ÓSCAR LUÍS MOFATE

GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS GRANDES
ESTUDO DE CASO EM TURMAS DO ESG1, DISCIPLINA DE HISTÓRIA, NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA MATOLA, MOÇAMBIQUE

Orientadora: Professora Doutora Ana Carita

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

ÓSCAR LUÍS MOFATE

GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS GRANDES
ESTUDO DE CASO EM TURMAS DO ESG1, DISCIPLINA DE HISTÓRIA, NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA MATOLA, MOÇAMBIQUE

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 18 de Janeiro de 2018, perante Júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 458/2017, de 20 Dezembro, com a seguinte composição do Juri:

Presidente
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes
Professora Doutora Vera Monteiro – Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão – Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Vogais
Professora Doutora Celina Arroz – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM), Universidade Nova de Lisboa
Professor Doutor Miguel Mata Pereira – Centro de Investigação em Educação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário

Orientadora
Professora Doutora Ana Carita – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Luís Mofate e Beatriz Guilherme, pelo amor incondicional; à minha avó Maria Madalena Raul (em memória), minha primeira professora; e a todos os professores que procuram dar o seu melhor em turmas grandes do sistema educativo moçambicano.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo tornou-se possível graças ao acompanhamento, apoio e cooperação de diversas individualidades e instituições. A todas essas individualidades e instituições endereço os meus sinceros e profundos agradecimentos, mais particularmente:

À Professora Doutora Ana Carita, pelo apoio e conselho oportunos, pela notável presença e paciência, pelo rigor e alto sentido de humanismo, aspetos que caraterizaram o seu trabalho enquanto orientadora deste estudo em todas as suas etapas. Estou ciente de que sem a Professora Carita, teria sido difícil definir e trilhar o caminho que me permitiu concretizar a investigação que culminou com a construção da presente tese. Muito obrigado Professora Carita!

Aos Professores Doutores António Teodoro e Rosa Serradas, Diretor e Subdiretora do Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ ULHT, pelas sugestões em torno do trabalho na fase da definição do seu tema, pelo encorajamento e acompanhamento ao longo de todo o meu percurso enquanto doutorando da instituição pelo sentido humanista e pela constante preocupação mostrada em diferentes fases da realização do trabalho, até ao presente estádio.

Às Professoras Doutoras Ana Vera Monteiro e Ana Veiga Simão, pelos contributos dados durante as provas de qualificação, que me permitiram fazer ajustamentos na abordagem do tema, conferindo mais robustez ao meu projeto doutoral.

A todos os professores do curso de doutoramento em educação na ULHT, no ano letivo 2013-2014, pelos conhecimentos partilhados durante o período curricular do curso.

Aos meus pais Luís Mofate e Beatriz Guilherme e minhas irmãs Teresa e Sónia, por terem sabido suportar a minha ausência nos momentos em que precisaram do filho e do irmão por perto.

Aos colegas e companheiros da jornada no doutoramento Moisés Manuel Cau, Graça Romão, Roque Antunes, Carla Dimitri, Teresa Guedes entre outros, pelo apoio transmitido ao longo do percurso.

À Daniela Amaral Alves, pelo apoio técnico prestado, no processamento estatístico da informação.

Aos professores António Manuel Júnior, Amélia Macaringue, Raul Zavala e a todos os outros membros da equipa de apoio à investigação, durante a realização do estudo empírico em Moçambique, pelo apoio incondicional prestado.

À ULHT em geral, pela acolhedora receção académica e permanente atenção demonstradas, durante a minha estadia na instituição enquanto aluno. Aos quadros da Biblioteca Vitor Sá em particular, pelo apoio prestado em diferentes etapas da realização da pesquisa, na localização de recursos bibliográficos.

Ao Instituto Superior de Estudos de Defesa "Tenente-General Armando Emílio Guebuza"/ ISEDEF, particularmente na pessoa do seu Comandante, Professor Doutor Major General - *Daniel Frazão Charles,* pela oportunidade que me concedeu de continuar com a minha formação académica, no nível de doutoramento.

À Direção Distrital de Educação do Município da Matola, na província moçambicana de Maputo, pela abertura e colaboração demonstradas em diferentes fases da realização do estudo empírico, no âmbito da presente investigação.

Às escolas do Ensino Secundário Geral do Município referido, muito em particular à Escola Secundária Maria Madalena Raul (pseudónimo), pela abertura demonstrada durante as etapas da recolha de dados 2014-2016. Destaca-se duma forma particular a colaboração demonstrada quer pelo corpo diretivo da escola referida, quer pelos professores e alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, da mesma escola.

RESUMO

Moçambique é um país onde, desde a independência, e apesar das dificuldades económicas, da instabilidade, dos desafios demográficos, foram conseguidos assinaláveis progressos no alargamento da escolaridade obrigatória e no acesso à educação. Porém, com tais progressos surgiram turmas com mais do que os regulamentares 45 alunos, número já de si elevado, atingindo algumas delas 60 ou mais alunos, em particular no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral. Esta é uma situação que largos setores da sociedade tendem a encarar como "normal", não problematizando os seus efeitos na qualidade das aprendizagens e na formação geral das novas gerações. Nós sentimo-nos profissional e civicamente motivados a contribuir para colocar na ordem do dia as condições de ensino e aprendizagem naquelas turmas e os seus efeitos na gestão destes processos. Por outro lado, os estudos conduzidos nas últimas três décadas sobre o tamanho de turma e sobre a gestão eficaz da sala de aula pouco têm cruzado estes dois campos, sobretudo em contextos de países em desenvolvimento e, em particular, no contexto moçambicano. Assim, considerando os aspetos assinalados, a pesquisa teve como objetivo geral *compreender o modo como se processa a gestão da aula em TGs do 1º ciclo do ESG, na disciplina de História, numa escola do município da Matola, Moçambique, e as indicações que ela nos dá sobre a eficácia educativa, disciplinar e transdisciplinar, desses ambientes*. Contemplámos para o efeito quatro domínios de análise: gestão do ensino aprendizagem, da sociabilidade, do espaço físico e do tempo da aula, nas condições proporcionadas por TGs. Como estratégia de pesquisa (1) recorreu-se ao estudo de caso, focado em quatro turmas grandes de uma escola pública do ESG do município referido; e (2) procedeu-se a uma abordagem holística da gestão das aulas nestas turmas, explorando além do nível turmas caso, outros que lhe são próximos, como o nível da escola de pertença das turmas (escola foco) e o nível local. Como técnicas de investigação recorreu-se a (1) observação com filmagem de 16 aulas de dois professores de História, em quatro turmas sendo duas do 8º ano e duas do 10º; (2) questionário a 100 professores da escola foco; (3) entrevistas aos dois professores e a 10 alunos das turmas observadas, um diretor pedagógico da escola foco, três professores e três delegados da disciplina de História de três escolas circundantes à escola foco, e três gestores da Administração Distrital de Educação; (4) análise documental de material útil à contextualização do problema. A informação recolhida por observação e entrevistas foi submetida a análise de conteúdo; os dados colhidos por questionário foram submetidos a processamentos estatísticos considerados adequados. Os resultados, que foram objeto de confronto entre os três níveis de análise, e com a literatura, apontam para um quadro de gestão da sala de aula cuja eficácia se revela comprometida, à luz da literatura tomada por referência. Com efeito, embora com algumas discordâncias, mas não essenciais, quanto à gestão (1) do *ensino aprendizagem*, evidencia-se: recurso aos modelos de ensino tradicional e tradicional melhorado, este último limitado por se revelar bastante normatizado, onde a par dos esforços para o envolvimento do aluno na aprendizagem, se levantam normas que mais potenciam a sua passividade; dificuldades na diversificação e diferenciação do ensino e avaliação; más condições de participação e assistência do aluno na aula; (2) da *sociabilidade*, evidencia-se: (a) existência de um *quadro normativo* explícito, porém, prejudicado por não se envolver os alunos na sua definição, se privilegiar para o mesmo uma regulação mais corretiva que preventiva, e ser restrita a efetiva verificação do (in)cumprimento das normas, em virtude do difícil acompanhamento e controlo da turma; (b) restrições à *participação dos alunos*, sendo que, quando ocorre, é sobretudo reativa e coletiva, escasseando oportunidades de participação para a maioria dos alunos, o que reforça a tendência a "esconder-se", a evitá-la; (c) *interações* assentes na iniciativa e atividade comunicativa do professor, apresentando-se o aluno maioritariamente como o interlocutor passivo, e no restrito número de alunos envolvidos nas interações; (d) potenciação de *comportamentos* disruptivos do aluno (barulho, desacatos e conversas paralelas), geridos através de ações marcadamente corretivas; (3) do *espaço físico da sala*, se evidencia o desajustamento do espaço e mobiliário à dimensão da turma, com consequências na movimentação e normal acompanhamento pedagógico dos participantes; (4) do *tempo da aula*, se evidencia que os protagonistas não concretizam adequadamente as atividades que se propõem levar a cabo. Em suma, os resultados confirmam que as TGs estão associadas a um prejuízo exponencial das condições de gestão eficaz da aula. Por fim, as ações de minimização dos constrangimentos provocadas pelas TGs identificadas nos três níveis de análise revelam-se insuficientes, na medida em que privilegiam ações avulsas que eventualmente produzem resultados de curto prazo, resolvendo algumas situações de momento, daí a necessidade de definição de mais ações estruturais em reforço ao que está sendo feito. Em suma, para um problema que é multifatorial requerem-se ações articuladas a vários níveis, a fim de que a intervenção pedagógica possa ganhar eficácia e, à partida, requer-se reconhecimento e enfrentamento da questão das TGs como um problema sério do sistema.

Palavras chave: Gestão da sala de aula, gestão eficaz da sala de aula, turmas grandes, primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral, Moçambique.

ABSTRACT

Mozambique has been a country where, since independence, despite economic difficulties, instability, and demographic challenges, progress has been made in expanding compulsory schooling and access to education. However, with such progress, large classes have emerged, that is, classes with more than 45 students, number foreseen in the Secondary School Education Regulation (Ministry of Education/MINED, 2003), some of them, having 60 or more students, particularly in the 1st cycle of General Secondary Education. This is a situation that large sectors of society tend to regard as "normal", not problematizing their effects on the quality of learning and, on the general education of the new generations. We feel professional and civically motivated to contribute in order to put the teaching and learning conditions in those classes and their effects on these processes management, on the agenda. On the other hand, the studies conducted over the last three decades on class size and on effective classroom management, have hardly crossed these two fields, especially in contexts of developing countries, and in particular in the Mozambican context. Considering the mentioned aspects, the research had as general objective *to understand the way in which large classes of the 1st cycle of the General Secondary Education, in the History course, is managed, in a school in the Municipality of Matola, Mozambique and the indications it gives us about the educational effectiveness of that environment.* We considered four domains of analysis: management of teaching and learning, sociability, physical space and class time, under the conditions provided by large classes. As a research strategy (1) we used the case study, focused on four large classes of a public secondary school in the mentioned municipality; and (2) a holistic approach to classroom management in these classes was explored, in addition to the "case groups" level, others that were close to them, such as the "focus school" level and the local level. As research techniques we used (1) observation with filming, of 16 classes of two History teachers, in four classes: two of grade eight and the other two of grade 10; (2) questionnaire to 100 focus school teachers; (3) interviews with the two teachers and 10 students from the classes observed, a pedagogical director of the focus school, three teachers and three delegates of the History discipline from three schools surrounding the focus school, and three managers from the District Education Administration; (4) documentary analysis of material useful to contextualize the problem. The information collected through observation and interviews was submitted to content analysis; the data collected through questionnaire were submitted to adequate statistical processing. The results, on which the confrontation between the three levels of analysis and the literature were sought, point to a classroom management framework, on which effectiveness is proving to be compromised, in the light of the literature taken by reference. Indeed, although there are some disagreements, but not essential to the management (1) of *teaching and learning*, there is evidence that teachers use traditional and improved traditional teaching methods, the latter being limited due to the fact that it is quite standardized; although there efforts in order to involve students in learning, there are raised standards that more potentiate their passivity; and there are difficulties in the diversification and differentiation of teaching and evaluation; and bad conditions of student participation and assistance in class; (2) also, the management of *sociability*, is marked by (a) an explicit normative framework, however, hampered by the fact that students are not involved in its definition, it favors a more corrective rather than a preventive regulation, there is (in) compliance of the rules, due to the difficult monitoring and controlling of the class; (b) restrictions on student participation, and when it occurs, it is mainly reactive and collective, lacking opportunities for participation for the majority of students, which reinforces the tendency to "hide", to avoid it; (c) interactions based on the initiative and communicative activity of the teacher, presenting the student mainly as the passive interlocutor, and by the restricted number of students involved in the interactions; (d) enhancement of student disruptive behavior (noise, disrespect and parallel conversations), managed through markedly corrective actions; (3) the management of the *physical space* of the room, is marked by the mismatch of the space and furniture to the size of the class, with consequences in the movement and normal pedagogical accompaniment of the participants; (4) on the management of the *class time*, it is evident that the protagonists do not adequately carry out the activities they intend to carry out. In summary, the results confirm that large classes are associated with an exponential impairment of the conditions of effective classroom management. Finally, the actions to minimize the constraints caused by large classes identified at the three levels of analysis are insufficient, since they favor single actions that eventually produce short-term results, solving some situations at the moment, hence there is a need to define more reinforcing on what is being done. Finally, it is important to underline that to solve a problem that is multifactorial requires articulated actions at various levels, so that pedagogical intervention can gain effectiveness and, besides that recognition and confrontation of the large classes issue is required as a serious problem of the system.

Key words: Classroom management, effective classroom management, large classes, first cycle of General Secondary Education, Mozambique.

ABREVIATURAS

AGP – Acordo Geral de Paz

APA – American Psychological Association

BM – Banco Mundial

CSR – Class Size Reduction

EESG – Estratégia do Ensino Secundário Geral

EP1 – Ensino Primário do Primeiro Grau

EP2 – Ensino Primário do Segundo Grau

EPCs – Escolas Primárias Completas

ESG – Ensino Secundário Geral

ESG1 – Enino Secundário Geral do Primeiro Grau

ESG2 – Ensino Secundário Geral do Segundo Grau

ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul

ES-BL – Escolas Secundárias Brilho da Lua

ES-ABT – Escola Secundária Amarildo Bill Tavares

EUA – Estados Unidos da América

FASE – Fundo de Apoio ao Setor de Educa

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique (como movimento de luta de 1962 a 1977).

Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique (como Partido, a partir de 1977)

GSA – Gestão da sala de aula

GESA – Gestão eficaz da sala de aula

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAE – Ministério de Administração Estatal

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MF – Ministério das Finanças

MINED – Ministério de Educação

MINAG – Ministério da Educação

MINAG – Ministério da Agricultura

MPD – Ministério de Planificação e Desenvolvimento

ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development

OGE – Orçamento Geral do Estado

PARPA – Plano da Ação para a Redução da Pobreza Absoluta

PEA – Processo de ensino aprendizagem

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

PIB – Produto Interno Bruto

PPI – Plano Prospetivo Indicativo

PRE – Programa de Reabilitação Económica

RAP – Rácio aluno-professor

RAT – Rácio aluno-turma

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

SADC – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

SAGE – Student Achievement Guarantee in Education

SASS – Schools and Staffing Survey

SNE – Sistema Nacional de Educação

STAR – Student Teacher Achievement Ratio

TGs – Turmas grandes

TPs – Turmas pequenas

TT – Tamanho de turma

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA ..... **iii**
AGRADECIMENTOS ..... **iv**
RESUMO ..... **vi**
ABSTRACT ..... **vii**
ABREVIATURAS ..... **viii**
ÍNDICE GERAL ..... **x**
ÍNDICE DE TABELAS ..... **xviii**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **xxi**

INTRODUÇÃO **23**

PARTE I. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CIENTÍFICO DO ESTUDO **29**
CAPÍTULO 1. PERCURSO SOCIOPOLÍTICO E ECONÓMICO DE MOÇAMBIQUE ENTRE 1975-2013 ..... **33**
1.1 Localização geográfica e principais marcos políticos 33
1.2 Marcos económicos 35
1.2.1 Financiamento do setor da educação. 39
1.3 Marcos demográficos 41
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE ENTRE 1975 E 2013 E O TAMANHO DA TURMA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL **43**
2.1 Sistema Nacional de Educação 44
2.2 Massificação do ensino, escolarização obrigatória e as origens do problema de turmas grandes entre 1970-1980 51
2.3 Evolução dos efetivos do Ensino Secundário Geral e o problema de turmas grandes (1992-2013) 55
2.3.1 Universalização da educação pós-primária no âmbito da SADC. 58
2.3.2 Dimensão numérica das turmas no ensino secundário geral (2010-2013). 59
2.4 A disciplina da História no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral 62
2.5 Análise reflexiva do percurso educativo de Moçambique (1970-2013) 65

CAPÍTULO 3. TAMANHO DE TURMA: CONCEITOS E EFEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO 73
3.1 Conceito de tamanho da turma, turmas grandes e turmas pequenas..... 75
3.1.1. Cruzando os conceitos de rácio aluno professor e de tamanho de turma.. 75
3.1.2 Turmas grandes e turmas pequenas..... 77
3.1.3 Fatores da variação do tamanho de turma e do rácio aluno-professor..... 80
3.1.4 Realidade moçambicana e nosso posicionamento sobre o conceito de turmas grandes..... 81
3.2 Efeitos do tamanho de turma no desempenho académico do aluno 82
3.2.1 Tamanho de turma e aprendizagem dos alunos em países desenvolvidos. 82
3.2.1.1 Projetos de redução do tamanho de turma nos EUA. 83
3.2.2 Tamanho de turma e aprendizagem do aluno em países em desenvolvimento..... 88
3.3 Efeitos do tamanho de turma nos processos da sala de aula..... 89
3.3.1 Tamanho de turma e processos da aula em países desenvolvidos. 89
3.3.2 Tamanho das turmas e processos da sala de aula nos países em desenvolvimento..... 93
3.4 Análise reflexiva sobre os estudos do campo de tamanho de turma..... 95
CAPÍTULO 4. MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E GESTÃO DA SALA DE AULA..... 99
4.1 Modelos de ensino centrados no professor 100
4.1.1 Exposição/ explicação. 103
4.1.2 Instrução direta. 104
4.1.3 Ensino de conceitos. 105
4.1.4 A gestão da sala de aula no modelo de ensino centrado no professor. 107
4.2 Modelos de ensino centrados no aluno 110
4.2.1 Aprendizagem cooperativa. 113
4.2.2 Aprendizagem baseada em problemas. 116
4.2.3 Discussão em sala de aula. 120
4.2.4 Gestão da sala de aula em modelos de ensino centrados no aluno: Exemplo da gestão no modelo aprendizagem cooperativa. 123
4.3 Modelos de ensino: Análise reflexiva..... 124

CAPÍTULO 5. MODELO GESTÃO EFICAZ DA SALA DE AULA: CONCEITO, COMPONENTES, OBSTÁCULOS, INDICADORES E ESTRATÉGIAS 129

5.1 Conceito de gestão da sala de aula 130

5.2 Modelo gestão eficaz da sala de aula 135

5.3 Principais componentes da gestão eficaz da aula 138

5.4 Gestão eficaz da sala de aula 141

5.4.1 Problemas que dificultam a gestão eficaz da sala de aula. 142

5.4.2. Gestão eficaz da sala de aula: fatores condicionantes. 146

5.4.2.1 Perfil do professor eficaz. 146

5.4.2.2 Estratégias de gestão eficaz. 150

5.4.2.3 Estratégias que condicionam um ensino eficaz. 156

5.4.3 Gestão eficaz da sala de aula: principais indicadores. 160

5.4.3.1 Gestão eficaz e a ordem na sala de aula. 163

5.5 Gestão eficaz da sala de aula: Análise reflexiva 165

5.6 Modelos de ensino e aprendizagem e gestão da sala de aula: Análise reflexiva 170

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA 173

CAPÍTULO 6. PROBLEMÁTICA 175

6.1 Problema, objetivos e questões da pesquisa 175

6.1.1 Preocupações, dimensões e questões específicas da pesquisa. 178

6.1.2 Pressupostos gerais do estudo. 187

6.1.3 Justificação do interesse pelo problema. 189

CAPÍTULO 7. PERCURSO METODOLÓGICO 191

7.1 O paradigma e estratégia de pesquisa 191

7.2 O caso escolhido: identificação e caraterização do contexto municipal 195

7.3 O caso escolhido: caracterização da escola de inserção 200

7.4. As técnicas de recolha da informação, meios e processos associados 205

7.4.1. A observação. 206

7.4.2. A entrevista. 221

7.4.3. O questionário. 228

7.4.4. A pesquisa documental. 240

7.4.5 Síntese das etapas de recolha de informação. 241
7.5. As técnicas de tratamento da informação, meios e processos associados 243
7.5.1 O tratamento dos dados qualitativos obtidos pela observação e entrevistas: análise de conteúdo - procedimentos específicos. 245
7.5.1.1 Análise de conteúdo das narrativas da sala de aula. 246
7.5.1.2 Análise de conteúdo das entrevistas. 252
7.5.2 O tratamento dos dados obtidos por questionário: A análise estatística. ... 255
7.6 Questões da validade e da ética investigativa 257

PARTE III. ESTUDO EMPÍRICO: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 259
CAPÍTULO 8. RESULTADOS PRELIMINARES: DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE ANÁLISE 263
8.1 Sistema de análise 263
8.1.1 Organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem. 264
8.1.1.1 Ações do professor observadas em cada fase da aula. 265
8.1.1.2 Ações dos alunos observadas em cada fase da aula. 272
8.1.1.3 Organização social das atividades na aula. 276
8.1.1.4 Perceções sobre a gestão do processo de ensino aprendizagem na aula. 276
8.1.1.5 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor/ aluno na disciplina de História. 278
8.1.1.6 Efeitos gerais das turmas grandes no processo de ensino aprendizagem. 280
8.1.2 Organização da sociabilidade. 281
8.1.2.1 Sistema normativo da aula. 281
8.1.2.2 Estilo da participação do aluno na aula. 289
8.1.2.3 Interações na aula. 294
8.1.2.4 Condutas disruptivas na aula. 298
8.1.3 Espaço físico da sala de aula. 302
8.1.4 Tempo da aula. 305
8.1.5 Atitude dos participantes face às turmas grandes e turmas ideais. 306

8.1.6 Minimização dos constrangimentos de turmas grandes nas escolas secundárias do Município da Matola. 308
8.1.7 Perceção dos professores sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino em relação ao que é praticado pelos outros professores. 311
CAPÍTULO 9. GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS GRANDES: PERSPETIVA LOCAL 315
9.1 Gestão da sala de aula no domínio ensino aprendizagem: perspetiva de protagonistas a nível local 316
9.1.1 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e alunos na disciplina de História: perspetiva a nível local. 317
9.1.1.1 Efeitos das turmas grandes no ensino da História: perspetiva a nível local. 318
9.1.1.2 Efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História: perspetiva a nível local. 322
9.2 Gestão da sala de aula no domínio da sociabilidade: perspetiva de protagonistas a nível local 326
9.2.1 Gestão das normas na sala de aula em turmas grandes na perspetiva a nível local. 326
9.2.2 Gestão da participação na aula em turmas grandes na perspetiva a nível local. 329
9.2.3 Gestão das interações na aula em turmas grandes na perspetiva a nível local. 331
9.2.4 Gestão do comportamento dos alunos na perspetiva a nível local. 333
9.3 Gestão da sala de aula no espaço físico e tempo da aula: perspetiva de protagonistas a nível local 336
9.3.1 Gestão do espaço físico da sala de aula: perspetiva a nível local. 336
9.3.2 Gestão do tempo da aula: perspetiva a nível local. 338
9.4 Atitude dos participantes ao nível local face às turmas grandes e à minimização dos constrangimentos 340
9.4.1 Avaliação geral da situação das turmas, causas e desafios e necessidades criados pelas turmas grandes. 340
9.4.2 Minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes. 345

9.4.3 Proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos criados pelas turmas grandes. 352
9.4.4 Perceção dos professores e delegados de disciplina sobre o nível de aproximação entre as suas práticas de ensino e as práticas dos outros professores. 353
9.5 Análise e discussão dos resultados 355
CAPÍTULO 10. GESTÃO DA SALA DE AULA: A PERSPETIVA DA ESCOLA 389
10.1 Perspetiva da escola sobre a gestão eficaz da sala de aula por escala global e seus domínios 390
10.2 Perspetiva da escola sobre a gestão eficaz da sala de aula ao nível das dimensões e indicadores considerados 395
10.3 Relação entre importância, dificuldade e realização atribuídas 402
10.4 Análise e discussão dos resultados 403
CAPÍTULO 11. GESTÃO DA SALA DE AULA NO DOMÍNIO ENSINO APRENDIZAGEM: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS 427
11.1 Gestão da sala de aula no domínio ensino aprendizagem: perspetiva decorrente da observação 429
11.1.1 Ações do professor em cada fase da aula. 429
11.1.1.1 Ações do professor observadas no início da aula. 429
11.1.1.2 Ações do professor observadas no desenvolvimento da aula. 432
11.1.1.3 Ações do professor observadas no encerramento da aula. 441
11.1.2 Ações dos alunos em cada fase de aula. 442
11.1.2.1 Ações do aluno: Fase inicial da aula. 442
11.1.2.2 As ações do aluno: Fases de desenvolvimento e encerramento da aula. 444
11.1.3. Organização social da atividade na aula. 449
11.2 Gestão da sala de aula no domínio ensino aprendizagem: perspetiva decorrente da representação dos atores próximos 451
11.2.1 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e do aluno na disciplina de História. 452

11.2.2 Minimização dos constrangimentos das turmas grandes e proposta de outras melhorias. 455
11.2.3 Perceção dos professores entrevistados sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino às de outros professores. 457
11.3 Análise e discussão dos resultados 459
CAPÍTULO 12. GESTÃO DA SALA DE AULA, NO DOMÍNIO DA SOCIABILIDADE: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS 479
12.1 Gestão da sala de aula no domínio sociabilidade: perspetiva decorrente da observação da sala de aula 480
12.1.1 Sistema normativo da aula. 480
12.1.2 Estilo e volume da participação. 485
12.1.3 Interações na aula. 489
12.1.4 Comportamento do aluno na aula. 491
12.2 Gestão da sala de aula no domínio sociabilidade: perspetiva decorrente da representação dos atores próximos 496
12.2.1 Gestão das normas na representação dos atores próximos. 496
12.2.2 Gestão da participação na representação dos atores próximos. 501
12.2.3 Gestão das interações na representação dos atores próximos. 503
12.2.4 Gestão do comportamento dos alunos na aula na representação dos atores próximos. 505
12.3 Análise e discussão dos resultados 510
CAPÍTULO 13. GESTÃO DA SALA DE AULA NOS DOMÍNIOS ESPAÇO FÍSICO E TEMPO DA AULA: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS 535
13.1 Gestão do espaço físico: perspetiva decorrente da observação da sala de aula 536
13.2 Gestão do tempo da aula: perspetiva decorrente da observação da sala de aula 538
13.3 Gestão do espaço físico e tempo da aula: perspetiva decorrente da representação dos atores próximos 540
13.3.1 Gestão do espaço físico na representação dos atores próximos. 540
13.3.2 Gestão do tempo da aula na representação dos atores próximos. 543

13.4 Discussão e análise dos resultados 545

CONCLUSÕES FINAIS 557
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 583
BASES DE DADOS CONSULTADAS 605
LEGISLAÇÃO CONSULTADA 605
DOCUMENTOS NORMATIVOS CONSULTADOS 606

APÊNDICES I
Apêndice 1: Cartas de pedido de autorização para realização de trabalho de campo III
Apêndice 2: Plano de trabalho de campo V
Apêndice 3: Questionário de gestão eficaz da sala de aula XIII
Apêndice 4: Tabelas dos resultados do questionário XIX
Apêndice 5: Apresentação e análise dos resultados relativos ao cruzamento dos domínios de cada escala com as variáveis de caraterização XXXIX
Apêndice 6: Roteiro de observação da sala de aula XLV
Apêndice 7: Narrativas da sala de aula (Exemplos dos registos de observação 2 e 4) LI
Apêndice 8: Análise de conteúdo dos registos de observação da sala de aula, no domínio ensino aprendizagem (exemplo de um registo de observação) LIX
Apêndice 9: Guiões de entrevistas a professores e alunos LXXIX
Apêndice 10: Guiões de entrevistas a Gestores da Administração Distrital/ Diretor Pedagógico/ Delegados da disciplina História LXXXIX
Apêndice 11: Análise de conteúdo das entrevistas (exemplo das entrevistas aos P1 e P2) XCV
Apêndice 12: Sistema de análise CXIX

ANEXOS CXXXI
Anexo 1: Conteúdos programáticos da História relativos ao 8º e 10 º anos de escolaridade, no Ensino Secundário Geral moçambicano CXXXIII
Anexo 2: Planos analíticos da disciplina de História – dosificações CXXXVIII
Anexo 3: Cartas e credenciais em torno do estudo empírico CXLIII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Indicadores macroeconómicos (1997-2009) 37
Tabela 2 Despesas correntes no setor de educação e saúde 1990-1996.....39
Tabela 3 Orçamento do estado para a educação no período 2007-2011.....40
Tabela 4 Evolução da população de Moçambique (1970-2007).....41
Tabela 5 Estrutura do Subsistema de Educação Geral (1983-1992).....48
Tabela 6 Estrutura do Sistema Nacional de Educação (1992-2014).....50
Tabela 7 Evolução dos efetivos escolares e rácios aluno-professor no ensino primário e secundário (1974/1976).....53
Tabela 8 Efetivos de alunos no Sistema Nacional de Educação (1975-1980).....54
Tabela 9 Evolução dos efetivos do EP1 e EP2 (1989-1992).....54
Tabela 10 Efetivos de alunos de escolas públicas em Moçambique de 2010-2013 (curso diurno e noturno).....60
Tabela 11 Efetivos de alunos matriculados, taxas de aprovação e reprovação em Moçambique 2010-2013 (curso diurno e noturno) 62
Tabela 12 Participantes do estudo exploratório e tamanho de turma.....71
Tabela 13 Posicionamento dos professores em relação às suas turmas/ tamanho ideal de turmas 72
Tabela 14 Médias de TT, em alguns países da OECD em 2011 79
Tabela 15 Sugestão de questionário para autoavaliação 119
Tabela 16 Repertório de estratégias aplicáveis ao ensino de História 159
Tabela 17 Resumo dos objetivos, dimensões, questões e categorias (modelo de análise) 186
Tabela 18 Rede das Escolas do ESG1 do Município da Matola em 2016 número de alunos e professores e os rácios aluno-turma e aluno-professor 197
Tabela 19 Tamanho de turma real das turmas da Escola Secundária Maria Madalena Raul, 2015 e 2016 203
Tabela 20 Distribuição de observações da sala da aula com filmagem: 2ª Etapa 211
Tabela 21 Sumários das aulas observadas com recurso a filmagem.....212
Tabela 22 Caraterísticas das "turmas caso" 220
Tabela 23 Algumas alterações do guião de entrevistas de alunos.....223
Tabela 24 Dados sociodemográficos de alunos participantes na entrevista.....225

Tabela 25 Dados sociodemográficos e profissionais dos professores participantes na entrevista 226
Tabela 26 Distribuição das entrevistas realizadas....228
Tabela 27 Questionário sobre a gestão eficaz da sala de aula: Itens ordenados por dimensões de análise....231
Tabela 28 Exemplos de perguntas e respostas do questionário 232
Tabela 29 Valores de alfa de Cronbach por dimensão....234
Tabela 30 Características Sociodemográficas dos participantes....236
Tabela 31 Situação profissional dos participantes 238
Tabela 32 Situação das turmas que leciona e horas letivas....239
Tabela 33 Técnicas de recolha de dados, cronologia de sua aplicação e participantes da pesquisa em diferentes etapas e contextos....242
Tabela 34 Formato do registo da observação da sala de aula 247
Tabela 35 Amostras independentes....256
Tabela 36 Início da aula: Categorias específicas sobre as ações de gestão de ensino do professor 266
Tabela 37 Desenvolvimento da aula: Temas e categorias específicas sobre as ações de gestão de ensino do professor....268
Tabela 38 Encerramento da aula: Categorias sobre as ações de gestão de ensino do professor....271
Tabela 39 Início da aula: Categorias específicas das ações de aprendizagem do aluno273
Tabela 40 Desenvolvimento da aula: Categorias específicas sobre ações de aprendizagem do aluno 275
Tabela 41 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor/aluno na disciplina de História....279
Tabela 42 Efeitos gerais das turmas grandes no processo de ensino aprendizagem....280
Tabela 43 Temas e categorias específicas sobre o sistema normativo da aula 283
Tabela 44 Categorias específicas sobre o estilo da participação do aluno na aula 290
Tabela 45 Escala do volume da participação: Nº de vezes que a turma, grupo ou individuo participa 294
Tabela 46 Categorias específicas sobre interações na aula 295
Tabela 47 Categorias específicas sobre condutas disruptivas da aula 299
Tabela 48 Categorias específicas sobre organização do espaço físico da sala de aula .302

Tabela 49 Temas e categorias sobre a gestão do tempo da aula 305
Tabela 50 Atitude dos participantes face às turmas grandes e as turmas ideais 306
Tabela 51 Minimização dos constrangimentos das turmas grandes 308
Tabela 52 Opinião sobre nível de aproximação das práticas de ensino dos professores312
Tabela 53 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor de História a nível local.....322
Tabela 54 Efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História a nível local 325
Tabela 55 Normas emergentes das entrevistas aos professores P3, P4, P5 327
Tabela 56 Principais ações para a minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes no processo de ensino e aprendizagem ao nível local 350
Tabela 57 Principais ações para a minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes no ensino da História a nível local.....352
Tabela 58 Ações do professor no início da aula.....429
Tabela 59 Ações do professor na fase de desenvolvimento da aula 432
Tabela 60 Ações do professor na fase de encerramento da aula.....442
Tabela 61 Ações do aluno na fase de início da aula.....442
Tabela 62 Ações do aluno nas fases de desenvolvimento e encerramento da aula.....445
Tabela 63 Ações do aluno como respostas das ações do professor no domínio ensino aprendizagem 467
Tabela 64 Conteúdo das normas 481
Tabela 65 Regulação das normas pelo professor 485
Tabela 66 Natureza, sujeito e conteúdo da participação 486
Tabela 67 Classificação do volume da participação 486
Tabela 68 Intervenientes e natureza das interações na aula 490
Tabela 69 Conteúdo das interações na aula 491
Tabela 70 Condutas disruptivas na aula.....492
Tabela 71 Normas emergentes das entrevistas.....498
Tabela 72 Ações de regulação corretiva normativa da responsabilidade do professor.501
Tabela 73 Arrumação da sala e acomodação dos alunos 537
Tabela 74 Observância do horário pelo professor e alunos 539
Tabela 75 Tempo gasto nas principais ações de gestão em cada aula (minutos).....540

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Causas do problema de turmas grandes em Moçambique 69
Figura 2. Principais componentes de gestão da sala de aula 166
Figura 3. Fatores condicionantes da gestão eficaz da sala de aula 168
Figura 4. Indicadores de uma sala de aula gerida com eficácia 169
Figura 5. Observação da sala de aula e o registo da informação. 213
Figura 6. Configuração da sala de aula do 8º W1, ES-MªMR, 2016 217
Figura 7. Configuração da sala de aula do 8º W2, ES-MªMR, 2016 218
Figura 8. Configuração da sala de aula do 10º Y1, ES-MªMR, 2016. 219
Figura 9. Configuração da sala de aula do 10º Y2, ES-MªMR, 2016 220
Figura 10. Perceção dos professores sobre o tamanho das suas turmas 240
Figura 11: Estrutura geral de apresentação dos resultados 390
Figura 12. Estrutura de apresentação dos resultados: escala global e domínios 391
Figura 13. Estrutura de apresentação dos resultados: dimensões e indicadores de gestão eficaz da sala de aula 395
Figura 14. Estrutura de apresentação dos resultados: dimensões e indicadores de gestão eficaz da sala de aula 396
Figura 15. Organização social da atividade na aula 450
Figura 16. Amplitude das normas 481

INTRODUÇÃO

O setor de educação a nível mundial tem vindo a conhecer o aparecimento de turmas com elevado número de alunos, tanto nos sistemas educativos dos países desenvolvidos, como, sobretudo, nos sistemas educativos dos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

De referir que em alguns países como Estados Unidos da América e Reino Unido, o fenómeno das turmas grandes constitui preocupação não só para os profissionais dos sistemas educativos nos vários níveis de funcionamento destes, como, também, para a sociedade em geral. Assim, as escolas que possuem turmas pequenas (menos de 20 alunos) têm vindo a ser um atrativo tanto para os pais e encarregados de educação, como para os professores (Aos, Miller, & Mayfield, 2007; Bakasa, 2011; Lewit & Baker, 1997). Por seu turno, as turmas grandes (mais de 20 alunos) são percebidas como um importante obstáculo para o asseguramento da qualidade da educação em qualquer nível de ensino onde esse fenómeno se faz sentir (Achilles, 1998; Bascia, 2010; Çakmak, 2009; Carbone & Greenberg, 1998). Estes aspetos são apoiados por vários estudos que, por um lado apontam as desvantagens de turmas com maior número de alunos, por outro consideram as turmas pequenas um dos fatores que garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Achilles, 1998; Adeyemi, 2008; Bakasa, 2011; Bascia, 2010; Glass & Smith[1], 1978; Finn, Pannozzo & Achilles, 2003; Martin, Yin & Baldwin, 1998; Pritchard, 2006; Ready & Lee, 2007).

Um pouco por todo o mundo os estudos sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem em turmas mais pequenas e sobre as experiências e perceções dos professores, alunos e outros agentes educativos em relação aos efeitos naqueles processos de grupos maiores de alunos em sala de aula, confirmam o impacto da dimensão numérica da turma na eficácia final do ensino, em virtude do seu efeito em dimensões intermédias, tais como, as atitudes e a capacidade de concentração contínua dos alunos, ou a atenção individualizada por parte do professor (Achilles, 1998; Blatchford & Lai, 2010; Day, 2001; Nakabugo et al., 2008).

Na atualidade, o fenómeno das turmas grandes no ensino apresenta especial visibilidade nos países em desenvolvimento, como Moçambique, onde algumas turmas chegam a ter cerca de 100 alunos. Com efeito, dados recentes da Unesco (2014), através do seu relatório de

[1] Glass, G., & Smith, M. L. (1978). Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement. *Educational Research and Development*. In Finn, J. D., Pannozo, G., & Achilles, C. M. (2003). The "why´s" of class size: student behavior in small classes. *Review of educational research*, (73)3, 321 – 368.

monitoramento global de educação para todos, revelam que no nível secundário, em 14 dos 130 países com dados disponíveis, a taxa do rácio aluno-professor excedeu 30:1. Olhando alguns exemplos, ainda à luz do mesmo relatório, refira-se que, no ano de 2014, algumas escolas do Iémen com efetivos de 500 alunos, tinham entre 4 a 27 professores, variando o tamanho de turma nessas escolas de 19 a 125 alunos, no Estado de Jonglei, no Sudão do Sul, em média 145 alunos estavam a cargo de um professor.

No que respeita aos fatores que estão a condicionar esta situação, a Unesco (2014) destaca (1) a insuficiência financeira, que se afigura como um dos maiores obstáculos à realização de uma educação para todos e de qualidade, prevendo-se que até 2015 o deficit no financiamento da educação atinja 26 bilhões de dólares; (2) a redução na ajuda à educação básica na África Subsaariana que, nos anos de 2010 e 2011, estimava-se em 134 milhões de dólares e (3) a falta de professores e de salas de aulas. Além dos fatores acima mencionados, o aumento da população mundial, que em 2006 atingiu cerca de 6,5 bilhões, é igualmente apontado como um dos fatores que contribui para o crescimento do número de alunos nos estabelecimentos de ensino, crescimento com reflexo direto na constituição das turmas (Delores et al., 1998; Benbow, Mizrachi, Oliver, & Moshiro, 2007).

No sistema de educação moçambicano, particularmente no Ensino Secundário Geral, 1º Ciclo (ESG1), e no Município da Matola, local em que se desenvolveu a pesquisa que aqui se apresenta, verifica-se a existência de turmas com mais de 45 alunos, algumas entre 80 a 90 alunos, como resultado de vários fatores de natureza económica e social. Saliente-se que o problema das turmas grandes acompanha a implementação das opções políticas que foram sendo tomadas para o setor educativo ao longo dos últimos 40 anos, e que se encontram instituídas pelas Leis do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 4/83 e Lei nº 6/92) e em outros instrumentos normativos do setor. Trata-se de opções políticas que determinam o direito de acesso de todas as crianças ao ensino básico, e que estão em vigor no país desde a independência nacional aos nossos dias, e é nesse contexto que se assiste ao aumento da população estudantil nos diferentes níveis de ensino, originando assim o crescimento do número de alunos por turma, designadamente nas escolas do ensino secundário geral do Município da Matola.

Assim, tendo presente a existência de turmas grandes no ensino secundário em Moçambique e, em paralelo, considerando a relevância que este nível de ensino tem em termos de contributos para o desenvolvimento socioeconómico, o combate à pobreza e a melhoria das condições de vida dos cidadãos (MINED, 2009), foi explorado nesta investigação que se realizou no contexto da nossa tese de doutoramento, o tema ***A gestão da sala de aula em turmas***

grandes. Estudo de caso em turmas do ESG1, disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique, com o objetivo de ***compreender o modo como se processa a gestão de sala de aula em TGs do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, em escolas do Município da Matola, Moçambique, e as indicações que ela nos dá sobre a eficácia educativa desses ambientes***. Consideramos este estudo como uma contribuição para o reconhecimento do problema das turmas grandes, na medida em que identifica indicadores importantes relativamente aos constrangimentos que o problema em apreço provoca no sistema educativo, indicadores esses que podem ser úteis para os atores políticos, económicos, sociais e académicos, que com ele se confrontam nesta fase de transição.

O nosso quadro metodológico assenta no paradigma qualitativo, tendo como estratégia de investigação o estudo de *caso de cariz interpretativo* que, de acordo com Amado (2013), consiste numa descrição rica do caso estudado, cuja finalidade é desenvolver categorias conceptuais, ou então, ilustrar, suportar, ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas na fase anterior ao processo de recolha de dados. Um outro elemento caraterizador da nossa estratégia geral da investigação assenta no recurso a uma abordagem sistémica em que se articula a exploração das turmas caso com a exploração do contexto escolar próximo e do contexto local e de certo modo, com o próprio contexto político educativo nacional.

Neste contexto, para a recolha de dados recorremos às técnicas de observação de aulas, inquérito a professores, alunos, membros da direção pedagógica da escola envolvida e responsáveis da Administração Distrital da Educação, e análise documental da documentação pertinente. No quadro destas diversas técnicas, a recolha da informação sobre a gestão da aula e dos elementos de contexto mais ou menos próximo que ajudam a compreendê-la, teve em conta os domínios de análise (1) ensino e aprendizagem, (2) sociabilidade na aula, (3) espaço físico da sala (7) e tempo da aula, bem como outras dimensões que a realidade estudada nos revelou. Quanto ao processo de análise dos dados, e tendo em conta a natureza qualitativa do estudo de caso observado e a variedade das fontes da informação, recorremos para a informação colhida através da observação e entrevistas às técnicas de análise de conteúdo, mas também à interpretação direta, sendo que esta última, acompanhou todo o processo de pesquisa de campo e também a fase posterior da mesma (Amado, 2013; Stake, 2012). E para o tratamento da informação obtida através do questionáriuo, recorreu-se a procedimentos estatísticos considerados adequados.

Em termos de estrutura, a presente tese comporta para além da secção introdutória, 13 capítulos distribuídos em três partes.

Assim, a Parte I do estudo ocupa-se do enquadramento histórico e científico do estudo. O enquadramento histórico (Capítulos 1 e 2) dizem respeito aos marcos económicos, sociopolíticos e demográficos que caraterizaram o país nos últimos 40 anos, bem como as opções políticas do setor da educação, que por sua vez encontram-se na origem da conceção e evolução do Sistema Nacional da Educação, no contexto do qual verifica-se o crescimento da população estudantil das escolas e das turmas. O enquadramento científico do estudo efetua-se nos Capítulos 3, 4 e 5. No Capítulo 3 do trabalho, procuramos num primeiro momento discutir os conceitos de "turmas grandes", "tamanho de turma", "rácio aluno-professor" e "turmas pequenas"; num segundo momento, nos debruçamos sobre o debate científico do campo do tamanho de turma, com o objetivo de compreender as diferentes perspetivas de abordagem relativas a problemática de turmas grandes, particularmente no que concerne aos problemas de investigação definidos, aos métodos utilizados e os resultados obtidos, e finalmente; e, num terceiro momento, procedemos a análise dos aspetos mais salientes nos estudos revistos. O Capítulo 4, versa sobre alguns dos modelos de ensino e aprendizagem cuja utilização em sala de aula se encontra associada a diversos modelos de gestão; o Capítulo 5, ocupa-se dos estudos sobre a gestão da sala de aula, particularmente os que privilegiam abordagens sobre a gestão eficaz.

A Parte II, que versa sobre o estudo empírico, contempla dois capítulos. O Capítulo 6, onde se apresenta o problema do estudo em articulação com os seus pressupostos e nas suas principais componentes, a saber, questão e objetivo gerais do estudo e dimensões estruturantes da pesquisa e questões específicas com elas relacionadas. O Capítulo 7 que se ocupa do percurso metodológico da presente investigação.

A parte III intitulada *Estudo Empírico: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados*, integra cinco capítulos. O Capítulo 8, no qual se efetua a apresentação preliminar dos resultados através da descrição do sistema de análise. O Capítulo 9, que versa sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes, na perspetiva local isto é da região. O Capítulo 10, que se ocupa da gestão da sala de aula na perspetiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, da escola "foco", que no âmbito desta investigação designamos por Escola Secundária Maria Madalena Raul. O Capítulo 11, que se ocupa da gestão da sala de aula no domínio do ensino aprendizagem na perspetiva decorrente da observação e da representação dos atores próximos. O Capítulo 12, que versa sobre a gestão da sala de aula, no domínio da sociabilidade, na perspetiva decorrente da observação e da representação dos atores próximos. Por último, o Capítulo 13, que se ocupa da gestão da sala de aula nos domínios do espaço físico e do tempo

da aula, na perspetiva decorrente da observação e da representação dos atores próximos. A tese termina com a secção das conclusões finais.

De salientar que neste trabalho utilizamos as normas da American Psychological Association, 6ª Edição (APA) para efeitos de citação e referenciação bibliográfica, em conformidade com o recomendado pelo Despacho nº 30/2014 que homologa a nova versão das Normas para a elaboração e apresentação de teses de Doutoramento e Dissertações de Mestrado, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

As expressões *tamanho da turma*, *turmas grandes* e *turmas pequenas* derivam da tradução direta da terminologia utilizada nos estudos em língua inglesa sobre o tema em causa, onde encontramos as expressões *class size*, *large classes* e *small classes*. Aliás, aquelas são as designações que encontrámos sobre o tema em estudos em língua portuguesa (Day, 2001; Manso, Antunes, Lopes & Silva, 1999).

PARTE I

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E CIENTÍFICO DO ESTUDO

Esta Parte I do trabalho tem duas finalidades fundamentais, nomeadamente o enquadramento histórico do estudo focando os principais aspetos de contexto político, económico e social e o enquadramento científico do mesmo, através da revisão de literatura.

O enquadramento histórico do estudo tem por objetivo, analisar as opções políticas do setor educativo em Moçambique (1975-2013), que caraterizam o contexto no qual se verifica o fenómeno de turmas grandes nas escolas do Ensino Secundário Geral (ESG). Assim, para uma melhor compreensão desse contexto educativo cujas políticas relacionadas com a dimensão de turmas iremos analisar, iniciamos esta parte focando os principais marcos sociopolíticos e económicos que caraterizam o país, no período acima referido (Capítulo 1).

De seguida, debruçámo-nos no Capítulo 2, sobre a legislação pertinente e diversos documentos normativos do Ministério da Educação (MINED), entre outros, a fim de analisarmos a evolução dos efetivos escolares que acompanha o processo de implementação dos instrumentos acima referidos. Salientam-se os documentos em que se assenta a política de massificação do acesso ao ensino, a qual teve como objetivo principal, a erradicação da taxa de analfabetismo que, em 1975, era de 93% (MEC, 2006). Terminamos o Capítulo 2, com uma análise reflexiva sobre os aspetos que acabamos de referenciar.

Em termos de fontes a que recorremos para a abordagem desta parte do trabalho, salientam-se:

Legislação que versa sobre o setor educativo e documentos normativos diversos, obtidos a partir de instituições educativas do país sediadas na cidade de Maputo e Município da Matola, nomeadamente a sede do MINED e do ex-Ministério de Educação e Cultura (MEC) de 1999-2004, Direção Provincial de Educação, Serviço de Educação, Juventude, Desporto e Tecnologia do Distrito da Matola, Direções Pedagógicas das Escolas; das instituições ligadas aos aspetos socioeconómicos do país, como o Instituto Nacional de Estatística (INE), o Ministério das Finanças (MF) e o Ministério de Planificação e Desenvolvimento (MPD). *Artigos científicos, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento,* obtidos a partir das bases de dados *online*, em particular o Scielo e Google académico tendo como palavras-chave: estudos sobre a orientação política e económica de Moçambique após a Independência, estudos sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), políticas educativas em Moçambique e políticas de desenvolvimento da educação em Moçambique.

Passando para o segundo objetivo desta Parte I, que é o enquadramento científico do estudo, cumpre realçar à partida que este, ou melhor, este passo da nossa investigação operacionaliza-se por meio da revisão de literatura. Coutinho (2011, p. 55), define revisão de

literatura como "identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica" ou seja, "fazer uma revisão da literatura em torno de uma questão é para o pesquisador, revisar os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa" (Laville & Dionne, 2008, p. 112). Assim, no quadro deste entendimento, nos Capítulos 3, 4 e 5 desta parte do estudo, ocupamo-nos da revisão dos estudos efetuados nos domínios de «turmas grandes», «modelos de ensino e aprendizagem e gestão da sala de aula» e da «gestão da sala de aula». Randolph (2009) argumenta que uma revisão de literatura bem efetuada constitui uma forma de demonstração do conhecimento que o autor do trabalho possui sobre um campo de estudo específico, incluindo o vocabulário, teorias, variáveis chaves, bem como os seus métodos e a sua História. Em termos de funções, a revisão da literatura permite entre vários aspetos (1) a delimitação da problemática de pesquisa, (2) a identificação das recomendações para futuras pesquisas, (3) a distinção entre aquilo que foi feito e o que ainda não se fez, (4) a descoberta das variáveis importantes para o tópico, (5) a identificação de pontos convergentes e divergentes entre as ideias, (6) a identificação dos principais métodos e técnicas de pesquisa usadas e (7) a colocação da pesquisa num contexto histórico tendo em conta o desenvolvimento atual do estado da arte. Assim, um pesquisador não pode conduzir uma pesquisa significante sem que primeiro tenha entendido a literatura relacionada com o seu campo de estudo (Boote & Beile, 2005).

Tendo presente estes postulados e considerando que a nossa pesquisa assenta-se em dois grandes domínios de abordagem, nomeadamente o domínio de tamanho de turma e o da gestão da sala de aula, pareceu-nos imperioso rever estudos efetuados nestes dois campos, a fim de identificarmos os principais interesses que dominam a investigação nestas áreas, e compreendermos em que medida as questões de gestão da sala de aula e dos processos que nela ocorrem, teriam preocupado os estudiosos do campo de tamanho de turma, e finalmente em que medida os aspetos de tamanho de turma teriam sido referenciados nos estudos sobre a gestão da sala de aula.

CAPÍTULO 1

PERCURSO SOCIOPOLÍTICO E ECONÓMICO DE MOÇAMBIQUE ENTRE 1975-2013

Neste capítulo, ocupamo-nos dos principais marcos de domínio sociopolítico e económico que se registaram em Moçambique nas últimas quatro décadas, isto é, desde o ano da proclamação da independência nacional – 1975, até ao ano de 2013. Trata-se de um percurso histórico que consideramos importante referi-lo, para a compreensão do contexto em que o presente estudo se insere, bem como das decisões de vários âmbitos que teriam até certo ponto, influenciado os caminhos escolhidos e percorridos no setor de educação.

1.1 Localização geográfica e principais marcos políticos

Situado na África Austral concretamente na Costa Oriental da mesma região, junto ao Oceano Índico à Este, e tendo como países vizinhos a África do Sul no extremo Sul, a Tanzânia no extremo Norte, o Malawi, o Zimbabwe, a Zâmbia, a Swazilândia e África do Sul a Oeste, Moçambique é um país de língua oficial portuguesa e único falante dessa língua em toda a costa oriental africana, em virtude de ter mantido relações políticas, sociais, culturais e económicas com Portugal (durante aproximadamente 500 anos) e fundamentalmente, por ter pertencido oficialmente e na sua totalidade ao Império Colonial Português, durante um século, isto é, desde os finais do século XIX até 1974 (Constituição da República Popular de Moçambique, 1975; Constituição da República de Moçambique, 1990; Rocha, Hedges, Medeiros & Liesegang, 1993; Santana, 2011; Fox, Santibañez, Nguyen & André, 2012).

Com 799.380km², o país encontra-se administrativamente dividido em 10 províncias, dirigidas por governadores que são nomeados pelo Presidente da República; 128 distritos dirigidos por administradores nomeados pelo Ministro da Administração Estatal (MAE) e 43 municípios, governados por presidentes eleitos pelos munícipes residentes. Muito recentemente a cidade de Maputo que é a capital do país, foi outorgada o estatuto de província com seis distritos urbanos o que faz com que a capital tenha um governador e seja assim, a décima primeira província do país. Porém, a falta de separação entre a cidade e a província de Maputo, faz com que até a atualidade sejam oficialmente registadas 10 províncias. De referir que a Cidade de Maputo encontra-se junto da cidade da Matola, que é a capital da Província de

Maputo. E é sobre o ensino secundário que funciona na cidade da Matola, que o presente estudo se ocupa.

No contexto da descolonização de África na segunda metade do século XX, o país conquistou a sua independência nacional em 1975, como corolário de um processo de luta armada conduzido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), liderada de 1962 a 1969 por Eduardo Chivambo Mondlane, e de 1969 a 1975 por Samora Moisés Machel, o qual tornou-se Presidente (1975-1986) da então República Popular de Moçambique (Rocha et al., 1993; Santana, 2011; Chanaiwa, 2010). Durante a luta armada e após a proclamação da independência, Moçambique adotou o Marxismo-leninismo como linha de orientação política, decisão que oficialmente foi tomada e tornada pública no III Congresso da FRELIMO realizado em 1977, tendo como principais caraterísticas, a existência de um partido único, o Partido Frelimo, e o centralismo político-administrativo do estado (Macamo, S/D). No quadro desta linha orientadora os dirigentes máximos do então jovem país independente, consideravam todas as práticas levadas a cabo nas zonas libertadas durante a luta armada em vários domínios, incluindo o setor de educação, como modelos que deveriam ser adotados. Trata-se de práticas guiadas pelos princípios socialistas e que se opõem por consequência, aos princípios capitalistas (Sumich, 2008).

Será a luz desses princípios definidos no quadro da ideologia política, que toda a máquina administrativa do estado moçambicano irá se formar e funcionar no período que vai de 1975 até 1990 (ano da publicação da nova Constituição da República). Nesse contexto sociopolítico o setor de educação é atribuído uma missão de capital importância no processo de produção de recursos intelectuais à altura, para a sustentabilidade das políticas de desenvolvimento socioeconómicas ora definidas (Castiano et al., 2005; Gasperini, 1989). Considerava-se extremamente importante, a renovação das consciências no seio dos moçambicanos para que os projetos de desenvolvimento ora traçados tivessem os efeitos desejados. Pelo contrário, todo e qualquer esforço corria o risco de falir se não fosse antecedido por uma transformação cultural significativa.

Para além dos aspetos que focamos, ainda em termos sociopolíticos, julgamos importante apontar alguns acontecimentos que marcam o país no período pós independência e que deixaram consequências negativas no setor educativo.

Em primeiro lugar, Moçambique é fustigado por duas guerras que decorreram em simultâneo. Trata-se da guerra civil movida pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) contra o governo da Frelimo, que assolou o país de 1976 até 1992, ano em que foi

assinado o Acordo Geral de Paz (AGP) na cidade de Roma em Itália; e a guerra contra alvos económicos do interior do país movida pelos regimes de Ian Smith da então Rodésia do Sul (atual Zimbabwe) e do Apartheid da África do Sul (Castiano et al., 2005). O saldo social dessas guerras, fundamentalmente da guerra movida pela Renamo foi dramático, destacando-se para além de milhares de mortos, a destruição de várias infraestruturas públicas dentre elas as escolas, estradas, pontes hospitais, edifícios administrativos, etc. Na sequência da guerra, somente 3.828 das 5.682 escolas primárias em atividade em 1981 encontravam-se ainda em funcionamento em 1987 e cerca de meio milhão de alunos e cinco mil professores abandonaram a escola deslocando-se para as zonas consideradas seguras dentro e fora do país. No mesmo contexto, foram fechadas cerca de 25% das escolas secundárias, atingindo 20% dos alunos e cerca de 12% dos respetivos professores (Gasperini, 1989).

Em segundo lugar, foram realizados o III e IV congressos em 1977 e 1984 respetivamente os quais serviram para redefinir e passar em revista as linhas orientadoras de governação face a guerra, e em 1990 foi aprovada uma nova Constituição da República, em substituição da Constituição de 1975, que consagra a educação como um direito e dever de todos os cidadãos moçambicanos, algo que aliás já constava na Constituição anterior. Além deste aspeto, pela primeira vez a então República Popular de Moçambique passa a designar-se República de Moçambique (preâmbulo, os Artigos 1 e 2, etc.,) e em paralelo, a nova constituição introduz no seu Capítulo III o multipartidarismo em Moçambique, autorizando o surgimento e a participação no jogo político de outros Partidos Políticos, para além do Partido Frelimo que até aí tinha governado o país em regime monopartidário desde 1975 (Constituição da República de Moçambique, 1990). Assim, no contexto da Nova Constituição e do fim da guerra em 1992, foram realizadas sucessivamente cinco eleições multipartidárias (1994-2014), nas quais o Partido Frelimo e os seus candidatos à presidência da república saíram sempre vencedores. A Constituição de 1990 é revogada em 2004, com a aprovação da atual Constituição da República de Moçambique.

1.2 Marcos económicos

Nesta secção, consideramos igualmente importante abordar alguns aspetos que caraterizam o percurso económico de Moçambique independente, durante os últimos 40 anos.

Primeiro: Destacamos tal como referimos na secção anterior, que as opções político-económicas adotadas pelo Governo da Frelimo logo após a independência, são orientadas pelos princípios marxistas-leninistas, que defendem uma política económica centralizada e

controlada pelo estado (Sumich, 2008). Assim, ao promover uma política de economia centralizada o governo da Frelimo pretendia em termos de objetivos (1) garantir o aproveitamento correto das riquezas do país e a sua utilização em benefício do povo moçambicano (Artigo 9, da Constituição da República Popular de Moçambique, 1975); (2) transformar a organização social do campo; e, (3) aumentar a produtividade do trabalho em função das necessidades do país e da participação da população (Gasperini, 1989). Será a luz dessas políticas, que o governo cria empresas estatais agrícolas e industriais, aldeias comunais (que na prática foi uma réplica de um modelo de organização das comunidades rurais, inicialmente concebido e implementado nas zonas libertadas durante a luta armada), etc., geridas diretamente pelo Estado. Este raciocínio e prática económica serão conduzidos até a década de 90 altura em que a nova Constituição da República aprovada, prevê a introdução de um regime político democrático e com ele a autorização do desenvolvimento do setor económico privado (Macamo, 2003).

Sublinhe-se no entanto, que as políticas administrativas e económicas definidas logo após a independência nacional, com destaque para a centralização de todos os processos e setores de desenvolvimento económico, bem como os caminhos escolhidos para a sua implementação, conheceram constrangimentos de vária ordem, designadamente as calamidades naturais (secas e cheias), e, a insuficiência do capital humano qualificado para assunção de funções técnicas devido ao regresso para os seus países de origem, de quadros estrangeiros que antes (no período colonial) ocupavam diversos setores determinantes para o desenvolvimento do país incluindo a área de educação.

Ainda no âmbito dos constrangimentos enfrentados neste período no domínio económico, realçamos que a par da limitada infraestrutura deixada pela máquina colonial, as duas guerras que assolaram o país nomeadamente, a Luta Armada de Libertação Nacional que durou 10 anos (1964-1974) e a guerra civil que levou 16 anos, referenciada anteriormente neste Capítulo (Secção 1.1.) provocaram sucessivas destruições ao País. Sob ponto de vista económico, Castiano et al. (2005) referem que desde 1976 até o ano de 1984, Moçambique havia acumulado prejuízos orçados em cerca de US$15 biliões, facto que gerou um aumento da dívida externa até ao ponto de ser impagável.

Segundo: Em resultado do passado recente acima descrito, no final da guerra civil (1992), o país era considerado o mais pobre do mundo com uma dívida externa aproximada a 200% do seu Produto Interno Bruto (PIB), e com um nível de pobreza acima de 80.0% e um nível de inflação de quase 50.0% (MPD, 2010). Esta situação levou o Governo de Moçambique

em parceria com a comunidade internacional a engajar-se num trabalho de reabilitação económica, social e política do país, para fazer face a situação penosa a que o país se encontrava. Tratou-se de um trabalho iniciado em 1982 a nível diplomático, com o estabelecimento de relações com o Ocidente - países de orientação político-económica capitalista - com destaque para os Estados Unidos da América, Portugal, Alemanha, Itália, entre outros, tendo sido materializado com a criação do PRE (Programa de Reabilitação Económica), que tinha como base de sustentação financeira as Instituições de Bretton Woods, nomeadamente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) as quais Moçambique tinha aderido em Setembro de 1984 (Castiano et al., 2005; Macamo, 2003).

O trabalho referido resultou (1) num crescimento da economia a dois dígitos, (2) na redução da dívida externa para níveis abaixo de 35.0% do PIB, (3) na redução da pobreza em mais de 15.0% e (4) na contenção da inflação em um dígito (MPD, 2010). Fox et al. (2012), referem que face aos esforços envidados parte da população vivendo com menos de US$1.25 por dia (que é um indicador de pobreza extrema) decresceu de 81.0% em 1996-97 para 60.0% em 2008, o que nos leva a afirmar que embora Moçambique permaneça no conjunto dos países pobres do mundo, passos significativos foram dados nos últimos 20 anos, como fruto de vários investimentos do setor privado (interno e estrangeiro) sobre a economia do país, nas infraestruturas sociais e nas ações que visam a melhoria dos meios de subsistência das populações.

Terceiro: Apesar das recentes crises que o mundo sofreu de forma sucessiva (crise financeira, de combustível e de alimentos) Moçambique continuou a mostrar avanços em termos de crescimento económico, apresentando uma estrutura macroeconómica robusta com uma taxa média de crescimento económico anual de 7.0% de 1997 a 2009 (Tabela 1), considerada a maior da África Subsaariana (MINAG, 2011, MPD, 2010; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2006).

Tabela 1
Indicadores macroeconómicos (1997-2009)

Indicador	1997	1998	1999	2003-2004		2005	2006	2007-2008		2009
Crescimento real PIB	11.1	11.8	8.4	6.5	7.9	8.4	8.4	7.3	6.8	6.4
Inflação	7.4	1.5	2.9	13.5	12.6	6.4	13.2	8.2	10.3	3.3
PIB *per capita*	235.8	253.0	260.4	256.9	301.6	334.5	352.8	398.7	476.9	453.8

Fonte: MPD (2010)

Em paralelo o país atingiu um importante marco no que respeita a autonomia financeira, quando pela primeira vez na sua História (últimas três décadas), o Orçamento do Estado passou a ser financiado em mais da metade pelos recursos internos do País (MPD, 2010).

Quarto: Todos esses avanços são alcançados em contextos de calamidades naturais, como é o caso das cheias (1999/2000) e secas que fustigam o país em vários pontos e quase em todos os anos; e de doenças como o HIV/SIDA e a malária, que continuam sendo uma ameaça ao desenvolvimento humano. Na sequência disso e de outros fatores, e não obstante o cometimento governamental e o relativo sucesso económico, Moçambique ainda enfrenta importantes desafios e continua a ser um dos países mais pobres do mundo, ocupando o 172º lugar no ranking de 182 países do índice do desenvolvimento humano das Nações Unidas de 2009; e, mais da metade da sua população vive ainda abaixo da linha da pobreza, a qual em 2009 tinha uma incidência de cerca de 54.1%. As áreas rurais representavam no mesmo ano, 56.9% da população abaixo da linha da pobreza e, as urbanas, com 49.6%. Este aspeto constitui um indicador de que o crescimento económico registado nos últimos anos, pouco se reflete no desenvolvimento social. Acresce que mais de 40.0% do Orçamento do Estado é ainda dependente da ajuda externa (MPD, 2010; Barreto, 2012).

Quinto: Desde o ano da proclamação da independência nacional, o setor agrário constitui a base da economia de Moçambique (Artigos 6 e 39 da Constituição da República de 1975 e de 1990 respetivamente). Trata-se do ramo de produção que emprega maior número de pessoas. De acordo com INE (2012), os resultados do Censo realizado em 2007, apontavam que 75.5% da população moçambicana está ligada ao setor agrário (agricultura, pecuária e silvicultura) como principal fonte de alimentos e de rendimento, onde as mulheres aparecem como a maioria representando cerca de 86.7% contra 63.4% dos homens. Assim, o setor agrário é considerado como sendo o pilar da economia nacional com uma contribuição média no PIB nacional (2003-2008) de 7.9%. Em paralelo, as exportações agrícolas perfazem uma média de 20.0% do total das exportações do país (MINAG, 2011). No entanto, a agricultura que é a principal atividade deste setor, continua a socorrer-se de tecnologias bastante atrasadas e de baixo rendimento, praticada em grande medida ao nível do setor familiar para fins de subsistência (Gasperini, 1989; MINAG, 2011).

Sexto: Face a prevalência de indicadores de subdesenvolvimento, continua a constituir meta do desenvolvimento no plano do governo a longo prazo, a redução da pobreza nas zonas rurais e urbanas através do crescimento económico intensivo num ambiente de paz, estabilidade e unidade nacional, tudo isso a ser feito através da operacionalização de quatro objetivos

principais, designadamente (1) a reabilitação e construção de infraestruturas sociais com destaque para as infraestruturas educativas, (2) a restruturação da produção agrícola, (3) a criação de um ambiente favorável ao investimento privado, e (4) a formação e desenvolvimento dos recursos humanos. Nesse plano de longo prazo, a expansão e a melhoria do sistema educativo são elementos de importância vital da estratégia de desenvolvimento do Governo (MINED, 1998).

1.2.1 Financiamento do setor da educação.

O financiamento do setor de educação, tem contado com a intervenção do Estado que por sua vez depende em grande medida do apoio dos parceiros de cooperação, bem como de doações e empréstimos das agências internacionais. Na sequência da cooperação, em 2002, durante a vigência do Plano Estratégico da Educação I (1999-2003), o Ministério de Educação e o Ministério da Planificação e Finanças assinaram um memorando de entendimento com o BM, Canadá, Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, Irlanda e Suécia para o estabelecimento de um fundo comum, Fundo de Apoio ao Setor da Educação (FASE), através do qual o apoio dos países que referimos seria canalizado ao setor. No novo memorando aprovado em 2006 que resultou da revisão do anterior, o BM e a Suécia deixam de ser signatários, enquanto o Reino Unido e a Alemanha juntam-se ao grupo. Em 2009, os recursos do fundo representavam mais de 25.0% do orçamento da educação, e entre 60-70.0% de toda a ajuda externa direta ao setor (AfriMAP, 2012). Os dados apresentados pelo MINED (1998) no seu plano estratégico acima referido, relativos às questões orçamentais, ilustram claramente em termos quantitativos, as proporções orçamentais que são destinadas para o setor da educação no período 1990-1996 (Tabela 2).

Tabela 2
Despesas correntes no setor de educação e saúde 1990-1996

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Educação*		14.3	13.6	12.4	14.4	13.9	17.4
Saúde *	5.6	6.9	7.4	6.5	4.8	7.6	7.8
Estado - % em relação ao PIB	25.6	22.2	24.	21.4	22.9	16.6	16.1

(*) Percentagem do total das despesas públicas correntes do Estado
Fonte: MINED (1998)

Os dados da Tabela 2 mostram as proporções orçamentais em termos percentuais destinadas aos serviços prioritários do país (educação e saúde). Há dois aspetos que consideramos importantes reter a partir desta Tabela.

Primeiro: A proporção do PIB correspondente às despesas do estado manteve-se na ordem de 22.5% de 1990 para 1994, tendo em 1995 baixado para 16.1%, o que nos dá indicações de que nos anos imediatamente posteriores ao fim da guerra civil, isto é em quase toda a década de 90, o Orçamento Geral do Estado (OGE) dependia em mais de 75% da ajuda externa, por conseguinte, grande parte dos projetos de desenvolvimento socioeconómicos encontravam-se condicionados a essa realidade.

Segundo: A proporção orçamental alocada a educação é superior em relação à que vai para o setor de saúde e ainda com tendência de crescimento; de 1991 a 1996, o orçamento para a educação subiu de 14.3% para 17.4%, não obstante em 1993, o mesmo ter baixado para 12.4%. Em paralelo à situação acima descrita, o peso do investimento público no setor da educação subiu de 4.8% em 1990 para 9.1% em 1996. Ou seja, o Governo aumentou significativamente a proporção do orçamento corrente alocado à educação de 1994 a 1996, facto que transformou o setor de educação no segundo maior recipiente dos fundos públicos de investimento, depois do setor de estradas (MINED, 1998). Estes dados de *per si*, mostram sem dúvidas os esforços envidados pelo Estado, no sentido de materializar as políticas de massificação de acesso ao ensino previamente definidas, conforme a nossa abordagem no capítulo seguinte.

A partir do ano de 2000, o governo tem alocado uma média de 20.0% da sua receita para educação, o que corresponde a cerca de 5.0% do PIB nacional (Fox et al., 2012; MINED, 2009). No entanto, somas alocadas à educação no período 2007-2011 conheceram uma certa oscilação enquanto percentagem do Orçamento Geral do Estado, conforme ilustra a Tabela 3.

Tabela 3
Orçamento do estado para a educação no período 2007-2011

Ano	2007	2010	2011
% Orçamental	22%	18%	17.2%

Fonte: AfriMAP (2012)

Apesar da variação, considera-se que os recursos alocados e gastos pelo setor mantiveram-se estáveis no período 2008-2011. Em 2008, 17.161 milhões de meticais foram alocados e gastos pelo setor. A verba para educação subiu em 2009 para 18.228 milhões de meticais, tendo caído para 17.698 milhões de meticais em 2010. Em paralelo, e contrariamente aos outros setores, a taxa de execução do orçamento da educação tem sido alta. Por exemplo, em 2009 cerca de 90.0% dos valores alocados para educação foram gastos, contra 71.2% no

setor de saúde (AfriMAP, 2012). A manutenção e a melhoria do sistema educativo, ainda que em fase de crescimento, anualmente precisa de mais recursos humanos e financeiros. Face às dificuldades que o setor enfrenta, o MINED (2013), continua a colocar o ensino primário de 7 classes na lista das prioridades em termos de universalização do ensino, com um enfoque na aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas de leitura e de Matemática, embora muito recentemente o setor manifeste interesses em expandir ao mesmo nível, o ESG.

1.3 Marcos demográficos

Por último, neste capítulo consideramos importante fazer referência a alguns aspetos demográficos de Moçambique, particularmente no que respeita à evolução da população no período pós independência. Estudos recentes conduzidos por INE (2012), MINED (2011), Langa (2010) e Tsandzana (2010) mostram que o crescimento da população no período que vai desde 1970 a 2007 foi progressivo. Assim, a população de Moçambique cresceu de cerca de 10 milhões em 1970 para cerca de 21 milhões de habitantes, segundo o último censo realizado em 2007. A Tabela 4 que se segue, mostra em termos quantitativos a evolução da população de Moçambique no período em análise.

Tabela 4
Evolução da população de Moçambique (1970-2007)

Ano	Total	Homens	Mulheres	Taxa de cresc.
1970	9.407,7	4.572,2	4.835,5	
1980	12.130,0	5.908,5	6.221,5	2.5
1997	15.278,0	7.320,9	7.957,4	1.3
2007	20.226,9	9.735,0	10.491,9	2.8

Fonte: Tsandzana (2010, p. 13)

Os dados apresentados na Tabela 4 autorizam-nos a afirmar que de 1970 a 2007 a população de Moçambique cresceu em cerca de 50.0%, tendo em conta os números dos habitantes referentes ao início do período em análise e ao número de habitantes que o país tinha em 2007, bem como o número dos habitantes projetado para o ano de 2014 pelo INE (2012) que é de 24 milhões de habitantes. As principais razões que são apontadas como estando na origem desse crescimento resumem-se (1) na elevada taxa de fecundidade; (2) na diminuição de taxas de mortalidade sobretudo em menores de cinco anos de idade que baixou de 201 em 1000 nados vivos em 1997, para 138 em 1000 nados vivos em 2007; (3) no baixo nível de escolaridade; e, (4) no fraco nível de uso de serviços de planeamento (INE, 2012; MPD, 2010).

Em termos de caraterísticas da população de Moçambique, salientam-se (1) o facto de ser uma população predominantemente jovem (50.0%); (2) ter uma maioria que vive nas zonas rurais (69.0%) e uma minoria nas zonas urbanas (41.0%); (3) ser constituída maioritariamente por mulheres (51.87%); e, (4) encontrar-se distribuída de forma relativamente uniforme entre a maioria das províncias, excetuando Zambézia e Nampula nas quais concentrou-se cerca de 38.4% e 38.0% da população, entre 1997 e 2007, respetivamente (INE, 2011; Langa, 2010; MINED, 2011 e Tsandzana, 2010). A cidade de Maputo, capital do País concentra atualmente 5.4% do total da população do país.

Salientamos que a distribuição da população a nível de todas as províncias, variou de forma desigual no período acima referido. Por exemplo, nas províncias do Niassa, Tete e Maputo, foram assinalados crescimentos populacionais superiores a 50.0%. E a província de Maputo foi a que registou o maior aumento populacional (52.0%) entre os censos de 1997 e 2007. No entanto, a população da cidade de Maputo aumentou apenas ligeiramente, uma vez que grande parte da migração foi para os subúrbios em desenvolvimento em torno da cidade e não para a própria cidade. E nesta parcela do país um dos fatores que é apontado como sendo influenciador no aumento populacional, é a imigração de populações provenientes de outras províncias, assim como, as que são originárias de outros países (Langa, 2010; Tsandzana, 2010).

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE ENTRE 1975 E 2013 E O TAMANHO DA TURMA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

As investigações conduzidas em Moçambique sobre o Sistema Nacional de Ensino no período pós-independência, sobretudo estudos abordando questões relativas a distribuição da rede escolar no ESG, bem como da população estudantil que já se encontra dentro do sistema, mostram-se bastante escassas. Assim, a nossa abordagem neste capítulo baseia-se em estudos sobre as caraterísticas gerais do setor de educação que marcam o período em referência, procurando sempre que possível focar os aspetos que nos permitem compreender melhor as questões de tamanho de turma no ESG no período em análise.

Nesse âmbito, salientamos o estudo efetuado por Castiano et al. (2005) que temos vindo a citar, intitulado *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique*, o qual dentre vários aspetos debruça-se sobre a relação entre as políticas oficiais da educação e os mecanismos adotados para garantir a sua implementação em diferentes fases da História de Moçambique, partindo de 1498 (ano que marca o início da presença portuguesa em Moçambique) até 2002. Para além do estudo que referimos acima, constituem igualmente fontes de consulta para a nossa abordagem neste segundo capítulo, sobretudo no que respeita aos aspetos relacionados com políticas e práticas educativas, e, especificamente com a evolução histórica do ESG, a Constituição da República Popular de Moçambique de 1975; a Constituição da República de Moçambique de 1990; Constituição da República de 2004; a Lei nº 4/83 de 23 de Março do "Sistema Nacional de Educação"; a Lei nº 6/92 de 06 Maio, que aprova o "Sistema Nacional de Educação" atualmente em vigor; a resolução nº 77/2009 do Conselho de Ministros, que aprova a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015; e a resolução nº 8/95 de 22 de Agosto que aprova a Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação (1995); etc.

Nessa perspetiva e para uma perceção mais aprofundada sobre os marcos educativos do período em análise sobretudo os que dizem respeito às políticas e práticas educativas, consideramos pertinente nos debruçarmos sobre os sistemas de educação criados e que vigoraram no país, bem como os contornos da política de escolarização obrigatória, de massificação do acesso ao ensino e de educação para todos, que dominam o discurso político administrativo da educação desde o período da independência nacional até a atualidade, no

contexto do qual se verifica o aumento da população estudantil no ensino. No entanto, realçamos que a nossa abordagem neste capítulo não se restringe apenas nos aspetos sobre o ESG. Estendemos a nossa análise para os aspetos que marcaram igualmente a trajetória do ensino primário, sobretudo a sua evolução. Assim, tendo em conta que este último nível constitui fonte de alimentação do primeiro em termos de efetivos, consideramos que por essa via podemos ter uma compreensão mais ampla sobre as razões do aumento do número de alunos por turma nas escolas secundárias.

2.1 Sistema Nacional de Educação

Tendo em conta as opções políticas no setor educativo que foram determinantes nas práticas educativas incluindo a evolução da população estudantil no sistema, dividimos o período em análise em quatro principais momentos designadamente (1) momento imediatamente anterior à independência nacional, (2) momento da implementação das primeiras reformas no setor após a proclamação da independência nacional 1975-1983, (3) momento no qual vigora o primeiro Sistema Nacional de Educação (1983-1992), e (4) o momento em que se implementa o novo e o atual sistema de educação (1992-2014), que funciona tendo presente as intervenções de políticas de organismos internacionais que velam pelo setor da educação.

Embora o período de luta armada e que é anterior à independência nacional não constitua parte do nosso horizonte temporal nesta abordagem, consideramos importante resgatar o que carateriza a educação nessa fase da História de Moçambique para a compreensão do percurso educativo que se constrói a posterior. O primeiro aspeto a referir é que ainda não tinha sido possível construir um sistema de educação que fosse totalmente novo e alternativo ao sistema colonial, durante a luta armada. De acordo com Castiano et al. (2005), é nas regiões do norte do País onde o movimento foi tomando controlo (zonas libertadas), que procura organizar as chamadas «escolas da FRELIMO» cujas experiências nelas acumuladas constituem uma fonte de inspiração para o trabalho educativo desenvolvido na fase posterior à guerra. E a função do ensino nesse período é fundamentalmente de produzir e reproduzir a ideologia para o prosseguimento da luta armada. Nessa perspetiva, uma nova maneira de pensar, sentir e agir era necessária para reorganizar a produção e o consumo, e melhorar as condições de subsistência. Por outro lado, a expansão e agudização do conflito militar criavam a necessidade de dotar o exército popular de instrumentos como a leitura, a escrita e o cálculo, considerados

indispensáveis para utilização correta do armamento moderno e na adoção de uma estratégia de luta complexa (Gasperini, 1989).

Relativamente a este aspeto Samora Moisés Machel, o então Presidente da FRELIMO, durante a II Conferência do Departamento de Educação e Cultura (órgão responsável pelo setor da educação e formação desde o início da luta armada) realizada em Setembro de 1970, pronunciou-se nos seguintes termos, e passamos a citar:

> A aprendizagem deve ser considerada como uma atividade estreitamente ligada à produção e a luta armada. A principal tarefa da educação, do ensino, do material escolar e da planificação das aulas é a de providenciar a cada um de nós uma ideologia cientificamente avançada e coletivista que possibilite o progresso revolucionário. (Castiano et al., 2005, p. 37)

Portanto, depreende-se a partir da citação acima, que cabia a educação a assunção de funções político-ideológicas no sentido de dotar o povo moçambicano, de ferramentas intelectuais adequadas para a conquista da então almejada vitória revolucionária e formação da futura elite política de Moçambique. Estes ideais deveriam materializar-se não só através da instrução (ensino de Português, Aritmética, Geografia, História, Trabalhos Manuais, Educação Política, Educação Artística em escolas primárias; e, Português, Inglês, Educação Política, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, Trabalhos Manuais, Desenho e Educação Física em ensino secundário), como também, através de reuniões e campanhas eleitorais monopartidárias que eram realizadas preferencialmente dentro das infraestruturas escolares.

Nessa perspetiva a escola e pelo facto de esta ser uma instituição que se encontra em quase todos os cantos do país, constitui o lugar por excelência escolhido para a divulgação e consolidação do trabalho político da FRELIMO desde o período da luta armada até a fase posterior, durante a vigência do regime monopartidário no país. Este procedimento tem igualmente a finalidade segundo Mazula[2] (1995) referido por Castiano et al. (2005), de "encontrar mecanismos para a implementação nas escolas dos princípios da ideologia da Frelimo e dos métodos de organização correspondentes" (p. 50).

Com a proclamação da Independência em 1975, a educação passou a constar no topo das prioridades na governação do país (MINED, 2013), e é a partir dessa atenção prestada ao setor, que este vê-se mergulhado num processo de transformações no âmbito das mudanças sociopolíticas globais em curso na administração do estado (Castiano et al., 2005). Tais

[2] Mazula, B. (1995). *Educação cultura e ideologia em Moçambique 1975-1985*. Porto: Afrontamento. In Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique.* Maputo: Imprensa Universitária.

transformações são profundamente influenciadas, pelo panorama sociopolítico cujas caraterísticas foram apresentadas anteriormente (Capítulo I). Refira-se que o pensamento educativo difundido pelas lideranças da FRELIMO durante a Luta de Libertação Nacional, que encara o setor de educação como produtora de recursos humanos e de elementos ideológicos para a guerra rumo a vitória sobre o regime colonial, tem um peso bastante significativo na educação.

Nesse âmbito e tendo como finalidade encontrar uma afirmação de um sistema de educação que fosse uma alternativa ao sistema colonial, entre 1975 até 1982 implementa-se em Moçambique uma administração extremamente centralizada do setor educativo, tendo como ponto de partida em termos de recursos (os professores, o material escolar existente, as infraestruturas, etc.,) a herança colonial (Castiano et al., 2005).

À par das transformações específicas em termos curriculares que têm as suas premissas no Seminário da Beira em 1975, que tinha como objetivo retirar dos programas de ensino tudo aquilo que fosse contrário à ideologia da Frelimo, africanizando os conteúdos e ao mesmo tempo retirando da circulação todos os manuais (de História, Geografia e Português) dos professores e textos que haviam sido utilizados no período colonial (Gasperini, 1989), introduz-se o princípio de centralização da planificação no setor de educação, que tem o seu início formal com a realização do III Congresso da Frelimo em 1977, no qual atribui-se-lhe a função da formação do «homem novo» (homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa colonial e que assume e vive os valores da sociedade socialista), como meio adequado para a edificação de uma Sociedade Socialista em Moçambique. Ou seja, a educação deveria produzir novos sujeitos moçambicanos emergidos da revolução e livres de ideologia colonialista (Basílio, 2010).

O discurso do centralismo político na educação é reiterado em 1979, no âmbito de um seminário internacional subordinado ao tema "Alternativas para os Sistemas de Educação para os países da África Austral". Os pronunciamentos da Graça Machel a então Ministra da Educação, referida por Castiano et al. (2005) evidenciam melhor o pensamento político moçambicano da época sobre a educação, e passamos a citar:

> Existem duas alternativas para os sistemas de educação ou uma conceção capitalista ou socialista…para nós não se coloca a questão de alternativas. Em Moçambique, o único caminho através do qual podemos alcançar o nosso objetivo, é o da conceção socialista da educação. (p. 52)

De acordo com os últimos autores referidos, estes ideais político-educativos que dominavam o setor da educação enraizados na conceção socialista da educação que almejava a

criação de cidadãos revolucionários, iriam ser fortalecidos em 1983 com a criação do Sistema Nacional de Educação, que é concebido no quadro do *Plano Prospetivo Indicativo* (PPI) elaborado pelo Governo de Moçambique com objetivo de «eliminar o subdesenvolvimento em Moçambique» na década 1980-1990. Trata-se de um plano que tinha em vista o desenvolvimento económico equilibrado no país, e no âmbito do qual foram lançados macroprojectos industriais como (1) Têxtil de Mocuba na província central da Zambézia, (2) Têxt-África de Chimoio em Manica, (3) Tex-Moque de Nampula, (4) Texlon da Matola, (5) fábricas de descaroçamento de algodão de Ribaué, de Nampula, de Cabo Delgado e do Niassa, (6) fábrica de descaroçamento de castanha em Monapo, e (7) a distribuição da rede elétrica para todas as capitais provinciais e distritais (Basílio, 2010). Nesses projetos a educação deveria jogar um papel central em termos da formação do homem.

Assim, os grandes desafios declarados pelo Governo no PPI precisavam de uma resposta rápida e clara por parte do sistema de educação formal particularmente no que diz respeito à formação de técnicos profissionais e com uma alta capacidade científica. Por isso, o objetivo determinado pela "Lei sobre as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação" (Lei nº 4/83, de 23 de Março - Artigo 4), aprovada pela Assembleia Popular que norteia a criação do Sistema Nacional de Educação, sumariza o papel que a educação deveria desempenhar, nos seguintes termos:

> O Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do homem novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente a unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a conceção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo. (p. 24)

Além dos aspetos plasmados no objetivo acima citado e que na essência defendem a produção de cidadãos dotados de valores socialistas, o Novo Sistema de Educação deveria em termos de objetivos educativos garantir a eliminação do analfabetismo, introduzir uma escolarização universal e obrigatória até sete primeiras classes, intensificar a formação técnica de quadros para o aparelho do estado e para as fábricas e os grandes projetos económicos.

Tendo em vista esses objetivos o Novo Sistema de Educação aprovado, é regido por três princípios fundamentais, nomeadamente (1) o princípio de unicidade, que preconiza a necessidade de se conceber um sistema continuado e progressivo para cada utente em termos estruturais e de conteúdos de aprendizagem; (2) o princípio de correspondência entre os objetivos, conteúdos e estrutura da educação e transformação da sociedade, que estabelece uma

ligação entre o sistema de educação e os objetivos sociais, económicos e políticos formulados; e, (3) o princípio da articulação do sistema, que reflete da necessidade de existir uma correspondência horizontal e vertical entre os elementos do sistema, de modo a permitir que cada um dos seus utentes tenha possibilidades de formação e de capacitação.

Pelo Artigo 8, da Lei 4/83, e tendo em vista a materialização dos objetivos e princípios acima enunciados, os proponentes do Novo Sistema de Educação, organizaram-no em quatro níveis (primário, secundário, médio e superior); e, cinco subsistemas, cada um dos quais com a sua missão e função específicas, porém, com uma certa complementaridade entre si, nomeadamente (1) o Subsistema de Educação Geral, (2) o Subsistema de Educação de Adultos, (3) o Subsistema de Educação Técnico-Profissional, (4) o Subsistema de Formação de Professores e, (5) o Subsistema de Educação Superior.

O Subsistema de Educação Geral que compreende ensino primário, secundário e ensino pré-universitário, constitui o eixo central deste sistema e confere a formação integral e politécnica, e os níveis e conteúdos deste subsistema constituem ponto de referência para todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação. A educação pré-escolar e o ensino Especial e Vocacional fazem parte do Subsistema de Educação Geral.

Resumimos a seguir (Tabela 5), os elementos que compõem a sua estrutura, tal como se apresenta na Lei do Sistema Nacional de Educação (1983), sem perdermos de vista que a nossa pesquisa versa sobre o Ensino Secundário Geral.

Tabela 5
Estrutura do Subsistema de Educação Geral (1983-1992)

Nível	Educação pré-escolar	Educação primária		Nível secundário	Ensino Pré-universitário
Idade	Inferior a 7 anos	7 a 14 anos		14 a 17 anos	17 a 19 anos
Classes	Creche/Jardim de Infância	1ª a 5ª Classes (1º Grau)	6ª e 7ª Classes (2º Grau)	8ª, 9ª e 10ª Classes	11ª a 12ª Classes

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da Lei nº 4/ 83.

Para além dos aspetos patentes no Tabela 5, importa referir que o ensino primário prepara os alunos para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas; o 2º e o 3º níveis de educação geral que correspondem ao ensino secundário e pré-universitário respetivamente, dão uma formação ampliada, consolidada e aprofundada preparando os alunos para o ingresso no nível superior.

É na base do sistema de educação sobre o qual acabamos de nos debruçar que o setor de educação vai funcionar num contexto social e político bastante turbulento em termos de estabilidade, até a altura da revogação da Lei nº 4/83, com a aprovação da Nova Lei do Sistema Nacional de Educação em 1992 – Lei nº 6/92, ao abrigo do disposto no nº 1 do Artigo 155 da Constituição da República de 1990, como resultado do reajuste do anterior Sistema Nacional de Educação que na altura visava responder as exigências de formação do Homem Novo, responsável pela construção da Pátria Socialista. Trata-se de um Sistema de Educação que é produzido, para se adequar às metamorfoses em curso no país ao mais alto nível em termos sociopolíticos e económicos.

Em termos de objetivos académicos, o Sistema Nacional de Ensino de 1992 visa (1) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (2) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (3) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; (4) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; (5) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos; entre outros.

Mais do que alfabetizar os cidadãos moçambicanos e dotá-los de elementos que contribuem para o desenvolvimento da sua consciência patriótica, o Novo Sistema de Educação de 1992, tem igualmente a missão de garantir uma formação científica de qualidade, para que os seus beneficiários não só sejam capazes de intervir ativamente nos projetos de desenvolvimento do país, como também, consigam compreender os níveis de desenvolvimento político, económico e sociocultural em marcha no mundo. E com a finalidade de responder aos objetivos enunciados no documento, foi desenhado para o ensino geral (considerado como seu eixo principal), o seguinte quadro (Tabela 6) em termos de estrutura, que na prática não difere da anterior estrutura decorrente da Lei nº 4/83.

Tabela 6
Estrutura do Sistema Nacional de Educação (1992-2014)

Nível	Educação pré-escolar	Educação primária		Nível secundário	Ensino Pré-universitário
Idade	Inferior a 6 anos	6 a 12 anos		13 a 15 anos	16 a 17 anos
Classes	Creche/ Jardim de Infância	1ª a 5ª Classes (1º Grau)	6ª a 7ª Classes (2º Grau)	8ª a 10ª Classes (1º Ciclo)	11ª a 12ª Classes (2º Ciclo)

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da Lei nº 6/ 92.

Ainda sobre a estrutura do Sistema Nacional de Educação, vale salientar que na senda das alterações curriculares introduzidas no sistema em apreço, em 2004, a educação primária, designada por Ensino Básico, passou a ser feita em três cilcos. Assim, o 1º ciclo compreende o 1º e 2º anos de escolaridade, o 2º ciclo, compreende o 3º, 4º e 5º anos, e por último, o 3º ciclo, contempla o 6º e 7º de escolaridade (MINED, 2003b).

No período posterior a 1992, o setor educativo é caraterizado pela definição e implementação de políticas educativas, que se orientam pelos princípios e objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação, com destaque para a política de educação como um direito e dever de todos os cidadãos. Assim, à luz da Lei em referência, em 1995 aprova-se a Política Nacional de Educação, pela resolução nº 8/95 no âmbito do Programa Quinquenal do Governo, na qual a educação é reconhecida como sendo prioritária e é definida como instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores e ao mesmo tempo, como meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional.

De salientar que a partir de 1987, altura em que o governo introduziu algumas alterações importantes no sistema económico de Moçambique, foi autorizada a propriedade privada, e em 1990, através do Decreto nº 11/90 de 01 de Junho foi autorizado o exercício da atividade letiva a título privado, o que permitiu a partir de então a participação de outras entidades incluindo comunitárias, cooperativas e privadas no processo educativo do país. Este passo, foi igualmente determinante naquilo que constituiu a trajetória do Sistema Nacional de Educação em Moçambique de uma forma geral, e do ESG duma forma particular em termos de evolução, pois na atualidade o país possui um número considerável de unidades educativas privadas desde o pré-escolar até o nível superior, que de certo modo, dão um suporte ao Estado na educação e formação dos cidadãos (MINED, 2009).

2.2 Massificação do ensino, escolarização obrigatória e as origens do problema de turmas grandes entre 1970-1980

Durante os últimos 40 anos o estado moçambicano tem procurado assegurar um sistema de educação que abranja todos os cidadãos, desígnio que a Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 e as Constituições que se seguiram, nomeadamente as Constituições da República de 1990 e de 2004 (que atualmente vigora no país), consagram, definindo a educação como um direito e um dever de todos os moçambicanos. E na base deste princípio, funciona todo o sistema de ensino em Moçambique no período em análise.

Recuemos um pouco ao período anterior à independência nacional. Durante a luta armada, a FRELIMO cria escolas designadas por «escolas da FRELIMO» as quais na sua maioria são escolas primárias e que 1970 contabilizam-se em cerca de 160 acolhendo entre 20000 e 25000 crianças. Em relação ao ensino secundário, nessa altura, refere-se a existência apenas de uma Escola Secundária (5ª a 9ª classes), fundada em 1964 e que funciona num primeiro momento, no Instituto moçambicano em Dar-ES-Salam – Tanzânia, com 120 alunos, e a partir de 1970, em Bagamoyo ainda no território tanzaniano, com cerca de 133 estudantes. Nessas escolas, "em média, há um professor para cada 80 a 100 alunos" (Castiano et al., 2005, p. 39). Embora não haja informação detalhada sobre as dimensões numéricas das turmas, sobretudo a que diz respeito ao ensino secundário, conseguimos ter uma imagem relativa aos primórdios do problema de turmas grandes em Moçambique.

Já em 1975 com a independência nacional, o quadro do setor educativo altera-se em termos de efetivos e de outros aspetos relacionados. São contabilizados cerca de 600.000 alunos no ensino primário a cargo de 10.300 professores e cerca de 23.000 no ensino secundário, assistidos por 1.800 professores. Do universo dos professores existentes, cerca de 10.000 tem a categoria de monitores. As escolas secundárias são profundamente afetadas pela falta de professores devido a saída massiva de professores estrangeiros do país no âmbito das transformações sociopolíticas em curso na época. Em paralelo ao quadro descrito, cerca de 93% da população de Moçambique é analfabeta (AfriMAP, 2012; Castiano et al., 2005; Gasperini, 1989; MEC, 2006).

Assim, por forma a reduzir a taxa de analfabetismo, o novo governo de Moçambique independente decide institucionalizar a escolaridade obrigatória, a fim de facultar a todos os cidadãos a oportunidade de frequentar o ensino, na perspetiva de aumentar a capacidade do capital humano e reduzir o elevado índice de analfabetismo. E para responder a crescente

demanda de serviços que se antevia no setor da educação, o estado toma as seguintes medidas adicionais:

i. A nacionalização em 1975 das escolas e de outros estabelecimentos de ensino (escolas privadas, escolas missionárias e católicas) na base do decreto nº 12/75 de 06 de Setembro de 1975 com o objetivo de integrá-las no Sistema Nacional de Ensino, bem como de adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO permitindo assim o seu controlo efetivo.

ii. A criação do Ministério da Educação e Cultura em 1976, composto por Gabinete de Estudos, Departamento para Assuntos da Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Administração, Direção Nacional de Educação, Direção Nacional para o Ensino Técnico, Direção Nacional para Alfabetização de Adultos, Direção Nacional de Cultura e a Direção Nacional de Educação Física e Desporto, para velar diretamente sobre os assuntos da educação.

iii. A conversão imediata em professores, dos estudantes que frequentavam a 10ª e 11ª classes, anunciada pelo então Presidente da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel, a 08 de Março de 1977, ditando o encerramento das classes visadas e o nascimento de um grupo de intelectuais denominados hoje «Geração 8 de Março». Esta última medida visava resolver o problema da falta de professores no ESG que já se mostrava bastante saliente (Castiano et al., 2005).

No quadro das decisões tomadas a nível do Governo Central da Frelimo sobre o setor educativo, guiadas pelo imaginário ideológico-político da formação do «homem novo» entendida como meio incontornável para a formação da sociedade socialista moçambicana, e que resultaram em profundas transformações, quer ao nível da gestão da educação (estatização do ensino e com ela a montagem de um aparelho de administração, planificação e controle centralizados, a transformação da educação num direito e dever de todo o cidadão), quer ao nível de questões técnicas e pedagógico-operacionais (conversão dos alunos da 10ª e 11ª classes em professores, elaboração e distribuição de materiais didáticos), a educação foi registando determinados e consideráveis avanços, sendo de destacar uma rápida expansão escolar como impacto direto da política de escolarização obrigatória, a qual segundo MINED (2009)

sobrecarrega a rede escolar. A Tabela 7 mostra o cenário que se desenha em termos de efetivos globais e de rácio aluno-professor, como resultado da sobrecarga referida.

Tabela 7
Evolução dos efetivos escolares e rácios aluno-professor no ensino primário e secundário (1974/1976)

	Nível primário				Nível secundário			
	Nº escolas	Nº alunos	Nº prof.	RAP	Nº escolas	Nº alunos	Nº prof.	RAP
1974/ 1975	5.235	672.000	10.281	65:1	31	23.980	1.801	13:1
1976	5.853	1.276.500	15.000	85:1	94	37.255	1853	20:1

Legenda: RA – Rácio aluno-professor; Nº prof – Número de professores

Fonte: Johnston[3] (1986), citado por Castiano et al. (2005, p.49)

Com efeito, observando os dados da Tabela 7, podemos afirmar em primeiro lugar, que houve um crescimento em termos de afetivos de alunos nesta fase em análise quando comparada com o cenário educativo do período da Luta Armada de Libertação Nacional. Portanto, há um aumento no ensino primário de cerca de 25000 alunos em 1970 para 672.000 em 1975, e 1.276.500, no ano de 1976. No ensino secundário, regista-se um aumento de 133 alunos em 1970, para 23.980 em 1975, e, 37.255 em 1976. Consideramos este aumento óbvio, se tomarmos em conta que os dados de 1970 aqui apresentados são referentes a uma pequena região do país que na altura encontrava-se sob controlo da FRELIMO, portanto não se trata de uma fotografia do quadro nacional em termos de efetivos escolares. E o que temos em 1975/76, em termos de dados sobre os efetivos escolares, é relativo às escolas do país como um todo. Em segundo lugar, os rácios aluno-professor, são relativamente baixos no ensino secundário (1:13 em 1974/5; 1:20 em 1976), quando comparados com os rácios aluno-professor no ensino primário (1:65 em 1975; 1:85 em 1976). Pelas caraterísticas dos rácios aluno-professor do ensino primário, podemos afirmar que o fenómeno de turmas grandes no Sistema de Educação em Moçambique, tem as suas origens nesta fase da História do setor educativa (1975/1976).

Os avanços em termos de expansão e massificação do acesso à educação estendem-se para o início da década de 80. Como afirmam Castiano et al. (2005, p. 64), "uma das grandes conquistas do sistema de educação de 1975 a 1982, foi a massificação do acesso à escola, facto que muitos países africanos após a independência não tinham conseguido". De acordo com os autores citados, a relativa expansão tinha aumentado a oportunidade para uma maior

[3] Johnston, A. *Educação em Moçambique 1975-1984.* Stockholm: Education division documents, SIDAS. Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique. 2ª Ed.* Maputo: Imprensa Universitária.

participação das crianças vivendo nas zonas rurais e nas cidades independentemente da camada social da qual eram originárias.

Assim, em termos quantitativos de 1975 a 1980, os efetivos de alunos no ensino primário duplicaram, conforme os dados da Tabela 8 que se segue:

Tabela 8
Efetivos de alunos no Sistema Nacional de Educação (1975-1980)

	Ensino primário		Ensino secundário			
	1975/78	1980/82	1975	1977	1980	1982
Número de alunos	672.000	1.428.000	30.000	67.416	80.000	94.411
Número de professores	10.281	20.584	**	1.858	**	2316
Número de escolas	7.076	5.722	**	94	**	137

** Sem informação

Fonte: Gasperini (1989); Castiano et al. (2005)

É importante salientar que a duplicação dos efetivos escolares (1975-1980) ilustrada na Tabela 8, particularmente nos princípios da década de 80 não foi acompanhada pelo suficiente crescimento do número de escolas e de professores. Deste modo, confrontamo-nos com uma política educativa que se pretende socialmente não elitista, nem excludente, mas que abriu espaço ao surgimento de turmas grandes e salas apinhadas de alunos, à sobrecarga do trabalho dos professores e ao pouco favorecimento da qualidade do ensino. O rendimento escolar foi afetado e a percentagem de abandonos e de reprovações, aumentou (Gasperini, 1989).

No entanto, o aumento do número de alunos no sistema de ensino conheceu uma certa estagnação em termos de novos ingressos nos finais da década de 80 e princípios de 90, segundo mostra a Tabela 9 que se segue.

Tabela 9
Evolução dos efetivos do EP1 e EP2 (1989-1992)

Ano	EP1 – Ensino Primário do 1º Grau	EP2 – Ensino Primário do 2º Grau
1989	1.210.671	96.907
1990	1.160.218	116.718
1991	1.217.364	118.775
1992	1.119.847	114.504

Fonte: Castiano et al. (2005)

Conforme temos vindo e a frisar, a estagnação verificada no setor de educação em termos de avanços no período ilustrado pela Tabela 9, deveu-se em grande medida aos efeitos da guerra civil que assolou o país durante 16 anos.

2.3 Evolução dos efetivos do Ensino Secundário Geral e o problema de turmas grandes (1992-2013)

Nesta secção continuamos a analisar o percurso do sistema de ensino no período pós 1992, altura em que foi publicada a Nova Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei 06/ 92, procurando focar os aspetos respeitantes à evolução do ESG1. Para uma melhor perceção e tal como procedemos anteriormente, ao nos debruçarmos sobre a evolução do ESG1, nesta secção consideramos necessário referir alguns aspetos sobre o crescimento do ensino primário, que em termos práticos, constitui a base que alimenta todo o sistema de educação em Moçambique. De referir que a tónica do discurso plasmado nos documentos versando sobre matérias do setor da educação, elaborados pelos órgãos legislativos no período em análise, incluindo os documentos normativos e estratégicos do MINED, continua a ser tal como na fase anterior, a escolarização universal como via para a erradicação do analfabetismo no país (Resolução nº 8/95).

Assim, continuando a orientação do período anterior, a década de 90 inicia com discursos de política educativa que reforçam a ideia de colocar à disposição de todos os cidadãos os serviços de educação. Trata-se do discurso sobre a *Educação para Todos* que emerge no início da década de 90, em resultado da Declaração da Conferência Internacional de Educação realizada em Jomtien em 1990, na qual os estados participantes incluindo Moçambique comprometem-se a criar um sistema de educação que inclui a todos (MINED, 1998). É nesse âmbito que a Resolução nº 8/95, que estabelece a Política Nacional da Educação, reforçando a orientação da massificação da educação e da promoção de educação para todos, relembra o posicionamento do Estado e do Governo moçambicanos sobre o acesso dos cidadãos à educação, nos seguintes termos:

> A política Nacional de Educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Pretende-se massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (p. 176)

E ainda nesta perspetiva, o mesmo documento sublinha a necessidade de criar oportunidades de educação para todos os moçambicanos, expandindo o acesso a todos os níveis

de ensino incluindo a rede das respetivas instituições, proporcionando meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos económicos escassos.

Na sequência desse posicionamento, foram elaborados e implementados sucessivamente os Planos Estratégicos da Educação de 1999-2003, 2006-2011 e 2012-2016 que reafirmam a educação como um direito humano, evidenciando de forma clara duas preocupações: em primeiro lugar, uma relacionada com a expansão do sistema de educação a todos os níveis, que resulte no aumento de ingressos no ensino básico; em segundo lugar, uma outra, relacionada com a implementação de estratégias que visem a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de planos baseados na Política Nacional de Educação (1995) e também nos compromissos internacionais sobre a educação, assumidos por Moçambique, no âmbito (1) da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, 1990, (2) da Cimeira do Milénio, realizada em Nova Iorque, 2000, que define os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), adotados por 189 países participantes, incluindo Moçambique, e que apelam à universalização da educação primária até 2015 e (3) o Plano da Ação de Dakar sobre Educação para Todos, adotado pelo Formum Mundial de Educação em Dakar, no ano de 2000.

O MINED (2013) através do seu Plano Estratégico (2012-2016) reconhece o aumento quantitativo da população estudantil nas duas últimas décadas. Com o advento da paz em 1992 e implementação da Política de Educação de 1995, cada vez mais crianças têm acesso à escola todos os anos. Este aspeto fez com que o número de alunos no sistema, passasse de um pouco mais de 1,5 milhões na década de 90 para mais de seis milhões em 2011. Os sucessos logrados, são em larga medida, resultantes das reformas introduzidas no sistema educativo sobretudo no ensino primário, com destaque para a provisão do livro escolar gratuito, a abolição das taxas de matrícula, a introdução do novo currículo no ensino básico, a construção acelerada das salas de aula, a reforma do programa de formação de professores e a introdução do programa Apoio Direto às Escola.

Nesta fase da História de Moçambique, o governo continua a acreditar que o acesso universal à escola primária pode (1) contribuir para a redução da pobreza, uma vez que a aquisição de conhecimentos académicos básicos irá permitir que haja cada vez mais moçambicanos com oportunidades de emprego e meios de subsistência sustentáveis; (2) permitir a dinamização do setor económico no contexto da globalização e de emergências de economias exigentes em termos tecnológicos; (3) assegurar que haja equidade no sistema educativo; e, (4) permitir uma educação necessária aos cidadãos para o efetivo exercício da

cidadania e que tenham um sentido crítico considerado como elemento essencial para a proteção das instituições democráticas (MINED, 1998).

Com efeito, a educação produz as sociedades de hoje e do amanhã, contribuindo para a construção e evolução do pensamento sociopolítico, económico e cultural das gerações. Nessa perspetiva, Malik et al. (2014) referem e passamos a citar:

> O acesso universal dos serviços socias básicos pode elevar as competências sociais e reduzir a vulnerabilidade estrutural. Pode constituir um poderoso fator de igualização das oportunidades e resultados. Uma educação pública universal de alta qualidade tem potencialidades por exemplo, para estreitar o fosso que existe entre a educação das crianças provenientes de famílias ricas e pobres. A transmissão intergeracional de capacidades, pode perpetuar os benefícios a longo prazo. (p. 5)

O nível educacional, é um dos indicadores da capacidade que uma sociedade possui para resolver os seus problemas e proporcionar aos seus membros condições de vida dignas e assegurar o seu desenvolvimento sustentável. Portanto, a educação deve contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres enquanto seres humanos – isto é, dotados de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com capacidades de discernimento e autonomia para fazer escolhas conscientes que lhes permitam melhorar as condições de vida e participar ativamente na sociedade (Rodolfo et al., 2005).

Assim, no prosseguimento de implementação das políticas de massificação do acesso ao ensino para todas as crianças moçambicanas, em finais da década de 90 começa a registar-se no Sistema Nacional de Educação, um acentuado aumento de ingressos de crianças no ensino primário, o que resultou em rácios aluno-professor elevados quer no Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1) que nesse período chegam a atingir 81:1 quer no Ensino Primário do Segundo Grau (EP2) com rácios aluno-professor de 41:1.

Trata-se de rácios que para o ensino primário não constituem algo de novo. Conforme ilustramos na secção anterior, a subida de rácios aluno-professor neste nível de ensino, começa a verificar-se em 1975, ano da proclamação da independência nacional, permanecendo conforme se pode depreender, nas décadas posteriores (MINED, 1998).

Na segunda metade da década de 2000 temos outras ações visando o reforço das políticas de desenvolvimento do país definidas pelo Governo, as quais continuam a colocar o setor da educação, particularmente no que respeita a expansão do acesso ao ensino, no centro das suas prioridades. Nessa perspetiva, os objetivos do Programa Quinquenal do Governo (2005-2009), do Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011), e do PARPA (Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta), propõem-se no âmbito da educação, expandir o ensino primário, secundário e terciário, e garantir o acesso a educação básica para todos em

idade escolar até 2015, no quadro dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (Rodolfo et al., 2005).

No âmbito da expansão em curso são criados três turnos de aulas em certas escolas urbanas e periurbanas do ensino primário, visando por um lado a materialização dos objetivos da expansão, por outro, dar resposta a procura dos serviços da educação que se torna cada vez mais crescente.

Assim, o cenário que se desenha na década de 2000, particularmente em 2005 é uma continuidade do evoluir do sistema educativo em termos de ingressos de crianças no ensino básico. De acordo com MINED (2009), através da sua Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) aprovada pela Resolução nº 77/2009, o ensino secundário público diurno, foi frequentado em 2005 por um total de 210 mil alunos sem contar com uma cifra de 35 mil do mesmo nível nas escolas privadas. De referir ainda que o curso noturno do mesmo ano foi frequentado por um terço do total de alunos do ESG. No mesmo documento refere-se que em 2007 o crescimento do número de alunos no ESG1 foi de 50%, tendo atingido os 300 mil no curso diurno. E se incluirmos ainda os alunos do turno da noite e do ensino privado, o total de alunos neste nível de ensino a nível nacional, é de 520 mil em 2007.

O crescimento dos efetivos do ensino secundário é consequência da expansão acelerada do ensino primário e o aumento das graduações deste nível (que por sua vez resultam da reforma curricular introduzida no nível básico, que dentre vários aspetos prevê a promoção por ciclos de aprendizagem no ensino primário), elementos suficientes para que haja uma certa pressão que é exercida sobre o nível secundário em todo o país, pelo facto de este não dispor de vagas suficientes para responder a procura (MINED, 2009).

2.3.1 Universalização da educação pós-primária no âmbito da SADC.

Para além das políticas internas do setor educativo, o aumento do número de alunos em escolas do ensino secundário em Moçambique, acompanha igualmente o evoluir das políticas regionais da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) particularmente o Protocolo da Educação da comunidade referida, do qual Moçambique é membro signatário desde 2001, que nos últimos anos, recomenda uma integração dos sistemas de educação e harmonização dos diferentes currículos a nível regional, enfatizando a componente prática da formação pós-primária e na universalização do ESG (MINED, 2009).

Consideramos que a assunção do referido compromisso na tomada de medidas que visam a universalização de pelo menos 9ª/10ª classes, não se fez acompanhar de condições

suficientes para ampliação do sistema. Contudo, faz-se necessário referir em relação a este aspeto, que está em curso ao nível do MINED em Moçambique, uma visão comprometida na universalização a médio e longo prazos, do acesso a um ensino básico de qualidade e de 10 classes, centrado no aluno e que permita dotar os jovens de competências para a sua inserção no mercado de trabalho.

2.3.2 Dimensão numérica das turmas no ensino secundário geral (2010-2013).

Ano após ano, o SNE matricula cerca de 1.200.000 novos ingressos no 1º ano de escolaridade nos últimos cinco anos, o que totaliza cerca 6.000.000 de efetivos no ensino (Ministério da Educação, 2012; Plano Estratégico da Educação 2012-2016, 2012; Ministério de Educação, 2014). Trata-se de efetivos que vão exercendo pressão a todos os níveis do sistema, principalmente no ensino secundário que se mostra cada vez mais incapaz de absorver os graduados do ensino primário (Ministério da Educação, 2009). O reflexo imediato da pressão exercida ao ESG, passou a tornar-se mais visível através das turmas criadas nas unidades educativas. Com efeito, o rácio aluno-turma que era reportado em 2007 por província, variava entre 56:1 e 70:1 no ESG1 e 51:1 e 85:1 no ESG2. No período mais recente, isto é de 2010-2013 esta situação mostra-se prevalecente e em algumas regiões o número de alunos continua a crescer, tal como nos dão conta os dados apresentados mais adiante (Tabela 10), que reportam os efetivos do ensino primário e secundário público diurno e noturno, bem como, os rácios aluno-turma e aluno-professor relativos a esses efetivos.

É de sublinhar que incluímos os efetivos de alunos do turno da noite na Tabela referida, devido a ausência de dados específicos nas estatísticas do MINED sobre o número exato de professores que assistem os alunos, tanto no turno da noite como os do turno diurno. No nosso entender, esta falta de especificidade que se verifica nos documentos estatísticos do setor (2010, 2011, 1012 e 2013), deve-se ao facto de grande parte dos professores do turno diurno serem os mesmos que trabalham nas turmas da noite, o que cria dificuldades para o estabelecimento de uma fronteira clara entre os dois grupos.

Assim, com a finalidade de termos os rácios aluno-professor que se aproximam a realidade das escolas de Moçambique, utilizamos os dados globais de todos os alunos dos níveis primário e secundário do turno diurno, bem como os professores dos mesmos níveis dos turnos diurno e noturno. Fazendo uma leitura rápida aos dados, podemos afirmar que em menos de cinco anos o ensino secundário quase que duplicou os seus efetivos (de 300 mil alunos em 2007, para 563.352 em 2010; 854.567 em 2011; 855.180 em 2012; e, 864.160 em 2013) pressionado

pelo crescimento do ensino básico cujos efetivos já atingiram cerca de 5.500.000 alunos em 2013 (Tabela 10). Assim, os efetivos do ensino primário, os quais constituem potenciais candidatos para o ensino secundário, são cerca de sete vezes maiores durante os anos representados (2010-2013) em relação aos efetivos do ESG, o que pode ser um indicador de incapacidade deste segundo nível em integrar os alunos graduados do ensino primário.

Tabela 10
Efetivos de alunos de escolas públicas em Moçambique de 2010-2013 (curso diurno e noturno)

Ano	Ensino Primário				Ensino Secundário Geral 1º e 2º Ciclo				Ensino Secundário Geral 1 Ciclo			
	Tot. Al.	Tot. Pf	RAT	RAP	Tot. Al	Tot. Pf	RAT	RAP	Tot. Al	Tot. Pf	RAT	RAP
2010	5.189.601	***	51	***	563.352	***	63	***	473.308	***	64	
2011	5.225.994	92.163	53	57	854.567	14593	89	59	687.489	11.190	87	61
2012	5.326.255	95.188	52	56	855.180	16.087	83	53	683.625	12.309	81	56
2013	5.475.691	98.554	52	56	864.160	17.814	79	49	687.509	13.387	77	51

Legenda: Tot. Al. – Total de alunos; Tot. Pf. – Total de professores; RAT – Rácio Aluno Turma; RAP – Rácio Aluno Professor; *** – Sem informação.

Fonte: MINED (2010a); MINED (2011); MINED (2012); MINED (2013)

Ainda sobre os dados da Tabela 10, verificamos que no período em referência, isto é, de 2010 a 2013, todos os valores médios dos rácios aluno-turma e aluno-professor, encontram-se acima de 45 alunos. No ensino primário, os rácios aluno-turma e aluno-professor, variam de 51 a 53 e 56 a 57, respetivamente; no ESG na sua globalidade, o RAT varia entre 63 a 89, e o RAP, de 49 a 59; finalmente, o ESG1 sobre o qual o presente estudo incide, o RAT varia entre 64 a 87, e o RAP, entre 51 a 61. Em todas estas situações, o que constitui maior preocupação é o facto de termos os dois tipos de rácios aluno-professor e aluno-turma, superiores a 45 alunos (o máximo estabelecido pelo Regulamento do Ensino Secundário Geral) revelando insuficiência tanto de turmas, como de professores disponíveis para os efetivos de alunos existentes no sistema, o que resulta na formação de turmas grandes em termos de dimensões numéricas. Estes aspetos que acabamos de referir, sugerem-nos que tanto na situação em que a quantidade de turmas formadas é menor, como na situação em que o número de professores disponíveis é igualmente inferior, o quadro que se forma nas escolas onde tais situações se verificam, é de turmas grandes e rácios aluno-professor e aluno-turma, igualmente maiores.

De um modo geral, as características do ESG em termos dos seus efetivos, poderão estar diretamente ligadas a dois problemas fundamentais que frequentemente são reportados como estando na origem de turmas grandes em Moçambique, que é a falta de salas de aula onde possa funcionar o ESG e a insuficiência do número de professores contratados pelo setor (MINED, 2009).

Com os recursos disponíveis, o setor de educação tem marcado alguns passos que visam a resolução destes problemas, através da construção de mais salas de aula e da contratação de mais professores qualificados para o sistema, o que pode permitir a criação de mais turmas. Porém, trata-se de ações cujos resultados ainda se mostram pouco significativos, pois continuamos a ter milhares de turmas funcionado ao ar livre sobretudo no ensino básico. Este aspeto demonstra que é no meio das maiores e constantes dificuldades, traduzidas na insuficiência de recursos para a sustentabilidade do processo no nível pós-primário, que o país avançou para a massificação do acesso à educação no Subsistema do Ensino Geral, tendo alcançado neste aspeto os progressos atrás assinalados (Tabela 8).

Muito recentemente, e antevendo um quadro de continuidade do desequilíbrio entre a procura educativa e a quantidade e qualidade da oferta, o MINED (2013) previu expressamente que, devido à crise económica, embora se mantenha o crescimento do volume de recursos alocados ao setor, este seja inferior às necessidades, situação que requer uma cuidadosa definição de prioridades nas intervenções e a melhoria da eficiência na utilização dos recursos disponíveis.

Parece que tal definição de prioridades veio atingir a universalização do acesso ao ensino pós-primário. Com efeito, contrariamente ao definido pela Resolução nº 8/95, não parece verificar-se o previsto alargamento a partir de 2008 da pirâmide do ensino naquele nível de ensino. Um exemplo elucidativo do que se aponta é que, no terceiro cenário de projeções presente naquela resolução, previa-se que até 2008 a taxa de admissão bruta ao Subsistema do Ensino Geral, seria de 95.0% e as taxas de transição de um nível para o outro aumentariam, por forma a alargar a pirâmide nos níveis mais altos do sistema. Porém, o que se verifica na atualidade é a constituição de um cenário no subsistema referido, caracterizado por uma base larga, a qual se vai estreitando no nível pós-primário. Tal significa que o ESG não cresceu ao longo do período em análise à mesma velocidade que o ensino básico. Ainda assim, verifica-se que o aumento das graduações no ensino primário e o facto de os graduados deste nível serem cada vez mais jovens (12/13 anos de idade) que não podem integrar-se no mercado de trabalho são fatores que fazem aumentar a procura do ensino pós-primário.

Um outro aspeto relacionado com o quadro atual do Sistema de Educação em Moçambique e que consideramos importante referir, é a taxa de reprovação que é relativamente elevada em 2010 (13.0% no EP e 28.2% no ESG1) mas com tendências a baixar no período 2011-2013 (Tabela 11).

Tabela 11
Efetivos de alunos matriculados, taxas de aprovação e reprovação em Moçambique 2010-2013 (curso diurno e noturno)

Ano	Ensino Primário				Ensino Secundário Geral 1 Ciclo			
	Tot. Al.	Al. Apro%	Al. Rep%	Al. Desist.	Tot. Al	Al. Apro%	Al. Rep%	Al. Desist.
2010	5.189.601	78.0%	13.0%	9.05%	473.308	63.8%	28.2%	8.0
2011	5.225.994	91.6%	8.4%	***	687.489	81.4%	18.06%	***
2012	5.326.255	91.7%	8.3%	***	683.625	80.0%	20.0%	***
2013	5.475.691	92.0%	8.0%	***	687.509	90.0%	10.0%	***

Legenda: Tot. Al. – Total de alunos; Al. Apro% – Percentagem de alunos aprovados; Al. Repro% – Percentagem de alunos reprovados; Al. Desist. – Alunos desistentes; *** – sem informação.

Fonte: MINED (2010a); MINED (2011); MINED (2012); MINED (2013)

A par da preocupação ligada às reprovações, questiona-se pela sociedade em geral, sobre a qualidade dos alunos que terminam determinados níveis escolares, sobretudo as primeiras sete classes de escolaridade, alguns dos quais apresentam evidências de não saber ler nem escrever.

2.4 A disciplina da História no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral

Considerando que o nosso problema de investigação se contextualiza em aulas de História dos 8º e 10 ano, nesta secção propomo-nos dar conta e analisar alguns elementos relativos ao lugar da disciplina de História no plano curricular do sistema de ensino moçambicano, e algumas das suas determinantes curriculares, como sejam, o tempo e conteúdos atribuídos, e as estratégias de ensino recomendadas.

Assim, começamos por salientar que a História faz parte das disciplinas que compõem o Plano Curricular de Estudos do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral moçambicano. Trata-se de um plano que para além da disciplina em apreço, contempla outras unidades curriculares como "Português, Inglês, Geografia, Matemática, Física Biologia, Química, Educação Visual, TICs no 10º ano de escolaridade, Disciplinas Profissionalizantes, Noções de Empreendedorismos, Agro-Pecuária" (MINED, 2015, p. 85).

Em 2004, foram introduzidas alterações no Sistema Nacional de Educação, nomeadamente no currículo do Ensino Básico, introduzido em 1983, pela Lei nº 4/83, de 23 de Março, revisto em 1992, pela Lei 6/92, de 06 de Maio. O novo currículo estabelece para os 6º e 7º anos a existência da disciplina de Ciências Sociais, que vai abordando matérias dos campos da História, Geografia e Educação Moral e Cívica, e introduz, apenas no 8º ano, a disciplina de História (MINED, 2003b). De acordo com este quadro curricular, os tempos letivos semanais

atribuídos a cada uma das disciplinas, varia em função destas e, por vezes, também, do ano de escolaridade, cabendo à História um dos mais baixos tempos curriculares: dois tempos em todos os anos de escolaridade no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (MINED, 2003a).

A partir do 8º ano cada uma das disciplinas do plano de estudos é lecionada por um professor próprio, em aulas de 45 minutos, sendo a carga horária mínima e máxima do professor de qualquer disciplina de 24 e 35 tempos letivos semanais, respetivamente.

Globalmente, no 1º ciclo do ESG, os programas da disciplina da História contemplam conteúdos referentes a diversos contextos (História Universal, de África e de Moçambique), esperando-se que o ensino e aprendizagem dos mesmos contribuam para (1) o respeito dos direitos e crenças dos outros por parte dos aprendentes; (2) o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de tolerância e respeito face às ideias e opiniões diferentes das suas; bem como, (3) o desenvolvimento da consciência patriótica e vontade de participar ativamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática (MINED, 2008).

No caso particular do 8º ano de escolaridade, espera-se que os alunos desenvolvam competências adquiridas no ensino básico, através da análise de fenómenos históricos concretos da História de África e de Moçambique, enquadrados nas abordagens teóricas da História Universal (MINED, 2008). Exemplificando alguns dos objetivos específicos da disciplina, podemos verificar, no que toca à primeira unidade curricular, que se espera que a mesma permita ao aluno (1) a utilização e alargamento dos conhecimentos adquiridos no ensino básico para interpretação do mundo à sua volta; (2) a explicação dos mecanismos da produção do conhecimento histórico; (3) a identificação das etapas da evolução histórica da humanidade, com ênfase nas formas de organização económica e social, nas transformações tecnológicas, políticas e culturais; (4) a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço usando medidas e meios adequados; (5) o estabelecimento da relação entre a História da pátria, do continente e do mundo, o que pode contribuir para a formação da memória e da identidade nacional; (6) a análise do processo de hominização, destacando a importância do trabalho para evolução física e intelectual do Homem; e (7) o desenvolvimento do hábito de trabalhar coletiva e independentemente de forma disciplinada (MINED, 2008).

Já no 10º ano de escolaridade, espera-se em termos de objetivos que o aluno reconheça aspetos concretos do desenvolvimento do imperialismo e suas consequências no mundo, nomeadamente que (1) identifique as razões da existência no globo de zonas com desenvolvimento diferenciado, com enfoque para os países africanos em geral e para Moçambique em particular; (2) explique o fenómeno do colonialismo relacionando-o com o

desenvolvimento dos países africanos; (3) relacione a crise geral do capitalismo com a eclosão das duas Guerras Mundiais; (4) desenvolva atitudes e comportamentos ancorados nas competências do aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser; (5) desenvolva e consolide o espírito crítico; (6) utilize adequadamente a língua portuguesa na recolha e sistematização de informações complementares inerentes aos conteúdos da disciplina; (6) desenvolva as capacidades de observação, recolha, análise e sistematização de informações dos processos sociohistóricos (MINED, 2007).

Do ponto de vista das **estratégias gerais de ensino**, as orientações decorrentes dos respetivos programas de ensino recomendam que o professor, para a satisfação dos objetivos traçados (1) organize tarefas de projetos que induzam os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores para encontrar ou propor alternativas de soluções; (2) acompanhe as diferentes etapas de trabalhos que propõe para poder observar os alunos, motivá-los e corrigi-los durante o processo; (3) crie nos alunos o gosto pelo saber como uma ferramenta para compreender o mundo; (4) avalie os alunos no quadro das competências que estão a ser desenvolvidas, numa perspetiva formativa (MINED, 2007; MINED, 2008).

No que respeita à prossecução dos objetivos específicos da História, por exemplo, na primeira unidade curricular do 8º ano, sugere-se que os professores recomendem aos seus alunos leituras diversas; criem aulas de debates; orientem trabalhos práticos de busca de fontes históricas e realizem visitas de estudo a diversas instituições; expliquem os processos históricos; construam resumos esquemáticos. E para a verificação das aprendizagens, recomenda-se que os professores solicitem aos alunos que situem e expliquem conceitos e fenómenos, produzam e construam textos, frisos cronológicos, entre outras atividades (MINED, 2008).

No que respeita à prossecução dos objetivos específicos da História, por exemplo, no 10º ano, recomenda-se que os professores para descrever, caraterizar, explicar e analisar processos históricos recorram, para além da exposição das matérias, também à elaboração de quadros resumos, que utilizem com os alunos mapas e escantilhões, recomendem fontes diversificadas de informação, tais como manuais, jornais, revistas, entre outras (MINED, 2008).

Para finalizar, saliente-se que, além dos objetivos próprios de cada disciplina, a escola em Moçambique define outros objetivos de natureza mais transversal, de que se destaca a preparação dos jovens de modo a torná-los cidadãos ativos e responsáveis na família, no meio em que vivem ou no trabalho. Estabelece-se que, para a consecução deste objetivo, os professores do ESG, incluindo os de História, dialoguem entre si numa plataforma de trabalho

colaborativo, que permita, por exemplo, o desenvolvimento de projetos comuns (MINED, 2008).

Como se depreende, sob ponto de vista metodológico, o currículo nacional de História não ignora as recomendações que decorrem dos modelos de ensino centrados no aluno, e de gestão eficaz presentes na literatura da especialidade (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Bordenave & Pereira, 2001), que apelam a valorização do aluno como agente ativo do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta a diversidade que carateriza uma turma, em termos de habilidades dos alunos que as compõem, seus pré-requisitos, suas origens, entre outros aspetos determinantes no seu progresso académico, sendo por isso necessário, a escolha de modelos e atividades de aprendizagem diversificados, que garantam a sua participação efetiva.

2.5 Análise reflexiva do percurso educativo de Moçambique (1970-2013)

Nesta secção, procuramos apontar os aspetos mais relevantes e que se encontram ligados aos contributos das políticas educativas adotadas nos últimos 40 anos em Moçambique, sobretudo a política de massificação do acesso à educação, tendo em conta o princípio de proporcionar às populações uma educação de qualidade. Procuramos igualmente, trazer sumariamente as causas do surgimento de turmas grandes, no Ensino Secundário Geral do 1º ciclo em Moçambique.

Num primeiro momento do percurso educativo em Moçambique (1975-1990), os ideias político-socialistas que se resumem na criação de um sistema educativo produtor do homem capaz de contribuir na construção de uma pátria socialista e ao mesmo tempo capaz de lutar contra os princípios e ideais imperialistas, influenciam profundamente os discursos e as práticas educativas no país. Há um sentimento político e popular de utilizar a educação como meio de conquista da independência, não só política, como também a independência no domínio económico e sociocultural. Ou seja, a escola deve necessariamente funcionar como ponte para a tomada do poder pelo povo e na construção do «homem novo». O segundo momento do percurso educativo (1990-2014) inicia numa fase em que o país se encontra num processo de mudanças sociopolíticas e económicas. Os discursos políticos produzidos neste período colocam o setor educativo no centro das prioridades de governação, como condição para o desenvolvimento socioeconómico do país, daí a continuidade da política de massificação do acesso ao ensino e a promoção de uma educação para todos, condicionando o aumento de efetivos escolares de forma crescente.

Sublinhe-se que, não obstante às dificuldades enfrentadas pelo setor de educação ao longo do período em análise, foram registados ganhos consideráveis e dignos de assinalar, nomeadamente (1) a redução das taxas de analfabetismo de cerca de 98.0% no início dos anos 1970 para 48.0% em 2008; (2) o aumento da taxa de matrícula (proporção entre os alunos que frequentam o ensino primário do 1º ciclo e os que têm a idade oficial para o frequentar) no ensino primário, que passou de 44.0% em 1997 para 77.1% em 2008; e, (3) o aumento da proporção de raparigas no ensino primário de 33.0% após a independência, para 47.2% em 2009 (AfriMAP, 2012).

Por forma a dar continuidade a estes progressos alcançados e sobretudo os progressos em termos de acesso à educação de um número de crianças cada vez maior, o Plano Estratégico do Ministério de Educação (2012-2016), privilegia a continuação da expansão do sistema educativo, no quadro dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, que projetam a universalização do ensino em 100%, pois, o quadro atual do setor educativo apresenta indicadores que demandam projetos desta dimensão. Com efeito, os resultados do último Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em 2007, apontam que a Taxa Líquida de Escolarização (proporção entre os alunos que frequentam o ensino primário do 1º ciclo e que têm a idade oficial para o frequentar e a população no mesmo grupo etário) era de 60.0% no EP1 e 12.0% no EP2, o que mostra que a cobertura do sistema de educação no País ainda encontra-se muito aquém dos objetivos da universalização do ensino. As taxas de alfabetização em Moçambique rondam nos 80.0% para os indivíduos de sexo masculino e 60.0% para os do sexo feminino (INE, 2012).

À par dos aspetos assinalados no parágrafo acima, há fortes indicações segundo as quais a expansão dos serviços de educação em Moçambique está sendo feita até certo ponto, a custa do sacrifício da qualidade da própria educação. Com efeito e conforme o próprio MINED (2009) reconhece através da Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015), o crescimento dos efetivos escolares do ESG, tem implicado em parte na deterioração de alguns indicadores de qualidade, com destaque para o aumento do número de alunos por escola, aumento dos rácios aluno-professor, aumento de alunos por turma, a utilização de professores e escolas do ensino primário para lecionar o ESG1, ocupação das melhores salas de aula destinadas para o ensino primário, pelo ESG.

Entre 2000 e 2006 as escolas do ESG (público e privado), aumentaram de tamanho em termos do número de alunos, ou seja, passaram de 490 por escola para 752 alunos em todos os turnos. Em 2006, as escolas públicas do ESG1 e Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2)

tinham respetivamente uma média de 890 e 650 alunos em todos os turnos. Neste quadro, o MINED (2009), admite que esta situação torna complexos os processos de gestão escolar, o que pode afetar negativamente o processo de ensino aprendizagem e a manutenção da disciplina nas instituições de ensino. E a raiz do fenómeno descrito, prende-se com a insuficiência de professores no quadro da educação, bem como na insuficiência de espaços educativos para acolher um número cada vez mais crescente dos graduados do ensino primário, os quais pressionam o ensino pós-primário.

Em muitos dos estudos conduzidos nessa perspetiva, a par do reconhecimento da evolução do sistema de educação em Moçambique em termos quantitativos, salienta-se a fraca qualidade que o mesmo registou ao longo dos últimos 40 anos (Gasperini, 1989; Barreto, 2012), apelando-se ao setor a adoção de medidas que conduzam à melhoria dos indicadores de qualidade, para que se usufrua uma educação de qualidade e inclusiva. Salienta-se igualmente a necessidade de um sistema educativo que, para além de ter em conta o dever de responder às necessidades de criação de espaço no sistema para todas as crianças, mostra-se pertinente, no sentido de que promove nos cidadãos, habilidades que lhes permitem desencadear ações que visam a redução da pobreza (Heneveld, 1994).

Nesta conformidade, o setor reconhece a existência de grandes problemas que ainda se colocam, nomeadamente um número considerável de crianças fora da escola, muitas crianças que não concluem as sete classes do ensino primário, elevados rácios alunos por professor. Ainda na vertente da qualidade de ensino, constituem principais preocupações do setor, o aproveitamento pedagógico negativo do ensino secundário geral em taxas significativas, e o facto de existirem crianças que atingem o fim do primeiro ciclo do ensino primário, sem que tenham desenvolvido as competências de leitura e escrita, plasmadas no currículo (MINED, 2013).

Os elementos que apontamos nas seções anteriores, permitem-nos sumariamente trazer alguns aspetos que em nosso entender constituem causas do surgimento de turmas grandes em Moçambique. Verificamos à partida, que o surgimento deste tipo de turmas no país, sobretudo no ESG1, acompanha a implementação das políticas nacionais de criação de uma escola para todos, de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão. Ou seja, o aumento do tamanho de turmas ocorre no quadro de uma política educativa que tem apostado na universalização do ensino.

Porém, tal desígnio político coincide com a verificação de uma insuficiência orçamental, resultante das dificuldades económicos que caraterizam o país ao longo dos últimos 40 anos,

como foi referenciado no capítulo anterior, o que contribui para o agravamento do problema de turmas grandes no país. Com efeito, o orçamento destinado à educação revela-se insuficiente para responder às exigências de um sistema em crescimento constante, muito embora a educação beneficie de uma das melhores proporções orçamentais nos últimos 20 anos (cerca de 21.0%). Diga-se que o próprio MINED (2009) reconhece que mesmo este nível de orçamentos não acompanha o crescimento das necessidades, desequilíbrio que pode comprometer o desempenho do sistema. Em suma, a velocidade de expansão do sistema público de ensino nos níveis básico e secundário não tem sido acompanhada da implementação de recursos que garantam a sua sustentabilidade ao nível desejado.

O agravamento do problema do número de alunos nas turmas está também associado ao aumento da população local que cresceu de 10 milhões de habitantes, em 1980, para cerca de 24 milhões, em 2014. Em consequência, regista-se uma progressiva e legítima demanda dos serviços socias básicos em quantidade proporcional àquele aumento populacional. Tal sucede, nomeadamente, na procura da Educação, sobretudo do subsistema do ensino geral, considerado eixo principal do sistema, sendo que os recursos disponíveis são inferiores aos necessários para dar uma resposta educativa à altura dessa procura. Diga-se que este não é um problema exclusivo de Moçambique, sendo um traço dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento. Alguns estudos sobre o tamanho das turmas efetuados em outros países em desenvolvimento convergem na verificação de uma linha de continuidade entre o aumento geral da população, aumento da população estudantil, aumento da população das turmas (Benbow et al., 2007; Owoeye & Yara, 2010).

Deste modo, verifica-se que, não obstante o quadro socioeconómico e demográfico existente, as políticas educativas têm assentado, desde o ano da proclamação da independência nacional, na massificação do acesso ao ensino, sobretudo ao ensino básico (1º a 7º anos de escolaridade) e na institucionalização da escolarização obrigatória do mesmo nível, tendo em vista o cumprimento dos imperativos nacionais de criação de uma escola para todos os moçambicanos, de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão, dotando-o de conhecimentos com os quais possa contribuir de forma efetiva no combate à pobreza. Decorre da contradição enunciada que a materialização das políticas de universalização ao longo do período em estudo tem sido condicionada pelos referidos quadros económico e demográfico, o que compromete a eficácia das respostas às necessidades criadas.

Por meio da Figura 1 que se segue, procuramos representar de forma sumária o quadro sobre as principais causas do surgimento de turmas grandes em Moçambique, ao longo do período em análise (1970 – 2014).

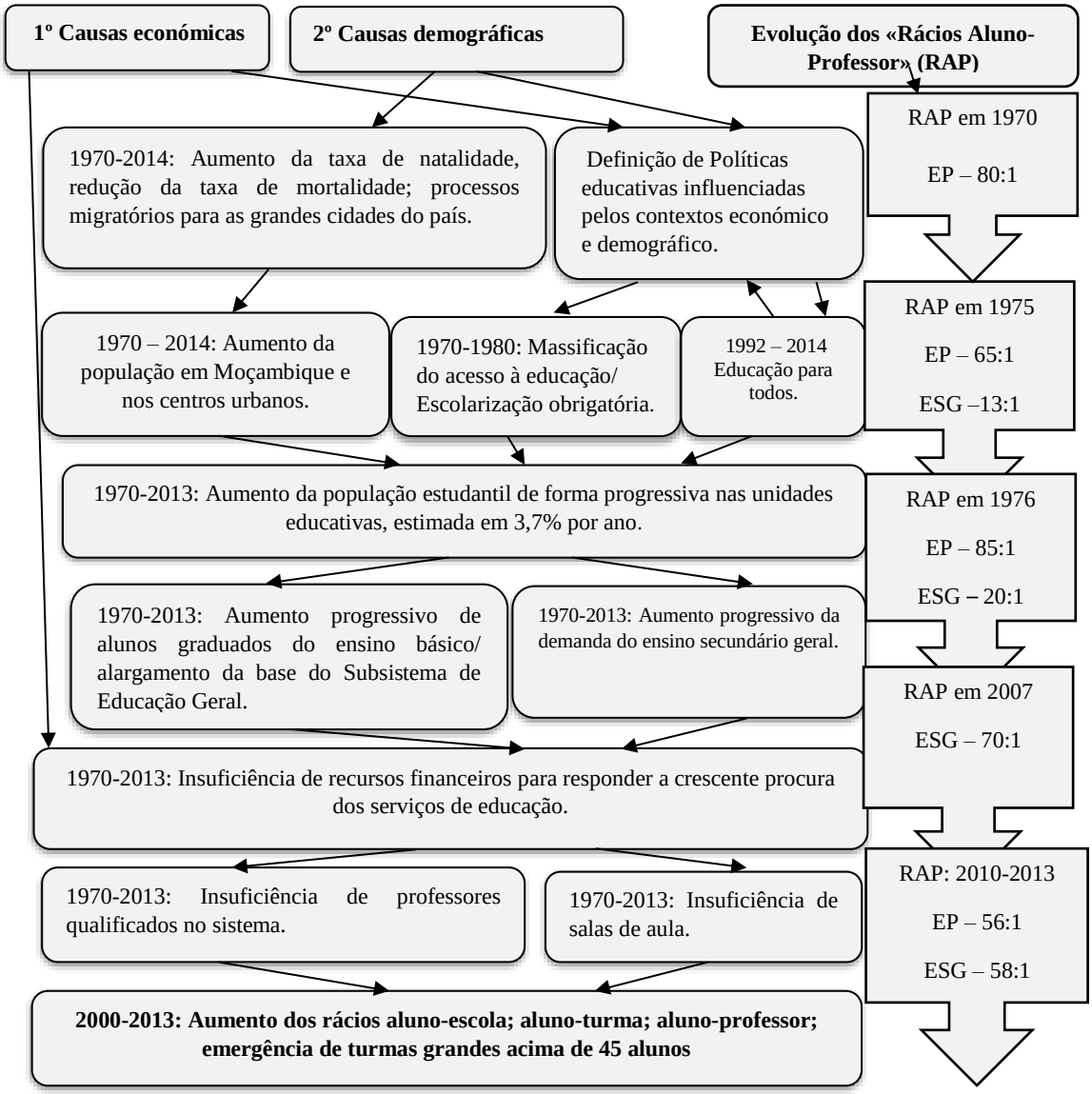


Figura 1. Causas do problema de turmas grandes em Moçambique

Decorrente das causas que representamos através da Figura 1, parece haver da parte das forças vivas da sociedade em geral, relativamente ao problema de turmas grandes, um posicionamento que tende a naturalizá-lo. Naturalizar no âmbito desta abordagem, significa considerar atos, factos e processos, acreditando que eles têm sua existência como destino obrigatório e inefável. Ou seja, naturalizar é considerar determinados atos, processos ou

realidades, como sendo construções que não podem ser alteradas por portarem no seu interior tensões que podem ou não levar a roturas (Cerqueira, 2008; Lopes, S/D).

À luz do que se expôs acima, não parece haver na sociedade uma particular atenção às questões da qualidade da oferta educativa, nomeadamente às condições em que a mesma é prestada. Tal sucede, por exemplo, em relação à questão do número de alunos por turma, a qual, por excessiva, compromete a eficácia do processo formativo. Parece, antes, haver na sociedade uma tendência à naturalização dos problemas associados à quantidade e qualidade dos recursos, e nomeadamente ao tamanho das turmas, isto é, parece tender-se a considerar que os problemas são realidades naturais, inalteráveis, sem alternativa, em relação aos quais nada se pode fazer.

A ausência de uma preocupação clara sobre o tamanho das turmas também é notória em contradições que se verificam no domínio dos instrumentos normativos do processo educativo. Por exemplo, enquanto o Regulamento do Ensino Secundário Geral estabelece que uma turma deste nível seja constituída pelo número máximo de 45 alunos, a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015 orienta que as turmas do ESG não devem exceder os 55 alunos (MINED, 2009).

Ora, o nosso entendimento da situação vai noutro sentido. Embora compreendamos que o problema das turmas grandes, nomeadamente no secundário, é produto da História global do país, consideramos que ele demanda um posicionamento cívico contrário a uma posição que o naturalize e que antes apele ao reconhecimento crítico do problema, à compreensão das suas implicações na qualidade da oferta educativa que se proporciona e à definição de respostas que possam minimizar os seus efeitos.

É verdade que, no contexto do país, manter como normativo os referidos números de alunos por turma abre espaço para que mais jovens tenham a justa oportunidade de continuar os seus estudos, após a conclusão do ensino básico, desígnio que, aliás, vai ao encontro das políticas internacionais que apelam à promoção de uma educação para todos. No entanto, ao não se identificarem com exatidão e clareza crítica os problemas associados à universalização do ensino, nomeadamente o problema da dimensão das turmas, nos contextos políticos, sociais, económicos e demográficos já referidos, não serão criados os meios que os possam ir minimizando. O não reconhecimento dos problemas, nomeadamente do problema da dimensão das turmas, abre espaço (1) a um relaxamento da opinião coletiva e a um contínuo conformismo perante a situação, (2) ao esquecimento de que as turmas grandes podem constituir um obstáculo sério a uma política de educação para todos e de qualidade e (3) ao atrasar de possíveis

ações em diversos campos, incluindo no campo da investigação, que apresentem pistas de solução do problema, a médio ou longo prazos.

Importa salientar que a nível das escolas secundárias, nas quais o problema de turmas grandes se mostra evidente, parece haver da parte dos professores a perceção do problema. Com efeito, num estudo exploratório efetuado no âmbito desta investigação, no ano letivo de 2014, junto dos professores de algumas escolas do Município da Matola, verificou-se o seu reconhecimento das turmas grandes como um problema. O estudo envolveu 14 professores (Tabela 12), os quais lecionavam na ES-BL e ES-ABT em turmas constituídas entre 71 a 88 alunos e 54 a 68 alunos.

Tabela 12
Participantes do estudo exploratório e tamanho de turma

Caraterísticas demográficas dos participantes					Contextos: Tamanho de turmas em 2014					
	Nº	Sexo		Formação	Experiência	TT da ES – BL			TT da ES – ABT		
Professores	14	M	F	12ª + 1 Ano Bacharelato Licenciatura	Entre 2 e 29 anos	8ª	9ª	10ª	8ª	9ª	10ª
		11	3			73	71	88	64	54	68

Legenda: TT da ES-BL – Tamanho de Turma da Escola Secundária Brilho da Lua; TT da ES-ABT – Tamanho de Turma da Escola Secundária Amarildo Bill Tavares.

Interessou-nos explorar o modo como os professores encaram a dimensão das suas turmas, pelo que os questionámos sobre em que medida consideravam as suas turmas grandes demais e sobre o que consideravam ser o tamanho de turma ideal. Verificámos que mais da metade dos professores (57.1%) concorda inteiramente que as suas turmas são grandes demais, 37.7% simplesmente concorda, cerca de 7.1% nem discorda nem concorda e nenhum professor, discorda (zero discordâncias). Quando solicitados a apresentarem as suas sugestões sobre o que consideram como tamanho de turma ideal, 42.8% sugerem turmas de 30 alunos; 7.1%, turmas de 35 alunos; 7.1% turmas de 40; 7.1% turmas de 45; e, 14.2%, turmas de 50 alunos (Tabela 13). Em nosso entender, o facto de a grande maioria ter concordado inteiramente que as suas turmas são grandes demais (57.1%), é uma evidência de que a atual dimensão numérica das turmas, constitui para eles um problema, porventura partilhado por muitos outros professores do país. Ou seja, os professores que convivem com esta realidade têm a perceção da existência da mesma como um problema. Esta leitura é confirmada pelo facto de cerca da metade dos docentes participantes no estudo exploratório sugerirem turmas de 30 alunos, como tamanho

de turma ideal (42.8%), e de apenas uma minoria sugerir turmas de 50 alunos como dimensão ideal (14.2%), número que se aproximam da atual realidade.

Tabela 13
Posicionamento dos professores em relação às suas turmas/ tamanho ideal de turmas

A maioria das minhas turmas é grande demais										
Discordo Inteiramente		Discordo		Nem concordo nem discordo		Concordo		Concordo inteiramente		
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
				1	7.1	5	35.7	8	57.1	
Para o/a Senhor/a Professor/a, qual seria o número ideal de alunos nas turmas que leciona										
	30 Alunos		35 Alunos		40 Alunos		45 Alunos		50 Alunos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	6	42.8	1	7.1	1	7,1	1	7.1	2	14.2

Estes resultados abrem espaço para a realização de estudos que procedam a uma análise metódica e rigorosa do problema, contribuindo assim para o seu reconhecimento crítico na sociedade, primeiro passo no confronto necessário e produtivo com o mesmo.

Por último, destaque-se que, apesar dos consensos significativos alcançados pela investigação sobre os efeitos do tamanho das turmas no processo educativo, alguns dos quais referidos mais adiante (Capitulo 3), há estudos que identificam a necessidade de prosseguimento da investigação sobre aspetos e, ou contextos ainda não ou pouco explorados (Blatchford et al., 2008). Assim, e tendo em mente que as discussões que dominam as publicações sobre o tamanho das turmas se encontram mais centradas no aluno e nos resultados escolares, há que orientar o foco da investigação também para os aspetos relacionados com o processo de gestão da aula, em busca de soluções alternativas que melhor se adequem aos contextos em que as políticas de redução do tamanho de turma não se aplicam a curto prazo, devido à insuficiência de recursos, como é o caso de Moçambique.

Em suma, diante da realidade de turmas grandes nas escolas do ensino secundário geral no país, urge o reconhecimento crítico e atuante do problema, em instâncias diversas da sociedade. A investigação educacional é uma das instâncias a quem cabe o dever de confronto aprofundado, metódico e rigoroso com o problema, o qual, lado a lado com outras contribuições, poderá proporcionar bases sólidas à definição de políticas e de práticas educativas contextualizadas e progressivamente mais positivas e eficazes.

CAPÍTULO 3

TAMANHO DE TURMA: CONCEITOS E EFEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Neste capítulo procedemos a revisão de literatura sobre o tamanho de turma (TT), turmas grandes (TGs) e turmas pequenas (TPs), procurando explorar com maior enfoque os aspetos ligados às TGs. No entanto, antes de prosseguirmos nesse sentido, consideramos importante salientar algumas questões prévias.

Em primeiro lugar, notamos logo de início alguma escassez, em bibliotecas físicas e virtuais, de estudos sobre o TT publicados em língua portuguesa, o que fez com que conduzíssemos a nossa pesquisa da literatura recorrendo a bases de dados *online* que publicam trabalhos escritos em língua inglesa. Em resultado deste quadro, a nossa abordagem assenta basicamente em estudos publicados em revistas internacionais tais como, *Journal of Educational Psychology, Review of Educational Research, Journal of International Cooperation in Education*, disponíveis nas seguintes bases de dados: *ProQuest, google académico, Scielo* e outras. Para além das bases de dados referidas, alguns sítios de internet, nomeadamente *http//www.classsizematters.org* e *http//www.classsizeresearch.org.uk.*, constituíram igualmente fonte importante de obtenção da literatura sobre o campo de TT. Para efeitos de acesso, recorremos às seguintes palavras-chave: *large classes, crowded classrooms, class size, classroom management, looking in classrooms.* Em alguns casos, foi necessário contactar diretamente (contacto pessoal por via correio eletrónico) ou indiretamente (por intermédio da Biblioteca Vitor Sã) alguns autores, para solicitar que nos enviassem as suas publicações, incluindo informações adicionais em torno das mesmas.

Em segundo lugar, salientamos que, embora o interesse dos investigadores sobre o campo de TT remonte à década de 60 do século XX (Aos et al., 2007), neste trabalho priorizamos os estudos publicados a partir dos finais da década de 70, em virtude de então ter sido publicada a meta-análise de Glass e Smith (1978), na qual se defende a existência de correlação entre o TT e a aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma publicação que veio tornar mais saliente o debate em volta do TT em pesquisas do campo de educação.

Em terceiro lugar, sublinhamos que os estudos sobre o TT existentes na bibliografia internacional, têm vindo a ser conduzidos em contextos distintos. Há investigações em grande escala efetuadas em países desenvolvidos particularmente nos Estados Unidos da América

(EUA) e Reino Unido, e há também, estudos efetuados em países em desenvolvimento. Nesses estudos salientam-se discussões tanto académicas quanto políticas sobre o TT, em volta das seguintes questões:

i. O que são TGs ou TPs, quais os elementos que caraterizam tanto uma, como outra (Achilles, 1998; Adeyemi, 2008; Atta, Jamil, Ayaz, Shah & Shan, 2011; Bakasa, 2011; Finn et al., 2003; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2008)?

ii. Até que ponto o TT constitui um problema para a aprendizagem, ou seja, quais os efeitos do TT na aprendizagem dos alunos e nos resultados escolares (Achilles, 1998; Arias & Walker, 2004; Atta et al., 2011; Bakasa, 2011; Çakmak, 2009; Engelson et al., 1996; Finn et al., 2003; Adeyemi, 2008; Schanzenbach, 2014)?

iii. Quais os efeitos do TT nos processos da sala de aula (Blatchford, Bassett & Brown, 2008; Blatchford, Bassett & Brown, 2005; Blatchford & Lai, 2010;) Englehart, 2011; Nakabugo, 2008; Nakabugo, Okurut, Ssebbunga, Maani, & Byamugisha, 2008; Pritchard, 2006)?

No âmbito das questões atrás colocadas, levanta-se um intenso debate entre académicos e fazedores de políticas de educação. Enquanto os primeiros defendem a redução do TT como elemento importante para a melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade do ensino, os últimos consideram que o TT não é um problema fundamental para a aprendizagem, apelando por isso à consideração de outras variáveis (Blatchford & Lai, 2010).

Tendo em mente a existência desse debate contraditório à volta da problemática em estudo (TGs), pretendemos neste capítulo, (1) expor e analisar o discurso produzido pela investigação, sobre os conceitos de tamanho de turma, turmas grandes, turmas pequenas, e rácio aluno-professor, (2) rever alguns dos estudos relevantes, sobre os efeitos do TT na aprendizagem do aluno e nos resultados escolares, (3) rever alguns dos estudos relevantes sobre os efeitos de TT no processo da sala de aula. Nos estudos invocados, procuramos identificar os principais problemas neles debatidos, os métodos empregues para a coleta e análise de dados e os principais resultados alcançados, a fim de compreendermos de forma mais aprofundada o nosso objeto de estudo, a partir de vários ângulos. Na parte final do capítulo, apresentamos de forma sumária os aspetos que consideramos mais relevantes para o presente estudo.

3.1 Conceito de tamanho da turma, turmas grandes e turmas pequenas

Começamos por focar a nossa abordagem no esclarecimento dos conceitos de tamanho de turma, turmas grandes e turmas pequenas, que têm sido objeto de debate nas investigações sobre o TT. As caraterísticas das turmas como grandes ou pequenas não obedecem os mesmos critérios em todas as regiões do mundo, ou seja, os critérios de definição deste tipo de turmas não são uniformes. Assim, a definição do conceito de TGs varia de acordo com o contexto e, para isso, contribuem naturalmente vários fatores, alguns dos quais assinalámos ao longo desta secção (Çakmak, 2009).

3.1.1. Cruzando os conceitos de rácio aluno professor e de tamanho de turma.

De acordo com a Unesco (2006), o tamanho de turma é definido a partir do número de alunos por professor, ou seja, a partir do rácio aluno-professor (RAP) calculado a partir do número de alunos e professores inscritos numa determinada instituição de ensino ou sistema de educação. Porém, investigações conduzidas por Sedibe, (1997) e Blatchford e Lai (2010) alertam que o RAP e o TT, não podem ser vistos como sendo as mesmas medidas, pois o RAP é geralmente calculado dividindo-se o número de alunos matriculados pelo número de professores qualificados de uma determinada escola a tempo inteiro, ou seja, o RAP é calculado pela divisão do total do número de alunos matriculados numa unidade educacional, ou num determinado distrito ou estado, pelo número de professores com certificação que estão afetos àquela unidade escolar, ou, àquele distrito ou estado (Engelson, Harman & Achilles, 1996; e, Lewit & Baker, 1997). Portanto, não se pode assumir que todos os professores que entram no cálculo do RAP ensinam a tempo inteiro. Deste modo, o RAP é importante sob ponto de vista económico-administrativo, pois encontra-se relacionado com o dinheiro gasto por estudante matriculado.

Um outro aspeto a considerar com interesse no nosso caso particular de Moçambique, é o facto dos cálculos do RAP não incluírem alunos que sejam admitidos tardiamente, após a publicação das estatísticas relativas aos efetivos globais matriculados a 03 de Março de cada ano letivo, bem como os alunos transferidos de outras escolas e que vão sendo integrados em diversas turmas ao longo do ano letivo.

Assim, em termos de aprendizagem do aluno, o número de estudantes efetivamente presente no momento em que decorre a aula é muito importante. E nesse sentido, as pesquisas sobre questões de TT devem tomar em consideração a realidade que é sentida pelos professores e alunos em sala de aula (Blatchford e Lai, 2010).

A partir deste entendimento, o tamanho de turma é definido como o número de alunos que um professor ensina numa sala de aula, num determinado tempo (Atta et al., 2011). Para Finn, Gerber & Zaharias (2005), o tamanho de turma é o número de alunos que se encontram regularmente numa determinada sala com um professor (ou vários) que é responsável por esses alunos. Por seu turno, Lewit e Baker (1997) considera TT como medida administrativa correspondente ao número de alunos sob a responsabilidade de um professor durante o ano letivo.

Um professor pode ser responsável pela maior parte da instrução dos estudantes de uma turma, como acontece em níveis escolares onde as turmas têm apenas um professor durante o ano (ensino primário), ou pelo ensino duma disciplina apenas, como acontece, por exemplo, no ensino secundário, onde os professores passam por várias turmas de dimensões numéricas diferentes. Ainda sobre este aspeto, há que considerar um outro conceito relacionado com o TT que é o tamanho médio de turma (average class size) que nas palavras de Engelson et al. (1996), é calculado dividindo-se o número de alunos existentes numa determinada escola, pelo número dos professores que regularmente exercem atividades letivas em sala de aula.

Podemos ainda afirmar que o TT é geralmente maior do que o RAP, dado que os cálculos desta última variável numa determinada escola incluem o diretor dessa escola, seus adjuntos, chefes dos departamentos e bibliotecários, os quais, tendo responsabilidades administrativas, gastam pouco tempo em atividades letivas. Por exemplo, os resultados do cálculo de RAP que forem de 40:1 numa escola primária, na prática correspondem a 46:1, o que significa que será necessário adicionar seis alunos ao resultado obtido pelos cálculos oficiais baseados nas estatísticas da escola. Seguindo o mesmo raciocínio, uma escola secundária que tiver o RAP igual a 35:1 será de 41:1 pelos cálculos baseados em dados efetivos da sala de aula, (Sedibe, 1997).

Neste quadro, os programas de redução do TT não devem ser feitos apenas com base nos resultados do RAP, pois esta variável inclui, tal como referimos anteriormente, diversos intervenientes tais como educadores especiais, bibliotecários, agentes administrativos, etc. É necessário que os cálculos de TT sejam feitos a partir dos números reais de alunos e professores que se encontram presentes na sala de aula. Em alguns casos, os fazedores de políticas educativas procuram resolver a problemática de TGs, adicionando um professor para cada turma, tal como aconteceu no Estado de Nevada - EUA, onde foram criadas turmas constituídas por 35/45 alunos e assistidas por dois professores (Achilles, 1998).

Note-se que, a funcionalidade deste procedimento é questionada pela pesquisa do campo de TT, pois reconhece-se que as medidas do TT e rácio professor-aluno são diferentes, precisando de ser claramente identificadas pelos estudos. Nesse raciocínio, uma turma composta por 15 alunos a frente de um professor não corresponde a uma turma de 30 alunos a cargo de dois professores, porque o processo social que carateriza a turma, pode ser diferente (Blatchford et al., 2005). Ou seja, há qualidades próprias de uma turma pequena que se perdem quando há mais alunos numa turma, apesar da presença de adultos auxiliares (Finn et al., 2003; Blatchford et al., 2005).

Para finalizar, observa-se que o TT pode variar dentro da mesma escola ou distrito. Por exemplo, em distritos onde o RAP é relativamente baixo, alguns alunos podem passar a maior parte do seu tempo em TGs. É nessa perspetiva que, em algumas regiões, o TT concebido como o número de alunos a cargo de um professor ou vários durante o ano letivo é obtido pela simples pergunta aos professores sobre o número de alunos matriculados nas suas turmas, sendo a média das respostas de todos os professores reportada como a média do TT (Lewit & Baker, 1997; Miles, 1995).

Em suma, o RAP não é sinónimo de TT uma vez que os critérios usados para os cálculos do RAP são diferentes dos que entram nos cálculos do TT. O RAP resulta da divisão do número de alunos pelo número global dos professores especializados e afetos numa determinada unidade educativa, comportando aqueles que ensinam de facto e aqueles que tendo formação de professores, desempenham outras funções; e, o TT, resulta do número de alunos a cargo de um professor e/ou professores num determinado período do ano letivo.

3.1.2 Turmas grandes e turmas pequenas

Nesta secção, vamos procurar analisar a seguinte questão: Quando é que uma turma é considerada grande ou pequena?

Tal como referimos na parte introdutória da Secção 3.1, não há uniformidade na definição de TGs. Portanto, na nossa perceção, a questão acima colocada não encontra resposta consensual. Podemos, sim, encontrar respostas localmente aceites pela comunidade educativa e pela sociedade em geral. Ou seja, o que para uns é grande, para outras realidades educativas pode ser visto como turma normal. Por exemplo, as turmas de 30 a 35 alunos consideradas como grandes pelos professores do Reino Unido, em outros países com realidades educativas diferentes são vistas como turmas normais ou mesmo pequenas (Sedibe, 1997).

Ainda relativamente a este aspeto, verifica-se que, nos países com um nível de desenvolvimento elevado, as dimensões numéricas de turma tendem a ser mais pequenas. Por exemplo, o Projeto Student Teacher Achievement Ratio (STAR) desenvolvido nos EUA a partir de 1985, considerou TPs aquelas que comportavam entre 13 – 17 estudantes e TGs, aquelas que eram constituídas por 22 – 26 estudantes (Finn et al., 2003). Na mesma perspetiva, os autores do Projeto Prime Indiana (1984-1986) desenhado igualmente nos EUA para a redução do TT no Jardim de Infância e nas três primeiras classes de escolaridade, consideraram turmas com mais de 18 alunos a cargo de um professor, e, turmas com 24 alunos a cargo de dois professores (um dos quais com a função de professor auxiliar) como TGs (Finn et al., 2003). Nos países em desenvolvimento, como Indonésia, Nigéria, etc., uma turma com aproximadamente 60 alunos não é necessariamente grande.

Há estudos que concluem que não há turmas pequenas nem turmas grandes, pois as turmas consideradas grandes, (por exemplo, turmas de 30 alunos) numa determinada realidade, podem provar ser eficazes quanto as turmas consideradas pequenas (20 alunos), numa outra realidade e situação (Owoeye & Yara, 2011; Sedibe, 1997). Deste modo, é a opinião do professor que determina se a turma é pequena ou grande, a qual por sua vez, depende de fatores tais como (1) o perfil académico do professor, (2) o nível de ensino (primário, secundário, superior, etc.), (3) a disciplina lecionada, (4) o volume do trabalho realizado pelo professor, ou (5) o contexto regional e cultural.

Por exemplo, no Japão, a questão do TT parece não constituir preocupação para o sistema de ensino. Num estudo realizado por Tobin (1987), cujo objetivo era compreender as razões pelas quais os alunos japoneses tinham melhores resultados escolares não obstante estudarem em turmas de 30-40, comparativamente aos alunos americanos cujo RAP variava entre 14:1 e 18:1, encontramos alguma evidência sobre a desvalorização da dimensão numérica de turmas nos resultados e processos de aprendizagem, no Japão, pois, os resultados revelaram que os Japoneses encaram as TGs como uma forma de viver e não como algo que interfira na qualidade da aprendizagem, acreditando que deve haver uma clara separação entre o que é a atenção familiar em relação à criança e o que é a realidade da escola, onde o aluno deve aprender a sobreviver, à pressão do grupo. Assim, o caos e o barulho próprios de TGs são vistos como algo normal e ser criança significa ser selvagem e barulhento.

A partir dos exemplos acima apresentados, voltamos a sublinhar que há uma grande diversidade entre países em termos de conceções e realidades sobre o TT e as turmas grandes e pequenas. Os dados da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) de

2013, que apresentamos na Tabela 14, dão-nos conta de tamanhos das turmas em alguns dos países membros da organização e evidenciam bem essa diversidade acima referida. Como se pode verificar na tabela referida, as médias de TT em termos de número de alunos, não são uniformes em todos os países representados. Há países que apresentam um TT relativamente pequeno, como Luxemburgo e México, com 18 e 20 alunos por turma, respetivamente, e há outros, com turmas relativamente grandes, tais como a China com 48 e Chile com 30 alunos em média, por turma.

Tabela 14
Médias de TT, em alguns países da OECD em 2011

País	China	Chile	Japão	Coreia	UK	EUA	Portugal	México	Luxemburgo
TT	48	30	29	28	27	20	20	20	18

Fonte: OECD (2011), in OECD (2013)

A pesquisa sobre questões de TT apresenta médias que variam entre 25 a 30 alunos no Reino Unido, entre 20 a 35 nos EUA e mais de 60 alunos nos países em desenvolvimento (Blatchford, Bassett, Goldstein & Martin, 2003; Nakabugo, 2008). Ainda sobre estes últimos, em 2008 países, reportava-se a existência de turmas constituídas por 70 a 130 alunos nas escolas de Uganda (Nakabugo et al., 2008) e turmas de 149 alunos, nas Escolas do Sudão do Sul (Unesco, 2014).

Apesar da diversidade de realidades acima referida em termos de posicionamentos sobre os conceitos de TGs e TPs, há muitos estudos do campo de TT que consideram as turmas com menos de 20 alunos como TPs e, por conseguinte, as melhores turmas. Por exemplo, Atta et al. (2011) sublinham que há vantagens em termos de desempenho do aluno, que ocorrem quando o TT é reduzido para menos de 20 alunos. Por seu turno, Blatchford et al. (2008) salientam que "muitas vezes os investigadores, professores e os pais e encarregados de educação assumem que o TT deve ser reduzido de modo a que cada turma tenha um número de alunos que esteja abaixo de 20" (p. 3). Nessa perspetiva, as turmas que apresentem um número de alunos superior ou igual a 20, são consideradas TGs.

É de salientar que o estudo de Glass e Smith (1978), referido por Finn et al., (2003), e os trabalhos realizados pelos investigadores envolvidos no "Project STAR: Tennessee", que definiram turmas de 13 a 17 alunos como TPs, turmas de 18 a 22 como turmas regulares, e, de 22 a 26 como TGs ou regulares com um professor auxiliar, constituíram uma referência para o posicionamento de vários pesquisadores em relação aos conceitos de TGs e TPs em muitos estudos posteriores. Nestes, consideram-se TGs as que possuem uma dimensão numérica igual

ou superior a 20 alunos (Atta et al., 2011; Blatchford et al., 2003). E ainda, reforçando este posicionamento, Bakasa (2011) defende que o TT deve necessariamente ser inferior a 20 alunos, por forma a gerar resultados escolares positivos. Neste quadro, parece haver um consenso na literatura da especialidade, que nos permite afirmar que em termos gerais, uma turma grande é aquela que possui um número de alunos igual ou superior a 20.

3.1.3 Fatores da variação do tamanho de turma e do rácio aluno-professor

O TT e os RAP não são elementos estanques nos sistemas educativos. Estes encontram-se sujeitos a grandes variações nomeadamente em função do país, do tipo da unidade educativa dentro do mesmo país, do tempo, das políticas educativas ou das condições socioeconómicas. De seguida, mediante as evidências proporcionadas pela literatura, apresentamos alguns exemplos dessa variabilidade.

i. Variação em função do país: a pesquisa mostra conforme os dados já apresentados acima, que o número médio por turma nos EUA varia de 20 a 35 alunos (Blatchford et al., 2008; Finn et al., 2003), no Reino Unido a média é de 25 a 30 alunos e nos países em desenvolvimento aponta-se uma média de mais de 60 alunos (Nakabugo et al., 2008; OECD, 2013). Em Moçambique, o número médio de alunos por turma no ensino secundário geral era de 77, em 2013, segundo a Estatística do Ministério da Educação (MINED, 2013).

ii. Variação em função das políticas educativas: a partir do ano de 1984, os EUA, desencadearam programas de redução de TT como resultado da implementação dos projetos *Prime Time*, *Indiana* e *STAR: Tennessee* (Aos et al., 2007; Finn et al., 2003; Kim, 2007). Depois dos EUA, os países como Reino Unido, Países Baixos – Holanda, Nova Zelândia, China, Taiwan e Coreia, igualmente implementaram iniciativas da redução do TT (Blatchford et al., 2008). Estas mudanças em termos de políticas educativas materializadas através de programas e projetos de redução de turmas contribuíram para a alteração do TT em determinadas regiões não só dos EUA, como, também, em outros cantos do mundo.

iii. Variação em função do tempo: a pesquisa revela que nos EUA, por exemplo, a média do TT era de 35 alunos por turma (Nakabugo, 2008). Sobre o mesmo país os dados da OECD (Tabela 14) mostram que a média do TT em 2011 era de 20 alunos. Também sabemos que entre 2000 para 2011, a média do TT nos

países com dados disponíveis, diminuiu um estudante tanto no ensino primário, como no ensino secundário.

iv. Variação em função de unidade educativa (privada ou pública): de acordo com OECD (2013), em média, nos países membros da organização, o RAP no ensino secundário é mais favorável no ensino privado, quando comparado com o rácio das instituições públicas. Apresentando o México como exemplo, OECD afirma que há aproximadamente 17 alunos adicionais a cargo de um professor nas instituições públicas, comparativamente ao número de alunos à responsabilidade de um professor em instituições privadas.

v. Variação em função do tamanho da população: a pesquisa monstra que o aumento da população mundial como fruto da explosão demográfica contribui para o aumento da população estudantil (Delores et al., 1998; Owoeye & Yara, 2011). Neste quadro, podemos apontar a evolução da população como um dos fatores da variação do RAP e do TT.

3.1.4 Realidade moçambicana e nosso posicionamento sobre o conceito de turmas grandes.

Embora o TT constitua uma variável importante em alguns contextos de educação, com destaque para os países ocidentais, no caso de Moçambique a dimensão numérica das turmas tem merecido pouca atenção, tanto em trabalhos científicos sobre a educação em Moçambique, como em documentos que regulam o funcionamento do setor. À partida, consideramos estes aspetos como uma forte limitação na aferição dos conceitos de turmas grandes ou de turmas pequenas no contexto moçambicano, que sirva de linha orientadora no âmbito desta pesquisa. Contudo, alguns documentos oficiais publicados pelo Ministério de Educação moçambicano, fornecem alguns elementos sobre as dimensões de turmas no País.

Por exemplo, o Regulamento do ESG, da autoria do Ministério de Educação (2003), estabelece que uma turma deste nível deve ser composta por um número de alunos igual ou inferior a 45. Igualmente, o Plano Estratégico da Educação 2009-2015 recomenda que "as turmas do ESG não deverão exceder os 55 alunos" (MINED, 2009, p.55). Porém, e tal como evidenciamos na introdução e no Capítulo 2, a realidade vivida nas escolas secundárias do país, particularmente as que se situam no Município da Matola setor do ensino público, em termos do TT, é completamente diferente.

Neste quadro, consideramos TGs, no âmbito desta investigação, as turmas que se apresentam com um número de alunos igual ou superior a 45. Três elementos servem então de

suporte ao nosso posicionamento na definição de TGs, nomeadamente (1) as disposições do Regulamento do Ensino Secundário Geral, (2) as características das turmas das escolas do local onde o presente estudo foi efetuado e (3) o posicionamento de alguns estudos realizados no contexto africano e dos países em desenvolvimento no geral, que consideram TGs, as que possuem acima de 40 alunos (Adeyemi, 2008; Benbow et al., 2007).

3.2 Efeitos do tamanho de turma no desempenho académico do aluno

Nesta secção propomo-nos a rever alguns estudos sobre o TT particularmente os que se preocupam com a relação entre o TT e o desempenho académico do aluno. Salientamos que muitos dos estudos deste campo foram realizados em países ocidentais que possuem um nível de desenvolvimento económico, relativamente elevado.

3.2.1 Tamanho de turma e aprendizagem dos alunos em países desenvolvidos.

Há mais de um século que os pesquisadores de educação efetuam estudos sobre o TT. Porém, é nos EUA, que estes estudos se tornaram mais salientes. Assim, até a década de 70 do século XX registaram-se mais de 100 publicações sobre o assunto, na sua maioria questionando se o TT influencia ou não a aprendizagem do aluno. O consenso geral então alcançado pela investigação sobre o efeito das TPs na melhoria dos resultados educacionais apelava, nas palavras de Engelson et al. (1996), à realização de mais investigações em torno da questão posta, pois os resultados encontrados eram considerados inconsistentes.

No entanto, a revisão de estudos relevantes sobre os efeitos do TT na aprendizagem, nomeadamente sobre a relação entre o TT e o desempenho académico dos alunos em diferentes idades, sobre relação do TT e desempenho do aluno em disciplinas distintas como a Literacia e Matemática, permitiu concluir que as turmas reduzidas estavam positivamente relacionadas com o desempenho académico dos alunos (Engelson et al., 1996; Finn et al., 2003; e Pritchard, 2006). Verificou-se igualmente que a relação entre o TT e a aprendizagem do aluno é mais notável nos primeiros anos de escolaridade, especialmente entre os alunos vindos das famílias de baixa renda. A verificação de tais relações põe claro que o facto de cada estudante nas turmas mais reduzidas receber mais porção de recursos educacionais, nomeadamente mais tempo de instrução disponível, faz com que o estudante aprenda mais (Pritchard, 2006).

Na mesma perspetiva, Engelson et al. (1996) conduziram um estudo que tinha como objetivos, analisar os resultados de aprendizagem dos alunos, incluídos em projetos de redução de turma, com base em relatórios de avaliações desses mesmos projetos implementados no

Estado da Florida, Nevada, Virginia e Wisconsin, e com particular atenção às iniciativas de redução de TT em «Bruke County Schools». Os resultados, apontam que os projetos de redução de TT culminaram com ganhos notáveis para os alunos incluídos nesse projeto, destacando-se entre outros, a elevação dos seus resultados nos testes de Matemática e de Leitura.

Na mesma linha de preocupações, Ready e Lee (2007) investigaram (1) o efeito do TT e do tamanho da escola na trajetória da aprendizagem das crianças durante os primeiros dois anos da escolaridade formal, bem como (2) se esses efeitos variavam em função do contexto social da origem dos estudantes e (3) de escolaridade (Jardim de Infância ou primeiros anos escolares).

Em termos de método os autores recorreram à análise estatística longitudinal e dados disponibilizados pelo Centro Nacional de Estatística. Foram selecionadas 1000 escolas públicas e privadas com programas do jardim-de-infância. Em cada uma dessas escolas, pequenas e grandes, o estudo abrangeu 24 alunos selecionadas aleatoriamente, uns pertencentes a TPs e outros a TGs. Paralelamente à análise estatística dos dados referidos, foram realizadas entrevistas por telefone aos pais das crianças selecionadas e respetivos professores.

Os resultados corroboraram a hipótese de que as crianças de turmas de tamanho médio aprendem Matemática e Literacia melhor do que os seus pares de TGs, nos primeiros anos de escolaridade. Em relação à segunda preocupação, verificou-se nenhuma relação entre o TT ou da escola e a distribuição da qualidade das aprendizagens em função da classe social e de origem dos alunos. Finalmente, os resultados indicam que embora o tamanho da escola não influencie a aprendizagem da criança no Jardim de Infância, afeta a aprendizagem nas primeiras classes de escolaridade, sendo a aprendizagem mais favorecida pelas escolas pequenas. As crianças dos jardins-de-infância aprendem mais em ambas as disciplinas (Matemática e Literacia) em escolas com turmas médias.

3.2.1.1 Projetos de redução do tamanho de turma nos EUA.

Poucos anos depois da divulgação das conclusões dos estudos de Glass e Smith realizados em 1978, os EUA desencadearam ações no setor educativo visando a redução do TT. Trata-se de projetos que entraram na História da educação americana como "Class Size Reduction" (CSR) e que foram implementados em vários locais do país, no período entre 1987 e 2007. Os seus resultados serviram de referência não só para a implementação de projetos similares em outros locais, como, também, para as pesquisas sobre o TT, disponíveis na bibliografia internacional da especialidade, começando pelos estudos divulgados a partir dos

dados do *Projeto STAR: Tennessee Study* (Graue, Hatch, Rao, & Oen, 2007). De seguida, apresentamos sumariamente alguns dos projetos mais referenciados na literatura sobre o TT.

Projeto STAR: Tennessee: A experiência do projeto *STAR*, foi realizada em Tennessee (1985-1989) com o objetivo de provar aos legisladores do Estado e do país, a eficácia de TPs (Achilles, 1998). Segundo a descrição feita por Finn et al. (2003), em termos de método fez-se a seleção aleatória de 76 escolas, 1200 professores e 12000 alunos. Os alunos que eram novos ingressos dos Jardins de Infância, foram colocados em turmas consideradas pequenas (TPs) constituídas por 13-17 alunos e turmas consideradas regulares, com 22 – 26 alunos. Esses alunos foram mantidos nessas turmas por um período de quatro anos, até ao terceiro ano de escolaridade. Os professores inclusos no projeto, foram igualmente selecionados aleatoriamente. Durante os quatro anos, foram colhidos dados para análises posteriores, comportando resultados de testes de alunos em Matemática e Literacia, informações sobre raça, idade, sexo, comportamentos dos alunos, almoços grátis, concentração nas aulas, participação em atividades letivas, etc., recorrendo-se à observação de aulas, inquérito por questionário e entrevistas de aprofundamento aos professores. No final do terceiro ano de escolaridade, foram constituídas turmas normais com os mesmos alunos integrados no projeto. Seguiu-se uma coleta de dados nos quatro anos posteriores, com os mesmos instrumentos anteriores, sobre os mesmos alunos nas classes seguintes.

Os resultados obtidos em estudos efetuados posteriormente à volta dos dados colhidos durante o projeto em referência, são favoráveis à TPs. Por exemplo, Achilles (1998), salientou em termos de conclusões, que (1) as TPs beneficiaram todos os estudantes principalmente as minorias tradicionalmente consideradas difíceis de ensinar; (2) os alunos de TPs precisaram de menos apoio da parte dos professores, quando comparados com os estudantes de TGs; (3) os benefícios obtidos no Jardim de Infância em TPs permaneceram até as classes posteriores (9ª Classe); (4) os alunos integrados em TPs durante o projeto, tiveram taxas de reprovações baixas, quando comparados com os que pertenceram às TGs; (5) os alunos de TPs comportaram-se bem segundo os dados colhidos a partir das observações de aulas; (6) houve maior participação em atividades letivas incluindo as outras atividades relacionadas (desporto e recreação) em TPs; (7) em TPs, os professores conseguiram identificar facilmente as necessidades dos alunos, relativas ao processo de aprendizagem e de imediato encontraram formas para apoiá-los. No mesmo âmbito Finn et al. (2003) corroboram com as conclusões de Achilles (1998), sobre os resultados do projeto STAR, ao afirmarem que as TPs mostraram vantagens significativas na

aprendizagem em todas as disciplinas durante a vigência do projeto (do jardim-de-infância ao 3º ano de escolaridade), em relação às turmas regulares.

O posicionamento da pesquisa sobre as vantagens de TPs na aprendizagem do aluno a partir do projeto STAR: Tennessee, é igualmente enfatizado em estudos recentes. Salientamos o estudo de Schanzenbach (2014), o qual tendo como preocupação a relação de TT e a aprendizagem do aluno incluindo o comportamento deste e o seu desempenho académico nos níveis subsequentes aos primeiros anos de escolaridade, apresenta conclusões que favorecem as TPs.

Para a última autora referida (1) os alunos das classes iniciais mostram um bom desempenho académico quando são integrados em TPs, principalmente aqueles que são pertencentes a contextos ou famílias pobres; (2) as TPs permitem aos professores uma maior eficácia nomeadamente no uso de uma variedade de estratégias de ensino, no acompanhamento das tarefas dos alunos, no recurso à repetição de certas atividades de ensino/ aprendizagem durante a sessão de aula; (3) os efeitos positivos de TPs manifestam-se nos alunos em níveis subsequentes aos primeiros anos de escolaridade, especificamente no que respeita à aprendizagem do aluno, no comportamento criminal jovem, no controlo de gravidez precoce, ingressos no ensino superior, frequência e conclusão de cursos superiores, qualidade de formação superior, comportamento em matérias de poupanças, taxas de casamento e localização de residência. Para a autora, os alunos que passam por TPs, manifestam habilidades cognitivas elevadas como, esforço, motivação, confidência pessoal, as quais se refletem na fase adulta nas faixas etárias de 27 a 42 anos de idade.

Redução do tamanho de turma no Conselho de Bruke, Norte de Carolina: O projeto de redução do TT igualmente foi implementado no Conselho de Bruke, e, teve o seu início em 1991 em 14 escolas elementares, com objetivo de melhorar os resultados da educação, tendo sido seguidos os seguintes passos: (1) Redução do TT do 1º ano de escolaridade para 14 alunos em quatro escolas, as quais funcionaram durante três anos correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos de escolaridade; (2) recolha de dados com o recurso à questionários aplicados a 28 professores do 1º ano de escolaridade (1991 – 1992) e 112 professores do 2º a 3º anos de escolaridade nos anos de 1993 a 1994; (3) observações às aulas (1995 – 1999); (4) entrevistas aos professores, diretores, pais e encarregados de educação; (5) recolha de dados referentes aos resultados dos testes do 1º e 3º anos de escolaridade. Em termos de resultados, a pesquisa do campo de TT sublinha que as crianças pertencentes às TPs durante a vigência do programa em referência, mostraram um bom desempenho escolar nas disciplinas de Matemática e Literacia, nos finais

do 1º e 2º anos de escolaridades, tanto no período em que estas pertenceram às TPs, assim como, depois das mesmas serem devolvidas às classes normais (Finn et al., 2003).

Programa de Redução do tamanho de turma de Wisconsin: A pesquisa realizada em Tennessee sobre os efeitos de TPs nos resultados de aprendizagem dos alunos, inspirou o Departamento de Educação para avançar com o programa de redução do TT em outros pontos do País. Assim, em 1996 Wisconsin iniciou a implementação do Programa de redução do TT para 15 alunos por turma, tendo como orçamento definido para o efeito 4.2 milhões de dólares. O Wisconsin SAGE *(Student Achievement Guarantee in Education)* Program, foi aplicado às crianças provenientes de famílias de baixa renda, com objetivo de identificar estratégias para melhoria do seu desempenho académico" (Kim, 2007, p. 273).

Numa primeira fase, considerada fase piloto (1996-1997), o programa «Wisconsin SAGE» abrangeu um conjunto limitado de escolas elementares e Jardins de Infância, localizados em contextos sociais desfavorecidos em termos económicos. Os resultados obtidos a partir da avaliação efetuada, encorajaram a continuidade do programa, na 2ª fase, na qual foram criadas turmas de 15 alunos sob a responsabilidade de um professor na 1ª classe, e de 30 alunos a cargo de dois professores, o que na prática significou um RAP médio que variava entre 12: 1 e 15:1 nas turmas de experimentação; e, entre 21:1 e 25:1, nas turmas de comparação. Após dois anos de vigência do programa, foi concluído através de estudos de avaliação, que a redução do TT tinha produzido efeitos positivos em termos de melhoria das aprendizagens dos alunos socialmente desfavorecidos (Kim, 2007).

Project Prime Time: Indiana: Os autores do Projeto Prime Indiana (1984-1986), o qual foi desenhado para a redução do TT nos EUA em turmas do Jardim de Infância e dos primeiros três anos de escolaridade (1ª a 3ª classes), consideraram turmas com mais de 18 alunos a cargo de um professor, e, turmas com 24 alunos a cargo de dois professores (um dos quais com a função de professor auxiliar), como sendo TGs. Da análise feita aos dados colhidos por via de observações às aulas e entrevistas aos pais e encarregados de educação, 349 professores do 1º e 2º anos de escolaridade e diretores das escolas abrangidas pelo projeto, sobre os efeitos do TT no desempenho dos alunos, bem como o seu impacto nas práticas didáticas dos professores, foi concluído que o TT afeta a aprendizagem e o comportamento do aluno (Finn et al., 2003).

Análise reflexiva sobre os projetos de redução do tamanho de turma nos EUA.

Relativamente aos projetos de redução do TT que acabamos de referenciar, consideramos pertinente salientar alguns aspetos.

Em primeiro lugar, os resultados dos projetos de redução do TT em vários pontos dos EUA e dos estudos realizados sobre os mesmos projetos ao longo do tempo, favorecem as TPs, no sentido em que nessas turmas os alunos aprendem melhor principalmente nas classes iniciais, e mostram melhor comportamento (Achilles, 1998; Bakasa, 2011; Engelson et al.,1996; Schanzenbach, 2014). Estes resultados geraram o reconhecimento junto de largos setores dos meios académicos e políticos. Por exemplo, o professor Frederick Mosteller da Universidade de Havard, referido por Achilles (1998), pronunciou-se nos seguintes termos em relação ao Projeto STAR: Tennessee:

> O projeto de Tennessee sobre o TT, um estudo experimental e controlado, tornou-se numa das mais importantes investigações educacionais levadas a cabo e que ilustra uma investigação de qualidade e magnitudes desejadas no campo da educação para fortificar as escolas. Porque uma experiência controlada em educação desta qualidade, magnitude e duração é uma raridade, por isso torna-se importante que tanto os educadores, assim como os fazedores de políticas, tenham acesso à informação estatística proveniente deste estudo e ao mesmo tempo, procurem compreender as suas implicações. (p. 3)

Nesta afirmação encontramos aspetos que demonstram um posicionamento favorável em relação às TPs, emitido por uma entidade que, embora não tendo feito parte do projeto, considera-o positivo pelos resultados apresentados, razão suficiente para apelar aos fazedores de políticas de educação no sentido de tomarem em consideração os projetos que dizem respeito à redução do TT. Na sequência deste reconhecimento, em 1998, mais de 20 estados norte americanos desencadearam projetos de redução de TT (Achilles, 1998).

Em segundo lugar, os resultados de projetos de redução do TT favorecem as TPs principalmente nos níveis escolares elementares, ou seja, as TPs contribuem para a melhoria de resultados escolares dos alunos dos Jardins de Infância e dos primeiros anos de escolaridade. No que concerne aos níveis subsequentes, incluindo o nível superior, os resultados obtidos ainda não são estatisticamente consistentes (Aos et al., 2007).

Em terceiro lugar, os projetos de redução do TT que referimos nesta secção, foram realizados num país que já alcançou um nível de desenvolvimento relativamente elevado, com níveis de crescimento económico igualmente altos. Terão sido estes fatores que contribuíram para que os projetos tivessem sido realizados em vários pontos do país e em grandes dimensões (Finn et al., 2003).

Em quarto lugar, os projetos de redução do TT são relativamente exigentes em termos de recursos de vária ordem, nomeadamente humanos, materiais e tempo (2011). Os custos financeiros da redução do TT são relativamente elevados. A pesquisa revela que nos EUA a redução do TT nos projetos acima descritos pode ter custado "$236 por estudante na redução

do TT de 20 para 19 alunos e $2,054 por estudante, na redução de 23 para 15 alunos (Aos et al., 2007). O custo do estudo longitudinal de Tennessee foi aproximadamente 14 milhões de dólares no período 1984 a 1998 (Achilles, 1998). Estes dados reforçam a perceção de que para se desencadear um processo de redução do TT num determinado país, não se requere apenas a vontade política e do apoio da opinião pública, sendo necessário que haja disponibilidade de recursos suficientes para o efeito, nomeadamente financeiros.

3.2.2 Tamanho de turma e aprendizagem do aluno em países em desenvolvimento.

A questão dos efeitos do TT na aprendizagem do aluno parece não ter atraído muitos investigadores do campo da educação em países em desenvolvimento, resultando em escassez de estudos realizados sobre esta problemática nessas regiões. Contudo, há investigações efetuadas em algumas regiões da Ásia e do continente africano.

Por exemplo, Atta et al. (2011) desenvolveram um estudo no contexto paquistanês cujo objetivo era de explorar os efeitos de TPs no desempenho académico dos alunos do ensino secundário de oito escolas secundárias do Distrito de Dera Islami Khan, sendo quatro escolas pertencentes ao meio rural e outras quatro, ao meio urbano. Recorreram ao inquérito por questionário de perguntas fechadas a 400 alunos do sexo masculino frequentando a 10ª Classe, selecionados aleatoriamente em TPs com menos de 20 alunos e TGs com mais de 20 alunos. Os resultados indicaram que as TPs jogam um papel positivo no aumento do desempenho académico dos alunos, tanto nas escolas do meio rural como nas escolas secundárias urbanas.

Por sua vez Bakasa (2011) cujo estudo se apoiou na triangulação de técnicas de investigação qualitativa (observação às aulas e entrevistas de aprofundamento aos professores e responsáveis da administração de educação) e quantitativa (inquéritos por questionários aos alunos), examinou os efeitos de tamanho de turma no desempenho do aluno no contexto sul-africano. Os resultados obtidos revelaram que a dimensão numérica da turma e a eficácia do professor, influenciam o desempenho académico do aluno.

Damos nota de um outro estudo realizado na Nigéria (Adeyemi, 2008) que teve como objetivo examinar o efeito do TT na qualidade dos resultados escolares refletidos nos exames nacionais de 2003, com uma amostra de 120 escolas, com turmas com uma média de 35 a 40 alunos. Encontraram-se igualmente resultados favoráveis à TPs. Com efeito, a partir da análise estatística dos resultados dos exames referidos e de entrevistas realizadas com diretores e oficiais da educação, o autor concluiu que as escolas com turmas de menos de 35 alunos no ano

letivo de 2003, obtiveram melhores resultados nos exames do 12º ano do que as escolas com turmas de dimensão superior a 35 alunos.

Em suma, estes estudos, bem como os efetuados em Países desenvolvidos mostram que a investigação sobre o tamanho de turma tem tomado como foco principal a relação entre esta variável e os resultados escolares dos alunos. Na próxima secção propomo-nos a abordar os efeitos do TT nos processos da sala de aula, que é um dos focos de alguns estudos do campo de TT efetuados no contexto do Reino Unido.

3.3 Efeitos do tamanho de turma nos processos da sala de aula

A influência do TT nos processos de sala de aula, parece ter atraído poucos investigadores, o que resulta em escassez de trabalhos orientados para este foco, tanto em países desenvolvidos, como em países em vias de desenvolvimento. Esta situação é particularmente expressiva no que respeita à investigação sobre a dinâmica dos processos de TGs, como definidas no nosso projeto. Porém, a este respeito, Blatchford et al. (2008, p. 2) afirmam que "o reconhecimento pela maioria e não apenas pelos críticos da redução do TT, de que necessitamos de saber mais acerca dos efeitos do TT nas interações na sala de aula e no comportamento dos alunos, é cada vez mais saliente".

Em todo o caso, alguns estudos do campo do TT, preocupam-se com os processos da sala de aula, entendidos como as ações levadas a cabo pelo professor e pelo aluno em torno das atividades de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Bruhwiler e Blatchford (2011), no seu estudo sobre os efeitos de TT e as competências docentes nos processos da sala de aula e nos resultados de aprendizagem, classificam os processos da sala de aula em duas componentes distintas a saber: (1) os processos ligados às ações do professor, que envolvem a qualidade da instrução, da relação professor-aluno e a quantidade das oportunidades de aprendizagem que ele providencia; e, (2) os processos ligados às ações do aluno, as quais contemplam as suas atividades de aprendizagem, a utilização do material de aprendizagem, a sua atenção e esforço. É fundamentalmente, sobre estas duas componentes, que a maioria dos estudos sobre o efeito de TT nos processos, se circunscrevem.

3.3.1 Tamanho de turma e processos da aula em países desenvolvidos.

No contexto dos países desenvolvidos, grande parte das questões relacionadas com os processos de sala de aula, incluindo o modo como esses processos são geridos, encontram-se referidos em estudos cujo enfoque principal é a relação entre o TT e o desempenho escolar do

aluno. Acresce que a atenção aos processos de sala de aula, está mais presente nos estudos sobre turmas pequenas. Por exemplo, o estudo efetuado por Engelson et al. (1996), cuja realização esteve no âmbito dos projetos de redução de turma, implementados em Nevada, Virginia e Wisconsin e em *Bruke County Schools*, apresenta resultados sobre aspetos ligados aos processos de sala de aula, no contexto de TPs. Foi então verificado que, em TPs, havia (1) disponibilidade de mais espaço físico para alunos e professores na sala de aula o que facilitava o decurso normal das atividades de ensino e aprendizagem, (2) fortificação dos processos de instrução, do feedback, e (3) dos laços entre os alunos e entre os professores e alunos. Embora o estudo referido não faça menção ao que acontece em TGs, podemos inferir que nestas os processos analisados não permitem igual qualidade.

Em todo o caso, encontramos nos países desenvolvidos, investigações sobre o TT, que não estão estritamente focados na relação entre esta variável e os resultados escolares. Alguns estudos por exemplo, focalizam-se em aspetos do comportamento manifesto dos alunos como efeito da dimensão numérica da turma. No estudo desenvolvido por Finn et al. (2003), focado nesta relação, pretende-se investigar (1) a relação entre o TT e o comportamento do aluno, (2) a relação entre o TT e o desempenho dos alunos nas interações professor-aluno e (3) a relação entre o TT e a aprendizagem do aluno. As conclusões do estudo, revelaram que que o TT interfere no comportamento dos alunos, na interação professor-aluno e na aprendizagem. Em suma, os benefícios das TPs na aprendizagem manifestam-se expressivamente no comportamento do aluno, o qual se torna mais empenhado academicamente, mais participativo nas interações com o professor, e mesmo com mais iniciativa à vontade nesta relação.

Na mesma perspetiva, Englehart (2011) conduziu um estudo no Estado de Oio (EUA) tendo como objetivos (1) analisar a relação entre o TT e atmosfera da sala de aula; (2) a participação dos alunos na aula e (3) o conforto dos alunos na aula, orientado pela questão "como diferem entre si os comportamentos dos alunos que se encontram em TGs e os que estão em TPs". O estudo foi conduzido numa abordagem qualitativa usando-se como instrumento de recolha de dados, a observação de comportamentos dos alunos na aula e o inquérito por entrevista com duração média de 20 minutos aos professores e alunos. Estes visavam explorar as perceções dos participantes no que respeita aos comportamentos das turmas com dimensões numéricas diferentes. As observações de aulas e a tomada de notas foram feitas em TPs de 15 alunos e em TGs de 23 alunos num período de 15 horas, distribuídas em 20 aulas, cada uma de 45 minutos num total de 80 alunos inclusos na observação. Os critérios de definição de turma de 15 alunos como *pequena* e de 20 alunos como *grande*, seguiram os parâmetros estabelecidos

pelos estudos anteriores de Glass & Smith (1978). Os resultados do estudo revelaram (1) a existência de afeto positivo entre os alunos e os professores e de relações professor-aluno igualmente positivas, nas TPS; (2) a existência de ambiente familiar nas TPs, o que constitui um fator de conforto para os alunos; (3) limitação da participação dos alunos na aula, nas TGs; (4) ausência da motivação nos alunos para a sua participação efetiva nas aulas nas TGs. Também verificou-se que o efeito do TT no comportamento do aluno, é mediado por outras variáveis dentre as quais se salientam, a natureza do assunto em estudo na aula, o modo como ele é tratado pelo professor, o período do dia em que decorre a aula e as caraterísticas dos colegas do aluno.

Por seu turno Pritchard (2006) ao procurar evidências sobre a importância da redução do TT para o desempenho dos estudantes e professores, mostra exaustivamente as vantagens da redução do TT, apresentando aspetos ligados à gestão dos processos da aula em TPs. Efetuando uma revisão rigorosa de trabalhos anteriores, concluiu que os professores que lecionam TPs reconhecem a existência nessas turmas de muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, nomeadamente (1) uma atmosfera que permite que os alunos recebam atenção individualizada, (2) um espaço que facilita a utilização de métodos de ensino diferenciados (3) mais oportunidades de aprendizagens para os alunos, (4) mais tempo para trabalhar com cada um dos pais e encarregados de educação dos alunos, (5) menos oportunidade de os alunos criarem um ambiente de distração uns aos outros, (6) mais oportunidades de participação na aula para todos os alunos, (7) redução acentuada do nível de barulho na sala de aula, (7) mais atenção do professor em relação aos alunos, (8) melhor conhecimento dos alunos pelos professores, e (9) melhor conhecimento das dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O autor sublinha ainda que estes aspetos abrem a possibilidade de o professor intervir eficientemente no apoio individual aos alunos, o que contribui na progressão das aprendizagens. As TPs são locais favoráveis para o desenvolvimento de relações amistosas entre os alunos e entre estes e os professores, o que exerce uma influência positiva sobre as dinâmicas educativas e instrucionais (Pritchard, 2006).

Para além dos estudos realizados no contexto norte-americano, há outros estudos relevantes sobre o TT e os processos da sala de aula realizados em outros contextos. Por exemplo, no Canadá, Shapson, Wright, Eason e Fitzgerald (1980), realizaram um estudo que teve como objetivo, analisar os efeitos de quatro tipos de TT (16 alunos, 23, 30 e 37) (1) nas atitudes e opiniões dos participantes, estudantes e professores, (2) no desempenho dos alunos em várias unidades curriculares, (3) na interação professor-aluno, (4) na participação do aluno

e (5) no método de instrução. O estudo incidiu sobre 62 turmas da 4ª e 5ª Classes, de 11 Escolas dos distritos metropolitanos de Toronto num período de dois anos, e desenvolveu-se com base num cuidadoso plano de observação e um questionário.

Os resultados obtidos desse estudo, revelaram que o TT não criou efeitos negativos (1) nas atitudes e opiniões dos professores em relação às suas turmas, (2) nos resultados escolares dos alunos, (3) na interação professor aluno, (4) na participação dos alunos na aula e (5) nos métodos de instrução. No entanto, reconheceu-se no estudo, que o TT fez uma grande diferença para os professores participantes.

Também em alguns dos estudos efetuados no Reino Unido encontramos preocupações ligadas não apenas ao efeito do TT na aprendizagem, como também, na dinâmica dos processos da sala de aula, bem como na sua gestão, em contextos de TGs e TPs. Do conjunto desses estudos, salientam-se as investigações de Blatchford et al. (2003); Blatchford et al. (2005); Blatchford, Bassett e Brown (2008); Blatchford e Lai (2010).

Neste quadro de preocupações ligadas aos efeitos da dimensão numérica das turmas nos processos da sala de aula, Blatchford et al. (2003) conduzem um estudo nessa perspetiva, em escolas do ensino primário cujos alunos tinham idades compreendidas entre 5 e 7 anos. Com o recurso à uma abordagem observacional como método de recolha de dados, os autores concluíram que em TGs, os professores enfrentavam imensas dificuldades na condução das atividades de ensino aprendizagem, devido a esse facto.

Na mesma linha de preocupações Blatchford et al. (2005) examinaram o efeito de TT nas interações aluno-professor e aluno-aluno, bem como no envolvimento do aluno em atividades de ensino-aprendizagem em contextos de turmas de 25 alunos (TPs) e de 31 (TGs), envolvendo 237 alunos da 6ª Classe, com idades compreendidas entre 10 e 11 anos. O método usado para a recolha de dados foi a observação sistemática e registo de comportamentos no quadro das categorias de (1) interações professor-aluno, (2) interações aluno-aluno, (3) envolvimento do aluno na tarefa e (4) comportamento do aluno quando não está em atividade. Estas categorias incluíam o registo da frequência de distração do aluno, abandonos periódicos da execução da tarefa atribuída, do comportamento do aluno na e fora na tarefa, quando o aluno interage com o professor, e, quando o mesmo aluno interage com os outros alunos, ou age individualmente.

Em termos dos resultados foi observado que (1) o TT não afeta a quantidade do trabalho individual do aluno; (2) em TGs, os professores não organizam os alunos na perspetiva de acrescentar o volume do trabalho; (3) em TGs, os métodos de ensino não promovem o trabalho

individual; (4) em TGs, os alunos apresentam-se na condição de audiência, relegados ao pepel de ouvir o discurso dos professores; (5) em TPs os alunos empenham-se mais nas tarefas individuais; (6) em TPs, há maior número de contatos professor-aluno, e nelas os alunos tomam iniciativa de estabelecer interações com os professores; (7) em TPs, os alunos constituem o foco das atenções do professor e (8) em TPs, há mais tempo para a gestão das atividades de ensino por parte do professor.

Num outro estudo intitulado Blatchford et al. (2008) voltaram a levantar preocupações ligadas ao efeito de TT na dinâmica dos processos da sala de aula e na sua gestão no contexto do ensino secundário. Especificamente, o estudo levantou questões sobre o efeito do TT no envolvimento do aluno na aula e na interação professor-aluno. Tendo sido aplicado o método observacional, foi verificado que quando o tamanho da turmas reduziam, o tempo disponível ao professor aumentava, dentro do qual os alunos constituíam para ele o foco da atenção, permitindo-lhe a promoção de maior interações focadas na tarefa. O estudo revelou igualmente que o envolvimento dos alunos na aula diminuía à medida que o TT aumentava sendo esta falta de envolvimento notória principalmente nos estudantes com capacidades de aprendizagens mais baixas. Em consequência, o fraco envolvimento dos alunos era acompanhado pelo esforço por parte dos professores em manter a turma sob controlo.

Num outro estudo (Çakmak, 2009) procura-se explorar as perceções dos professores em formação sobre o efeito do TT no processo de ensino, recorrendo-se ao inquérito por questionário a 41 professores em formação no contexto do Departamento de Educação da Gazi University na Turkia. As perguntas abertas do questionário incidiam sobre o efeito do TT (1) no desempenho do aluno no processo de ensino e (2) no comportamento do professor nos processos de ensino. Os resultados obtidos revelaram que (1) existe uma relação entre o TT e o desempenho do aluno, no sentido em que o desempenho dos alunos decresce pelo facto de os professores gastarem pouco tempo envolvidos nas tarefas ligadas ao ensino e aprendizagem quando a turma é grande (2) em TPs os comportamentos dos professores são melhores, (3) em TGs há mais possibilidade de negligenciar o processo de ensino aprendizagem, tanto por parte do professor, quanto dos alunos e (4) em TGs os professores têm dificuldade em estabelecer relações interpessoais positivas com os alunos.

3.3.2 Tamanho das turmas e processos da sala de aula nos países em desenvolvimento.

O tamanho de turma como campo de estudo, parece não ter sido foco das atenções de grande número de pesquisadores da educação de países em desenvolvimento, particularmente

em África (Nakabugo et al., 2008). Ou seja, a questão de TT não ocupou grande espaço na investigação em educação, razão pela qual, não encontramos um volume de estudos à altura do problema. Mas encontram-se, em todo o caso, alguns estudos focados nos constrangimentos que os professores enfrentam em turmas grandes, bem como nas estratégias de aprendizagem que utilizam. Por exemplo, Nakabugo (2008) interessou-se em estudar no contexto ugandês em África, as estratégias de ensino-aprendizagem nas salas de aula em TGs do 3º ano de escolaridade. Trata-se de um estudo efetuado com 20 escolas primárias, envolvendo professores de Matemática e de Inglês. Em termos de método recorreu-se ao inquérito por entrevistas a 35 professores, abordando-se questões como (1) experiência dos professores com as TGs (2) métodos e estratégias de ensino utilizadas, (3) possibilidade ou não de utilizar métodos diferentes, em casos de redução do número de alunos das turmas por eles lecionadas, (4) principais desafios enfrentados pelos professores, (5) problemas que afetam os aprendentes relacionados com as TGs, (6) efeitos das TGs na atividade profissional do professor, em termos de planificação, organização da sala de aula e avaliação, e (7) o feedback do processo. Recorreu-se igualmente à observação das aulas lecionadas pelos professores entrevistados, procurando-se captar os seguintes aspetos: (1) estilo de ensino do professor observado, (2) o modo de gestão da sala de aula, (3) o tipo de recursos usados e o modo da sua utilização, (4) a atmosfera da sala de aula, e (5) a participação e motivação dos alunos para a tarefa.

Interessa referir que para o tratamento dos dados colhidos a autora recorreu ao método de análise comparativa, num processo contínuo de comparação dos dados identificando as similaridades e diferenças entre eles. Nessa perspetiva, foi feita a comparação de vários aspetos dos dados resultantes das observações e das entrevistas.

Os resultados obtidos revelaram que em termos de desafios os professores enfrentavam dificuldades no controlo e na gestão da sala de aula o que originava: (1) a eclosão de atos de indisciplina e barulho excessivo por parte dos alunos; (2) dificuldades no processo de preparação de materiais de ensino e aprendizagem, (3) dificuldades de interação com os alunos, principalmente com aqueles que apresentavam necessidades especiais de aprendizagem; (4) dificuldades na correção dos exercícios em aulas de Matemática; (5) insuficiência de tempo para fazer o acompanhamento individual dos alunos, apoiando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem; (6) escassez de espaço físico para facilitar a mobilidade do professor na sala de aula; (7) fraca participação dos alunos na aula; (8) exiguidade de espaço para o funcionamento de pequenos grupos; (9) facilidades na expansão de doenças contagiosas como constipação, devido a superlotação da sala de aula. Para minimizar as dificuldades acima

reportadas, os professores envolvidos no estudo utilizavam como estratégias de ensino (1) o trabalho em grupo, (2) criação de equipas constituídas por dois professores para lecionarem as TGs e (3) a atração da atenção de alunos para o trabalho, através do entusiasmo no modo de ensinar (Nakabugo, 2008).

Ainda com Nakabugo et al. (2008) encontramos outro estudo desenvolvido em 20 escolas primárias. Em termos de instrumentos para a recolha de dados, os autores recorreram a administração de entrevistas a 35 professores e 20 gestores do sistema administrativo escolar e a realização de 100 observações de aulas em turmas com 70 a 130 alunos, tendo como categorias de análise (1) tempo gasto em cada aula, (2) desafios enfrentados pelos professores no ensino de TGs, (3) influência da dimensão numérica das turmas nos planos de aula, na organização da sala de aula, na avaliação e no uso dos meios de ensino, (4) estratégias de ensino, (5) os recursos usados na aula, (6) a atmosfera da aula, (7) a participação e envolvimento dos alunos na aula, (8) as sugestões advindas da experiência dos alunos e dos professores sobre o seu quotidiano em TGs, (9) os desafios que as escolas enfrentam com TGs e (10) as respostas didáticas ao fenómeno de TGs nas unidades educativas envolvidas no estudo.

Feitas as comparações e cruzamentos de dados colhidos através dos diferentes procedimentos (entrevistas, observação das aulas), a fim de identificar as similaridades e diferenças, os resultados revelaram que tanto as atividades de ensino como as de aprendizagem, encontram constrangimentos em TGs, com destaque para (1) a insuficiência de material didático para os alunos, (2) a insuficiência de tempo para a realização das atividades planificadas, (3) a insuficiência do espaço físico e do mobiliário da sala de aula para o acolhimento dos protagonistas da sessão, (4) as dificuldades na manutenção dos processos de gestão e de controlo da turma, e, (5) as limitações por parte do professor no desenvolvimento de interações professor-aluno.

3.4 Análise reflexiva sobre os estudos do campo de tamanho de turma

Destacam-se na literatura acima mobilizada, vários aspetos que consideramos relevantes para a compreensão dos problemas educativos suscitados pelo tamanho das turmas. Nesta secção, salientamos e analisamos alguns desses aspetos, principalmente os que se relacionam com as questões mais discutidas neste campo de investigação.

Em primeiro lugar, a definição dos conceitos de turmas grandes e de turmas pequenas encontra-se ligada aos contextos económicos, políticos e sociais nos quais os diferentes sistemas educativos funcionam em diferentes países. Contudo, parece haver um consenso em

muitos dos estudos desenvolvidos nas últimas quatro décadas, no sentido de considerar turmas grandes, todas as turmas cujo número de alunos é igual ou superior a 20 e turmas pequenas, aquelas que têm menos de 20 alunos (Achilles, 1998; Atta et al., 2011; Bakasa, 2011; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2008; Finn et al., 2003).

No entanto, em algumas regiões do mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento, os conceitos construídos sobre o TT são distintos. Por exemplo, na Nigéria, as turmas grandes são as que têm mais de 40 alunos (Adeyemi, 2008). No contexto moçambicano, por sua vez, consideram-se TGs, ao nível do ensino secundário geral, aquelas que têm mais de 45 alunos (MINED, 2003a). Portanto, fica claro que o conceito de TGs em contextos de países desenvolvidos é completamente distinto do conceito usado em países em desenvolvimento, particularmente, no local sobre o qual o presente estudo foi concebido, onde o número de alunos por turma chega a atingir uma média de 60 nas Escolas Secundárias do Município da Matola.

Em segundo lugar, o debate que domina a investigação do campo do TT, tem privilegiado estudo dos efeitos do TT na aprendizagem do aluno, tendo como subtemas, os efeitos do TT no envolvimento do aluno nas atividades de aprendizagem em sala de aula e os efeitos do TT nos resultados escolares (Achiles, 1998; Adeyemi, 2008; Atta et al., 2011; Bakasa, 2011; Engelson et al., 1996; Finn et al., 2003; Ready & Lee, 2007; Schanzenbach, 2014). Portanto, os alunos constituem variável em foco. Trata-se de preocupações que caracterizam fundamentalmente os estudos sobre o TT realizados em países desenvolvidos, cujos resultados favorecem as TPs, principalmente para os níveis de escolaridade mais baixos e para as crianças provenientes de famílias de baixa renda, no sentido em que as TPs permitem (1) melhor desempenho do aluno e melhores resultados escolares.

Em paralelo, há também, e em menor escala, um conjunto de estudos sobre os efeitos do TT nos processos da aula, em particular sobre as estratégias de ensino. Igualmente, os resultados desses estudos favorecem, na sua maioria, as TPs, no sentido em que em TPs há (1) mais atenção do aluno durante a aula, (2) redução de comportamentos problemáticos, (3) mais tempo para a realização de atividades (5), maior aproximação entre professor e aluno, e (6) maior número de interações entre os protagonistas da aula focadas na aprendizagem (Blatchford, 2005; Blatchford et al., 2008; Englehart, 2011; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Pritchard, 2006; Shapson et al., 1980). De referir que no contexto desses estudos, as TGs são apresentadas por um lado, como um obstáculo para (1) desempenho do aluno, (2) a participação do aluno na aula, (3) a ocupação de mais tempo em atividades, (4) o

desenvolvimento das interações focadas na aprendizagem, (5) e os resultados escolares; por outro, como campo fértil para a ocorrência de barulho, agressões físicas constantes, etc.

Em terceiro lugar a investigação sobre o efeito do TT na aprendizagem privilegia o aluno, seus resultados e comportamento académico como variável, negligenciando a consideração do efeito do TT no professor e nas ações de gestão de ensino e aprendizagem na aula. Portanto, os desafios que se colocam ao professor, como resultado da dimensão numérica da turma, têm vindo a ser tratados com menor interesse pela pesquisa do campo de TT da turma ao longo do tempo.

Em quarto lugar, grande parte das pesquisas que têm vindo a ser realizadas no campo de TT têm como finalidade o aconselhamento das políticas educativas, por forma a melhorar os resultados dos processos educativo (Aos et al., 2007). Por exemplo, nos EUA os esforços de redução do TT conduziram a melhoria do desempenho dos alunos, a vantagem académica a longo prazo, bem como a redução da diferença entre os êxitos dos alunos de raças minoritárias e alunos de raça branca (Englehart, 2011).

Em quinto lugar, sob ponto de vista metodológico dos estudos referidos, destacam-se como procedimentos de recolha de dados, a observação sistemática na sala de aula com o apoio de grelhas de observação e gravações em vídeo, para o registo do que se observa (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008). Outros autores, utilizam a triangulação de informação proveniente de diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente da observação da sala de aula, inquéritos por entrevistas de aprofundamento a professores e alunos e de questionários (Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Nakabugo et al., 2008). A revisão de trabalhos anteriores de relevo relacionados com o campo de TT e a análise de documentos oficiais constituem igualmente alguns dos instrumentos de recolha de dados mais privilegiados (Adeyemi, 2008; Aos et al., 2007; Atta et al., 2011; Blathford & Lai, 2010; Finn et al., 2003; Pritchard, 2006; Schanzenbach, 2014).

Em sexto lugar, o debate sobre o TT não tem sido consensual. Ou seja, o TT na investigação é apresentado como campo sensível e fértil para discussões acesas entre académicos, políticos e a sociedade em geral, em torno das vantagens ou desvantagens de redução do tamanho de turma (Blatchford & Lai, 2010). No entanto, apesar da controvérsia, a pesquisa alcançou consensos sobre vários aspetos importantes. Por exemplo, muitos estudos convergem na perceção de que (1) as TPs contribuem para a melhoria do desempenho das crianças da creche ao 3º ano de escolaridade, sobretudo às crianças pertencentes às famílias de baixa renda (Achilles, 1998; Finn et al., 2003; Ready & Lee, 2006/ 2007; Schanzenbach, 2014);

(2) as TPs produzem grandes ganhos no que respeita ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Literacia, nos primeiros anos de escolaridade (Achilles, 1998; Finn et al., 2003; Ready & Lee, 2006/2007); (3) as TGs aumentam o volume de trabalho dos professores, afetam os professores moral e negativamente e, além disso, afetam o desenvolvimento do processo de interação professor-aluno em sala de aula (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Englehart, 2011; Pritchard, 2006).

No entanto, apesar dos consensos alcançados pela investigação, alguns dos quais evidenciados neste capítulo, há muitos aspetos ainda por explorar no campo do TT, nomeadamente os relacionados com os desafios que se colocam aos protagonistas da sala de aula, com destaque para a atividade de gestão do professor, em função da dimensão numérica da turma. Trata-se de desafios que se manifestam em todas as dimensões da sala de aula (estruturas, propriedades e processos) e que demandam uma gestão eficaz do professor para permitir que as atividades de ensino, e as aprendizagens ocorram. É nessa perspetiva que nos propomos estudar a gestão da sala de aula em contextos de TGs.

Assim, no prosseguimento do enquadramento conceptual da temática em estudo neste trabalho, propomo-nos abordar o tema modelos de ensino aprendizagem no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4

MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E GESTÃO DA SALA DE AULA

Tendo em conta que "o comportamento de gestão varia de acordo com a abordagem ao ensino que está a ser utilizada e o tipo de tarefas de aprendizagem que derivam dessa abordagem" (Arends, 2008, p. 279), consideramos necessário passar em revista no presente capítulo, alguns modelos de ensino e aprendizagem mais salientes na literatura da especialidade, indicando as perspetivas de gestão da sala de aula decorrentes desses modelos, e, ou, que geralmente caraterizam os ambientes nos quais tais modelos são utilizados, com um enfoque especial para a perspetiva de *gestão eficaz da sala de aula*, dada a sua relevância nos estudos atuais. Saliente-se que um modelo de ensino é na ótica do autor atrás referido "um plano geral, ou guia, concebido para ajudar os alunos a aprender determinados tipos de conhecimentos, atitudes ou competências" (p. 25), e o mesmo, contempla a existência de uma base teórica coerente e de procedimentos e estruturas de ensino específicos. Por isso, para além do enfoque que se dá aos modelos em si e as ações de gestão da sala de aula que as caraterizam, a nossa abordagem inclui sempre que possível, uma breve referência às teorias de ensino e aprendizagem que sustentam esses modelos.

Chama-nos atenção à partida a afirmação de Altet (1997), quando diz:

> No século XX a evolução das correntes pedagógicas faz-se alternadamente a partir das descobertas das ciências humanas, da evolução progressista das teorias de aprendizagem do behaviorismo ao cognitivismo, e a partir do desenvolvimento do construtivismo com a apreensão do papel ativo do sujeito que aprende na construção do saber. (p. 11)

Depreende-se do exposto que as teorias da aprendizagem deram um contributo importante ao debate sobre os diversos modelos de ensino, razão pela qual as abordaremos sucintamente ao longo deste capítulo.

No debate sobre os modelos de ensino, destacamos, nas últimas décadas, contribuições como as de Altet (1997), Arends (2008), Bertrand (2001), Bordenave e Pereira (2001), Lebrun (2008), Lopes e Silva (2011), Moreira (1999), entre muitas outras. Os consensos que se evidenciam nas publicações que acabamos de referir apontam para uma conceção de ensino mais interativa em detrimento de uma conceção apenas focada na atividade docente e no conhecimento. Observe-se, porém, que apesar do consenso de que a abordagem interativa do

processo de ensino aprendizagem disfruta no campo da investigação e teorização em educação, ela confronta-se com enormes dificuldades no que diz respeito à sua implementação prática, dada a diversidade de contextos em que os sistemas de educação se desenvolvem. Por isso, algumas contribuições sublinham o efeito do contexto na avaliação dos modelos: "a elaboração de um método educativo tem muito a ver com a ideia que ao tempo se faz da criança a educar e com o contexto sociopolítico traduzido na situação escolar da época" (Rocha, 1988, p. 19). Será talvez por essa razão que, em determinados contextos mais pobres, o ensino magistral, próprio do modelo de ensino centrado no professor, continua a ter grande presença, já que ele representa, como observa Lebrun (2008), uma forma económica de realização do processo educativo.

Assim, com base no debate evidente nos estudos acima referenciados sobre as conceções de ensino e aprendizagem, iremos analisar nas seções seguintes os dois grupos de modelos de ensino que se destacam na literatura consultada, a saber, os modelos de ensino centrados no professor e os modelos de ensino entrados no aluno (Altet, 1997; Arends, 2008). A opção pela literatura referenciada nos parágrafos anteriores como base principal da nossa análise dos modelos de ensino (Altet, 1997; Arends, 2008; Bertrand, 2001; Bordenave & Pereira, 2001; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Moreira,1999; entre outros), deriva quer da sua disponibilidade em bibliotecas físicas quer, e sobretudo, da clareza e objetividade que da abordagem que nela é feita. Em paralelo, e tal como se verá ao longo do capítulo, também recorremos a estudos disponíveis em bases de dados «online», tais como «Scielo», «Education Resources Information Center» (ERIC), Google académico, entre outras, para uma compreensão mais aprofundada do assunto.

4.1 Modelos de ensino centrados no professor

Tal como acabamos de referir, um dos principais modelos de ensino largamente referido pela literatura é o modelo interativo centrado no professor (Arends, 2008). Trata-se, aliás, de modelos, e não de um modelo único, que se baseiam nas tradicionais pedagogias transmissivas centradas no professor e nos conteúdos de ensino, e rotulados como *ensino tradicional* ou *pedagogia transmissiva* (Altet, 1997; Rocha, 1988; Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

Nestes modelos, o mestre tem como missão fundamental instruir e moldar o aluno com base em saberes previamente construídos. Rocha (1988), debruçando-se sobre as caraterísticas da escola setecentista, refere que "o programa, minuciosamente organizado pelo professor é o ponto de referência de toda a atividade escolar" (p. 22). Para Bertrand (2001), o modelo

tradicionalista de ensino é conservador, virado ao passado, preocupando-se fundamentalmente com o que deve ser ensinado de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão completa dos conhecimentos.

Do ponto de vista das ações específicas de ensino que caraterizam estes modelos, salienta-se a transmissão da matéria (Altet, 1997; Bertrand, 2001). De acordo com estes últimos autores o professor dá a lição, imprime-a em arquivadores de conhecimento. Portanto, o professor é um elemento chave nestes modelos de ensino, ele é o transmissor da matéria, o perito e o modelo a adotar. Dado o papel que lhe é atribuído, a sua própria formação é focada nos conteúdos que lhe cabe ensinar e não no modo de o fazer (Bertrand, 2001; Rocha, 1988).

Por isso, podemos dizer que em termos das suas caraterísticas principais, o ensino tradicional (1) baseia-se na transmissão do conhecimento e da experiência do professor; (2) atribui uma importância maior aos conteúdos curriculares, os quais devem ser fielmente absorvidos e reproduzidos pelos alunos nas provas; (3) tem por objetivo produzir um aumento de conhecimentos no aluno; e, por consequência, (4) produz alunos passivos, tomadores de notas/ apontamentos e memorizadores (Bordenave & Pereira, 2001). Além da transmissão, uma outra ação de ensino típica deste modelo, e que com aquela marca indelevelmente o padrão de interação deste tipo de aulas, particularmente as mais tradicionais, é a recitação. Com esta ação, "o professor faz perguntas para toda a turma e os alunos respondem, após terem levantado a mão e serem chamados a responder" (Arends, 2008, p. 354).

Assim, nos modelos transmissivos, o ato de ensinar assenta no pressuposto de que o aluno recebe um saber já estruturado pelo professor, que deve ser transformado em respostas, desempenhos, não se esperando do aluno uma atividade de construção e apropriação pessoal. "O aluno, aquele que é ensinado, é modelado pelo exterior por parte do mestre, recebe os seus conteúdos, deve adaptar-se às atividades magistrais ou interrogativas propostas, numa situação de comunicação coletiva e vertical" (Altet, 1997, p. 25). Do ponto de vista cognitivo, aos alunos é atribuído um papel passivo, pouco autónomo, já que são encarados como meros recetáculos de saberes já externamente construídos. Ou seja, espera-se nestes modelos que os alunos usem a sua atividade mental sobretudo para acumular, armazenar e reproduzir informações (Vasconcelos et al., 2003). Em suma, conforme salienta Altet (1997),

> "a pedagogia tradicional está pensada em função dos conteúdos e da prestação do professor, numa lógica de transmissão destes conteúdos…o saber é o primeiro, é preparado pelo mestre, a situação é organizada pelo mestre, a comunicação vem do mestre, é dirigida por ele, o aluno ouve e recebe o saber do mestre, o saber indiferenciado, o mesmo para todos". (pp. 13 e 25)

Na literatura, ao lado de uma abordagem que procura desvendar os aspetos mais radicais dos modelos tradicionais de ensino, encontramos uma outra que se debruça sobre o designado ensino tradicional melhorado, e que recomenda a sua utilização adequada e *eficaz* (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011). Neste contexto, o ensino eficaz refere-se a "uma sequência de ações cuidadosas e constantemente monitorizadas" (Lopes & Silva, 2011, p. 181). O conceito de eficácia de um determinado modelo de ensino remete igualmente para a adoção de procedimentos de GSA que contribuam para a aprendizagem dos alunos, o que supõe a adequação da sua utilização às características dos alunos e ao tipo de objetivos da aula. Aliás, este tipo de adequações às necessidades dos alunos e à estrutura do assunto impõe-se para qualquer modelo de ensino, o que permite dizer que "não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões" (Arends, 2008, p. 127). Assim, não se poderia concluir pelo benefício ou eficácia universal de um determinado modelo de ensino, já que o seu valor está dependente das variáveis aluno e assunto (Good & Brophy, 1984).

Regressando ao ensino tradicional melhorado, podemos identificar no mesmo, três modelos específicos de ensino – (1) exposição e explicação, (2) instrução direta e (3) ensino de conceitos –, que passamos a caracterizar nas três próximas subsecções. Porém, previamente, pretendemos sinalizar ainda a teoria da aprendizagem que é dada como importante pressuposto da generalidade dos modelos de ensino tradicional.

Estes modelos, focados nos princípios de instrução e centrados no professor, são apresentados como especialmente devedores da teoria *behaviorista* da aprendizagem, a qual subestima o papel dos processos cognitivos de quem aprende na construção do saber (Altet, 1997). Segundo o *behaviorismo,* teoria que encontrou a sua expressão máxima com E. Thorndike (1874-1990) e B. Skinner (1904-1990), a aprendizagem é vista como uma longa cadeia de modificações do comportamento, conseguida através dos mecanismos de reforço ou extinção do mesmo, ou seja, das associações estímulos-respostas. Na perspetiva desta teoria, a aquisição de conhecimentos e competências complexas decorre da acumulação dos conhecimentos e competências mais elementares que constituem aquelas. Assim, para provocar alterações nos comportamentos de aprendizagem, há que organizar um programa de reforços, a fim de recompensar o comportamento esperado nos momentos apropriados (Lebrun, 2008). Decorre da sua aplicação ao contexto da aprendizagem escolar um certo modo de encarar o papel do aluno, esperando-se dele que (1) trabalhe sozinho, (2) trabalhe ao seu ritmo, (3) trabalhe por pequenos passos, (4) percorra passos que se integram numa sequência

cuidadosamente estabelecida, (5) responda ativamente a cada passo proposto e (6) seja posto imediatamente ao corrente da pertinência da sua resposta.

Vejamos agora então os três modelos específicos de ensino tradicional melhorado, a exposição e explicação, a instrução direta e o ensino de conceitos.

4.1.1 Exposição/ explicação.

O nosso enfoque sobre *exposição/ explicação* se baseia fundamentalmente nas abordagens de Arends (2008), Doyle (2006) e Lebrun (2008). Numa perspetiva de utilização eficaz, a exposição e explicação enquanto modelo de ensino centrado no professor se operacionaliza segundo os autores referidos, através de quatro principais fases, conforme se passa a explicar a seguir.

A primeira fase diz respeito a clarificação dos objetivos da aula e preparação dos alunos para as aprendizagens. No âmbito da utilização deste modelo de forma eficaz, torna-se importante iniciar as aulas fazendo uma introdução que capte a atenção dos alunos e motive a sua participação, ou seja, é importante iniciar a aula mostrando aos alunos a importância do assunto a ser tratado.

A segunda fase tem a ver com a apresentação de um organizador prévio, que consiste em afirmações feitas pelos professores antes da exposição das matérias a aprender, que ajudarão os alunos a ativar, ancorar e integrar os novos conhecimentos. Tais organizadores deverão estar próximos das atividades introdutórias e da apresentação subsequente das matérias a ensinar.

Na terceira fase o professor faz a apresentação da nova informação. Na perspetiva da utilização do modelo expositivo melhorado, o professor dá primazia na sua abordagem a aspetos como a *clareza*, *os exemplos* e os *elos explicativos* definidos por Arends (2008) como "preposições e conjunções que indicam a causa, os resultados, os meios ou objetivos de um acontecimento ou ideia" (p. 274), e que ajudam aos alunos a compreenderem a lógica e as relações de causa e efeito da exposição do professor. Estes elos explicativos encontram-se ligados à sinalizadores e transições, que ajudam os alunos a passarem de um tópico para o outro e alertam-nos sobre o que é importante (Doyle, 2006).

A quarta fase diz respeito a interações destinadas a verificar a compreensão da nova informação por parte dos alunos e alargar e desenvolver as suas competências. As interações podem ser ativadas a partir de questões colocadas pelo professor aos alunos, ou questões dos alunos para o professor. Arends (2008) refere que "quando os alunos fazem perguntas que não parecem estar relacionadas com o tema, estão a enviar um sinal verbal que estão confusos" (p.

278). Ainda para efeitos de verificação de compreensão, os professores eficazes utilizam periodicamente os trabalhos de casa, testes ou outros processos formais para saberem o que os alunos compreenderam ou não. Destaque-se que em certos contextos atuais os professores encontram alternativas de tornar as suas exposições mais interativas, preparando e aplicando as exposições multimédia, o que significa a integração de mais um meio de comunicação como textos, imagens, som e vídeo numa exposição (Arends, 2008).

A terminar consideramos importante sublinharmos dois aspetos relativos a exposição e explicação, pelo fato de ser o modelo que tem sido largamente utilizado no processo de ensino aprendizagem em sala de aula (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001). Primeiro, o recurso a este modelo pode ser inevitável e os fatores que podem estar subjacentes a tal procedimento são vários, nomeadamente (1) a natureza do conteúdo ou parte do conteúdo a ser ministrado, (2) a falta de meios de ensino que possibilitem a utilização de outros métodos, (3) a falta de domínio de outras propostas metodológicas por parte do professor, entre outros. Segundo, tendo em mente a inevitabilidade de utilização acima referida, os estudos que se ocupam das técnicas de ensino e aprendizagem apresentam algumas sugestões em termos de procedimentos a ter em conta para uma utilização eficaz da exposição como modelo de ensino em várias áreas disciplinares, incluindo a disciplina de História. Por exemplo, Lopes e Silva (2011) sugerem que, ao utilizar a exposição como modelo de ensino, o professor: (1) Apresente com clareza os objetivos e aspetos principais da exposição; (2) apresente as suas etapas concretas; (3) certifique-se de que uma determinada etapa já é do domínio dos alunos, antes de passar para a etapa seguinte; (4) crie uma sequência lógica na abordagem; (4) apresente procedimentos específicos e concretos; e (5) crie momentos de verificação da compreensão dos alunos, através de questões que convidam à participação destes.

4.1.2 Instrução direta.

Como referimos anteriormente um dos modelos de ensino centrados no professor, é o modelo de instrução direta (Arends, 2008) cujas bases teóricas encontram-se no *behavorismo* sobre cuja referência se fez anteriormente (Seção 4.1) e na teoria sociocognitiva de aprendizagem que postula que muito do que aprendemos se deve à observação que fazemos do outro, ou dos outros, ou seja, uma parte significativa daquilo que o sujeito aprende resulta da imitação, modelagem ou aprendizagem observacional (Arends, 2008; Bandura, 1977).

O modelo de instrução direta numa perspetiva de um ensino tradicional mais melhorado e eficaz, operacionaliza-se em várias fases nomeadamente (1) fase da associação da aula aos

conhecimentos anteriores dos alunos, na qual o professor relaciona o que vai ser aprendido com os conhecimentos que o aluno já traz para a aula, algo que pode ser feito através de um interrogatório, ou então por meio da correção de exercícios feitos na aula anterior ou em casa; (2) fase da apresentação dos objetivos da aula, na qual o professor explica a pertinência da aula; (3) fase da apresentação do conteúdo da aula, na qual para além da apresentação do conteúdo da lição, o professor faz demonstrações, fato que exige uma compreensão e domínio aprofundados dos conceitos ou competências em demonstração e um ensaio cuidadoso prévio; (4) fase da prática guiada de exercícios de aprendizagem, na qual o professor proporciona ao aluno prática guiada em torno do que foi ensinado e paralelamente, verifica a compreensão do aluno, por via do interrogatório, e fornece informações específicas aos alunos acerca do seu desempenho; (5) fase da prática independente, no decurso da qual o professor proporciona aos alunos uma prática independente, através do trabalho individual ou trabalho de grupo cooperativo, pedindo-os especificamente para a realização de um determinado número de exercícios, dentro da sala de aula ou em casa; (6) fase de revisões semanais, na qual o professor procura aferir se os alunos possuem ou não os conhecimentos necessários para avançar. Paralelamente, os alunos encontram uma oportunidade nesta fase, de preparação para as avaliações sumativas (Arends, 2008; e, Lopes & Silva, 2011).

A partir do quadro exposto pode-se então afirmar que quando utilizado numa perspetiva eficaz, e contrariamente ao que se verifica em modelos genuinamente tradicionais, o modelo de ensino *instrução direta* permite a colocação do aluno numa posição que ultrapassa um mero expetador e recetor passivo dos conhecimentos preparados pelo professor. Assim, em termos de ações de aprendizagem, o aluno (1) responde as questões do professor; (2) apresenta trabalhos recomendados como por exemplo os trabalhos de casa; (3) acompanha a apresentação da nova matéria; e (4) exercita de forma independente o que aprendeu na sala, resolvendo exercícios atribuídos pelo professor.

4.1.3 Ensino de conceitos.

No âmbito de ensino e aprendizagem, o termo "*conceito* indica a forma como o conhecimento e a experiência são classificados" (Arends, 2008, p. 316) e a aprendizagem de conceitos consiste em colocar coisas numa classe e posteriormente ser capaz de reconhecer os membros dessa classe. Trata-se de um modelo interativo que à semelhança dos anteriores encontra-se centrado no professor, mas que no entanto, quando utilizado de forma eficaz permitem ao aluno a aquisição dos principais conceitos relativos a um determinado tema. De

acordo com o autor acima referido, as teorias de desenvolvimento cognitivo são importantes para os professores no que respeita à aprendizagem de conceitos pelos alunos. Ou seja, o modelo de ensino eficaz de conceitos é alimentado pelas teorias cognitivistas de aprendizagem. Defendido por Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) entre outros, o cognitivismo postula que a aprendizagem implica processos ativos que interagem com o meio circundante, por parte do sujeito. Trata-se de uma corrente pedagógica que faz do saber um produto da atividade do aluno (Arends, 2008; Altet, 1997). Nesse quadro se destaca o modelo de *aprendizagem por descoberta* que encontra em Bruner (1961) o seu maior defensor, ao argumentar no âmbito de ensino pela descoberta, que a aquisição do conhecimento mostra-se menos relevante em relação a aquisição da capacidade para se descobrir o conhecimento de forma autónoma.

Ao planificar uma aula de ensino de conceitos o professor precisa decidir o tipo de abordagem a fazer, concretamente as palavras que vão ser utilizadas na definição dos conceitos (Lopes & Silva, 2011). No contexto da sala de aula o modelo operacionalizar-se-á em quatro fases nomeadamente (1) a fase em que o professor explica os objetivos da aula; (2) a fase de definição de conceitos, que inclui a identificação do nome do conceito, a listagem dos seus atributos, a escrita de uma definição concisa por meio de associação de palavras e a apresentação de exemplos; (3) a fase de testagem da aquisição, na qual por via de exemplos e de não-exemplos adicionais, o professor testa a compreensão dos alunos sobre os conceitos; e por último, (4) a fase da análise do raciocínio e da integração da aprendizagem, em que o professor ajuda os alunos a integrar a nova aprendizagem relacionando o conceito aprendido com outros conceitos da mesma unidade de estudo (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011).

Segundo Lopes e Silva (2011) no âmbito do ensino e aprendizagem de conceitos os professores podem recorrer a *mapas de conceitos* que de acordo com os autores citados se referem aos "sistemas de representação gráfica e visual da estrutura conceptual de um conceito a ser aprendido", ou seja, "recurso esquemático que representa um conjunto de significados conceptuais incluídos numa estrutura de proposições" (p. 209). Trata-se de um procedimento que, está em linha com os modelos educativos centrados no aluno, sobre cuja abordagem se faz mais adiante neste capítulo. Com efeito e após uma demonstração, os mapas de conceitos são construídos pelos próprios alunos sob mediação do professor. Nesse âmbito, os alunos são orientados a desenvolver varias tarefas tais como: (1) leitura de textos para deles identificarem e construírem listas de conceitos; (2) elaboração de mapas de conceitos, a partir de um trabalho

individual ou em grupo; e (3) exposição no quadro dos mapas construídos e a respetiva justificação.

4.1.4 A gestão da sala de aula no modelo de ensino centrado no professor.

Tal como foi referido na seção introdutória do presente capítulo, o comportamento de gestão, varia com o modelo de ensino que está a ser utilizado. A gestão da sala de aula em contextos onde predomina o ensino meramente tradicional, encontra-se ancorada na maioria das vezes nas abordagens de gestão comportamentalistas, que por sua vez e de acordo com Wubbels (2007), podem ser traçadas à luz dos princípios de aprendizagem adotados por Skiner através da teoria do reforço. Trata-se de uma teoria que nas palavras de Arends (2008) "enfatizava a centralidade de acontecimentos externos para direcionar comportamentos" (p. 139). Nesse quadro distinguem-se dois tipos de reforçadores, designadamente os reforçadores positivos que são estímulos ou recompensas destinadas a fazer com que as pessoas repitam um comportamento desejável; e, reforçadores negativos, que correspondem a estímulos que são removidos, mas que também se destinam a fazer com que os sujeitos repitam um comportamento que se pretende (Arends, 2008; Landrum & Kauffman, 2006); Os reforçadores que se seguem aos comportamentos desejáveis, por exemplo as palavras de louvor, aumentam a probabilidade da repetição desses comportamentos (Arends, 2008). Também o reforço negativo se operacionaliza através da remoção de um estímulo, a fim de se repor um comportamento desejado em sala de aula. Por exemplo, o professor pode prometer aos alunos a não marcação do habitual TPC, no caso de estes concluírem a tarefa atribuída (Landrum & Kauffman, 2006). Acresce que o reforço negativo distingue-se de punições, na medida em que o reforço negativo tem como intenção fortalecer a manifestação de um determinado comportamento, enquanto a finalidade de uma punição é de impedir ou reduzir a ocorrência do mesmo.

"Os educadores adotaram a teoria do reforço durante muito tempo e muitos dos métodos utilizados nas aulas de hoje derivam desta perspetiva" (Arends, 2008, p. 139). De acordo com autor referido, a sua prática principal centrou-se em causas psicológicas, insegurança, necessidade de atenção, ansiedade e autodisciplina; e nessa perspetiva,

> "os professores que aplicam os princípios de comportamento na gestão da sala de aula utilizam recompensas na forma de notas, elogios e privilégios para reforçar o comportamento desejado, e punições como as más notas, as repreensões e a perda de privilégios, para desencorajar tendências ou ações indesejadas" (p. 174).

Nesse quadro, a gestão da sala de aula preocupa-se em obter o controlo dos alunos a fim de mantê-los obedientes no âmbito da operacionalização das metas que o professor traça. A postura/ posição do professor que se evidencia nesses contextos, é predominantemente autoritária (Evertson & Weinstein, 2006).

Relativamente às punições, consideramos importante salientar que a aplicação das mesmas como traço de gestão da sala de aula, atravessa várias décadas. Com efeito, um estudo conduzido por Bagley[4] (1907) referido por Brophy (2006) aconselha o recurso à punição no âmbito da gestão da sala de aula, punição essa que deve ser usada somente pelos professores, desde que (1) o tempo entre a infração cometida e a punição seja curto; (2) as crianças não sejam punidas na presença dos seus colegas; (3) o professor puna ofensas premeditadas e repetidas; (4) os alunos entendam as razões pelas quais estão a ser punidos; (5) a suspensão usada como punição, seja o último recurso; entre outros aspetos.

Destaque-se que nas últimas quatro décadas, salientou-se na literatura o conceito de *disciplina assertiva* da autoria de Lee Canter e Marlene Canter (1976, 2002), relativo a um programa tradicional de gestão da sala de aula e que se encontra em linha de continuidade com a prática de punições acima referida. Os autores do programa referido argumentam que "os professores podem ganhar o controlo das suas salas de aula insistindo no comportamento adequado dos alunos e respondendo assertivamente às infrações dos alunos" (Arends, 2008, p. 194). De acordo com o autor citado, o programa enfatiza a pertinência de os professores levarem as regras a sério e mostrarem uma certa consistência no que respeita à administração das mesmas e das consequências advindas das infrações.

As recomendações de Canter (1989) vão no sentido de os professores elaborarem planos sistemáticos de gestão da disciplina, através dos quais esclarecerão o que exatamente irá acontecer se os alunos se comportarem mal, em termos de consequências. Ou seja, e de acordo com Charles e Senter (2005) os professores eficientes no quadro da disciplina assertiva, são os que conseguem manter o controlo da disciplina da turma, através de um plano de gestão disciplinar, baseado na confiança e respeito. Por exemplo e segundo Canter (1989), num plano de disciplina pode-se estabelecer que: (1) a primeira vez que o aluno quebra a regra recebe uma chamada de atenção; (2) a segunda infração do mesmo aluno resulta numa expulsão da sala por 10 minutos; (3) a terceira infração resulta numa expulsão de 15 minutos; (4) a consequência da

[4] Bagley, W. (1907). *Classroom management.* New York: Macmillan. In Brophy, J. (2006). History of research on classroom management.

quarta infração é a solicitação dos encarregados de educação do aluno visado; (5) na quinta infração o aluno é solicitado para se apresentar diante do Diretor da Escola.

Em termos específicos e a título ilustrativo, os professores que abraçam este modelo de gestão anunciam como regras da sala de aula, o seguinte: (1) entrem para a sala, (2) dirijam-se diretamente aos vossos lugares, (3) parem de falar quando o sino tocar, (4) limpem as vossas carteiras de todas as coisas exceto o lápis e caneta; (5) olhem para mim e ninguém fale enquanto eu estiver a falar; (7) levantem a mão e aguardem a vossa vez para falar (Charles & Senter, 2005).

Para além dos aspetos que acabamos de salientar, refira-se segundo os últimos autores citados que trabalhar em salas livres de comportamentos perturbadores da aula com o apoio dos pais e administradores da escola, assume-se no modelo *disciplina assertiva* como um direito que os professores possuem.

Podemos então a partir do que acabamos de expor, sintetizar algumas das ações de gestão da sala de aula que geralmente caraterizam os contextos nos quais se utilizam modelos de ensino tradicionais, sublinhando em primeiro lugar, que os professores preocupam-se em controlar os alunos e levá-los a responder prontamente as questões e os objetivos que estes traçam, sobretudo as que dizem respeito ao cumprimento das regras. Esta conclusão é reforçada por Landrum e Kauffman (2006) ao salientar que os professores que se orientam pelo modelo de gestão comportamentalista, tornam-se bastante controladores e procuram coagir os alunos a se comportarem de maneira que estes escolhem. Portanto, a manutenção da ordem é tida como elemento bastante importante. Em segundo lugar, os professores preocupam-se em aplicar medidas punitivas aos alunos infratores às regras. A terceira ação de gestão e ainda no âmbito do ensino tradicional é a premiação do bom comportamento, que pode ser feita por exemplo, através de elogios, atribuição de notas, entre outras ações. Também se evidencia em termos de ações de gestão, a repreensão dos comportamentos desviantes, através de chamadas de atenção (Wubbels, 2007; Landrum & Kauffman, 2006).

No quadro das ações de gestão que acabamos de apontar, espera-se que durante a aula de transmissão da matéria, o aluno permaneça na sua carteira em silêncio aguardando o momento indicado pelo professor para a execução das tarefas que lhe forem atribuídas, tais como escrever, responder questões do professor, ler um texto, escutar a exposição, realizar provas de avaliação, entre outras.

Em paralelo, ainda no contexto dos modelos de ensino centrados no professor, encontrámos na literatura abordagens de gestão da sala de aula que privilegiam uma perspetiva

eficaz da gestão desses contextos. Por exemplo, quando o professor está a utilizar o modelo expositivo e a falar para a turma inteira, considera-se inapropriado que os alunos estejam a falar uns com os outros. O modelo expositivo requer regras que regulamentem a conversa entre alunos, procedimentos que assegurem a manutenção de um bom ritmo e métodos para lidar com comportamento inapropriado (Arends, 200). Espera-se na perspetiva de utilização eficaz da exposição que o professor seja um orador ativo, num contexto em que haja sossego e boa visibilidade, sendo por isso, inadequado que os alunos falem com os seus vizinhos ou trabalhem em outras tarefas.

Na instrução direta o professor estrutura cuidadosamente o ambiente de aprendizagem, mantém a ênfase nas tarefas curriculares esperando que os alunos sejam observadores atentos, ouvintes e participantes. Segundo Arends (2008) "qualquer comportamento que ocorra durante a aula é gerido de forma rápida e precisa" (p.331). Já em aulas em que o modelo dominante é o de *ensino de conceitos*, e à semelhança de aulas em que dominam os modelos acima referidos, não há tempo que seja usado para desenvolver conversas com o colega ao lado, para estudar outras matérias, ou para qualquer outra atividade que desvie atenção dos alunos. Os alunos esforçam-se por descobrir ou adquirir o conceito por si próprios, processo que nas palavras do autor acima citado, requer diálogo.

4.2 Modelos de ensino centrados no aluno

A par dos modelos de ensino centrados no professor e nos conteúdos, emergem e se desenvolvem ao longo dos tempos, os modelos de ensino centrados no aluno. Poder-se-ia dizer que o apelo à valorização do aluno como ser aprendente, não é algo meramente novo no campo da educação. No decurso do século XVII, há registos de pedagogos que se insurgem contra os modelos de ensino do seu tempo, apelando para formas de ensino mais ativos. Segundo Rocha (1988), Jan Amos Comenius insurge-se contra o fato de na educação da juventude, se ter usado quase sempre, um método duro, fazendo com que as escolas passassem a ser consideradas como os espantalhos das crianças e em paralelo, lança apelos para que nas escolas aprenda-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando. Trata-se tal como referimos na seção introdutória deste Capítulo, de uma abordagem que viria ganhar maior expressão no início do século XX com a emergência e desenvolvimento de teorias cognitivistas da aprendizagem que encaram a aprendizagem como processos internos ativos por parte do sujeito na sua interação com o meio circundante (Altet, 1997; Lebrun, 2008; Vasconcelos et al., 2003).

O cognitivismo ganha forma com a difusão da chamada *gestalt*, cujos expoentes foram Wolfgang Kohler (1887-1967), Max Wetheimer (1880-1943), entre outros, os quais contrariando o behaviorismo clássico, defendem que o sujeito confrontado com um estímulo exerce bem uma atividade mental sobre ele. A resposta não é dada em função do próprio estímulo, mas da interpretação que o individuo faz do mesmo. E nessa perspetiva, de acordo com essa teoria, dois indivíduos podem reagir de maneiras muito diferentes em função da sua história, dos contextos, etc. E estas diferenças de interpretação estão ligadas a estruturas cognitivas que os indivíduos utilizaram para o efeito (Lebrun, 2008).

O prolongamento ou desenvolvimento da *gestalt* conduz ao construtivismo, no quadro da teoria cognitivista, que encontra entre outros em Piaget atrás referido (Seção, 4.1.3), um dos seus principais representantes cujo contributo mais saliente foi a sua visão dinâmica da apropriação dos conhecimentos por parte do individuo, dinâmica essa, que abrange dois aspetos diferentes nomeadamente os estádios do desenvolvimento cognitivo e o processo do funcionamento cognitivo (Lebrun, 2008).

Especificamente, nas palavras do autor atrás referido os contributos de Piaget ao nível da aprendizagem, são inúmeros sendo de destacar a importância que este atribui (1) aos conhecimentos anteriores do aprendente; (2) ao processo ativo e a motivação a fim de o aprendente ultrapassar o estádio de uma assimilação demasiado rápida para aceder a uma acomodação das suas estruturas cognitivas, a uma aprendizagem real; (3) à manipulação de objetos concretos; (4) à estrutura dos conhecimentos e das ligações conceptuais entre os elementos do saber; (5) à criação de situações adaptadas ao nível dos alunos; (6) ao favorecimento do conflito cognitivo de desenvolver uma aprendizagem efetiva pelo mecanismo de acomodação; (7) ao exercício de aprender a aprender; e (8) às situações já vividas para compreensão das situações que à primeira vista podem parecer novas. Ou seja, o aprendente deve cognitivamente reestruturar a informação para que a mesma seja retida na memória e incorporada nas estruturas cognitivas já existentes (Wang, 2009).

Ainda no âmbito do cognitivismo, importa salientar o contributo de Vygotsky ao defender que a aprendizagem é social, e a mesma é construída a partir de esforços de cooperação para aprender e compreender, e também, a partir de processos de resolução de problemas (Wang, 2009). Nas palavras do autor referido, "Vygotsky encarava a aprendizagem e desenvolvimento como processos dinâmicos situados em contextos sociais e culturais" (p.115).

Neste quadro, o professor tem como papel fundamental, construir situações pedagógicas variadas e suficientemente novas para conduzir o aluno a novos desenvolvimentos e sobretudo

de si mesmo, como personalidade. Com efeito, foi com base na abordagem cognitivista da aprendizagem, especificamente no construtivismo que os modelos de ensino centrados no aluno, passaram a dominar a investigação no campo da aprendizagem o que conduz a uma reflexão constante sobre o papel do ensino. À luz da perspetiva cognitivista da aprendizagem e que alimenta o conceito da aprendizagem ativa, emergem conceitos equivalentes no campo de ensino, como por exemplo, o conceito de pedagogias ativas, as quais fazem do saber, produto da atividade do aluno onde o professor aparece com papel de guia que faz aprender e ajuda o aluno no seu trabalho na aula (Altet, 1997; Arends, 2008). Importa salientar tal como alerta Lebrun (2008) que tornar o estudante ativo, não se refere a uma atividade física visível, mas da sua atividade cerebral ou cognitiva. Os novos métodos ditos ativos que contemplam (1) pedagogia por problemas, (2) por projetos ou (2) estudos de caso, põem o aluno a trabalhar nos diferentes registos do saber, tais como procurar a informação, analisá-la de forma crítica, apresenta-la aos outros membros do grupo, etc.

Assim, e sob ponto de vista da abordagem cognitivo-construtivista o ensino é de acordo com Bordenave e Pereira (2001),

> "um processo deliberado de facilitar que outra pessoa ou pessoas aprendam e cresçam intelectual e moralmente, fornecendo-lhes situações planejadas de tal modo que os aprendizes vivam as experiências necessárias para que se produzam nelas as modificações desejadas, de uma maneira mais ou menos estável". (p. 56)

Uma das formas de ensino privilegiadas pelo construtivismo é tal como salientamos anteriormente (Seção 4.1.3), o incentivo à descoberta. Ou seja, e em conformidade com Ransdell (2003) o construtivismo encoraja os alunos a construírem as suas aprendizagens, a partir da descoberta e da discussão com os outros alunos. O sujeito que aprende apropria-se do papel ativo na construção do saber. Nessa perspetiva a aprendizagem ocorre a partir de um envolvimento ativo do aluno com as fontes de informação e a criação das novas conexões entre as diferentes peças da referida informação, colocando assim à parte, a escuta e receção passiva de uma certa quantidade de conteúdos.

O professor medeia essa descoberta, fornecendo pistas para que o aluno descubra exatamente aquilo que o permita construir a sua própria aprendizagem, e tal como salienta Moreira (1999) o professor facilita a mudança e a aprendizagem no ser que aprende. Chega-se até a atribuir ao professor o papel de defensor, protetor ou aquele que ampara, alguém que necessita de desenvolver a vontade e a capacidade de permitir que o seu aluno participe ativamente no processo de ensino aprendizagem, questionando-se "como, porque e quando se aprende, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais as suas consequências sobre a vida"

(Mitre et al., 2008). Em suma e como sublinha Altet (1997) "as pedagogias mais recentes se centram na atividade do aluno na lógica própria das aprendizagens" (p.13).

Para além do incentivo à descoberta, podemos então apontar alguns dos modelos de ensino interativo centrados no aluno, que se salientam na literatura designadamente (1) aprendizagem cooperativa, (2) aprendizagem baseada em problemas e (3) discussão em sala de aula (Arends, 2008; Lebrun, 2008).

4.2.1 Aprendizagem cooperativa.

O conceito de aprendizagem cooperativa é definido como

> "estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando no grupo uma atmosfera de realização". (Lopes & Silva, 2011, p. 142)

Trata-se segundo Arends (2008), de um modelo de aprendizagem cujos desenvolvimentos contemporâneos "remontam aos trabalhos dos psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX, assim como as teorias de aprendizagem mais recentes de processamento de informação e aos teóricos do conhecimento cognitivo e de desenvolvimento" (p.346) como por exemplo Piaget, sobre cujas contribuições para o campo de ensino e aprendizagem fizemos referência. Importa salientar igualmente os contributos de John Dewey (1859-1952) através da sua obra intitulada *Democracy and Education* (1919), sobre a necessidade de criar por parte dos professores, ambientes de aprendizagem caraterizados por procedimentos democráticos e processos científicos, que permitissem aos alunos a questionar acerca dos problemas sociais e interpessoais, um desiderato que em sala de aula se poderia concretizar organizando os alunos em pequenos grupos de resolução de problemas e de aprendizagem dos princípios democráticos, através da interação diária de uns com os outros.

Em termos de caraterísticas das aulas de aprendizagem cooperativa (1) os alunos trabalham em equipas/ grupos para atingirem os objetivos da aprendizagem, (2) as equipas são constituídas por alunos com um rendimento elevado, médio e fraco, (3) sempre que possível, as equipas incluem uma mistura de raças de culturas e de género, e (4) os sistemas de recompensa são orientados para o grupo assim como para o individuo (Arends, 2008, Ransdell, 2003).

Importa referir segundo Wang (2009), que a aprendizagem cooperativa como modelo de ensino, pode ser utilizada em qualquer nível escolar e disciplina curricular e de diversas

formas, sendo de destacar (1) «Student Teams Achievment Divisions/ STAD», (2) «Jigsaw», investigação em grupo, e (4) abordagem estrutural, as quais passamos a descrever.

«Student Teams Achievment Divisions/ STAD». Consiste na apresentação aos alunos de uma informação escolar nova, com o recurso à exposição ou textos ou alguma tecnologia. Apoiando-se em fichas de trabalho e outras fontes, os alunos divididos em grupos heterogéneos (em termos de sexo, habilidades, raça, classe social) de quatro a cinco elementos, trabalham as matérias curriculares ajudando-se mutuamente, através da orientação, de perguntas que fazem uns aos outros e da discussão (Arends, 2008; Har, 2013).

«Jigsaw». Contempla a divisão da turma em grupos heterogéneos de cinco a seis elementos, seguindo-se a apresentação das matérias sob forma de textos aos grupos constituídos. Cada aluno tem a responsabilidade de aprender uma componente do tópico atribuído aos grupos, que depois aperfeiçoa numa reunião com os membros dos outros grupos que estudaram a mesma componente. A fase conclusiva é o regresso dos especialistas das componentes estudadas aos seus grupos de origem, a fim de ensinar aos restantes membros do grupo o que aprenderam (Arends, 2008).

Investigação em grupo. Os alunos divididos em grupos heterogêneos de cinco a seis elementos de acordo com as amizades ou interesse por um determinado tópico, têm a missão de planificar os tópicos e subtópicos a serem estudados, sobre os quais seguindo procedimentos por eles escolhidos, desenvolvem investigações aprofundadas, preparam e apresentam um relatório para toda a turma (Arends, 2008).

Abordagem estrutural. Enfatiza a utilização de estruturas específicas para influenciar os padrões de interação dos alunos, nomeadamente *pensar-emparelhar-partilhar, juntar as cabeças numeradas.* Os alunos são organizados em pequenos grupos nos quais trabalham de forma interdependente. Todas as recitações e discussões devem ser realizadas no contexto de todo o grupo, onde o professor: (1) coloca questões que estejam relacionadas por exemplo, com um texto, e dá tempo para os alunos *pensarem* individualmente; (2) pede aos alunos para se juntarem e discutirem o que estiveram a pensar a fim de *partilhar* as respostas que encontraram em torno das questões colocadas e encontrar consensos; (3) pede aos alunos para que partilhem os resultados com o coletivo da turma. Na operacionalização da estrutura *juntar as cabeças numeradas,* o professor (1) divide a turma em grupos de três a cinco elementos os quais atribui um número entre 1 e 5; (2) coloca uma pergunta a cada um dos membros dos grupos constituídos; (3) dá tempo para que os alunos pensem em conjunto para obter uma resposta e garantir que todos sabem a resposta; finalmente (4) chama por um número e os alunos de cada

grupo com esse número levantam a mão e respondem para toda a turma (Arends, 2008; Har, 2013).

Tendo em conta o exposto, podemos então sintetizar os passos de uma aula de aprendizagem cooperativa, tal como Arends (2008) os apresentou, nomeadamente (1) descrição dos objetivos aos alunos, no qual os professores eficazes explicam os objetivos numa linguagem compreensível, mostrando qual a relação entre a aula e a aprendizagem anterior; (2) apresentação da informação a ser usada para o trabalho, muitas vezes através de um texto e sugestões de sua utilização; (3) organização dos alunos em equipas de estudos; (4) execução das tarefas pelos alunos nos grupos; (5) apresentação do produto final do grupo; e (6) reconhecimento dos esforços do grupo e dos esforços individuais.

Saliente-se que ao contrário dos modelos tradicionais, no modelo de aprendizagem cooperativa os alunos têm a oportunidade de desempenhar funções que vão para além de uma simples postura passiva de escutar o que o professor diz. Como sublinham Bordenave e Pereira (2001), em trabalhos de grupo/ investigação em grupo, que é uma das variantes de aprendizagem cooperativa, os alunos encontram oportunidades para desempenhar ativamente as tarefas de (1) iniciadores, que são aqueles que sugerem novas ideias, metas ou procedimentos; (2) estimuladores, que são aqueles membros que entusiasmam o grupo para uma maior atividade ou produção, de qualidade mais alta; (3) coletores de informação, são os membros que procuram dados necessários para as decisões do grupo; (4) avaliadores críticos, que são os alunos que analisam o desempenho do grupo e criticam as suas falhas, ajudando assim a manter normas de excelência; (5) coordenadores, são os alunos que relacionam ideias e esforços, coordenando atividades para alcançar o objetivo comum; e (6) anotadores-relatores, são os alunos que registam os debates.

Além do exposto, os princípios da aprendizagem cooperativa que de seguida se descrevem, abrem espaço para que todos os membros do grupo façam alguma coisa em prol dos objetivos comuns. Tais princípios advogam entre outros aspetos, que em aprendizagem cooperativa, (1) todos os membros do grupo recebem uma tarefa específica e necessária para a execução do trabalho; (2) o esforço de cada membro do grupo é indispensável para o sucesso; (3) a par das tarefas individuais, o encontro e a discussão presencial do grupo são indispensáveis para a partilha de ideias, dos feedbacks sobre as produções individuais, encorajamento mútuo no caso de um dos membros enfrentar alguma dificuldade; (4) os alunos são encorajados a desenvolver habilidades de liderança, tomada de decisão e de resolução/ gestão de conflitos (Felder & Brent, 2007; Ransdell, 2003).

Em termos de vantagens, a aprendizagem cooperativa é vista como sendo uma forma de trabalho que (1) beneficia tanto os bons como os maus alunos, dado que os bons alunos podem orientar os maus; (2) permite a adoção da cultura de tolerância e aceitação de pessoas que sejam diferentes em virtude da sua raça, cultura, classe social ou aptidão; (3) ensina os alunos as competências de cooperação e colaboração; (4) encoraja a criação de relações de proximidade em torno da aprendizagem; (5) contribui para o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos (Arends, 2001; Har, 2013).

4.2.2 Aprendizagem baseada em problemas.

À semelhança da aprendizagem cooperativa, e do ensino pela descoberta, o modelo de ensino *aprendizagem baseada em problemas*, também denominado *instrução baseada em projetos, aprendizagem autêntica e instrução ancorada*, tem as suas origens nas abordagens cognitivistas da aprendizagem particularmente na perspetiva sócioconstrutivista (Lebrun, 2008). Tal como se fez menção anteriormente, trata-se de uma perspetiva de aprendizagem que defende que os aprendentes de todas as idades, se envolvem ativamente no processo de adquirir informação e construir o seu próprio conhecimento (Arends, 2008). Nessa perspetiva, e para o caso particular de *aprendizagem baseada em problemas*, salientam-se os contributos de Vygotsky, ao defender que a aprendizagem ocorre através da interação social com professores e pares; e, Bruner com o seu modelo de *aprendizagem pela descoberta*, que enfatizava a (1) importância de ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, (2) a necessidade de um envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e (3) a crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal.

Para Simons e Ertmer (2005), a aprendizagem baseada em problemas combina teorias sobre resolução de problemas e as abordagens de estudo de caso, no âmbito das quais os alunos recebem dos professores problemas ligados a um determinado contexto e assumem papéis de investigadores iniciantes. Ou seja, e conforme salienta Arends (2008), "a essência da aprendizagem baseada em problemas consiste em apresentar aos alunos situações baseadas em problemas reais e significativos que possam servir de trampolim para investigações e pesquisas" (p. 380). Nesse quadro, o estudante constrói pelas suas mãos, os seus conhecimentos através de interações com o meio e com os outros parceiros da relação pedagógica, professores e estudantes (Lebrun, 2008).

A aprendizagem baseada em problemas como modelo de ensino apresenta tal como Arends (2008); e Lebrun (2008) indicam, as seguintes caraterísticas: (1) questão ou problema

orientador, em torno da qual se organiza toda a instrução, questão que em simultâneo é importante em termos sociais e significativos para os alunos; (2) enfoque interdisciplinar, que dá indicações de que o problema em estudo, é selecionado porque a sua solução requer que os alunos explorem vários temas; (3) investigações autênticas, que dá indicações de que os alunos realizam investigações autênticas e procuram soluções reais para problemas reais, analisam e definem experiências, fazem deduções e retiram conclusões; (4) **produção de artefactos** e de exposições, que dá indicações segundo as quais este tipo de aprendizagem, requer que os alunos construam produtos sob a forma de **artefactos e de exposições** que expliquem ou representem as suas soluções; e (5) colaboração, que dá indicações de que trabalhar em grupo serve de motivação para o envolvimento sustentado em tarefas complexas e aumenta as oportunidades de desenvolvimento do pensamento e de competências sociais (Arends, 2008).

Tal como se verifica em qualquer modelo de ensino, a aprendizagem baseada em problemas obedece certas fases dentro das quais se concretizam as ações específicas de ensino, tal como Arends (2008); Chin e Chia (2008); Lebrun (2008); e Gallagher (1997) as descrevem.

Orientação dos alunos para o problema. Nesta fase, o professor (1) comunica com clareza os objetivos da aula, (2) apoia os alunos na identificação dos problemas de investigação, (3) descreve o que espera dos alunos, (4) explica pormenorizadamente sobre os procedimentos do modelo de ensino adotado (Arends, 2008). A título de exemplo, num estudo desenvolvido por Chin e Chia (2008) os alunos envolvidos eram encorajados a ler textos, artigos de jornais e outras fontes em busca de temas que constituíssem problemas de estudo.

Organização dos alunos para o estudo. Nsta fase o professor apoia os alunos na definição e organização das tarefas específicas. De acordo com Lebrun (2008) "uma situação concreta que coloca um problema constitui o ponto de partida da atividade" (p. 157). No estudo de Chin e Chia acima referidos, os alunos definiram várias questões orientadoras do estudo e de seguida identificaram as fontes de informação para a formulação das respostas.

Prestação de assistência à investigação independente e em grupo. Nesta fase, o professor encoraja os alunos na (1) recolha da informação, (2) realização de experiências se for o caso, (3) busca de explicações e soluções e (4) constante reflexão sobre o progresso do grupo (Arends, 2008). As atividades de alto nível são solicitadas por parte dos alunos, tais como a observação, a análise, a construção de hipóteses, a pesquisa, a avaliação e reflexão (Lebrun, 2008). A título de exemplo, os alunos do estudo de Chin e Chia já citados, consultaram os «sites» oficiais de certas instituições na internet, recolheram informações em laboratórios e conduziram estudos de campo por via de breves entrevistas. E aqui salienta-se o fator da

diferenciação de papéis no âmbito da aprendizagem cooperativa, que se traduz no fato de cada membro do grupo ou subgrupo desempenhar tarefa(s) específica(s) nomeadamente a recolha de informações, a redação do relatório, a criação da apresentação em «Power Point», entre outras (Arends, 2008).

Desenvolvimento e apresentação de artefactos e exposições. Nesta fase o professor presta assistência na preparação de artefactos apropriados, como por exemplo, os relatórios a serem partilhados com a turma. Trata-se da fase em que os membros do grupo juntam e sistematizam a informação colhida.

A análise e avaliação do processo de resolução de problemas. Nsta fase, os alunos apresentam os resultados dos trabalhos realizados ao coletivo da turma e em coordenação com professor, refletem sobre o percurso e procedimentos adotados.

Além do exposto, importa realçar de acordo com Arends (2008) que na fase de análise das investigações, o professor cria oportunidades para que todos os alunos expressem as suas ideias de forma livre e aberta, onde nenhuma ideia seja ridicularizada. E nesse contexto e para fechar a avaliação e análise do processo, os alunos podem ser convidados a preencher um questionário, semelhante ao que foi utilizado no estudo de Chin e Chia acima referidos, tal como se apresenta na Tabela 15.

Tabela 15
Sugestão de questionário para autoavaliação

Para cada um dos itens que se seguem, coloca um círculo no número apropriado na escala de 1-4 para mostrar as experiências que obteve durante a realização do projeto.

1: Ainda não 2: Algumas vezes
3: A maior parte das vezes 4: Todas as vezes

Domínio e aprendizagem	Escala
Conhecimento e aplicação	
Fui capaz de pesquisar e de ter acesso à várias fontes de informação	1 2 3 4
Fui capaz de reconhecer a relevância do que foi aprendido, para a minha vida diária	1 2 3 4
Comunicação	
Fui capaz de partilhar as minhas ideias claramente durante as discussões do grupo	1 2 3 4
Durante a apresentação oral, fui capaz de comunicar claramente as minhas ideias	1 2 3 4
Durante a apresentação oral, fui capaz de falar fluentemente	1 2 3 4
Durante a apresentação oral, fui capaz de envolver a atenção dos alunos	1 2 3 4
Eu estava disposto a considerar as opiniões dos outros, pese embora não concordasse com elas	1 2 3 4
Aprendizagem independente	
Fui capaz de pensar sobre as questões que me ajudaram a conduzir o projeto	1 2 3 4
A minha contribuição no trabalho foi justa	1 2 3 4
Sei o que posso fazer melhor e utilizei plenamente os meus talentos	1 2 3 4
Fui capaz de aprender novas coisas durante o projeto	1 2 3 4
Fui capaz de demonstrar uma atitude responsável e positiva em torno do trabalho	1 2 3 4
Fui capaz de sustentar o meu interesse no processo de resolução do problema	1 2 3 4
Problemas que encontrei durante a realização do trabalho em torno do projeto _____ _____	
Problemas que o grupo encontrou durante a realização do trabalho em torno do projeto _____ _____	

Fonte: Chin e Chia (2008, p. 47)

Como se pode depreender, no decorrer das fases descritas os alunos (1) definem e organizam tarefas específicas em torno do trabalho incumbido, (2) recolhem informações, (3) trabalham as informações colhidas na busca de explicações, (4) realizam experiências, (5) preparam relatórios, (6) partilha os resultados com o coletivo da turma e o professor, e ainda, (7) encontram uma oportunidade para fazer uma autoavaliação do seu desempenho.

Em suma e tal como sublinha Arends (2008), a aprendizagem baseada em problemas pretende ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes auto-regulados e independentes. Guiados por professores que os encorajam e recompensam para colocarem questões e procurarem soluções para problemas da vida real, os alunos aprendem a desempenhar estas tarefas de forma independente durante as suas vidas.

4.2.3 Discussão em sala de aula.

A discussão em sala de aula enquanto modelo de ensino refere-se aos procedimentos que os professores utilizam para encorajar o intercâmbio verbal entre os protagonistas da aula, ou seja, "as discussões são situações em que os professores e os alunos falam uns com os outros e partilham ideias ou opiniões" (Arends, 2008, pp. 412-413). Trata-se de um modelo de ensino que em termos teóricos, encontra-se encostado às "áreas em que os académicos se dedicam ao estudo da linguagem, dos processos de comunicação e dos padrões de intercâmbio" (p. 413). Mas também e tal como se referiu anteriormente as perspetivas cognitivas-construtivistas, particularmente os trabalhos de Vygotsky valorizam a interação social no âmbito da aprendizagem. Em conformidade com Murphy, Wilknson, Soter, Hannessey e Alexander (2009), Vygotsky concebia a aprendizagem como um processo mediado socialmente onde o discurso joga um papel relevante. Durante as interações os aprendentes incorporam uma maneira de pensar e comportar que promova o conhecimento, habilidades e disposições necessárias para a resolução de problemas.

No âmbito da discussão em sala de aula, os alunos tornam públicas as suas perspetivas sobre os assuntos que emergem dos textos e em paralelo, dão uma certa consideração às perspetivas propostas pelos seus pares, incluindo os seus pontos de vistas. Por outras palavras, a perspetiva cognitivista considera que as interações entre os estudantes contribuem para o sucesso escolar destes (Slavin, 1995). Importa salientar que a discussão em sala de aula é um procedimento ou estratégia de ensino, transversal a quase todo o ensino, que pode ser utilizado por si só ou com uma série de modelos distintos, sobre cuja abordagem se fez anteriormente (Arends, 2008).

Dependendo dos objetivos da aula e do tipo de alunos que compõem a turma, a discussão em sala de aula pode assumir formas distintas nomeadamente (1) recitações, que correspondem a sessões breves de pergunta-resposta (discussões de recitação) acerca dos materiais de leitura atribuídos, cuja finalidade é de proporcionar aos professores meios de avaliar a compreensão dos alunos; (2) discussões inquisitivas ou baseadas em problemas, através das quais o professor apresenta um certo problema, que por sua vez abre espaço para os alunos fazerem perguntas, gerarem dados empíricos, formularem teorias que concorram para a explicação do problema posto; (3) discussão baseada na partilha, na qual os alunos encontram oportunidades para formar e expressar de forma independente pensamentos e opiniões relativas às experiências vividas em determinados contextos, tais como, visitas de estudo, experiência laboratoriais, entre outros (Arends, 2008).

Em termos gerais e de acordo com o autor acima referido, a discussão em sala de aula enquanto modelo de ensino se concretiza através das seguintes fases: (1) a fase da explicação dos objetivos da aula, na qual o professor apresenta os objetivos da discussão e prepara os alunos a participarem; (2) a fase de centralização da discussão, na qual o professor proporciona o foco da discussão, estabelece as regras fundamentais, e coloca as questões centrais em torno do assunto; (3) a fase de orientação da discussão, na qual o professor monitoriza as intervenções dos alunos, faz perguntas, ouve e responde às ideias dos alunos (recorrendo a frases tais como "ouvi-te dizer que…, penso que o que estás a dizer…"), reforça as regras da discussão, regista as ideias chave, expressa as suas próprias ideias; e (4) a fase da conclusão, na qual o professor ajuda os alunos a concluírem a discussão, apontando os aspetos mais salientes da mesma.

Refira-se que para alguns tipos de discussão, como por exemplo as recitações, colocar questões aos alunos torna-se um aspeto-chave. Nessa perspetiva, Lopes e Silva (2011) apresentam algumas sugestões sobre como proceder para conduzir de forma eficaz uma discussão em sala de aula recorrendo ao questionamento, designadamente (1) esclarecimento aos alunos no início da aula sobre a grande questão a responder; (2) criação de um clima no qual os alunos se sintam seguros para cometer erros, recorrendo por exemplo, à utilização de pequenos quadros onde os alunos possam escrever as respostas sobre as questões que o professor os coloca, respostas essas que de seguida são apresentadas ao professor, por forma a evitar que os alunos se sintam vulneráveis aos julgamentos dos colegas; (3) uso da regra de não levantar o braço, através da qual o professor assegura que todos os alunos têm probabilidade de ser convidados para dar uma resposta; (4) concessão de tempo suficiente para que os alunos partilhem seus pontos de vista antes de responderem as questões colocadas; (5) estabelecimento de um requisito mínimo para a resposta, como por exemplo, determinação da quantidade mínima de palavras, aceitável; (6) confirmação da parte do professor das respostas corretas, indicando as razões pelas quais considera correta a resposta dada; (7) simplificação das questões sobre as quais as primeiras respostas dadas pelos alunos sejam incorretas, ou então, fornecimento de uma série de indícios para incentivar o aluno a tentar uma melhor resposta (dizendo por exemplo, "lembra-te de que o presidente também foi um herói na guerra de 1812"); (8) identificação nas respostas, de elementos que façam com que as mesmas estejam parcialmente corretas, usando de seguida, indícios ou pistas que ajudem o aluno a lidar com as partes incorretas. Saliente-se que relativamente ao tempo de espera após a colocação da questão aos alunos, é recomendável de acordo com Arends (2008) que o mesmo seja no mínimo de três segundos.

Também Good e Brophy (1984) recomendam que as questões a serem utilizadas para a condução da discussão em sala de aula (1) sejam devidamente planeadas, (2) apresentem uma sequência lógica, (3) sejam seguidas por pausas que permitam os alunos pensar, (4) sejam amplamente distribuídas para a turma, (5) não sejam colocadas várias vezes, além disso, que os professores procurem (6) equilibrar questões fechadas/ fatuais das questões de ordem superior conducentes à reflexão (questões "porquê…/ se…?"), sendo recomendável iniciar a aula de discussão com o primeiro tipo de questões, antes de colocar as perguntas de ordem superior.

Nessa perspetiva e de acordo com Arends (2008) a investigação aconselha a não utilização de (1) perguntas que requerem respostas de sim/não, também chamadas por "perguntas sem saída", porque entende-se que as mesmas não levam a lado nenhum (como por exemplo: "a primeira guerra mundial atingiu o continente africano?"); (2) perguntas difusas, ou seja, perguntas pouco claras, (como por exemplo: "o que pensam sobre…?"); (3) perguntas com respostas programadas, que são aquelas que apontam para respostas pretendidas (como por exemplo, "a história como ciência, estuda os homens no tempo ou o corpo humano?" (p. 422); (4) perguntas de adivinhação, que correspondem a perguntas que exigem que os alunos adivinhem, em virtude de a questão colocada não possuir resposta certa ou, pelo fato dos alunos não disporem de elementos suficientes para a construção de uma resposta acertada (Good & Brophy, 1984).

A terminar, importa salientar que recorrendo à taxonomia de Bloom, a investigação do campo da educação classificou as questões na sala de aula, numa perspetiva de nível cognitivo das mesmas. Nesse quadro, destacam-se questões que os professores podem usar para (1) *lembrar*, destinadas a recuperar o conhecimento fatual; (2) *compreender,* através das quais espera-se que o aluno construa significados; (3) *aplicar,* através das quais o aluno aplica ou utiliza princípios ou procedimentos; (4) *analisar*, a partir das quais o aluno explica as relações, ou os objetivos; (5) *avaliar* e (6) *criar,* através das quais os alunos podem fazer julgamentos baseados em determinados critérios (Arends, 2008).

Em termos de vantagens e de acordo com o autor acima citado a discussão em sala de aula (1) ajuda os alunos a construir os seus próprios significados dos conteúdos académicos; (2) promove compromisso e envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, (3) ajuda os alunos a aprender importantes competências de comunicação, tais como a apresentação das suas ideias de forma clara, o saber ouvir os outros, o saber responder aos outros de forma apropriada e o saber fazer boas perguntas.

4.2.4 Gestão da sala de aula em modelos de ensino centrados no aluno: Exemplo da gestão no modelo *aprendizagem cooperativa*.

A gestão da sala de aula e a sua ligação com os modelos de ensino centrados no aluno, constitui o principal foco do capítulo que se segue, por essa razão a nossa abordagem sobre o assunto nesta seção, será breve. Assim, começaremos por sublinhar que o modo como as tarefas são geridas, contribui para a atmosfera geral da sala de aula e o modelo da gestão adotado (Ünal & Ünal, 2012). Nessa perspetiva e no âmbito da utilização dos modelos de ensino centrados no aluno, há certos procedimentos que a literatura recomenda e que visam garantir que essa utilização seja eficaz.

Tomaremos como exemplo o modelo de enino *aprendizagem cooperativa,* cuja utilização eficaz em sala de aula requer em primeiro lugar, a criação de grupos que sejam constituídos por alunos que se conhecem, ou seja, e de acordo com Arends (2008) antes dos alunos poderem trabalhar produtivamente nos grupos de aprendizagem cooperativa, é importante que se conheçam uns aos outros e respeitem as diferenças de cada um.

Em segundo lugar e por forma a criar um ambiente adequado para aprendizagem, é também recomendável, que o professor preste atenção ao ambiente físico da sala (Sturz & Kleiner, 2005). De acordo com os últimos autores citados, o ambiente físico pode promover a interação social e por isso, as carteiras devem ser organizadas tendo em vista a promoção de uma aprendizagem colaborativa, na qual os alunos possam trabalhar juntos, partilhar o material, criar grupos de discussão apoiando-se uns aos outros.

Já na fase da operacionalização do modelo aprendizagem cooperativa, e por forma a evitar que se instale confusão na sala durante as transições de uma atividade para outra se aconselha segundo Arends (2008), a realização de certas ações de gestão tal como se passa a explicar.

A primeira ação consistirá em *escrever os passos-chave no quadro*, por meio dos quais o professor, ordena por exemplo, os alunos a (1) se dirigirem para o local onde se encontra o nome das suas equipas junto à parede; (2) escolherem um membro da equipa para se dirigir à secretária do professor em busca dos materiais de aprendizagem necessários; (3) ficarem 10 minutos a ler a tarefa atribuída; (4) começarem, ao sinal do professor as suas discussões; e (5) começarem a expor a informação. No dizer do autor referido, entende-se que as pistas visuais ajudam os grandes grupos de alunos quando se deslocam de um ponto para outro, no início e na parte final do trabalho em grupo.

A segunda ação se resume na *explicação das instruções de forma clara e na solicitação de dois ou três alunos para as parafrasear*, por forma a perceber se as instruções registadas no quadro, foram ou não compreendidas.

A terceira ação consiste em *identificar e assinalar com clareza a localização de cada equipa de aprendizagem,* ou seja, o professor designa com clareza os locais da sala a serem ocupados por cada equipa criada, e em paralelo, insiste para que as equipas se instalem nesses locais.

Refira-se por último de acordo com autor acima referido, que os gestores de salas de aula mais eficazes são aqueles que têm um repertório de estratégias e de abordagens que podem ser utilizadas com os alunos conforme as situações exigem tendo sempre presente, a ideia de que uma das maiores tarefas do professor prende-se em criar ambiente de aprendizagem adequado, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros e estão motivados para trabalhar juntos; e que uma boa gestão da sala de aula exige professores que conseguem criar relações autênticas com os alunos e desenvolvem uma ética de preocupação pelo aluno.

4.3 Modelos de ensino: Análise reflexiva

Do exposto podemos então identificar três grupos principais de modelos de ensino no campo da educação, modelos esses que se encontram ancorados em diversas teorias da aprendizagem, com destaque para o comportamentalismo e o cognitivismo/construtivismo.

Assim e em linha com a teoria comportamentalista da aprendizagem, evidenciam-se da literatura de referência, os modelos de ensino genuinamente tradicionais, centrados no professor, tendo como caraterísticas principais (1) a organização da situação e da comunicação em sala de aula, pelo mestre; (2) a transmissão do conhecimento/saber por via da exposição oral, e o ditado de notas/ apontamentos como base do ensino; (3) forte presença das recitações como padrão da interação do professor com aluno, e através das quais o professor faz perguntas para toda a turma e os alunos respondem após terem levantado a mão e serem chamados a responder (Arends, 2008); (4) a atribuição ao aluno de um papel passivo, memorizador, de tomador de notas/apontamentos do saber preparado pelo professor, e consequente reprodução do mesmo; (5) a atribuição de uma elevada importância aos conteúdos curriculares, que devem ser absorvidos e reproduzidos fielmente pelos alunos nas provas que prestam; e (6) o aumento do conhecimento no aluno, como objetivo central do ensino (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Rocha, 1988; Vasconcelos et al., 2003).

Depreende-se da literatura de referência que nos modelos de ensino genuinamente tradicionais as ações de gestão da sala de aula que se evidenciam, resumem-se fundamentalmente no (1) controlo rígido da disciplina, (2) obrigação de os alunos responderem muito rapidamente às questões colocadas, para que as metas de ensino definidas possam ser atingidas, e (3) aplicação de recompensas ou punições aos alunos que cumprem ou transgridem as diretrizes de funcionamento estabelecidas. Em suma, e tal como se referiu anteriormente, numa sala de aula bem gerida o aluno permanecerá na sua carteira em silêncio aguardando a ordem para executar tarefas que lhe forem atribuídas, tais como (1) escutar a exposição do professor, (2) escrever, (3) responder a questões, (4) ler um texto, entre outras (Arends, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Landrum & Kauffman, 2006).

Em segundo lugar, evidenciam-se da literatura os modelos de ensino que, apesar de centrados no professor, quando aplicados eficazmente, procuram envolver o aluno no processo de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Lebrun, 2008). Desses modelos destacam-se como estratégias de ensino (1) a exposição/explicação numa perspetiva mais interativa, (2) a instrução direta, e (3) o ensino de conceitos.

Relativamente às ações de ensino no modelo de ensino *exposição/explicação*, quando utilizado de modo eficaz, destacam-se a constante preocupação por parte do professor em (1) clarificar os objetivos da aula, (2) motivar a participação dos alunos, (3) privilegiar a clareza na abordagem dos assuntos, (4) explicar com recurso a exemplos, (5) atribuir trabalhos de casa para verificar a compreensão dos alunos e (6) diversificar os meios de ensino, recorrendo a textos, vídeos, imagens, entre outros (Arends, 2008; Doyle, 2006; Lopes & Silva, 2011).

Relativamente às principais ações de ensino do professor na instrução direta, destaca-se que este (1) interroga para aferir os pré-requisitos que os alunos trazem para a aula; (2) apresenta e explica os objetivos e conteúdos da aula (3) faz demonstrações e proporciona aos alunos uma prática guiada; (4) verifica a compreensão através do interrogatório; e (5) atribui exercícios para serem resolvidos na aula. Neste quadro o aluno (1) responde às questões do professor; (2) apresenta trabalhos recomendados pelo professor, como por exemplo os trabalhos de casa; (3) acompanha a apresentação da nova matéria; (4) exercita de forma independente o que aprendeu na sala resolvendo exercícios atribuídos (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011).

Relativamente às principais ações de ensino do professor no ensino de conceitos destaca-se que este (1) explica os objetivos da aula; (2) identifica o nome do conceito a ser definido; (3) lista os atributos dos conceitos; (4) escreve uma definição concisa do mesmo; (5) testa a aquisição dos conceitos por parte dos alunos, através de exemplos; e (6) relaciona os

conceitos aprendidos com outros conceitos da mesma unidade de estudo (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011). Em consonância com estas ações do professor, destacam-se as seguintes ações de aprendizagem: (1) leitura de textos com vista à identificação e construção de listas de conceitos; (2) elaboração de mapas de conceitos; e (3) exposição à turma dos mapas construídos (Lopes & Silva, 2011).

Em terceiro e último lugar, evidenciam-se da literatura modelos de ensino interativos centrados no aluno, dos quais se destacam (1) a aprendizagem cooperativa, (2) a aprendizagem baseada em problemas; (3) a discussão em sala de aula (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003; Slavin, 1995). Nestes modelos, aos alunos não se atribui o papel de recetáculos de conhecimentos já construídos/ preparados pelo mestre. Nota-se uma forte valorização da pessoa que aprende. Os alunos participam ativamente no processo da sua aprendizagem através da execução de várias tarefas em sala de aula ou em outros contextos, cujos resultados são partilhados com o coletivo da turma. Neste quadro o professor aparece com o papel de facilitador da aprendizagem (Bordenave & Pereira, 2008; Lebrun, 2008).

Relativamente às principais ações específicas do professor no modelo de *aprendizagem cooperativa*, e no quadro da sua missão de planificador e coordenar do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos destacam-se as seguintes: (1) descrição aos alunos dos objetivos da aula; (2) apresentação da informação a ser usada, se for o caso, e sugestões para a sua utilização; (3) organização dos alunos em equipas de trabalho; (4) acompanhamento da realização da tarefa; e (5) coordenação da discussão final com envolvimento do coletivo de toda a turma (Arends, 2008; Har, 2013). Neste quadro, os alunos encontram oportunidades para testarem e explorarem eles próprios as suas habilidades/capacidades, através da assunção de tarefas de destaque, por via das quais (1) sugerem novas ideias de trabalho, metas e procedimentos; (2) estimulam/motivam os outros ao trabalho; (3) procuram fontes de informação para a atividade; (4) avaliam criticamente o trabalho em curso e a prestação dos colegas (5) coordenam a atividade para alcançar o objetivo comum e (6) relatam/anotam os aspetos relevantes dos debates (Bordenave & Pereira, 2001).

No modelo de ensino *aprendizagem baseada em problemas*, para além de comunicar os objetivos da aula como ponto de partida, a ação de facilitação dos professores consiste em (1) apoiar os alunos na definição do problema; (2) descrever o que espera deles no final da tarefa; (3) explicar com clareza os procedimentos; (4) organizar os alunos para a tarefa; (5) acompanhar a realização dos trabalhos nas suas diversas fases até à apresentação e discussão dos relatórios dos grupos com o coletivo da turma. Por seu turno, os alunos os quais assumem

um papel mais proactivo (1) definem e organizam tarefas específicas em torno do problema definido, (2) recolhem informações, (3) trabalham as informações colhidas, (4) realizam experiências laboratoriais, se for o caso, (5) preparam relatórios, e (6) partilham os resultados com a turma e o professor e, ainda, (7) fazem uma autoavaliação do seu desempenho (Arends, 2008; Chin & Chia, 2008; Gallagher, 1997; Lebrun, 2008). Já no modelo de ensino *discussão em sala de aula,* o professor na qualidade de facilitador (1) coloca a questão central da discussão, (2) monitoriza as intervenções dos alunos, (3) ouve e responde as questões dos alunos, (4) regista as ideias chave, (5) ajuda os alunos a construírem a conclusão. Os alunos participam ativamente (1) respondendo às questões do professor e dos seus colegas (2) levantando outras questões, (3) partilhado as suas ideias com os seus colegas, entre outras ações que concorram para a sua aprendizagem (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984).

No tocante à gestão da sala de aula, o que se salienta nos modelos de ensino centrados no aluno é, tal como referimos anteriormente, uma constante preocupação por parte do professor em criar um ambiente físico e pedagógico adequado para que as aprendizagens ocorram, onde os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros e estão motivados para trabalhar juntos. Nesses ambientes o professor procura criar relações autênticas com os alunos e desenvolve uma ética de preocupação pelo aluno em torno do processo de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Sturz & Kleiner, 2005).

Importa salientar que, apesar das recomendações provenientes da literatura para a adoção de procedimentos que concorram para uma postura ativa do aluno em sala de aula (Altet, 1997; Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011), predominam em vários contextos educativos modelos de ensino centrados no professor e na transmissão dos conteúdos. Confirma tal asserção, por exemplo, a meta-análise que Arends efetuou de estudos realizados nos EUA sobre o padrão de discurso predominante na sala de aula, na qual então se verificou que o modelo em que o professor fala sozinho durante a maior parte do tempo da aula "ainda está muito presente nos dias de hoje" (Arends, 2008, p. 416).

Porventura, os professores, com base na sua prática, sejam antes levados a considerar não existir uma perspetiva de ensino perfeita, que resolva todos os problemas educativos, isto é, não existir nenhum modelo de ensino que resulte com todos os alunos e que satisfaça todos os objetivos, como alguns investigadores também referem (Good & Brophy, 1984; Lucas & Vasconcelos, 2005). Na verdade, e conforme salienta Arends (2008), cada um dos modelos de ensino atrás caracterizados numa perspetiva eficaz, e os modelos de gestão da sala de aula a

eles associados, são concebidos para alcançar determinados objetivos de aprendizagem em detrimento de outros, daí resultando que cada uma das abordagens apresente vantagens e desvantagens, as quais variam consoante as caraterísticas do contexto educativo em que são implementados.

Assim, "para um objetivo e com um grupo particular de alunos, alguns professores serão bem mais sucedidos que outros e alguns métodos de ensino serão mais eficazes que outros" (Good & Brophy, 1984, p. 320). E tal como salienta Blatchford (2012), os professores e alunos numa determinada turma irão se comportar em função do contexto, das políticas locais e a diferença cultural. É nessa perspetiva que "os professores necessitam de diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objetivos com diferentes populações de alunos" (Arends, 2008, p.25). Assim, a utilização de uma abordagem ou método único, não será suficiente. Por isso, quando existem várias opções, os professores podem selecionar a abordagem que melhor serve um determinado objetivo ou turma, assim como os modelos que podem ser utilizados para promover a motivação, o envolvimento e o sucesso dos alunos.

Terminamos recordando que procuramos fazer referência neste capítulo, os principais modelos de ensino decorrentes das teorias de aprendizagem, tal como a literatura tomada como referência os apresenta, assinalando em paralelo, as formas de gestão da sala de aula que se evidenciam em cada um desses modelos. Vamos no capítulo que se segue debruçarmo-nos sobre a gestão eficaz da sala de aula, fazendo referência à luz da literatura, as suas principais componentes, suas caraterísticas e, ou, alguns critérios da gestão da sala de aula que é efetuada numa perspetiva eficaz, bem como as caraterísticas de um professor igualmente eficaz.

CAPÍTULO 5

MODELO *GESTÃO EFICAZ DA SALA DE AULA*: CONCEITO, COMPONENTES, OBSTÁCULOS, INDICADORES E ESTRATÉGIAS

Neste capítulo ocupamo-nos da revisão da literatura que versa sobre o campo da *gestão da sala de aula*, que constitui uma das variáveis de estudo nesta investigação.

Convém sublinhar à partida que os conceitos de *gestão eficaz da sala de aula* e *ensino eficaz* são os mais dominantes nos estudos atuais sobre a gestão da sala de aula, em alguns dos quais especialmente nos apoiamos nesta investigação. Trata-se de estudos realizados em vários quadrantes do mundo com destaque para os Estados Unidos da América, Inglaterra e Paquistão, disponíveis no «Handbook of Classroom Management» (2006) e nas bases de dados da internet como Google Académico, «SCIELO» e «Proquest». Estes foram explorados com base nas palavras-chave: «classroom management, effective classroom management e effective teaching». Igualmente recorremos a outras fontes bibliográficas «online», nomeadamente (ERIC), «National Center of Teacher Effectiveness» (NCTE), «American Journal of Educational Research», entre outras, com as mesmas palavras-chave. Os trabalhos de Arends (2008) e de Silva e Lopes (2008), constituíram igualmente, fontes de informação de maior relevância na elaboração do presente capítulo. A preferência para estes úteis estudos, teve a ver com a sua disponibilidade e com dimensões de análise definidas pelos seus autores, as quais caminham numa direção que se adequa à temática deste trabalho e à realidade do local do nosso estudo, meio urbano e periurbano.

Assim, na primeira secção deste capítulo analisamos os conceitos de *sala de aula* e de *gestão da sala de aula*. Na segunda secção, debruçamo-nos sobre o modelo de gestão eficaz da sala de aula. Aqui, destacamos as novas tendências da abordagem de gestão da sala de aula, com recurso aos estudos recentes efetuados na perspetiva de gestão eficaz. Na terceira secção identificamos na literatura atual as principais componentes de gestão eficaz da sala de aula, as quais tomamos como alicerces conceptuais da investigação empírica que nos propomos a desenvolver. Na quarta secção efetuamos uma revisão de alguns dos principais estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula. Finalmente, na quinta secção, levamos a cabo uma análise reflexiva sobre os pontos mais salientes e consensuais da literatura consultada para efeitos da formulação da nossa problemática.

À semelhança do que aconteceu no capítulo anterior, o nosso objetivo nesta etapa é identificar as principais preocupações que nortearam a condução dos estudos revistos, os métodos utilizados, os contextos nos quais esses estudos foram realizados e alguns dos resultados obtidos, com vista ao robustecimento da definição da nossa problemática.

5.1 Conceito de gestão da sala de aula

Comecemos por esclarecer concetualmente o que podemos entender por *sala de aula* e quais as principais caraterísticas atribuídas a este contexto. Para o efeito, abraçamos a abordagem ecológica que define sala de aula como "ambiente onde normalmente 20 a 30 alunos constituindo uma turma encontram-se reunidos com um ou dois adultos (professores), a fim de se envolverem em atividades que têm propósitos educacionais e instrucionais, trazendo resultados para os estudantes" (Doyle, 2006, p. 98).

Os estudos sobre a gestão da sala de aula que são realizados numa perspetiva ecológica encaram a sala de aula como um contexto comportamental, ou seja, "uma unidade eco-comportamental composta por segmentos que, por sua vez, envolvem e regulam o comportamento que domina o espaço ocupado" (Doyle, 2006, p. 100). Os segmentos representam as unidades naturais da ação organizada e podem ser descritos em termos de diversos elementos (Gump, 1967). Neste quadro, podemos considerar como elementos de um segmento as suas fronteiras temporais (ou duração), o meio físico, ou seja, o formato do local em que a ação ocorre, o número e o tipo de participantes, a disposição dos participantes no espaço e os materiais de apoio às atividades, o formato da atividade ou programa de ação para os participantes e o conteúdo focal do segmento.

Um outro aspeto que consideramos relevante referir sobre as salas de aula, é o facto de elas serem os locais onde os professores, alunos e outros, interagem dentro de um ambiente de elevada interdependência constituído por três dimensões principais, nomeadamente a dimensão das propriedades, a dimensão de processos e a dimensão das estruturas (Doyle, 1977; Arends, 2008).

A dimensão das propriedades envolve (1) a *multidimensionalidade*, a qual se refere ao facto de as salas de aula serem locais que acomodam muitas pessoas com origens, interesses e capacidades diferentes competindo em torno de recursos escassos; (2) a *simultaneidade,* que se refere ao facto de várias atividades acontecerem em simultâneo no mesmo espaço (apresentação de sumário, monitoria de condutas de um determinado aluno ou alunos, a condução de debates e acompanhamento do raciocínio dos alunos e da sequência das respostas destes, etc.); (3) a

imprevisibilidade, no sentido em que muitas vezes os acontecimentos na sala de aula, tomam caminhos inesperados e com frequentes distrações e interrupções tornando difícil em antecipar como vai decorrer uma atividade num determinado dia com um grupo particular de alunos; (4) a *imediaticidade,* pelo facto de constituir um espaço onde muitos eventos acontecem de forma rápida, fazendo com que não haja muito tempo para o professor refletir sobre as suas ações; (5) a *notoriedade,* na medida em que a sala de aula é um local público onde os acontecimentos, especialmente aqueles que envolvem o professor são sempre testemunhados por uma grande parte dos alunos; (6) a *historicidade*, pelo facto de as turmas reunirem-se cinco dias por semana, durante vários meses permitindo que um conjunto comum de experiências, rotinas e normas tenham lugar o que cria espaço para a construção de uma história própria da turma ao longo do ano, a qual condiciona largamente os comportamentos do professor e dos alunos (Doyle, 1977; Arends, 2008).

Na dimensão dos processos, destacam-se os processos de grupo, os quais podem ou não contribuir para a produção de climas positivos, dos quais se destacam (1) *expectativas* – as pessoas criam em relação às outras pessoas e em relação a si próprias, influenciando o clima da sala de aula e aprendizagem; (2) *liderança* – a forma como o poder e a influência são exercidos nas turmas tem impacto na interação e coesão do grupo, encorajando-se uma liderança partilhada; (3) *atração* – o grau em que as pessoas numa sala de aula têm respeito umas pelas outras e o modo como os padrões de amizade dentro das turmas afetam o clima e aprendizagem; (4) *normas* – dizem respeito às expectativas partilhadas por alunos e professores acerca do comportamento na sala de aula, recomendando-se que as turmas promovam normas que apoiem o envolvimento do aluno no trabalho escolar, mas que, ao mesmo tempo, contribuam para a criação de relações interpessoais positivas; (5) *comunicação* – carateriza a maior parte da interação que se desenvolve na sala de aula na forma verbal e não-verbal; (6) *coesão* – refere-se aos sentimentos e empenho que alunos e professores têm em relação a turma como um todo (Schmuck & Schmuck, 1975).

Os processos de grupos são considerados importantes fatores podendo por isso contribuir para a criação de climas positivos na aula. Tal ocorre quando (1) os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente; (2) os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; (3) a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; (4) registam-se níveis elevados de atração para o grupo como um todo e entre colegas; e (5) as normas favorecem a realização do trabalho escolar e maximizam as diferenças individuais (Arends, 1995).

Na dimensão estruturas da sala de aula, está em jogo, a forma como as aulas se organizam em torno de tarefas de aprendizagem, participação, definição de objetivos e recompensas. É de salientar, que ao contrário das propriedades das salas de aula acima referidas, as quais são maioritariamente estáveis, e dos seus processos, que são bastante modificáveis, as estruturas da sala de aula podem ser fixadas pela tradição, mas também podem ser alteradas pelo professor, se este assim o entender. Arends (2008), identificou quatro tipos de estruturas da sala de aula: a das tarefas, dos objetivos, das recompensas e da participação dentro da sala de aula.

A estrutura das tarefas, remete para os trabalhos dos alunos na aula, que é esperado que realizem, assim como, as exigências cognitivas e sociais que lhes são colocadas durante as aulas.

A estrutura dos objetivos, dá conta do grau de interdependência procurada pelos alunos, e destacando-se (1) as estruturas cooperativas dos objetivos, que existem quando os alunos percebem que apenas podem alcançar o seu objetivo se os outros alunos com quem estão a trabalhar igualmente o atingirem; (2) as estruturas competitivas dos objetivos, que existem quando os alunos percebem que apenas podem alcançar o seu objetivo se os outros alunos não o conseguirem; e (3) as estruturas individualistas dos objetivos, que existem quando os alunos percebem que o facto de alcançarem um objetivo não tem relação com o facto de os outros alunos o fazerem.

As estruturas de recompensas, determinam as formas de distribuição das recompensas dentro da sala de aula (notas de testes, louvores ou elogios, etc.), podendo classificar-se dois tipos (1) a competitiva, em que as recompensas são recebidas pelos alunos em função do trabalho individual; e (2) cooperativa, em que as recompensas dependem da contribuição pessoal do aluno no trabalho de grupo.

As estruturas de participação dentro da sala de aula, que ajudam a determinar quem diz o quê durante as aulas, quando o pode dizer e a quem o pode dizer. Estas estruturas incluem a forma como os alunos se organizam em grupos e o modo como colocam as perguntas e dão respostas às questões postas. De referir que estas estruturas variam em função do tipo da aula em curso.

Em suma, podemos olhar para a gestão da sala de aula em função do modo como são tratadas as dimensões, propriedades, processos e estruturas e suas respetivas particularidades.

Relativamente ao conceito de gestão da sala de aula, consideramos importante, para uma melhor compreensão, definirmos primeiro, o conceito de *gestão* no sentido lato do termo, como

"arte através da qual o gestor torna as pessoas mais eficazes do que podiam ser, sem a sua presença" (Murtaza, Khan, Khaleeq & Saeed, 2012, p. 202). Nessa perspetiva, o gestor é aquele a quem recai o dever de explorar o máximo, as potencialidades daqueles que se encontram na sua responsabilidade, a fim de atingir os objetivos previstos para um determinado processo.

Nas palavras dos últimos autores citados, há quatro pilares básicos que sustentam a eficácia do processo de gestão: (1) a planificação das atividades; (2) a organização, durante a qual o gestor deve procurar perceber se o grupo designado para a tarefa encontra-se devidamente pronto para o arranque do processo, se os membros dos pequenos grupos possuem pré-requisitos necessários para as tarefas, se os membros do grupo compreenderam a missão atribuída e se os recursos disponíveis serão suficientes; (3) a direção, na qual o gestor explica às pessoas o que elas devem fazer, o momento e a forma como devem proceder; e (4) a monitorização, em que o gestor acompanha o desenvolvimento da tarefa em curso. Podemos considerar que a gestão é o conjunto de procedimentos através dos quais uma determinada pessoa com a responsabilidade de gestor faz com que o grupo que está a seu cargo no âmbito de um determinado processo, desenvolva com sucesso as atividades inerentes ao mesmo.

No contexto da sala de aula, o conceito de gestão encontrou ao longo dos anos entre vários administradores da educação e mesmo pesquisadores, uma interpretação incorreta que tende a conceber a gestão de sala de aula apenas em termos do controlo dos estudantes, a fim de permitir que eles respondam passiva e rapidamente às questões e às metas dos professores. Ou seja, a gestão da sala de aula foi por muitos tida como sinónimo de disciplina e controle do comportamento, reação às perturbações dos alunos com punições apropriadas, com vista a obtenção de uma considerável redução do barulho, submissão e obediência às ordens (Evertson & Poole, 2008).

No entanto, e apesar da existência dessas perceções que encaram o aluno como um ser passivo na aula, a literatura recente da especialidade apresenta definições sobre a gestão da sala de aula, que valorizam tanto o papel do aluno como o do professor em torno das principais atividades de aprendizagem. Por exemplo, Elias e Schwab (2006) definem gestão da sala de aula como "todas as práticas dos professores relacionadas com o estabelecimento de um ambiente físico e social da sala de aula, que visa regular rotinas e atividades diárias, prevenir e corrigir problemas" (p. 309). Salientam-se nestas definições os elementos como *ações do professor para estruturar a sala de aula*, *garantir a cooperação* e *envolvimento de alunos na aprendizagem*, enquanto se evitam ou impedem os comportamentos disruptivos. O facto de termos presente nestas definições uma referência à *cooperação* e *envolvimento*, evidencia que

há um reconhecimento da necessidade de contar com os alunos no processo de gestão da sala de aula.

Neste trabalho vamos nos apoiar numa definição de gestão da sala de aula que consideramos breve e integradora dos aspetos constantes nas definições anteriores. Trata-se da definição formulada por Evertson e Weinstein (2006), os quais encaram a gestão da sala de aula como "ações que os professores desencadeiam a fim de criar ambientes que apoiam e facilitam tanto a aprendizagem académica, como as aprendizagens sociais e emocionais" (p. 4). Para os autores acima citados, a gestão da sala de aula (GSA) não só procura estabelecer e sustentar um ambiente ordeiro para que os estudantes possam se envolver numa aprendizagem académica significativa, como também tem o propósito de aumentar o crescimento moral e social. Na verdade, todas as salas de aula independentemente da forma como elas são geridas, constituem ambientes sociais que, por sua vez, influenciam a construção moral e social do estudante (Nucci, 2006). Nesta perspetiva, a questão pertinente não é se a GSA afeta ou não o desenvolvimento social dos alunos, mas sim, como a GSA pode contribuir positivamente para o crescimento moral e social destes.

Partindo desta abordagem, julgamos legítimo incorporar na definição do conceito de gestão da sala de aula que adotamos no âmbito da realização deste estudo o conceito de gestão eficaz formulado por Murtaza et al. (2012). Assim, definimos como gestão eficaz da sala de aula, todas as ações que o professor desencadeia em sala de aula com eficácia, para criar um ambiente favorável às aprendizagens. O termo *ações* nesta definição deve ser entendido como sendo aquilo que o professor faz a fim de tornar o ambiente da sala de aula mais propício para que as atividades de ensino ocorram: o modo como o professor organiza as atividades que promovem a aprendizagem nos alunos, incluindo o modo da sua implementação e realização no decurso da aula. Portanto, tudo que o professor faz na sala de aula tem implicações no processo de gestão. Isso inclui por exemplo, a organização do espaço, a sua decoração, o arranjo das cadeiras, o modo como o professor comunica com os seus alunos, o modo como reage às suas respostas, a manutenção das atividades rotineiras, a criação de regras da aula e a comunicação destas aos estudantes, as rotinas para as atividades de casa o modo como o professor usa as transições, o tratamento que o professor faz aos comportamentos inadequados na sala de aula, etc., (Khan, Khan, & Majoka, 2011).

Para terminar, diga-se que a pesquisa sobre a gestão da sala de aula, sublinha a existência de dois tipos de gestão, a gestão preventiva e a gestão reativa (Arends, 2008; Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk, & Doolard, 2014). A gestão preventiva da sala de aula é a perspetiva

segundo a qual muitos dos problemas da sala de aula podem ser resolvidos através de uma boa planificação de estratégias de ensino eficazes e aulas relevantes e interessantes. Portanto, nesta perspetiva, as ações de gestão do professor devem ser orientadas para a prevenção de eventuais problemas que possam surgir, sendo fundamentalmente no quadro de uma gestão preventiva, que se alcança uma gestão eficaz da sala de aula a qual requer a preparação prévia por parte do professor. Por seu turno, a gestão reativa será caracterizada pelas ações que os professores desencadeiam a fim de responder as situações que estejam a perturbar o curso normal da atividade em sala de aula.

A GSA revela-se como fator de elevada importância para os professores de todos os níveis de ensino, e por isso, também, para os que trabalham com os alunos do ensino secundário. Trata-se de um elemento central da tarefa de ensino, sem o qual o trabalho dos professores torna-se bastante difícil. A pesquisa revela que é no processo de GSA, que se desenvolvem todos os passos, no contexto dos quais as interações entre o educador e o educando têm lugar (Ahmad et al., 2012).

Uma boa GSA, promove o desempenho de alunos nas tarefas académicas que lhes são atribuídas e, em paralelo, pode criar oportunidades de aprendizagem (Khan et al., 2011; McGregor, 2012; Saeed, 2009). A falta de habilidades para a promoção de ações eficazes inerentes à GSA pode criar "pequenos mundos" de caos na unidade educativa onde decorre o processo de ensino aprendizagem (Emmer & Gerwels, 2006), sendo que, pode acarretar consequências negativas como, por exemplo, a redução do tempo dedicado às atividades inerentes ao ensino e à aprendizagem do aluno.

5.2 Modelo *gestão eficaz da sala de aula*

Foi a partir da década de 60 que os estudos sobre a GSA ganharam especial impulso. Alguns modelos fundamentais do campo da psicologia, nomeadamente os modelos comportamentalista, humanista e ecológico, determinaram o modo como se desenvolveu a pesquisa sobre a gestão da sala de aula naquela década e seguintes. Deste modo, a atenção da investigação teve particularmente em conta a gestão dos reforços, como é central no modelo comportamentalista, a pessoa do aluno, suas necessidades e valores, como é central no modelo humanista, ou o habitat em que ocorre a aula, como contexto próximo da vida dos seus protagonistas, alunos e professor, como é central no modelo ecológico (Arends, 2008; Doyle, 2006; Evertson & Weinstein, 2006).

Mais recentemente vem ganhando proeminência o modelo designado como *modelo de gestão eficaz da sala de aula* (Arends, 2008). Trata-se de um modelo que está em linha de continuidade com perspetivas que vêm da década de 70 e 80 do século XX, lideradas por Edmund Emmers, Carlyon Everston e colegas. As investigações conduzidas nesse âmbito, esforçam-se por identificar os comportamentos dos professores eficazes, ou seja, dos professores que conseguem produzir consistentemente um grande envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem (Arends, 2008).

É importante referir que esta atenção dos investigadores da GSA e do ensino sobre a eficácia do professor torna-se mais saliente com o surgimento do conceito de *perceção de autoeficácia* proposto por Bandura (1977).

A autoeficácia é definida como "crenças que um determinado indivíduo possui sobre as suas próprias capacidades para atuar até um determinado nível de competência no processo de organização e execução de uma atividade, da qual se esperam certos resultados" (Bandura, 1977, p. 193). São consideradas como principais fontes das expetativas da autoeficácia, as seguintes: (1) capacidades de desempenho, as quais se referem às experiências de domínio pessoal; (2) experiências vividas indiretamente, que permitem ao individuo inspirar-se no sucesso dos outros durante a execução de atividades relativamente difíceis que lhe são atribuídas; (3) persuasão verbal, através da qual o indivíduo recebe encorajamento dos outros, o que lhe ajuda a ter sucesso diante de uma situação difícil, recorrendo aos meios à sua disposição; e, (4) estado psicológico, que é centrado nas emoções e crenças pessoais. Nesta abordagem, está explicita a ideia de que enquanto as nossas crenças, os nossos pensamentos e sentimentos têm um potencial para influenciar as ações e comportamentos dos outros à nossa volta, ao mesmo tempo, podem constituir de elementos determinantes para a nossa autoeficácia.

De realçar que desde o ano da sua publicação, a teoria de autoeficácia de Bandura constituiu uma das fontes de referência de pesquisas realizadas sobre os processos de gestão e ensino eficazes da sala de aula, com o pressuposto de que a performance do trabalho do professor nesses processos pode ser fortemente influenciada pelas suas crenças em relação às suas habilidades pessoais (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004).

Uma das caraterísticas da teoria de autoeficácia é a existência de uma ligação entre o que se considera como fatores pessoais (cognitivos, afetivos e biológicos) e o ambiente externo, no sentido em que o ambiente externo ao individuo pode estar na origem da sua performance. Nessa linha de pensamento, Dibapile (2012) argumenta que a teoria de autoeficácia, pode

contribuir para a compreensão da influência que o ambiente envolvente exerce sobre o comportamento do individuo, no processo de execução de uma determinada tarefa.

Em nosso entender a abordagem sobre a gestão eficaz da sala de aula, ganha em se apoiar não apenas nos estudos efetuados no âmbito da gestão, mas também, nos estudos cuja preocupação central é o ensino eficaz, de que destacamos as de contribuições Barwani et al. (2012), Marzano (2013), Murtaza et al. (2012), e Walker, (2008). Tomamos como pressuposto que a GSA, entendida como decisões que o professor toma para facilitar o processo de aprendizagem e providenciar aos estudantes as oportunidades para aprender (Ahmad et al., 2012) e o ensino, definido como ações que desencadeiam a aprendizagem do aluno de um conteúdo académico no contexto da sala de aula (Arends, 1995), constituem dois conceitos que caminham em paralelo e que se inter-relacionam. Com efeito, uma gestão eficaz da sala de aula é uma porta aberta para que o ensino eficaz ocorra. Por outro, a eficácia do professor em termos de métodos de ensino influencia na GSA (Ahmmad, 2014; Saeed, 2009). Assim, vários estudos desenvolvidos recentemente no âmbito da GSA, focando os conceitos de gestão e ensino eficaz da sala de aula, colocam no epicentro das suas preocupações a prática docente, ou seja, aquilo que o professor faz na sala de aula para tornar as suas aulas em ambientes adequados para que as aprendizagens ocorram (Allen et al., 2013; Barwani et al., 2012; Dibapile, 2012; Marzano, 2013; Muijs & Reynolds, 2005; Murtaza et al., 2012; Walker, 2008). Deste modo, podemos considerar que os elementos que caraterizam um ensino eficaz, nos dão indicações sobre a gestão eficaz da sala de aula, sem as quais, não se pode chegar ao estágio de um bom ensino. Portanto, há aqui uma relação de interdependência entre os dois processos, o processo de gestão eficaz da sala de aula e o processo de ensino eficaz.

De referir que as conclusões de alguns dos estudos realizados no âmbito de ensino eficaz salientam o facto de a eficácia do professor ser determinante (1) na planificação de estratégias de ensino adequadas ao conteúdo a ser ministrado e ao contexto no qual decorre o processo educativo; (2) na melhoria do desempenho académico dos alunos, que se reflete na organização das atividades de ensino e aprendizagem; (3) no envolvimento pleno dos alunos nas tarefas que lhes são atribuídas e (4) no aumento da produtividade do grupo-turma (Ahmad et al, 2012; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; e Pace, Boykins, & Davis, 2014).

Na base desta abordagem, e tendo em mente que a eficácia do professor tem sido mencionada pela literatura como um constructo vital no desenvolvimento da educação, e também como elemento influenciador da GSA (Dibapile, 2012), pareceu-nos mais recomendável conceber e analisar o processo de gestão numa perspetiva de eficácia, conforme

a definição do conceito de GSA, que adotamos neste estudo. Pareceu-nos igualmente adequado, conduzirmos a nossa pesquisa empírica no contexto de turmas grandes tendo como base os indicadores de eficácia, apresentados pela literatura que versa sobre a gestão e ensino eficazes na sala de aula, mas com portas abertas para identificar e analisar as ações de GSA predominantes em turmas grandes do ESG da Matola e que estejam encostados a outros modelos de gestão, como por exemplo, o modelo de gestão que se aproxima à perspetiva de ensino e aprendizagem comportamentalista referido no Capítulo 4.

De realçar que ao mobilizarmos o conceito de gestão eficaz da sala de aula no âmbito deste estudo, o nosso objetivo não foi de medir a influência de fatores psicológicos ou crenças do professor no seu trabalho como gestor da sala de aula em TGs, mas de compreender os desafios que se levantam nesse processo, face ao elevado número de alunos por turma o que eventualmente pode comprometer a eficácia do processo de gestão. Aliás, conforme referimos anteriormente, algumas das investigações conduzidas recentemente sobre a GSA apresentam essa mesma tendência, de olhar a GSA numa perspetiva de gestão eficaz (Ahmad et al., 2012; Allen, Gregory, Mikami, Lun, & Pianta, 2013; Barwani, Al-Ani, & Amzat, 2012; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; McGrgor, 2012; Murtaza et al., 2012; Saeed, 2009; SAVAŞ, 2012; Thangarajathi, 2010; Walker, 2008).

5.3 Principais componentes da gestão eficaz da aula

Em alguns estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula, as ações do professor ligadas à gestão são classificadas em componentes distintas, que consideramos importante caraterizá-las nesta secção. Por exemplo, Froyen e Iverson[5] (1999) referidos por Khan et al. (2011) agrupam as ações de gestão eficaz da sala de aula em quatro componentes principais, designadamente gestão de conteúdo, gestão de conduta, gestão da relação professor-aluno e gestão de tempo.

A gestão de conteúdo, diz respeito à gestão dos conteúdos programáticos, do material didático, do equipamento e do movimento das pessoas durante a sessão. Os professores considerados eficazes demonstram fortes capacidades pessoais conducentes à criação de um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos se sentem confortáveis e otimistas para o sucesso académico. As ações de gestão eficaz de conteúdo compreendem (1) a definição das atividades de instrução que estão de acordo com os objetivos de aprendizagem; (2) a utilização

[5] Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *School wide and classroom management: the reflective educator-leader*, (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. In Khan, K., Khan, M. S., & Majoka, M. I. (2011). Gender difference in classroom management strategies at secondary level. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, (3)3, 580-588.

de estratégias adequadas para conseguir a atenção dos alunos antes de se dirigir a eles verbalmente; (3) a criação de pontes de ligação entre a lição anterior e a lição corrente; (4) a escolha de métodos de ensino tendo em conta as especificidades do conteúdo e do contexto em que a aula está a decorrer; (5) a utilização de tecnologias de informação para aumentar a performance dos alunos no processo da aprendizagem; (6) a promoção de atividades de ensino diversificadas para aumentar o nível de participação e discussão dos alunos; (7) a utilização regular do questionamento aos estudantes para avaliar a progressão destes; (9) a atribuição e correção regular de tarefas na sala de aula; (10) a atribuição e correção regular do trabalho de casa; e (11) a administração de testes para avaliar o progresso dos alunos.

A gestão de condutas, refere-se aos procedimentos que o professor emprega a fim de resolver os problemas de disciplina na sala de aula. Mediante as suas características pessoais e experiência profissional, o professor pode efetuar a gestão eficaz das condutas através das seguintes ações: (1) solicitação do(s) aluno(s) envolvido(s) em alguma situação perturbadora, para que este(s) reconheça(m) e admitam os seus comportamentos incorretos; (2) a correção dos comportamentos inapropriados; (3) adoção do silêncio perante algo incorreto, como estratégia; (4) utilização de repreensões verbais de forma gentil; e (5) implementação de consequências lógicas.

A gestão da relação professor-aluno, supõe que se encara o grupo-turma como um sistema social que possui os seus próprios traços, os quais o professor deve tomar em conta na gestão das relações interpessoais na sala de aula. As ações de gestão da relação professor-aluno envolvem (1) a criação de um clima da sala de aula que aceita todos os alunos sem discriminação; (2) a demonstração de paciência e interesse no desenvolvimento de atividades de aprendizagem na sala de aula; (3) a utilização do feedback dos alunos para a melhoria da instrução; (4) a apreciação dos esforços dos alunos; (5) a comunicação aos pais sobre o progresso dos alunos; (6) a construção de um ambiente de harmonia com os alunos; (7) o diagnóstico das necessidades e interesses dos alunos; (8) o encorajamento do trabalho cooperativo dos alunos nos seus respetivos grupos; (9) a colaboração com os outros profissionais para a melhoria do ambiente profissional; e (10) a saudação aos alunos tratando cada um pelo seu próprio nome.

A gestão de tempo, refere-se ao conjunto de habilidades, ferramentas e técnicas usadas para a gestão de tempo no âmbito da execução de tarefas específicas. Isso inclui planificação das atividades, definição de metas a serem alcançadas, alocação de tarefas, análise do tempo gasto para cada atividade, monitorização das atividades em execução, organização e definição

de prioridades. Na sala de aula, as ações de gestão de tempo envolvem (1) a observância do calendário escolar sobre a execução das atividades escolares e da sala de aula; (2) o estabelecimento de tarefas tendo em vista as metas previamente definidas; (3) o ordenamento das metas tendo em conta a importância que cada uma delas representa; (4) a listagem das atividades específicas a serem desenvolvidas diariamente na sala de aula; (5) o uso de anotações para as atividades dos alunos; e (6) a planificação de sessões de aulas não prolongadas para não cansar os alunos.

Na mesma senda, uma meta-análise efetuada recentemente por Korpershoek et al. (2014) identificou as seguintes categorias sobre as quais as intervenções de gestão eficaz da sala de aula devem ser focalizadas: (1) *o comportamento do professor*, em particular, a melhoria dos procedimentos de gestão por ele adotados, no que respeita ao sistema normativo da aula, através de ações preventivas tais como a manutenção da ordem e a definição de regras e procedimentos de trabalho; (2) *a relação professor-aluno*, que pode ser melhorada através de ações preventivas tais como a preocupação e atenção por parte do professor em relação aos seus alunos e o cultivo de relações de apoio; (3) *comportamento do aluno*, cuja melhoria pode ser conseguida através das intervenções que podem ser do tipo preventivas ou mesmo do tipo reativas mediante as circunstâncias do momento; e (4) o *desenvolvimento socio emocional* dos alunos, potenciado pelo apoio ao desenvolvimento das relações empáticas. Tanto intervenções preventivas, quanto as reativas, são inclusas nesta componente.

Por seu turno, Marzano (2003), na sua meta-análise sobre 101 estudos no campo de estratégias de GSA, identificou quatro componentes sobre as quais a gestão eficaz da sala de aula deve incidir, nomeadamente (1) regras e procedimentos, (2) intervenções disciplinares, (3) relações professor-aluno, (4) estado mental. A componente de regras e procedimentos relaciona-se com uma certa variedade de categorias que inclui expetativas gerais sobre o comportamento, início e fim da aula, transições e interrupções, equipamento e material, trabalho de grupo e atividades orientadas pelo professor. As intervenções disciplinares incluem um equilíbrio entre as consequências dos comportamentos inapropriados e as consequências positivas de comportamentos apropriados. A componente nuclear que serve de suporte a todos os outros fatores de uma gestão eficaz da sala de aula é o relacionamento entre professor-aluno. Um relacionamento professor-aluno saudável é construído na base de uma cooperação dos dois atores, no contexto da qual o professor reconhece a individualidade dos alunos. Em relação ao estado mental, refere-se a necessidade que há no professor no sentido de manter o seu estado psicológico saudável.

A componente do espaço físico da sala de aula tem igualmente merecido a atenção de alguns dos estudos recentes, atendendo-se sobretudo ao modo como o professor organiza o espaço e o equipamento nele existente, tendo em vista o tipo de instrução que vai decorrer. Evertson e Poole (2008), argumentam que uma gestão eficaz deve incluir uma planificação proativa da gestão do espaço físico da sala de aula. Assim, o modo como o mobiliário se encontra organizado e as vias de acesso criadas devem permitir a circulação dos ocupantes. Além disso, a arrumação da sala de aula deve fornecer pistas para os alunos sobre o tipo de instrução que vai ter lugar. Por exemplo, um cenário da sala de aula que apresenta cadeiras expostas ao pódio dá aos alunos indicações de que apenas um individuo, nesse caso o professor, vai dominar o processo de comunicação durante a sessão; um outro cenário em que as cadeiras estejam arrumadas em formato de círculo dá indicações de que todos os participantes da aula irão intervir na sessão. O tipo da arrumação da sala de aula, igualmente dá indicações claras acerca da organização social do trabalho. Nessa perspetiva, no processo de organização da sala de aula o professor deve tomar em consideração elementos como o tipo de instrução que vai decorrer e a visibilidade dos alunos em relação ao professor e vice-versa. Para Khan et al. (2011), a gestão do espaço físico envolve a utilização eficaz do espaço da sala de aula e o apoio aos alunos na localização de espaços de acomodação preferidos por cada um deles.

Uma leitura dos principais focos da gestão eficaz da sala de aula que abordamos acima, permite-nos resumi-las em seis componentes principais, a saber: (1) A componente do conteúdo, (2) a componente da relação professor-aluno, (3) a componente das regras e procedimentos, (4) a componente de condutas, (5) a componente do espaço físico, e (6) a componente do tempo. Estes são focos que permitem enquadrar o prosseguimento da investigação no domínio da gestão da sala de aula.

5.4 Gestão eficaz da sala de aula

Tal como foi referido anteriormente (Subcapítulo 5.2), na presente investigação privilegiamos estudos sobre a GSA que procuram enfatizar o princípio de gestão eficaz da mesma. Como território de investigação, a gestão eficaz da sala de aula tem atraído cada vez mais, investigadores nas últimas décadas. A análise destes estudos permite-nos fazer algumas considerações.

Primeiro: Os estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula focalizam-se em dois grandes domínios, nomeadamente no domínio de organização do ambiente físico e social para que as

aprendizagens ocorram, e no domínio de preparação dos conteúdos de aprendizagem e do processo da sua administração para que o aluno possa aprender.

Segundo: Apesar desta aparente separação entre domínios, os objetivos norteadores de ambos é a identificação das melhores práticas docentes na sala de aula que propiciem um ambiente para que as atividades de ensino e aprendizagens ocorram da melhor maneira. Para isso, a investigação privilegia os seguintes campos específicos de análise: (1) principais problemas que dificultam a gestão eficaz da sala de aula; (2) fatores que condicionam uma gestão eficaz da sala de aula, nomeadamente as caraterísticas afetivas e académicas do professor eficaz e as estratégias para uma gestão e ensino eficazes; e (3) caraterísticas da gestão eficaz da sala de aula. Consideramos que as caraterísticas afetivas e académicas do professor eficaz e as estratégias que adota para o processo de gestão e ensino constituem condições indispensáveis para uma gestão eficaz da sala de aula.

Terceiro: Os campos de análise acima referidos manifestam-se em várias componentes específicas da gestão eficaz da sala de aula, como, por exemplo, na estrutura da aula, na observância do tempo da aula, na organização física do espaço, na planificação das aulas, nas interações que se desenvolvem na sala de aula, nos comportamentos do professor e dos alunos, nas normas que regulam as relações socio académicas na sala de aula, etc.

Assim, tendo em conta os aspetos que sublinhámos, procedemos nesta secção à revisão desses estudos, salientando de forma distinta os principais problemas que se apresentam como obstáculos para o processo de gestão, as características do professor eficaz, as estratégias que a literatura sugere para uma gestão eficaz da sala de aula e as caraterísticas de uma sala de aula gerida com eficácia.

5.4.1 Problemas que dificultam a gestão eficaz da sala de aula.

Comecemos por identificar a partir dos estudos efetuados, os problemas que se colocam à gestão eficaz da sala de aula. Vários estudos reconhecem as dificuldades que o professor na sua qualidade de gestor da sala de aula, enfrenta no seu trabalho. Por exemplo, Lopes (2002) afirmou que "gerir um grupo não é tarefa simples, especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenho continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem os gere" (p. 107). Na mesma linha de pensamento Arends (1995) salienta que "os problemas com os quais os professores se confrontam na sala de aula, se caracterizam pela sua exclusividade. São casos únicos, os quais exigem uma arte da prática que poderia ser ensinada, caso se revestisse de aspetos regulares e

constantes" (p. 18). O que acontece, porém, é que a ocorrência da maior parte dos problemas típicos da sala de aula não é previsível, pelo que GSA implica o confronto com todos os problemas que possam surgir durante a aula. É nestas circunstâncias que a tarefa primordial da gestão da GSA é a de manter ativamente os alunos empenhados no processo de aprendizagem, a trabalhar e a agir sobre o material com eficácia, processo que inclui a promoção de um ambiente de paz na aula (Ullah & Sami, 2011).

Percorrendo a literatura deste campo de estudo, verificamos que grande parte dos problemas que constituem obstáculos para uma gestão eficaz da sala de aula encontram-se relacionados com fatores do domínio pessoal por parte do gestor principal e com o comportamento dos alunos. Um estudo desenvolvido por Ahmad et al. (2012) e que tinha como propósito analisar as perceções dos professores do ensino secundário acerca dos problemas relacionados com a gestão da sala de aula e as suas propostas de solução, gerou conclusões que caminham nessa direção. Com efeito, os resultados indicaram que um dos grandes problemas com o qual os professores se confrontam é o comportamento inadequado dos alunos. Outras conclusões importantes do estudo revelaram que os professores não planificam as suas aulas, facto que reduz as habilidades em matérias de GSA. Além disso, os professores não envolvem os seus alunos em atividades, o que resulta na eclosão de comportamentos não permitidos em sala de aula.

Os aspetos que acabamos de apontar como problemas de gestão, ou obstáculos à gestão eficaz também são verificados em outros estudos. Por exemplo Heard (2011) verificou que os principais problemas que os professores enfrentam nas salas de aula são de natureza comportamental. Especificamente nos contextos urbanos onde o autor efetuou o seu estudo, os alunos conversavam em voz alta, e mostravam um comportamento que revelava não envolvimento nas tarefas atribuídas. Problemas de natureza semelhante foram verificados por Blatchford et al. (2003) que observou que alunos de turmas grandes (entre 20 e 30 alunos) não se envolviam nas tarefas atribuídas e, por conseguinte, mostravam uma total despreocupação sobre o processo em curso.

Um outro problema destacado pela investigação sobre a GSA é a insubordinação dos alunos (Heard, 2011), sendo utilizados vários adjetivos, para a classificação de alunos que não reconhecem a autoridade do professor na sala de aula: esses alunos são considerados desobedientes, mal comportados, em desvantagem, etc., (Milner, 2006). Trata-se, de uma situação com a qual muitos professores se debatem nas escolas urbanas, com alunos dando respostas negativas quando por exemplo são solicitados para executar uma tarefa fora do local

onde se encontram sentados. Além disso, os alunos com esse tipo de comportamentos tendem a chegar atrasados à aula, de forma sistemática criando constrangimentos ao trabalho do professor. Para Cymru (2012), normalmente esse tipo de alunos manifesta-se de várias formas com destaque para as que se seguem:

i. Uma busca permanente de atenção dos seus colegas, que parece ser consequência de fatores tais como (1) falta de regras elaboradas e estabelecidas pelo professor em coordenação com os alunos, (2) a falta do sentido de pertença do aluno em causa, (3) o baixo nível de autoestima ou (4) o grau de imaturidade do aluno; etc.
ii. Abandono da sala de aula ou da escola, sem permissão, o que pode ser consequência de fatores tais como (1) a falta de regras elaboradas e estabelecidas previamente pelo professor em coordenação com os alunos, (2) a busca de atenção do professor e dos colegas, por parte do aluno em causa, (3) o desapontamento do aluno, causado por um facto ocorrido na sala de aula e que não tenha tido um tratamento que fosse ao encontro das suas expetativas; etc.
iii. Desmotivação constante, o que pode ser consequência de fatores tais como (1) a autoestima do aluno em causa, (2) dificuldades na aprendizagem do aluno desmotivado, (3) falta de entusiasmo da parte do professor que coordena o processo de ensino aprendizagem.
iv. Promoção de comportamentos agressivos contra os seus colegas e professores, o que pode ser consequência de fatores tais como (1) frustração do aluno em causa, (2) falta de compreensão por parte dos colegas, e (3) ausência de procedimentos justos por parte do professor, sobre determinadas situações.

A presença frequente de um número considerável de alunos na sala de aula que não realiza os trabalhos de casa, configura igualmente um problema apontado como obstáculo à gestão eficaz da sala de aula (Thangarajathi & Joel, 2010). Trata-se de uma situação que, para além de trazer constrangimentos à execução da planificação do professor, pode contribuir para o fraco aproveitamento do próprio aluno.

Em salas de aulas urbanas do ensino secundário verifica-se um outro problema que é a utilização de materiais não autorizados durante a realização de testes (Heard, 2011). Na verdade, este fenómeno pode estar particularmente presente nas preocupações dos professores

que trabalham com turmas grandes, como as que existem no ensino secundário geral em Moçambique.

O campo das interações é propício ao surgimento de problemas, tendo em conta que a sala de aula é um local de encontro de pessoas com diferentes interesses. Estudos orientados para a questão das interações na sala de aula reportaram situações que podem constituir um constrangimento para o trabalho de gestão. Por exemplo, Granström (2006) caraterizou as salas de aulas mal geridas no âmbito das interações tomando como indicadores de ineficácia, situações nas quais (1) os alunos tinham conversas não autorizadas, (2) mostravam falta de atenção, (3) distraiam os colegas interessados com o decurso da aula e (4) falavam em voz alta desnecessariamente.

Há outros problemas ligados aos recursos necessários ao devido funcionamento da aula, em particular o espaço físico da sala de aula. Por exemplo, num estudo efetuado por Khan et al. (2011) foi concluído que os principais problemas enfrentados pelas professoras na região de Khyber no Paquistão, tinham a ver com as dificuldades ligadas à utilização do espaço da sala de aula uma vez que o espaço para acomodar todos alunos se mostrava ser escasso. À partida, as salas de aula de tamanho reduzido em relação ao número de alunos aí presentes constitui um obstáculo para a mobilidade do professor. À par da insuficiência do espaço, as professoras envolvidas no estudo, reportaram dificuldades relacionadas com a gestão de tempo, no sentido em que o tempo letivo disponível para cada aula se mostrava insuficiente para a realização das atividades planificadas.

A partir desta abordagem voltamos a enfatizar que são vários os problemas com os quais a gestão eficaz da sala de aula se debate, incidindo cada um deles sobre uma determinada componente e contexto. Portanto, há problemas que apontam sobre as questões de comportamento dos ocupantes, e o modo como constroem o sistema de relacionamentos, e, há outros que incidem sobre a forma como se gere o espaço físico, etc., (Heard, 2011; Cymru, 2012). E há problemas de GSA, que resultam da fraca preparação do professor, das atividades de enino e aprendizagens (Ahmad et al., 2012). Assim e tendo em mente esta diversidade de problemas, o professor para os prevenir ou remediar deve reunir qualidades que lhe permitam a concretização de uma gestão eficaz da sala de aula. No âmbito dos fatores que condicionam uma gestão da sala de aula eficaz debruçámo-nos, na secção seguinte, sobre o perfil de um professor eficaz tal como a literatura atual o apresenta, tanto no domínio de gestão da sala de aula, quanto no domínio de ensino.

5.4.2. Gestão eficaz da sala de aula: fatores condicionantes.

Há indicações de que o perfil pessoal do professor em termos das suas caraterísticas afetivas e académicas, conjugado com as estratégias de gestão da sala de aula, incluindo as estratégias de ensino, condiciona uma boa e produtiva gestão da sala de aula (Barwani et al., 2012; Carita 2012; Marzano, 2013; Walker, 2018); Assim, assumimos estes dois elementos, nomeadamente o perfil do professor e as estratégias de gestão e ensino que adota, como fatores de gestão eficaz.

5.4.2.1 Perfil do professor eficaz.

Os estudos que se ocuparam da gestão eficaz da sala de aula, atribuem grande importância ao perfil do professor e apresentam uma diversidade de definições sobre o perfil do professor eficaz, diversidade que em parte deriva do contexto em que os estudos foram efetuados.

Existem no conjunto dessas definições aquelas que se encontram diretamente ligadas às características afetivas do professor, e outras que se encontram ligadas às suas habilidades académicas e profissionais. Começaremos por abordar aqueles estudos e autores que sublinham especialmente as caraterísticas afetivas do professor eficaz. Walker (2008), definiu o conceito de professor eficaz, numa perspetiva de caraterísticas afetivas, como aquele que durante as suas aulas é bem-sucedido no processo de apoio aos seus alunos, para que estes gostem de estudar. Trata-se de uma definição resultante de um estudo que durou 14 anos, durantes os quais o autor foi recolhendo as opiniões escritas dos seus alunos pertencentes a vários colégios, sobre as qualidades dos professores por eles considerados muito eficazes.

Algumas das 12 caraterísticas afetivas e profissionais que se encontram ligadas a este tipo de professor e que foram identificadas no estudo acima referido, compreendem: (1) atitudes positivas acerca da profissão docente e dos seus alunos; (2) elevadas expetativas pessoais em relação à aprendizagem dos seus alunos; (3) justiça em relação às oportunidades de aprendizagem que concede aos seus alunos; (4) promoção do sentido de pertença dos alunos através de procedimentos que lhes garantem que são bem-vindos às aulas orientadas pelo professor; (5) sentido de compaixão, mostrando interesse sobre as preocupações dos alunos; (6) sentido de humor, criando momentos de alegria para os alunos, durante as de aula; (7) respeito pelos estudantes; (8) cultura de perdão; e, (9) cultura de reconhecimento de erros. Nesta linha de abordagem, Lopes e Silva (2011) corroboram estes resultados ao considerarem como caraterísticas afetivas do professor, as seguintes: (1) empatia, (2) entusiasmo, (3) encorajamento

do pensamento de ordem superior, (4) encorajamento à aprendizagem, (5) adaptação às diferenças, (6) autenticidade e (7) crenças centradas no aluno. Nas palavras dos autores, estes elementos possuem a maior influência nas relações professor-aluno.

Na perspetiva académica, considera-se eficaz o professor que planifica com sucesso, comunica com os seus alunos com clareza, é criativo nos métodos de ensino, manifesta um bom comportamento diante dos seus alunos, administra as atividades de ensino com sucesso, procede à gestão dos comportamentos e avalia os resultados do trabalho efetuado pelos seus alunos, incluindo o seu próprio trabalho (Barwani et al., 2012; Walker, 2008). Na mesma linha de pensamento, Dibapile (2012) partilha a ideia de que os professores que trabalham eficazmente preparam e planificam o seu trabalho, possuem conhecimento sólido sobre as matérias que lecionam, procedimentos didáticos claramente definidos, capacidades para escolher os seus objetivos de ensino, possuem capacidades para promover tarefas de ensino consistentes e para avaliar os seus estudantes enquanto ensinam.

Um professor eficaz deve possuir conhecimentos científicos sólidos da disciplina que leciona e do campo da pedagogia (o modo como ensina), incluindo os conhecimentos do contexto no qual o processo de ensino aprendizagem decorre. Além disso, o professor eficaz é caracterizado por vários aspetos que se encontram ligados às suas habilidades profissionais ao seu caráter pessoal. Para Barwani et al. (2012), um professor eficaz tem habilidades para: (1) tomar melhores decisões sobre diversas situações possíveis; (2) gerir devidamente o tempo disponível para a aula; (3) criar oportunidades de aprendizagem; (4) entender a arte de ensinar; (5) centrar o processo de ensino e aprendizagem no aluno; (6) procurar ir ao encontro das necessidades do aluno; (7) ser respeitoso; (8) avaliar e apreciar o trabalho desenvolvido pelos alunos; (9) utilizar uma variedade de estratégias e métodos de ensino.

Estas verificações corroboram com os resultados do estudo conduzido por Cymru (2012), no qual o autor enfatiza que os alunos gostam de professores que sejam empáticos, que sejam dignos de confiança, que tenham sentido de humor, que encorajem e promovem discussões interessantes, que ensinem bem todo o tempo, que fazem elogios às crianças quando elas merecem, que mostrem que entendem as crianças, que sejam entusiastas, que sejam consistentes e justos, que tratem os alunos com respeito, que criem um sentido de liberdade, que procurem ouvir os pontos de vista dos seus alunos. Muñoz, Scoskie e French (2013), argumentam que uma das qualidades mais importantes de um professor eficaz, reside na capacidade para mostrar mais interesse pelos seus alunos. E os alunos precisam de sentir da parte do professor essa qualidade.

Num estudo efetuado por Barwani et al. (2012) foram investigados, a partir de um questionário com seis dimensões (traços pessoais do professor, estratégias de ensino, relacionamento com a comunidade, caraterísticas académicas do professor, caraterísticas profissionais do professor e a implementação das habilidades) as perceções de 2.628 alunos, em relação às caraterísticas dos professores por eles considerados mais eficazes. Tendo em conta as dimensões de análise previamente definidas, foi concluído que os alunos valorizavam (1) os professores que envolviam a comunidade local, sobretudo os pais e encarregados de educação, no trabalho educativo, para que estes pudessem partilhar as suas expetativas sobre a escola, bem como as suas ideias sobre o que devia ser ensinado; (2) os professores habilidosos em matérias de relacionamento com os estudantes, o que significa que estes deviam possuir algum conhecimento sobre as diferenças de personalidade e de formas de aprendizagem dos seus alunos, incluindo o conhecimento dos seus contextos sociais; (3) os professores que se mostravam comprometidos com a ética profissional do ensino; (4) os professores que tinham a capacidade de organizar o material de ensino, bem como aqueles que conseguiam formular vários tipos de questões ao grupo-turma para obter a sua atenção; e (5) os professores que mostravam as capacidades de melhorar as habilidades dos alunos em matérias de pesquisa e descoberta do saber.

Os aspetos relacionados com as habilidades de coordenação da aula, igualmente são apontados como elementos caraterizadores do professor eficaz. Por exemplo, Arends (2008) concluiu que os gestores mais eficazes nas salas de aula, dispunham de procedimentos para orientar a conversa, a participação e a movimentação dos alunos, o voltar ao trabalho e o que fazer durante o tempo morto. Além disso, o professor eficaz dava instruções e explicações claras sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos sobre o tipo de informações a anotar durante as aulas.

Outras abordagens sobre a gestão eficaz da sala de aula, as que se preocuparam com as caraterísticas de um professor eficaz, procuram identificar alguns campos do domínio académico que devem merecer a atenção do professor na sala de aula. Por exemplo, Granström (2006, p. 1145) na senda de Sigel[6] (1990), focaliza a sua abordagem para questões do âmbito da comunicação, ao afirmar que "as habilidades básicas de comunicação que um professor deve ter na sala de aula são as de leitura, da escrita e da fala". O professor deve desenvolver hábitos

[6] Sigel, I. S. (1990). *What teachers need to know about human development*. In Ganström, K (2006). Group phenomena and classroom management in Sweden. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 1140 – 1159). New York: Routledge.

de estudo individual no âmbito da área que leciona, valores sociais apropriados e habilidades para pensar e resolver problemas, como meios de enriquecer as suas capacidades interativas em sala de aula.

As habilidades de uma comunicação de qualidade envolvem vários aspetos, nomeadamente, a utilização correta da linguagem escolhida e a forma como falamos com a pessoa (a nossa linguagem corporal, a nossa expressão facial, e o tom de voz). Nesta linha de pensamento, o professor que pretenda interagir devidamente com os seus alunos deve desenvolver em si próprio as seguintes habilidades: (1) motivação positiva, no sentido de que deve mostrar um certo entusiasmo pela disciplina e assunto que leciona, evitando comentários que demonstrem um certo descontentamento ou mesmo posicionamento desfavorável face ao seu próprio trabalho e ao sistema de educação no qual se encontra inserido; (2) linguagem corporal eficaz, em termos de boa apresentação da expressão corporal e facial, apoiada pelo tom e volume de voz adequados a fim de criar interesse nos alunos; (3) bom sentido de humor, a fim de manter os alunos ativos e interessados na sua aula; (4) formação de grupos, através dos quais os alunos poderão resolver diferentes problemas ligados às atividades atribuídas (Maharana, 2013).

A pesquisa sobre as relações que se constroem entre o professor e aluno, encara esta forma de proceder, como sendo de capital importância tanto para a aprendizagem do aluno, como para a construção do ambiente relacional saudável. Nessa perspetiva Lopes e Silva (2011) salientam:

> Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal da aprendizagem quer em casa, quer na comunidade ou no seu grupo de pares. (p. 64)

Com efeito, a demonstração de interesse por parte do professor sobre as intervenções dos seus alunos na aula pode contribuir para que estes se sintam valorizados na qualidade de membro legítimo do grupo-turma, o que pode motivá-los não só a permanecer física e psicologicamente na aula, como também a participar ativamente na atividade interativa seguinte. A escolha de palavras ou ilustrações mais próximas do nível de compreensão do aluno, para a demonstração de um determinado fenómeno, pode igualmente constituir um elemento importante no processo de interações, no que respeita à facilitação da assimilação das matérias em discussão na aula.

Em suma, de um modo geral, um professor torna-se bom quando procura ser sincero com a sua profissão e cumpre os seus deveres com grande entusiasmo, maior responsabilidade,

cometimento e sentido de consideração e respeito ao aluno. Os professores eficazes são vistos como *experts* na gestão eficaz da sala de aula, na medida em que são capazes de lidar com aspetos de âmbito académico (especificamente os conteúdos programáticos e os métodos de ensino) e aspetos não instrucionais (gestão da organização física da sala de aula e da vida social do grupo-turma), através da aplicação de uma série de estratégias de gestão, algumas das quais referimos na secção seguinte.

5.4.2.2 Estratégias de gestão eficaz.

As estratégias de gestão eficaz da sala de aula são ferramentas a que os professores podem recorrer para criar ambientes adequados para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem (Korpershoek et al., 2014). Essas ferramentas podem se apresentar em vários formatos como, por exemplo, as regras reguladoras da vida socio-académica da sala de aula, ou, os procedimentos para a resolução de um problema emergente no contexto da sala de aula. É importante referir, que as estratégias de gestão eficaz são muito focadas em procedimentos preventivos. Em salas de aula onde os professores adotam este tipo de gestão, as regras do processo são negociadas entre o professor e o aluno. Isso não impede que os professores recorram às estratégias reativas de GSA para resolver um problema emergente, como, por exemplo, as chamadas de atenção aos alunos que estejam se comportando de forma errada, punições de comportamentos inadequados, etc. O que se pretende realçar é que o professor eficaz, é proactivo, ou seja, procura encetar medidas preventivas de problemas típicos da sala de aula, antes que eles ocorram (Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014).

Há vários estudos sobre a GSA que se ocuparam especificamente de estratégias para uma boa GSA. Como veremos, cada um desses estudos apresenta uma abordagem que incide sobre uma ou várias componentes.

A investigação qualitativa conduzida por McGregor (2012), é um dos exemplos de estudos cuja preocupação encontra-se virada para as estratégias que os professores do ensino secundário utilizam para gerir as suas salas de aula, com eficácia. Tratou-se de um estudo no qual a autora utiliza a técnica de observação às aulas, inquéritos por entrevista aos professores e questionários aos alunos para explorar as estratégias de GSA dos professores mais eficazes em escolas secundárias, bem como as perceções dos alunos do nível referido sobre as estratégias mais eficazes de GSA. A análise de conteúdo dos dados colhidos e a sua articulação com os resultados de estudos prévios, permitiu à autora concluir que as estratégias que os professores envolvidos no estudo utilizavam, poderiam ser categorizadas em três componentes ou domínios

nomeadamente, (1) organização da sala de aula, (2) instrução, e, (3) e relacionamentos entre os membros de grupo.

Na mesma senda de estudos focados na identificação de estratégias de GSA, Saeed (2009) realizou um estudo por questionário a 50 professores formadores, 800 diretores de escolas, 4000 professores do ensino secundário da região de Punjab e igual número de alunos. Orientou a sua investigação para avaliação das competências dos professores do nível referido em matérias de GSA e da análise dos dados colhidos, o autor concluiu que a maioria dos professores da região estavam cientes das suas responsabilidades em termos de gestão, pois estes chegavam às suas escolas e saíam dentro do tempo regulamentado e conseguiam manter a disciplina na sala de aula através do uso de diferentes estratégias de modificação de comportamentos dos seus alunos, o que lhes permitia melhorar a aprendizagem destes. Além disso, os professores conseguiam definir estratégias de ensino apropriadas para a condução de cada atividade particular da aula.

Com objetivo de verificar o estado da GSA no ensino secundário numa perspetiva de gestão eficaz, Murtaza et al. (2012) desenvolveram um estudo por questionário em que participaram 180 alunos e 28 professores. Os dois questionários, versavam sobre as dimensões de tempo, modos de avaliação, modos de utilização de material, nível de cobertura na correção do trabalho dos alunos, tipo de tratamento que os professores davam aos seus alunos, métodos de ensino, nível de acompanhamento das dificuldades dos alunos pelos professores, entre outras. Os resultados indicaram que os professores (1) administravam as suas aulas dentro do tempo estipulado; (2) punham em prática uma avaliação diagnóstica antes do início da aula; (3) utilizavam o quadro preto para fazer a introdução dos novos conceitos; (4) cultivavam bons relacionamentos entre eles e os seus alunos; (5) tratavam a todos estudantes sem discriminação; (6) apoiavam os seus alunos na solução de determinados problemas ligados à aprendizagem; (7) consultavam os pais dos seus alunos sobre os problemas educacionais dos seus filhos. No entanto, à par destes aspetos que os autores consideram como positivos, foi observado que os professores não promoviam discussões com os alunos durante a lição, as avaliações formativas não eram efetuadas, e os diretores das escolas não mostraram interesse em matéria de gestão das escolas e da sala de aula.

Vários outros estudos que se ocuparam dos problemas que impedem o desenvolvimento de uma gestão eficaz da sala de aula identificam estratégias ainda mais específicas de GSA. Por exemplo, Thangarajathi e Joel (2010), apresentam uma série de sugestões para alguns dos problemas considerados frequentes na sala de aula:

i. Ações para prevenir os problemas de desatenção por parte dos alunos: (1) estabelecer contacto visual com os alunos em causa; (2) colocar uma pergunta direta a um aluno que se encontre nas proximidades do grupo distraído; (3) movimentar-se fisicamente para a zona da sala, onde se localizam os alunos em causa e olhar fixamente par eles; (4) falar em privado com os alunos envolvidos em comportamentos inadequados; e (5) dividir os alunos em pequenos grupos.

ii. Ações para prevenir ou contornar o problema da não realização de trabalhos de casa: (1) dar a conhecer aos alunos as consequências da não realização do trabalho de casa; (2) solicitar aos estudantes para que façam um resumo do capítulo estudado anteriormente, incluindo as questões do trabalho de casa; (3) dedicar tempo para identificar as principais dificuldades que os alunos tiveram no processo de realização do seu trabalho e de seguida, proceder à correção coletiva do trabalho em causa; e (4) procurar cumprir os prazos estabelecidos.

iii. Ações para prevenir e lidar com o problema de atrasos: (1) estabelecer acordos com os alunos, no sentido de iniciar e terminar as sessões a tempo; (2) conversar em privado com os alunos que se atrasam sistematicamente chegar às aulas; (3) contactar o encarregado de educação do aluno que se apresentar às aulas regularmente atrasado; e (4) pedir aos alunos para que escrevam num papel as razões pelas quais chegam tarde às aulas.

iv. Ações para prevenir os comportamentos de alunos que desafiam a autoridade do professor: (1) evitar tomar uma posição defensiva ou confrontar pessoalmente ao aluno; (2) responder honestamente aos desafios dos alunos, explicando os objetivos da disciplina que leciona; (3) evitar entrar em grandes argumentações com os alunos na sala de aula; (4) mostrar aos alunos que manifestem problemas de comportamento que as suas contribuições são valiosas; e (5) mostrar honestidade quando algo não corre conforme o planificado.

A gestão preventiva dos problemas disciplinares, acompanha todo o processo da aula, desde o momento da entrada dos alunos na sala, até o momento da sua retirada. Estudos de Arends (2008) e Cymru (2012), enfatizam que o professor precisa de estabelecer respeito e calma no seio da turma duma forma positiva e sem exaltações, e para isso, os autores citados sugerem uma série de ações estratégicas as quais passamos a enumerar:

i. Para uma entrada ordeira dos alunos na sala de aula recomenda-se ao professor (1) a posicionar-se junto à porta para desejar boas vindas aos alunos, convidando-os a entrar de forma organizada e em fila; (2) a solicitar aos alunos que desafiem este procedimento a aguardarem fora da sala até que todos os outros alunos que se encontram organizados entrem e no final, convidá-los a entrar; e (3) a elogiar de imediato, o bom comportamento demonstrado pelos alunos no momento da entrada para a sala e desencorajar as atitudes tendentes à perturbação das normas de boa convivência.

ii. Para a acomodação dos alunos na sala, recomenda-se ao professor (1) a posicionar os alunos problemáticos nas proximidades da sua zona da atuação, para que este os possa encará-los de frente; (2) a assegurar-se da existência de condições para a sua movimentação no processo de acompanhamento da execução de tarefas pelos alunos; (3) a assegurar-se de que todos os alunos conseguem ver o quadro preto sem dificuldades.

iii. Para o posicionamento do professor na sala de aula, recomenda-se ao professor (1) a evitar colocar-se de costas viradas para os alunos; (2) a posicionar-se junto ao quadro preto, de modo a criar um ângulo que lhe permite ver todos os alunos na sala; e (3) a movimentar-se na sala quando o contexto da sessão assim permitir.

iv. Para a condução das atividades de instrução num ambiente em que os alunos se encontrem atentos, recomenda-se ao professor (1) a iniciar a aula quando toda a turma se encontrar atenta; (2) explicar com clareza a tarefa a ser efetuada pelos alunos, até que se certifique que estes compreenderam o que lhes é pedido; (3) fazer saber aos alunos as metas concretas da tarefa atribuída; (4) proceder ao acompanhamento da sua realização evitando o desencadeamento de conversas à margem da atividade em curso.

v. Para o encerramento da aula, recomenda-se a (1) informar aos alunos o que correu mal e o que correu bem na sessão, agradecendo-lhes a sua participação; (2) deixar tempo suficiente para completar as atividades de encerramento importantes, como arrumação do material didático; (3) atribuir suficientemente cedo os trabalhos de casa aos alunos, para permitir que haja tempo para o esclarecimento de dúvidas; (4) estabelecer procedimentos de rotina para a recolha de trabalhos dos alunos, por forma a evitar que o tempo da aula não

seja utilizado para esta atividade; (5) utilizar os sinais de alerta para avisar aos alunos sobre o fim da aula, para que certas tarefas sejam concluídas antes do fim do tempo; (6) posicionar-se junto à porta, para se despedir dos alunos.

O sucesso do trabalho de gestão eficaz assenta igualmente nas relações que se constroem e que caracterizam o tipo de clima dominante na sala de aula. Para a criação de climas positivos, produtivos e acolhedores é importante que o professor adote determinadas posturas profissionais. Para Carita (2002), os professores podem promover comportamentos positivos em sala de aula, investindo na tarefa, através da planificação eficaz da aula, organização da lição (definição de objetivos e competências a serem alcançadas, previsão das atividades, previsão do recurso à avaliação formativa, organização eficaz da sala de aula e uma reavaliação periódica das planificações) e a observância da regra de pontualidade. Além do investimento sobre a tarefa, o professor deve investir na relação, promovendo comportamentos positivos e bom aproveitamento, criando relações de alta qualidade no seio do grupo-turma, desenvolvendo competências para uma gestão eficaz dos comportamentos e gerindo adequadamente situações consideradas difíceis.

A construção permanente de relações positivas com os alunos por parte do professor pode ser o coração da gestão eficaz da sala de aula. Duma forma sistematizada, Carita (2002) refere que para cultivar relações positivas no seio da turma, o professor pode: (1) notificar os alunos bem comportados para informar-lhes que pessoalmente se sente satisfeito com eles; (2) utilizar elogios como "gosto quando tu…"; (3) chamar os alunos pelos seus próprios nomes; (4) ser caloroso e positivo distribuindo sorrisos quando necessário; (5) dar tempo aos alunos; (6) procurar escutar os aborrecimentos e preocupações dos seus alunos; (7) indicar pelo nome os alunos que mereçam uma recompensa; etc. Além destas estratégias, recomenda-se ao professor a criar um ambiente na sala de aula, em que todos os seus alunos se sintam aceites, tratando-os com respeito e evitando ridicularizá-los, e, ao mesmo tempo, reconhecendo que todos alunos podem aprender (Cymru, 2012).

Em alguns dos estudos realizados no âmbito da gestão eficaz da sala de aula, foi concluído que os professores recorriam ao envolvimento de país e encarregados de educação na GSA, como estratégia. Por exemplo, num estudo qualitativo conduzido por SAVAŞ (2012), por entrevista junto de 28 professores e 23 pais e encarregados de educação, foi concluído que a maior parte dos professores acreditava que os pais dos seus alunos prestavam algum apoio indireto, em matérias de GSA, por meio da cooperação escola-família. No entanto, esse apoio

dos pais dos alunos, era limitado a certas dimensões, não contemplando os problemas disciplinares da aula e a falta de motivação dos alunos.

Uma das componentes de gestão eficaz da sala de aula, respeita a gestão do espaço físico da sala, o que tem a ver com a colocação dos materiais e das carteiras e com a organização dos alunos (Arends, 1995). Tal como referimos anteriormente as pesquisas cujas preocupações incidem sobre este campo de investigação indicam que a organização do espaço físico da sala de aula deve estar de acordo com o tipo de instrução a ter lugar (Secção 4.3). Apresentando exemplos concretos, Arends (2008) argumenta que a melhor disposição das carteiras da sala de aula para as discussões são as formações em U e em círculo, as quais permitem que os alunos se vejam uns aos outros, o que é condição para a interação verbal. Além disso, a formação em U permite que os professores tenham espaço suficiente para a sua mobilidade. Neste quadro e por forma a evitar constrangimentos relativos à gestão do espaço da sala de aula, em termos de estratégias de gestão eficaz o professor pode preventivamente: (1) avaliar a quantidade e o tipo de mobiliário disponível na sala de aula, (2) informar-se junto da administração da escola sobre a existência ou não, de mobílias suplementares, (3) coordenar o processo de arrumação do mobiliário na sala de aula, em função dos conteúdos a serem ministrados, dos métodos a serem utilizados e da organização social da atividade necessária para o efeito, e (4) reservar um terço ou metade da sala de aula para a movimentação dos protagonistas desse espaço (Arends, 1995).

Além do espaço físico, há igualmente o espaço temporal da aula, cuja gestão é tida como difícil e complexa para os professores. Vários estudos efetuados no campo da gestão do tempo da aula, mostram que há uma relação direta entre o tempo passado em tarefas académicas pelo aluno e a qualidade dos resultados escolares que este produz (Arends, 2008). Os alunos em salas de aula nas quais o tempo despendido com a tarefa é elevado e uma grande proporção deles está envolvida em atividades de aprendizagem, aprendem mais do que noutras salas de aula, onde tal não se verifica. Além disso, há uma variação considerável de professor para professor na gestão do tempo.

Em suma, podemos concluir que as estratégias de gestão se desdobram em vários aspetos da sala de aula, alguns dos quais constituem componentes de gestão eficaz referidas neste capítulo. Destacam-se como componentes importantes (1) a organização das aprendizagens, (2) a estruturação de todas as ações inerentes à aula, (3) manutenção da disciplina, (4) a organização da movimentação das pessoas no espaço físico da sala, (5) a observância das normas e procedimentos (6) o estado emocional do aluno, (7) a observância do horário escolar, (8) a utilização eficaz do tempo letivo atribuído, (9) a organização do espaço

físico da aula, (10) a acomodação dos alunos na sala de aula, (11) o posicionamento físico do professor em sala de aula, (12) a concentração do aluno à aula, (13) nos trabalhos de casa, (14) o relacionamento entre os protagonistas da aula, (15) no feedback, entre outros (Arends, 1995; Arends, 2008; Carita, 2002; Cymru, 2012; Murtaza et al., 2012; Thangarajathi, 2010). A consideração destas componentes ajuda a criar ambientes produtivos e saudáveis, onde as atividades de ensino e aprendizagem fluam.

Na próxima subsecção debruçámo-nos sobre algumas das estratégias de ensino largamente recomendadas pela literatura atual, cuja utilização adequada no contexto da disciplina de História pode contribuir para a criação de um clima positivo e produtivo adequado à ocorrência das aprendizagens nos alunos.

5.4.2.3 Estratégias que condicionam um ensino eficaz.

Retomamos na presente secção a nossa abordagem sobre alguns aspetos ligados aos modelos de ensino, dando maior enfoque à associação que se evidencia entre as ações de gestão da sala de aula e as ações de ensino e aprendizagem.

Para o efeito, começaremos por definir o conceito de estratégias de ensino. Para Lopes e Silva, (2011), estratégias de ensino "correspondem a um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista ou um guia de ações a desenvolver" (p. 135). Uma estratégia implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objetivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano numa determinada forma de utilização de métodos e meios de ensino para atingir os resultados desejáveis.

Tal como referimos anteriormente (Secção 5.2), consideramos que o processo de GSA não pode ser dissociado do processo de instrução e por isso, a compreensão das estratégias eficazes de ensino é da maior relevância para uma boa GSA. Um dos estudos mais recentes sobre as estratégias de gestão das aprendizagens foi desenvolvido por Marzano (2013). Com base nas suas investigações anteriores no estudo referido o autor apresenta um quadro teórico sugestivo sobre as estratégias de ensino, as quais passamos de seguida a expor.

Estratégias de rotina

i. Comunicação das metas das aprendizagens e o feedback, que requere ações como: (1) a apresentação clara dos objetivos da aprendizagem; (2) a verificação do progresso dos alunos; e, (3) a celebração dos sucessos alcançados.

ii. Estabelecimento de regras e procedimentos, que requere ações como: (1) O estabelecimento de rotinas da sala de aula; e (2) organização do espaço físico da sala de aula.

Estratégias de conteúdo

i. Apoio aos alunos na sua interação com o novo conhecimento, que requere ações como: (1) a identificação das informações importantes necessárias para a aula; (2) a organização dos alunos para interagirem com o novo conhecimento; (3) a previsão dos novos conteúdos; (4) a apresentação dos novos conteúdos; (5) o apoio aos estudantes no processamento da nova informação; (6) o apoio aos alunos na elaboração da nova informação no sentido de estes fazerem inferências, acerca da informação obtida na aula, apresentando evidências para fundamentar os seus argumentos; e, (7) o apoio aos alunos no processo de reflexão sobre as suas aprendizagens.
ii. Apoio aos alunos no processo de aprofundamento dos novos conhecimentos, que requere ações como: (1) a revisão do conteúdo já ministrado; (2) a utilização do trabalho de casa; (3) o apoio aos alunos na examinação das similaridades e diferenças das informações discutidas; (4) o apoio aos alunos na examinação dos seus erros; (5) o apoio aos alunos a pôr em prática as suas habilidades; e, (6) o apoio aos alunos no processo de revisão dos seus conhecimentos.
iii. Apoio aos estudantes a generalizar e testar as hipóteses, que requere ações como: (1) a organização dos estudantes para as atividades cognitivamente complexas; (2) o envolvimento dos estudantes em tarefas cognitivamente complexas incluindo a generalização e testagem das hipóteses; e, (3) o provimento de recursos necessários para tarefa, incluindo o acompanhamento da sua realização.

Estratégias definidas e implementadas no decurso do processo

i. Envolvimento dos estudantes na atividade, que requere ações como: (1) uma chamada de atenção aos alunos não envolvidos na atividade; (2) a utilização de jogos académicos; (3) a gestão de respostas dos alunos; (4) a utilização do movimento do espaço; (5) a manutenção de passos da aula vivos; (6) a demonstração de intensidade e entusiasmo; (7) a utilização de controvérsias

amigáveis; (8) a criação de oportunidades para que os estudantes falem acerca deles próprios; e (9) a apresentação de informações que levantem debates.

ii. Reconhecimento da aderência às regras e procedimentos, que requere ações como: (1) a demonstração de que o professor se apercebeu do que se está a passar; (2) a aplicação das consequências pela inobservância das normas da aula estabelecidas; e, (3) o reconhecimento da aderência das regras estabelecidas.

iii. Estabelecimento e manutenção de relacionamentos eficazes com os estudantes, o que requere ações como: (1) a compreensão dos interesses dos estudantes incluindo os seus contextos individuais; (2) a utilização de linguagem verbal e não-verbal, demonstrando afeição para com os estudantes; e, (3) a demonstração de objetividade e controle.

iv. Comunicação de expetativas elevadas a todos os estudantes, o que requere ações como: (1) a valorização e respeito pelas expetativas baixas dos estudantes; (2) a utilização da técnica de perguntas para os estudantes com baixas expetativas; (3) a pesquisa de respostas das perguntas incorretas com estudantes que apresentem baixas expetativas.

Este conjunto de estratégia para ensino eficaz vai ao encontro das estratégias recomendadas no estudo desenvolvido por Murtaza et al. (2012), no qual os autores propõem as seguintes ações para uma gestão eficaz da sala de aula: (1) mostrar interesse no assunto no domínio da instrução; (2) explicar com clareza os novos conceitos; (3) mostrar respeito pelos estudantes e pela sua aprendizagem; (4) utilizar uma variedade de técnicas de ensino a fim de não criar monotonia no processo; (5) definir metas e desafios claros para os estudantes; (6) definir tarefas tendo em conta as capacidades dos alunos; (7) mostrar-se sempre aberto às dificuldades de aprendizagem dos alunos; (8) mostrar-se aberto para aprender com os alunos.

Conforme argumentam Barwani et al. (2012), um ensino eficaz deve focalizar-se sobre a forma como os professores interpretam os objetivos de cada aluno e por isso, o desenho das estratégias de enino é considerado crucial no processo de aprendizagem e pode contribuir imensamente para o sucesso ou insucesso de todo o processo que se desenvolve na sala de aula.

Um bom ensino encontra-se sempre aberto para as mudanças, envolvendo-se sempre numa busca constante de conhecimento. Deste modo, as estratégias para uma gestão eficaz da sala de aula transcendem aquilo que são as habilidades profissionais do indivíduo (domínio científico dos conteúdos programáticos e dos métodos de ensino) apontando para aspetos que

têm a ver com o caráter do professor como um ser humano, como, por exemplo a preocupação, o interesse e respeito pelos alunos. E aqui voltamos ao conceito de professor eficaz largamente discutido anteriormente (Secção 5.4.2.1), que aponta para aspetos de caráter pessoal e profissional.

De notar que as sugestões que os estudos apresentam em termos de estratégias de gestão da aula para um ensino eficaz, têm em vista o melhoramento das práticas pedagógicas e tendem ao rompimento com o ensino tradicional que coloca o professor no centro do processo. Todo o esforço em termos de ações de gestão para um ensino eficaz, tem em vista a criação de condições para que o aluno aprenda.

Alguns investigadores da área do enino e aprendizagem preferem falar da necessidade do professor organizar um repertório de estratégias de ensino. Assim, espera-se que os professores que pretendam desenvolver um ensino eficaz tenham à sua disposição uma variedade de estratégias às quais possam recorrer durante uma aula ou uma unidade de trabalho, para assegurar que todos os alunos aprendam. Por exemplo, Arends (2008) sugere um conjunto de modelos de ensino no âmbito da gestão eficaz da aula (Tabela 16), sobre os quais já se fez uma abordagem exaustiva no Capítulo 4, modelos esses que podem ser aplicáveis para os contextos de ensino de História que constituem o foco do nosso estudo.

Tabela 16
Repertório de estratégias aplicáveis ao ensino de História

Estratégia de ensino	Eficácia
Ensino expositivo	Ajuda o aluno a adquirir e processar conhecimentos declarativos
Instrução direta	O aluno adquire competências e conhecimentos processuais
Ensino de conceitos	Estimula o desenvolvimento conceptual e o pensamento de ordem superior
Aprendizagem cooperativa	Promovem no aluno uma certa responsabilidade pela sua própria aprendizagem,
Resolução de problemas	habilidades de resolução de problemas, pensamento de ordem superior, melhoria
Discussão na sala de aula	de competências sociais dos alunos.

Fonte: Arends (2008, p. 448)

Em suma, podemos concluir que a eficácia da gestão, só pode ser assegurada quando os professores forem capazes de utilizar estratégias de gestão preventivas, detalhadas anteriormente neste Capítulo (Secção 5.4.2.2) e diferentes estratégias de ensino, no quadro das especificidades da área do saber que cada professor orienta e do contexto no qual o processo pedagógico se desenvolve. Importa que o professor demonstre domínio na utilização das estratégias de ensino que define, a fim de permitir uma participação eficaz dos alunos no processo.

5.4.3 Gestão eficaz da sala de aula: principais indicadores.

Vários estudos que se ocuparam da GSA numa perspetiva de eficácia, mostraram interesse em identificar os principais indicadores desse tipo de gestão que incidem sobre várias componentes de GSA referidas anteriormente neste capítulo (Secção 5.3).

Vejamos alguns exemplos, Muñoz et al. (2013) apresentam o que consideram como caraterísticas de uma sala de aula gerida com eficácia, incidindo sobre os aspetos de ordem e disciplina, ensino e relação professor-aluno. Assim, os autores referidos sublinham que neste tipo de salas de aula encontramos caraterísticas distintas. Em primeiro lugar, o nível de ocorrência de problemas de indisciplina é baixo, o que faz com que os professores passem a maior parte do tempo ocupados em atividades instrucionais. Em segundo lugar, há evidências nessas salas de aula de que o professor faz o devido acompanhamento das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, tendo em conta as especificidades de cada um. Em terceiro lugar, as regras de funcionamento da aula são devidamente anunciadas e observadas por todos os membros do grupo-turma. Em quarto lugar, os alunos compreendem e observam as regras estabelecidas e em consequência, o ambiente no qual se desenvolve o processo de ensino aprendizagem é organizado e ordeiro. Em quinto lugar, as estratégias de instrução aplicadas promovem espaço de interações professor-aluno focadas na aprendizagem, permitindo que os alunos presentes na sala de aula, participem ativamente nas atividades planificadas para a sessão. Em sexto lugar, o professor dá os feedbacks sobre o trabalho desenvolvido pelos seus alunos em tempo útil, com vista a promover a progressão destes.

Por sua vez, Ahmad (2012) salienta que, em turmas onde o professor promove uma gestão eficaz da sala de aula, os alunos são encorajados para aprendizagem e motivados para as tarefas que lhes são atribuídas. Nota-se ainda nos alunos que beneficiam desse tipo de gestão uma melhoria do seu desempenho durante o processo que se manifesta através do seu envolvimento na aula. Além disso, aumenta o desempenho do próprio professor no processo de instrução e o comportamento dos alunos é propício para que a aula se desenvolva normalmente.

Em consonância com estas conclusões estão os resultados da investigação conduzida por Muijs e Reynolds (2005) na qual, recorrendo a uma revisão de estudos prévios sobre a GSA, conduzidos na Grã-Bretanha, os autores concluem que, nas escolas do ensino secundário do contexto britânico, as salas de aula geridas com eficácia, apresentavam as seguintes caraterísticas: (1) responsabilidade por parte dos professores na organização das atividades da aula, permitindo que os alunos percebessem convenientemente a lógica das mesmas; (2) entusiasmo dos professores com as disciplinas lecionadas, pelo que não se registou neles

indícios de desânimo e desapontamento; (3) maior número de interações professor-turma focadas na aprendizagem; (4) elevado nível de envolvimento dos alunos nas tarefas; (5) atmosfera positiva na sala de aula; (6) elevado nível de louvor, encorajamento e feedback, por parte dos professores. Em salas de aula consideradas pelos investigadores como sendo mal geridas, os professores levavam mais tempo comunicando com os alunos individualmente, do que a ensinar todo o grupo-turma ou a promover trabalho cooperativo.

No domínio de comportamento dos alunos, a pesquisa demonstra que as salas de aula geridas com eficácia, iniciam o ano letivo com o estabelecimento de regras e rotinas que são do conhecimento de todos alunos do grupo-turma. A par disso, o professor estabelece acordos com os seus alunos sobre as formas de premiação ou de castigo a adotar em casos de incumprimento ou violação das regras estabelecidas. Além disso, o professor dispõe de uma série de opções de estratégias a usar em caso de eclosão de problemas disciplinares, sabendo que para prevenir tais problemas, o professor encoraja a criação de um ambiente de respeito e o desenvolvimento de relações positivas no seio do grupo turma (Cymru, 2012).

Ainda no capítulo da gestão eficaz da sala de aula, temos alguns estudos que se interessaram mais pelos processos interativos em sala de aula. É importante referir que o modo como as interações se desenvolvem é fundamental para a qualidade do trabalho do professor e do aluno, devendo por isso contemplar os interesses comuns entre o professor e o aluno (Hagelskamp, Brackett, Rivers, & Salovey, 2013). Um dos estudos mais recentes sobre a gestão eficaz da sala de aula focado nas interações foi desenvolvido por Allen et al. (2013), com base em dados colhidos a partir de informações quantitativas de avaliações efetuadas por 643 alunos em 37 turmas do ensino secundário e da observação e gravações em vídeo de aulas observadas da quarta à oitava semanas do ano letivo em que foi realizado o estudo. O tamanho médio das turmas envolvidas no estudo era de 23 alunos. Para a avaliação da eficácia das interações professor-aluno, os autores recorreram a um sistema de análise assente na definição de domínios, dimensões e indicadores, que consideramos relevante referir.

i. *Domínio de apoio emocional,* que por sua vez compreende as seguintes dimensões: (1) clima positivo, refletindo o ambiente acolhedor dentro da sala de aula; (2) clima negativo, refletindo questões negativas da sala de aula; (3) sensibilidade do professor, refletindo a sensibilidade do professor em relação às necessidades académicas e emocionais dos alunos; (4) consideração às perspetivas dos adolescentes, refletindo a habilidade do professor para

reconhecer e capitalizar as necessidades dos alunos para sua autonomia, papéis ativos e interações a pares.

ii. *Domínio da organização da sala de aula*, que integra as seguintes dimensões de análise: (1) gestão do comportamento, refletindo a habilidade do professor na utilização do método eficaz para encorajar comportamentos desejáveis e ao mesmo tempo prevenir comportamentos desviantes; (2) produtividade, que reflete a habilidade do professor na GSA para maximizar o tempo de instrução; (3) os formatos para organização da instrução e aprendizagens, refletindo o uso de vários materiais e técnicas de ensino.

iii. *Domínio de apoio instrucional*, que integra as seguintes dimensões: (1) compreensão, refletindo a habilidade do professor na apresentação dos conteúdos dentro do quadro intelectual recomendado para o efeito; (2) análise e resolução de problemas, refletindo uma ênfase sobre o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior; (3) qualidade do feedback, refletindo o provimento do feedback que constitua um elemento desafiador aos estudantes, por forma a permitir que estes expandam o seu entendimento sobre as matérias discutidas.

Trata-se de um sistema de análise das interações que já foi referenciado em outros estudos assentes em outros domínios a saber, a preocupação organizacional da aula e o apoio a instrução (Pianta et al.[7], 2008, referido por Allen et al., 2013).

Em termos de resultados obtidos, verificou-se que altos níveis de interações positivas professor-aluno estão associados ao tamanho de turmas. Assim, em turmas com maior número de alunos havia baixos níveis de interações principalmente no que diz respeito ao apoio emocional, em turmas com poucos alunos (17), os níveis de interações eram altos. Os altos níveis de interação estavam ainda associados aos climas da sala de aula positivos, à sensibilidade do professor no que concerne às necessidades de aprendizagem dos alunos, à utilização de estratégias de ensino diversificadas, ao foco na análise e resolução de problemas.

Um aspeto a realçar no estudo que acabamos de referir é a integração do tamanho de turma como uma das categorias de análise. Porém à semelhança de estudos revistos no capítulo anterior, trata-se de uma investigação efetuada num contexto cujo tamanho médio de turma é

[7] Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N., Mintz, S., & LaParo, K. M. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS): Manual Pre-K.* Baltmore, MA: MA. In Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., & Pianta (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, (1), 76-98.

de 23 alunos pelo que estes resultados, reportam a uma realidade muito distante das escolas do ensino secundário da Matola, que é o nosso local de estudo.

5.4.3.1 Gestão eficaz e a ordem na sala de aula.

A promoção de uma gestão eficaz da sala de aula, assenta na criação de ambientes ordeiros de trabalho. Uma gestão preventiva e eficaz integra o estabelecimento e manutenção da ordem na sala de aula. Os estudos que se socorreram do modelo ecológico da gestão da sala de aula, são bastante claros no que respeita a este elemento, salientando a necessidade de observância das normas estabelecidas, enquanto decorre a realização das atividades de ensino aprendizagem. Sublinhamos à partida, que a atenção às atividades estruturadoras do decorrer da aula, constitui uma das caraterísticas importantes da GSA do modelo ecológico. Passemos a evidenciar o conjunto dessas características tal como Doyle (2006) as mencionou.

Em primeiro lugar, a abordagem ecológica assume que a GSA é um processo de resolução da ordem na sala de aula, e não um processo de respostas aos maus comportamentos, que constituem alvos secundários da energia dos professores. Assim, altos níveis de envolvimento na atividade por parte dos estudantes, bem como os baixos níveis de mau comportamento, são produto de estratégias de gestão eficaz da sala de aula, direcionadas ao estabelecimento e manutenção de sistemas de trabalho para a turma, e não de sistemas de punições de estudantes mal comportados.

Em segundo lugar, a ordem na sala de aula é definida pelo nível de consistência, objetividade e durabilidade do programa de ação, incorporado nas atividades que professores e alunos executam. Nesta perspetiva, ordem não é uma condição estática, não significando ausência da ação. A ordem resulta da harmonia de três elementos, a saber: ação, estrutura e propósito. As regras, os procedimentos, as rotinas e as repreensões têm um papel na sustentabilidade da ordem, mas somente como um suplemento daquilo que os professores fazem para pôr em funcionamento o programa de ação, e não como ferramentas indispensáveis da GSA.

Em terceiro lugar, o programa de ação e a ordem da sala de aula são implementados pelos professores e alunos, num ambiente que se apresenta com alguma complexidade, como é a sala de aula. Assim, os professores jogam um papel importante na promoção das atividades da sala de aula e na sustentabilidade do método de trabalho escolhido. Contudo, os estudantes contribuem substancialmente para a qualidade da ordem que vai prevalecer na aula. Em quarto lugar, o programa de ação e de atividades são definidos pelas regras estabelecidas, quer para a

participação social, quer para as próprias exigências do trabalho académico, razão pela qual este interfere diretamente no processo da construção de um ambiente ordeiro. O programa de ação referido inclui a dimensão social de participação, nomeadamente na definição das regras de interação num ambiente populoso e complexo, bem como uma dimensão académica que integra todas as componentes da aula.

Em quinto lugar, a ordem na sala de aula é criada num contexto específico e assegurada pelo balanceamento de várias forças e processos; consequentemente, a ordem é muitas vezes fraca, o que facilita a sua própria interrupção por erros, perturbações externas e eventos imprevisíveis. Em sexto lugar, a chave para o sucesso do professor na atividade de gestão parece resultar do seu entendimento sobre a organização dos eventos na sala de aula, bem como das suas habilidades na monitorização e orientação das atividades.

Assim, tendo em conta o princípio de que a responsabilidade pelos acontecimentos na sala de aula está com o professor e que, por isso, a convocação da ordem é necessária para um bom andamento do processo, a abordagem ecológica encara a GSA como o conjunto de procedimentos que o professor recorre para estabelecer e manter a ordem, em torno de um programa de ação previamente estabelecido para uma determinada aula. Tal não implica que a ordem se traduza numa total passividade, silêncio absoluto ou conformidade rígida dos alunos em relação às normas (Doyle, 2006).

Nessa perspetiva, a ordem é definida e conseguida dentro de e para um determinado contexto que é único, daí a necessidade de se examinar em profundidade diferentes contextos, para uma perceção mais alargada de aspetos comuns da GSA.

Em suma, a partir das caraterísticas acima referidas e no quadro da abordagem ecológica, podemos concluir que uma GSA eficaz é um processo largamente assente na responsabilidade do professor e na colaboração dos alunos. No entanto, este processo encontra-se sujeito a ameaças, quer de fatores externos, quer internos. Nesse sentido, a gestão, não se pode resumir à procura da manutenção da ordem ou à criação de ambientes ordeiros proporcionados por alunos calmos e obedientes. A GSA deve-se ocupar dos processos que decorrem na aula como um todo, tendo como meta garantir que as atividades de ensino devidamente planificadas ocorram, assegurando desse modo que as aprendizagens dos alunos tenham lugar, sem que haja espaço para a emergência de situações que as impeçam. Portanto, não é a ordem ou a calma dos alunos que em primeiro lugar interessa, mas a forma como essa ordem e ou essa calma está sendo aproveitada durante a aula para o ensino e aprendizagem eficazes.

5.5 Gestão eficaz da sala de aula: Análise reflexiva

Procurando fazer uma análise reflexiva do percurso feito em torno da literatura revista no campo da GSA, podemos apontar alguns dos principais aspetos que consideramos relevantes.

Primeiro: Há consensos quanto à necessidade de se privilegiar um tipo de GSA que seja eficaz, com base no recurso a estratégias de gestão preventivas, apostadas em potenciar que as aprendizagens académicas, sociais e emocionais dos alunos ocorram. Também parece haver consenso entre os estudos consultados no entendimento da GSA não como um conjunto de proibições e sansões disciplinares aos alunos, mas como práticas que visem a criação de um clima adequado para que as aprendizagens ocorram.

Segundo: Parece haver dificuldades no estabelecimento de fronteiras claras entre as componentes de GSA tal como foram referidas por Froyen e Iverson (1999) referido por Khan et al. (2011), Korpershoek et al. (2014), e Marzano (2003) e as componentes de ensino (Arends, 2008). No nosso entender, esta ligação entre os aspetos do domínio da gestão e os aspetos do ensino, torna o processo de gestão mais exigente, tanto sob ponto de vista da sua compreensão teórica, como da sua investigação empírica, como ainda, da sua implementação prática em sala de aula.

Terceiro: Apesar das dificuldades introduzidas pela variedade de contribuições podemos destacar algumas componentes que sirvam de elementos concetuais orientadores do estudo sobre a gestão eficaz da sala de aula apresentados pela literatura (Evertson & Poole, 2008; Froyen & Iverson, 1999 referidos por Khan et al., 2011; Marzano, 2003; Korpershoek et al., 2014): (1) componente de conteúdo, (2) componente da relação professor-aluno, (3) componente de regras e procedimentos, (4) componente das condutas (5) componente de espaço físico da sala de aula e (6) componente de tempo. Duma forma sumária, registamos na Figura 2 estas componentes:

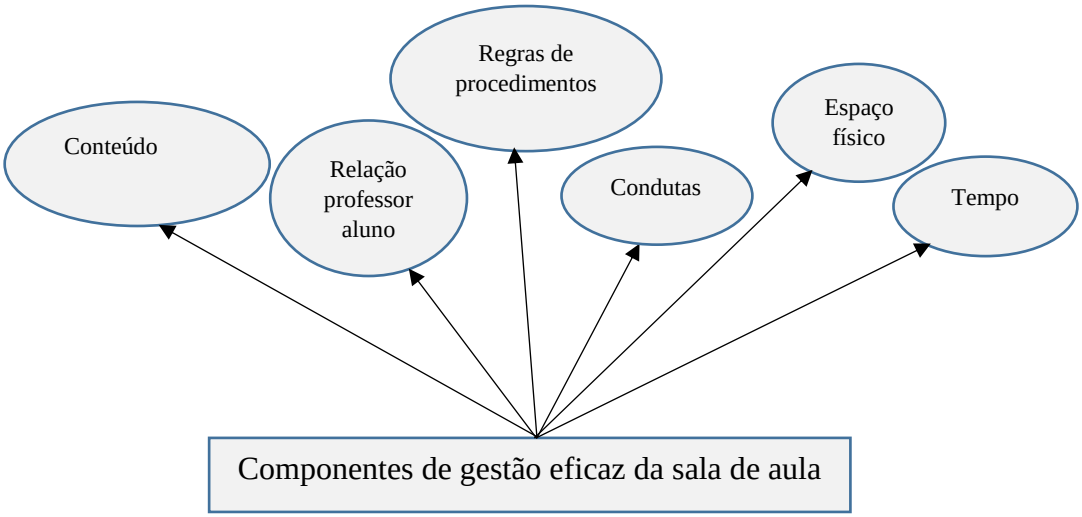


Figura 2. Principais componentes de gestão da sala de aula

Fonte: Adaptado a partir de Marzano, 2003; McGregor, 2012; Khan et al., 2011; Korpershoek et al., 2014; Evertson e Poole, 2008.

Importa referir que dentre as componentes acima apresentadas, a relação professor-aluno constitui a componente base, a qual assegura a eficácia do processo de gestão de todas as restantes; ou seja, o tipo de relacionamento que se constrói entre o professor e o aluno é de capital importância no processo de gestão eficaz da aula, nas componentes de espaço físico, do tempo, do conteúdo e das regras e procedimentos (Marzano, 2003).

Quarto: As preocupações que se levantam em estudos recentes sobre a gestão eficaz da sala de aula tendo em conta as componentes acima apresentadas, prendem-se com (1) os problemas que dificultam a gestão eficaz da sala de aula, (2) os fatores que condicionam a gestão eficaz da sala de aula, nomeadamente os requisitos, que um professor deve reunir e as estratégias que podem ser utilizadas para o efeito e (3) as caraterísticas do ambiente. O debate desenvolvido em torno destas preocupações aponta que são dois os protagonistas envolvidos no processo de gestão eficaz da sala de aula, o professor enquanto agente que promove ações de gestão, e o aluno, enquanto agente que beneficia da eficácia do processo, num ambiente de cooperação.

Quinto: Relativamente ao primeiro protagonista, o professor, os estudos salientam, em primeiro lugar, as suas caraterísticas afetivas que o tornam eficaz, ou seja, o nível da sua sensibilidade às dificuldades que o aluno enfrenta no processo, e, em segundo lugar, os

procedimentos que utiliza no domínio organizacional e instrucional para tornar o ambiente da sala de aula acolhedor e produtivo.

Sexto: Há um consenso nos estudos invocados relativamente à ideia de que o professor tem uma responsabilidade maior no estabelecimento de um ambiente ordeiro e adequado na aula, para que se possam desenvolver as atividades de ensino aprendizagem. Portanto, o professor conduz todo o processo que se desenvolve na aula. Por exemplo, nos estudos de Allen et al. (2013), Barwani et al. (2012), Cymru (2012), Khan et al. (2011), Korpershoek et al. (2014), Marzano, (2013), Murtaza et al. (2012), Walker (2008) é evidente que os aspetos de eficácia que se encontram a cargo do professor, estabelecem-se em várias dimensões nas quais o professor como gestor se encontra presente, nomeadamente (1) professor como gestor dos conteúdos e das atividades de ensino, incluindo o modo como são ministrados; (2) professor como gestor das atividades de aprendizagens, ou seja, gestor do que os alunos devem fazer para aprender numa perspetiva de ensino eficaz; (3) professor como provedor do apoio que os alunos necessitam para a execução das atividades que culminam com a sua aprendizagem; (4) professor como gestor das preocupações do aluno que emergem no âmbito do trabalho que se desenvolve na sala de aula; (5) professor como gestor de comportamentos – o que ele faz e o modo como procede para gerir comportamentos diversos dos seus alunos, tendo em conta a multidimensionalidade que caracteriza a sala de aula, a fim de tornar o ambiente da sala de aula propício para a realização das atividades de ensino e aprendizagem; e (6) professor como gestor do espaço – ou seja, gestor do meio físico da sala de aula e do modo como esse espaço é utilizado tanto por ele, assim como pelos seus alunos.

Por seu turno, o aluno, na qualidade de agente beneficiário da gestão eficaz, é caracterizado em estudos acima referidos pelo seu envolvimento na tarefa durante as aulas; pela atenção que presta ao seu professor, pela sua participação ativa nas interações que se desenvolvem no seio do grupo-turma, pelo valor e respeito que encontra por parte do seu professor e dos seus colegas e pelo valor que dá ao trabalho do professor. No entanto, consideramos que estes aspetos que caracterizam o aluno no contexto de uma aula gerida com eficácia constituem o reflexo das caraterísticas do professor, acima referidas.

Sétimo: Há uma abordagem de gestão eficaz da sala de aula, que tem como preocupação central as interações que a desenvolvem. A literatura revista apresenta a figura do professor como agente promotor e facilitador das interações na aula, que estejam focadas nas atividades de ensino e aprendizagem, e o aluno como beneficiário das interações promovidas na aula, tanto em termos de aprendizagens académicas, como do desenvolvimento do seu pensamento

reflexivo e das suas habilidades de comunicação através da sua participação na aula (Allen et al., 2013; Barwani et al., 2012; Maharana, 2013; Murtaza et al., 2012).

A eficácia do professor, bem como a eficácia das estratégias que utiliza, constituem os principais fatores da gestão eficaz da sala de aula (Figura 3). Trata-se de elementos que se desdobram nas componentes de gestão, para gerar um ambiente eficaz na sala de aula.

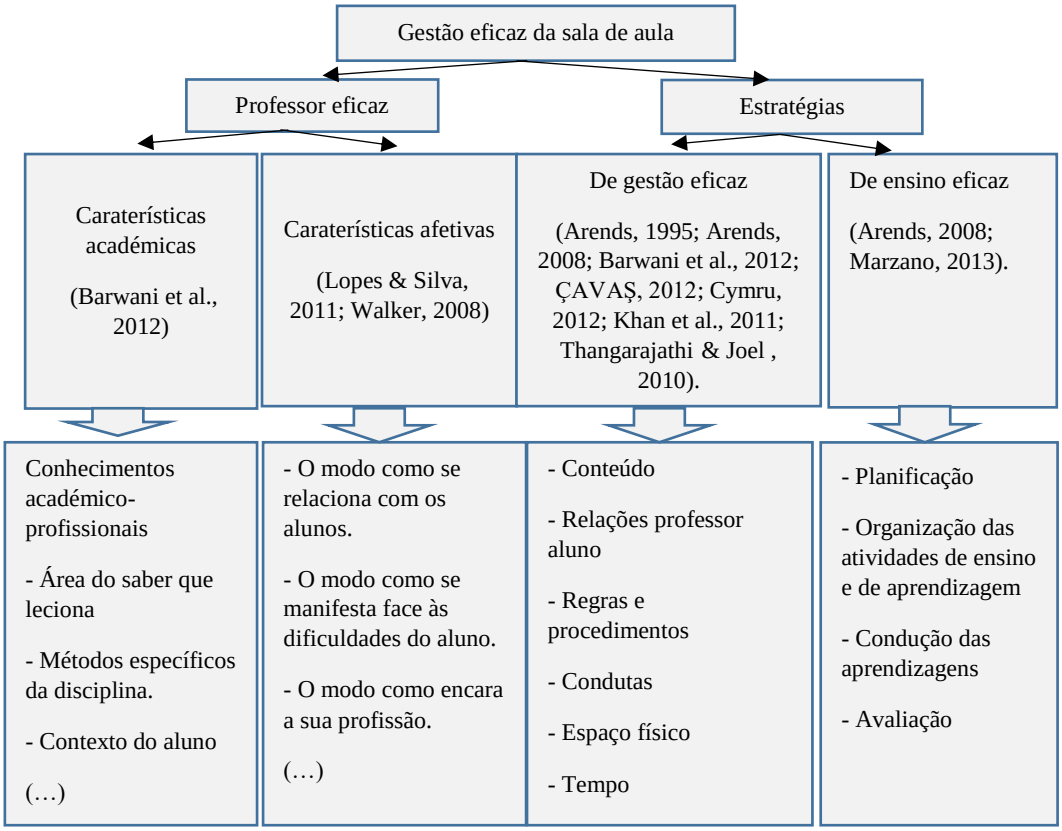


Figura 3. Fatores condicionantes da gestão eficaz da sala de aula

Deste modo, o pressuposto é de que havendo uma manifestação positiva dos principais fatores que contribuem para a gestão eficaz da sala de aula (Figura 4), nas principais componentes da GSA (Figuras 3 e 4) pode-se gerar um ambiente propiciador de gestão eficaz da sala de aula.

Oitavo: As caraterísticas de gestão eficaz da sala de aula incidem sobre vários elementos tais como (1) aspetos disciplinares, (2) normas e procedimentos, (3) estratégias de ensino, (4) planificação de aulas (5) avaliação e feedback, (6) aspetos motivacionais, (7) organização das aprendizagens, (8) relacionamento entre os protagonistas, (9) clima da aula, e (10) organização física do espaço (11) utilização do tempo. Na Figura 4, registamos sumariamente as principais

caraterísticas de uma sala de aula gerida com eficácia, as quais foram analisadas neste capítulo (Secção 5.4.3).

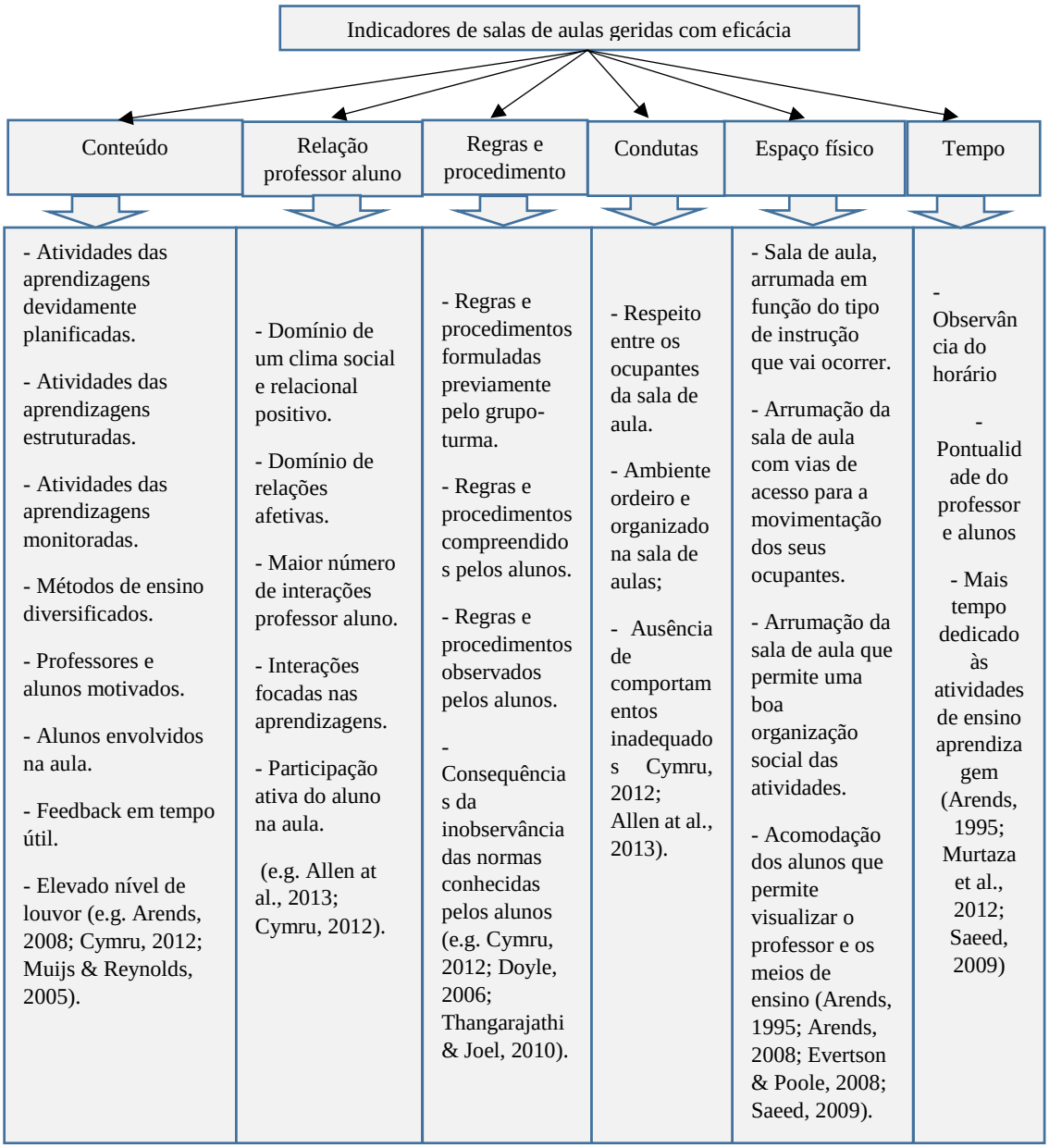


Figura 4. Indicadores de uma sala de aula gerida com eficácia

Nono: Os estudos revistos foram efetuados, na sua maioria, em contextos de turmas com menos de 45 alunos. Acresce que são escassos os estudos que cruzam as questões de TT, sobretudo de turmas com um número de alunos que esteja acima de 45 alunos, com a gestão eficaz da sala de aula. Um exemplo concreto do que se afirma é o *Handbook of classroom*

management: Research, practice and contemporary issues (2006), que, num universo de 47 estudos publicados, não apresenta nenhum versando as relações entre TT e de GSA.

Décimo: Os métodos utilizados nos estudos revistos, foram na sua maioria de natureza qualitativa. O recurso à observação das aulas e o registo das informações através de grelhas de observação e gravação em vídeo, caracteriza as técnicas de recolha de dados mais utilizadas (Allen et al., 2013; Barwani et al., 2012; Heard, 2011; McGregor, 2012; Murtaza et al., 2012; Saeed, 2009). A administração de inquéritos por questionários e entrevistas, a alunos, professores, diretores das escolas, pais e encarregados de educação (Cymru, 2012; Khan et al., 2011; Korpershoek et al., 2014; Marzano, 2003; SAVAŞ, 2012; Thangarajathi, 2010; Walker, 2008) foram também algumas das técnicas mais utilizadas na recolha de informações no âmbito dos estudos em referência.

Em suma, estes são os aspetos que dominam a literatura internacional atual sobre a gestão da sala de aula, com particular destaque para as componentes de gestão e para as caraterísticas das aulas geridas com eficácia.

Foi nestes indicadores que nos apoiamos para definir o nosso problema de investigação e respetivo modelo de análise que, temos que, juntamente com o método apresentarmos mais adiante, na Parte II.

5.6 Modelos de ensino e aprendizagem e gestão da sala de aula: Análise reflexiva

Para finalizar e tendo em conta a análise efetuada no anterior e no presente capítulo, parece de concluir repisando as palavras de Arends (2008) que o comportamento de gestão varia de acordo com a abordagem ao ensino que está a ser utilizada e o tipo de tarefas de aprendizagem decorrentes dessa abordagem. Assim, a análise efetuada a partir da literatura mobilizada sobre os campos de investigação *modelos de ensino e aprendizagem* e *gestão da sala de aula*, fornece elementos clarificadores relativamente à ligação entre estes dois campos, alguns dos quais, incluindo outros aspetos relacionados, consideramos pertinente salienta-los nesta secção.

Primeiro, e retomando a análise efetuada anteriormente, parece de registar da literatura revista, que a investigação atual do campo da gestão da sala de aula privilegia a abordagem que aconselha a concretização dessa gestão, através de ações que potenciam a eficácia da mesma. Assim, nesse quadro, a gestão eficaz da sala de aula será então concebida como todas as ações que o professor desencadeia na aula, para criar um ambiente favorável às aprendizagens, por

outras palavras, aquilo que o professor faz a fim de tornar o ambiente da sala de aula mais propício para que as atividades de ensino e aprendizagem ocorram (Evertson & Weinstein, 2006; Murtaza et al., 2012). Podemos dizer ainda, que a gestão eficaz da sala de aula diz respeito a decisões que o professor toma para facilitar adequadamente a realização do processo de aprendizagem (Ahmad et al., 2012).

Segundo, considerando os critérios de gestão eficaz da sala de aula acima assinalados, ficou então evidente da análise efetuada relativa aos dois campos *modelos de ensino e aprendizagem* e *gestão da sala de aula*, que a adoção de modelos de ensino centrados no professor, no contexto dos quais valoriza-se excessivamente o conhecimento curricular transmitido ao aluno, conduz à utilização de abordagens de gestão da sala de aula pouco eficazes (Altet, 1997; Arends, 2008). Recorde-se que no âmbito desses modelos, uma gestão de ensino e aprendizagem devidamente conseguida, é a que garante a transmissão de conhecimentos através da *exposição e explicação*, e a respetiva assimilação da parte do aluno, num quadro pedagógico em que o foco do professor, enquanto gestor incide na obediência por parte do aluno, a qual deve ser demonstrada através de uma correta execução de todas as orientações emanadas do professor que detém o saber, ou seja, ao aluno solicita-se que escute, registe e memorize os conhecimentos transmitidos, na maioria das vezes sem direito à palavra e que portanto assuma uma postura passiva, aspetos cuja concretização garante que o professor por sua vez assuma de forma consolidada uma postura predominantemente autoritária diante do aluno (Altet, 1997; Evertson & Weinstein, 2006; Rocha, 1988; Vasconcelos et al., 2003). Assim uma gestão da sala de aula encostada aos modelos de ensino centrados no professor, considerada bem conseguida, será aquela que assegura a execução de ações por parte do aluno, que se constituem como respostas às ações do professor (Arends, 2008; Landrum & Kauffman, 2006).

Terceiro, ficou evidente que a adoção de modelos de ensino centrados no aluno garante a concretização de uma gestão eficaz do ensino e aprendizagem (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Murtaza et al., 2012; Lopes & Silva, 2011; Walker, 2008). Recorde-se tal como vimos ao longo deste capítulo, que a gestão eficaz do ensino e aprendizagem constitui uma das principais componentes da gestão eficaz da sala de aula (Khan et al., 2011; Marzano, 2003), sendo legítimo a partir daí, afirmar que uma adequada gestão do ensino e aprendizagem estará ao serviço de uma gestão eficaz da sala de aula. Mas também ficou evidente que uma adequada gestão da sala de aula, na sua globalidade, e em todas as suas componentes, garante uma adequada concretização do ensino aprendizagem (Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008;

Evertson & Weinstein, 2006; Murtaza et al., 2012). Assim, com base nas contribuições provenientes da literatura, parece de concluir que enquanto a gestão da sala de aula numa perspetiva eficaz é condicionada, em parte, pela adoção de forma diversificada de modelos de ensino aprendizagem centrados no aluno, a saber *(1) a aprendizagem cooperativa, (2) a aprendizagem baseada em problemas; (3) a discussão em sala de aula*, entre outros, também a gestão do processo de ensino aprendizagem numa perspetiva eficaz, encontra-se estreitamente ligada a uma adequada gestão da sala de aula, isto é, uma gestão que assegura a criação de um ambiente favorável à realização de atividades de ensino e de aprendizagem produtivas, (Ahmmad, 2014; Arends, 2008; Barwani, 2012; Gokmenoglu, Eret & Kiraz, 2010). Por outras palavras, parece haver uma relação de interdependência, entre os dois campos em análise, a saber, *gestão eficaz da sala de aula* e a *gestão eficaz das aprendizagens*.

Quarto, a par do que assinalamos no ponto anterior, ficou evidente ainda, que a concretização da gestão da sala de aula numa perspetiva eficaz compreende além das ações que centralizam as atividades de aprendizagem no aluno, (1) a adoção de ações potenciadoras de uma adequada gestão das normas e procedimentos da aula (Evertson & Poole, 2008; Khan et al., 2011; Saeed, 2009). Além disso, uma gestão eficaz da aula (2) assegura a colocação em prática de ações que garantem o envolvimento da maioria dos alunos na participação e interações na aula. Também, este tipo de gestão assegura (3) que o comportamento do aluno na aula seja favorável ao andamento útil dos trabalhos em torno do ensino aprendizagem (Arends, 2008; Cymru, 2012; Lopes & Silva, 2011; Murtaza, 2012); (4) que o espaço físico da aula seja organizado e utilizado tendo em conta o tipo de aprendizagens a ter lugar; e finalmente, (5) que o tempo da aula, seja utilizado para a execução de tarefas que visam a satisfação dos objetivos de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984).

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO: PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

Nesta Parte II do nosso estudo, apresentamos a problemática, agora de um modo mais sustentado (Capítulo 6). Assim debruçamo-nos sucessivamente sobre o problema da investigação, objetivos e questões específicas da pesquisa, incluindo os principais domínios de análise considerados no estudo. É no capítulo referido que apresentamos os pressupostos sobre as questões específicas da investigação que se levantam, bem como a justificativa do interesse do problema.

Esta II parte contempla, igualmente, o percurso metodológico que foi adotado (Capítulo 7), que compreende entre vários aspetos (1) a fundamentação teórica da estratégia geral da investigação, (2) a caraterização do contexto municipal e da escola de inserção onde se realizou o estudo, uma abordagem sobre (3) os diversos instrumentos de recolha da informação, (4) a caraterização dos participantes do estudo (5), bem como dos procedimentos de tratamento da informação, e, finalmente, (6) uma referência às questões da validade e da ética investigativa no âmbito do presente estudo.

CAPÍTULO 6

PROBLEMÁTICA

A formulação clara do problema de investigação em estudos científicos é de capital importância porque focaliza a atenção do investigador para a temática escolhida e, ao mesmo tempo, serve de guia na condução de toda a investigação (Coutinho, 2011). Estudos efetuados no domínio das metodologias de investigação em ciências sociais identificam vários fatores que podem ditar a origem de uma problemática de investigação, nomeadamente o interesse e a experiência que o investigador tem sobre o campo de estudo escolhido, a necessidade de testar ou aplicar uma teoria a um problema social específico, a replicação de estudos prévios, conclusões contraditórias em estudos prévios, etc., (Laville & Dionne, 1999; Coutinho, 2011).

Tendo presente o exposto, propomo-nos regressar de um modo mais sustentado à definição do nosso problema do estudo – a gestão da sala de aula em turmas grandes, bem como à apresentação dos motivos que nos levaram à escolha do mesmo. Trata-se de um problema cujo interesse surge do nosso confronto com a realidade escolar, socioeconómica e política de Moçambique, bem como com as conclusões dos estudos revistos e já analisados (Parte I), e ainda, das constatações e experiências adquiridas ao longo da nossa carreira de docência em Moçambique, particularmente do trabalho de lecionação em TGs nas Escolas Secundárias do 1º ciclo no Município da Matola. Alguns dados documentais colhidos nos nossos contactos recentes com as escolas da Matola durante os meses de Agosto e Setembro de 2014, igualmente contribuíram para uma formulação mais sustentada da nossa problemática e para o alinhamento das variáveis a considerar.

6.1 Problema, objetivos e questões da pesquisa

Constatamos a existência de turmas com um número elevado de alunos chegando a atingir mais de 60 por turma, nas Escolas Secundárias do Município da Matola, Província de Maputo, Moçambique. A dimensão destas turmas, no nosso entender e tendo em conta a nossa experiência pessoal como aluno e como professor pode trazer sérios constrangimentos aos processos de ensino e aprendizagem. E acresce que, conforme as evidências apresentadas (Parte I, Capítulos 2 e 3), as TGs podem conduzir ao fracasso do processo de ensino aprendizagem em termos de desempenho e aproveitamento do aluno (Bakasa, 2011; Glass & Smith, 1978 citados por Finn et al., 2003; Ready & Lee, 2006/ 2007; Schanzenbach, 2014). Para além dos

efeitos negativos no aproveitamento escolar dos alunos, as TGs podem provocar outros prejuízos. Por exemplo, no contexto do desenvolvimento profissional docente, as TGs são apontadas como sendo um obstáculo ao seu trabalho (Day, 2001).

Assim, a nossa experiência profissional na área de docência, as evidências sobre os efeitos negativos de TGs no aproveitamento do aluno, a complexidade da sala de aula e dos processos que nele ocorrem, notavelmente debatidos na literatura do campo da GSA (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984), constituíram estímulos importantes para a escolha e delimitação do tema da investigação. É de realçar que no meio educativo-escolar, não só do Município da Matola, como também de quase todo o país emergem e prevalecem nos últimos anos as TGs, as quais sob olhar das autoridades do sistema local de educação e da sociedade em geral, influenciadas pelos fatores políticos, sociais e económicos de vária ordem referidos anteriormente (Parte I, Capítulos 1 e 2) tendem a constituir-se como algo natural.

No entanto, reconhece-se uma presença limitada na bibliografia internacional do campo de investigação em educação, de estudos debruçando-se sobre questões ligadas a GSA em termos gerais focando os processos da aula que se desenvolvem nessas turmas (Evertson & Weistein, 2006) e de forma específica, sobre a gestão de TGs no ESG, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento como é o caso de Moçambique. Com efeito, a pesquisa em bases de dados como Google Académico, Proquest, Scielo, RECIL da Lusófona, e em fontes bibliográficas «online» como ERIC, «National Center of Teacher Effectiveness» (NCTE), «American Journal of Educational Research», entre outras, sobre a gestão de turmas grandes em países em desenvolvimento, cruzando palavras como «effective classroom management, developing countries, large classes, Mozambique», não nos forneceu resultados que evidenciem a existência de estudos efetuados nesses contextos. É de realçar, ainda, que nas mesmas fontes, pareceu-nos igualmente haver um vazio em termos de trabalhos que abordam a GSA em contextos de TGs (acima de 40 alunos). Conforme referimos antes, nenhum dos 47 trabalhos recentes sobre a GSA publicados no *Handbook of Classroom Management (2006)* faz um cruzamento entre a gestão e as questões do TT, com um enfoque em TGs. Entendemos, por esse facto, haver pertinência académica, na realização do presente estudo olhando para a realidade das escolas secundárias moçambicanas do 1º ciclo, com interesse em compreender de que modo as TGs condicionam a gestão eficaz da sala de aula em diversas componentes, sobre as quais nos debruçamos mais adiante (Secção 6.1.1).

Contudo e como já referimos nos Capítulos 3 e 5 da Parte I, nas últimas quatro décadas tem havido investigações em redor das questões de TT e de GSA, algumas das quais já referidas

nos capítulos anteriores, que procuram focar particularmente os efeitos de TT não só nos resultados escolares, como também, em menor escala, nos processos da sala de aula. Desses estudos salientamos, no campo das investigações sobre o TT, as contribuições de Achilles (1998), Aos et al. (2007), Atta (2011), Bascia, (2010), Blatchford et al. (2005), Blatchford et al. (2008), Englehart (2011), Glass e Smith (1978), Finn et al. (2003), Martin et al. (1998), Nakabugo et al. (2008), entre outros. No campo da GSA salientamos as contribuições de Arends, (2008), Cymru (2012), Evertson & Weistein (2006), Evertson e Poole (2008), Good e Brophy, (1984), Lebrun (2008), Lopes e Silva (2011), Khan et al. (2011), Korpershoek et al. (2014), Marzano (2003), McGregor (2012), Murtaza et al. (2012), Thangarajathi (2010), entre outros. Trata-se de investigações que permitiram clarificar a compreensão dos respetivos campos de estudo e potenciar a introdução de melhorias na qualidade da educação. É exemplo das pesquisas sobre o TT realizadas nos EUA durante vários anos, as quais caminham lado a lado com os projetos de redução do TT (CSR), referidos neste estudo (Parte I, Capítulo 3).

Entretanto alguns dos estudos acima referidos foram conduzidos com recurso a métodos assentes em paradigmas positivistas, particularmente os que se ocupam de questões de TT. Esta opção, permite generalizações dos resultados. Porém, algum aprofundamento e alargamento da investigação tem de ser feito, quer sob ponto de vista das dimensões definidas quer sob ponto de vista do contexto, dado que na sua maioria foram realizados e publicados nos países desenvolvidos e sobre turmas com menos de 30 alunos. Em face disso, há escassez de estudos, tanto no quadro da linha de pesquisa sobre o TT, como da linha sobre a GSA sobre o que acontece em TGs de sistemas educativos dos países em desenvolvimento, no que respeita a aspetos tais como (1) a estrutura das atividades da sala de aula, (2) as caraterísticas de uma gestão eficaz da sala de aula, (3) os principais desafios que se colocam ao processo de gestão, (4) as estratégias de gestão da sala de aula adotadas pelos professores tendo em conta as especificidades dos contextos, (5) as razões pelas quais os professores tomam determinadas decisões no âmbito da gestão e ensino.

Por exemplo, em muitos dos estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula, evidencia-se uma preocupação em compreender as ações do professor no processo de condução da aula e, ao mesmo tempo, as ações dos alunos que, em certa medida resultam das ações do professor e do próprio habitat da sala de aula. Porém, verifica-se que nesses estudos, está ausente uma análise dos comportamentos dos protagonistas da sala de aula, sobretudo do professor como gestor, que tenha em conta a dimensão numérica da turma (Cymru, 2012; Evertson & Poole,

2008; Evertson & Weistein, 2006; Gump, 1967; Khan et al., 2011; Korpershoek et al., 2014; Marzano, 2003; McGregor, 2012; Murtaza et al., 2012; Thangarajathi, 2010).

Neste quadro, colocamos a seguinte questão geral de pesquisa no âmbito da nossa investigação: **Como se processa a gestão da aula em turmas grandes do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique e que indicações ela nos dá sobre a eficácia educativa desse ambiente?** Em consonância com esta questão geral definimos como objetivo geral, **compreender o modo como se processa a gestão da sala de aula em TGs do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique, e as indicações que ela nos dá sobre a eficácia educativa desse ambiente**.

A nossa expetativa, vai no sentido de que conhecendo e compreendendo este fenómeno, podemos contribuir para o seu reconhecimento como um problema do sistema educativo do país, primeiro passo a dar na sua resolução. Ainda que os recursos disponíveis no país não se afigurem suficientes para a resolução cabal do problema, do conhecimento metódico da realidade poderão emergir indicações importantes para o confronto com o mesmo neste período de transição.

6.1.1 Preocupações, dimensões e questões específicas da pesquisa.

No capítulo anterior, debruçamo-nos sobre as principais componentes da gestão eficaz da sala, evidenciadas em alguns dos estudos mais relevantes sobre a matéria em causa. Desses estudos, salientamos as investigações de Evertson & Poole (2008), McGregor (2012), Khan et al. (2011), Korpershoek et al. (2014) e Marzano (2003) que elegem como principais componentes da gestão eficaz da sala de aula, os conteúdos, a relação professor-aluno, as regras e procedimentos, as condutas dos protagonistas da aula, o espaço físico e o tempo. Incluímos no conjunto desses estudos, a investigação de Allen et al. (2013) e de Blatchford et al. (2008) cujas abordagens centram-se nas interações professor-aluno. É este quadro conceptual que sustenta a nossa opção, no que diz respeito às principais *dimensões* que definimos para análise da gestão eficaz da sala de aula em TGs, nomeadamente (1) a organização e estruturação das atividades de ensino e aprendizagem, (2) o sistema normativo que regula o funcionamento da aula, (3) a participação na aula, (4) as interações professor-aluno, (5) o comportamento na aula, (6) a organização do espaço físico da sala, e (7) o tempo da aula.

O primeiro problema prático que se coloca sobre as TGs, tendo em conta a nossa experiência como aluno e como professor, diz respeito às atividades de **ensino e aprendizagem**

que se adequam a essa realidade, ou seja, a nossa experiência pessoal, confronta-nos com a seguinte questão: O que é possível fazer nessas turmas, em termos de atividades de ensino? É de realçar que a pesquisa em GSA ocupou-se deste problema, mas em turmas consideradas normais (Doyle, 2006; Gump, 1967; Khan et al., 2011; McGregor, 2012; Saeed, 2009). Nos estudos desenvolvidos por esses autores está patente a relevância que o papel do professor tem sobre os processos relativos às atividades em curso. Porém, nesses estudos não encontramos indicações de como se caraterizam as atividades na sala de aula, com turmas que tenham mais de 40 alunos, nem sobre quais os processos que se desenvolvem em torno dessas atividades e nem como se processa a sua gestão.

Relativamente às atividades de ensino e aprendizagem, a pesquisa desenvolvida no campo de TT, alerta que os aspetos associados à dimensão numérica de turmas devem ser tomados em consideração pelos educadores, pois os seus efeitos estendem-se às várias atividades da sala de aula, as quais constituem o sustento direto das aprendizagens que aí ocorrem (Çakmak, 2009). Também Blatchford et al. (2005), alertam que, apesar da existência de vários estudos sobre o valor do trabalho de grupo em sala de aula, bem como sobre os efeitos das interações aluno-aluno no envolvimento destes na tarefa, ainda há poucos estudos sobre os efeitos de fatores contextuais da sala de aula, como o TT, nas relações entre pares.

Tendo presente esta realidade no campo da investigação, a nossa primeira preocupação específica prende-se com a gestão das atividades de aprendizagem dos alunos, quer as individuais, quer as grupais em TGs. Neste quadro colocamos a seguinte questão específica: ***Como se processa a gestão da organização e da estrutura social das atividades de ensino aprendizagem na sala de aula, no contexto de turmas com mais de 45 alunos na disciplina de História? Que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos?*** Decorrente desta questão, interessa-nos a identificação dos tipos de atividades que predominam nessas turmas, bem como a sua estruturação em sala de aula.

Convém esclarecer à partida que por *atividade* nesta investigação referimos segundo Estrela (1994, p. 5) "a ação ou conjunto de ações mais ou menos organizadas e tendo fins evidentes". E em vários momentos nos referimos igualmente a tarefas dos alunos. Adotamos igualmente a definição apresentada por Estrela (1994) segundo a qual "tarefa é uma ação específica com um valor funcional dentro de um contexto bem definido e com finalidades imediatamente evidentes" (p. 43). O autor acrescenta que poderá constituir uma tarefa o

desempenho de funções específicas numa atividade tais como, ler um texto em voz alta ou fazer um desenho para o jornal de parede.

O **segundo problema** situa-se no domínio da *gestão da saciabilidade* em sala de aula em TGs. Ao nos depararmos com uma turma de maior dimensão questionamo-nos se há condições objetivas para que os processos da aula através dos quais se concretiza a gestão das *normas e procedimentos*, da *participação do aluno* na aula, das *interações na aula* e *comportamento do aluno*, decorram adequadamente. Assim, questionamos: ***como se processa a gestão da sociabilidade em sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos do 8º e 10º anos de escolaridade da ES-MªMR, na disciplina de História?***

Assim, no quadro da questão colocada no domínio da sociabilidade a **primeira preocupação** específica e prática que se coloca em TGs, diz respeito ao sistema normativo que regula o funcionamento da aula nesses contextos. Com efeito, quando nos deparamos com uma turma cujo número de alunos é superior a 45 questionamos se o grupo-turma possui algum mecanismo de regulação eficaz de todos os processos que se desenvolvem em sala de aula, como, por exemplo os movimentos e a organização do espaço físico, a organização social das atividades e a organização do processo das intervenções, entre outros. Consideremos por exemplo, o momento em que os alunos entram na sala de aula após o sinal do toque ou a situação em que alguns têm que mudar do seu lugar habitual por força das exigências de uma determinada tarefa. Questionamos se há mecanismos criados pelo grupo-turma, que independentemente da sua dimensão numérica, permitem que estes movimentos decorram sem constrangimentos. Estudos desenvolvidos nesse campo recomendam a definição prévia de normas reguladoras dos processos, que sejam claras e aceites por todos os alunos (Arends, 2008; Cymru, 2012; Thangarajathi & Joel, 2010). Porém trata-se de estudos efetuados em turmas com menos de 40 alunos.

Portanto, considerando os questionamentos relativos aos problemas práticos que descrevemos nos parágrafos acima, conjugadas com a ausência de estudos que se debruçam sobre o sistema normativo dos processos da sala de aula em TGs e a realidade do contexto a que a presente pesquisa se refere, focalizamos a nossa segunda preocupação específica na gestão do sistema normativo em sala de aula com TGs. Neste quadro colocamos a seguinte questão: ***como se processa a gestão de normas e procedimentos que estruturam o funcionamento da aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos. Até que ponto essa gestão potencia um clima favorável às aprendizagens de História, bem como algumas áreas transdisciplinares?***

Ainda no domínio da sociabilidade, a **segunda preocupação** específica e prática que pode emergir quando nos deparamos com uma TG prende-se com com a **participação dos alunos** na aula. Consideremos por exemplo, uma situação em que a participação dos alunos é solicitada num determinado processo ligado à atividade na aula ou à vida social como por exemplo na (1) concretização dos diferentes momentos de uma determinada aula com destaque para as ações que contribuem para a aprendizagem, (2) definição de normas de procedimento que regulam o funcionamento da aula e (3) na implementação dessas mesmas normas. Questionamos se em contextos de TGs os alunos dispõem de oportunidades que lhes permitem participar nos processos que referimos acima, por outras palavras, há alguma participação por parte de alunos nos diferentes processos da aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos no ESG1? Quem suscita a participação dos alunos? Por último, a participação dos alunos dá-se sobre que assuntos?

Há, embora escassos, estudos sobre TT que se ocuparam da participação na sala de aula. É o caso do estudo de Englehart (2011), referido neste estudo (Parte I, Capítulo 3) do trabalho, que se interessou pelo estudo da relação entre o TT e a participação dos alunos na aula. Consideramos os resultados desses estudos valiosos, na medida em que revelaram haver ambiente propício em TPs para a participação dos alunos. Acresce que porém, o facto de o autor ter efetuado o trabalho em TPs de 15 e TGs de 23 alunos, usando os critérios de Glass e Smith (1978) para a definição de *pequeno* ou *grande*, não nos dá indicações sobre as caraterísticas do processo de participação em TGs. O estudo revela que a participação de alunos na aula em TGs (20/ 23 alunos) é bastante limitada, porém, não dá indicações sobre os aspetos concretos que limitam essa participação, bem como, sobre a forma como ela é regulada pelo professor, por isso, no âmbito deste trabalho levantamos como terceira questão específica, a seguinte: ***como se processa a gestão da participação na sala de aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos? E que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente a participação da maioria dos alunos?***

A terceira preocupação específica e prática na gestão da sociabilidade que se coloca em TGs encontra-se relacionada com a forma como os protagonistas desses meios interagem uns com os outros, particularmente a forma como o adulto presente nesse meio, o professor, faz a gestão das **interações.** A literatura consultada, sobretudo os estudos conduzidos no âmbito do TT, dá maior enfoque às interações professor-aluno, aos comportamentos manifestados pelos alunos nesse processo de interação e à inclusão ou não, por parte do professor, de todos os alunos no processo de interação (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Englehart,

2011; Finn et al., 2003). Há também estudos no domínio de gestão eficaz da sala de aula, cujo interesse incide sobre os focos das interações que se desenvolvem entre professor e o aluno (Allen et al., 2013; Blatchford et al., 2008).

Sublinhamos que se trata de estudos conduzidos em turmas de 15 a 19 alunos consideradas TPs, e de outras de 20 a 35 alunos, consideradas como TGs. Assim e tendo em conta o objeto da nossa preocupação (TGs) e, ao mesmo tempo, a ausência de estudos focados na gestão das interações em TGs, a nossa quarta preocupação específica diz respeito a este aspeto. Neste quadro, colocamos a seguinte questão específica: ***como se processa a gestão das interações entre os diversos protagonistas da aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos*, *e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positiva e ativamente o envolvimento da maioria dos alunos?***

Autores como Nakabugo (2008) e Nakabugo et al. (2008) conduziram investigações nesse sentido com professores que lecionavam turmas com uma média de 70 alunos. Porém, esses estudos foram conduzidos no ensino primário e numa realidade que apesar de ser africana, é de um país de expressão inglesa e com um sistema e currículo educacionais diferentes do sistema educativo do local onde se desenvolveu o presente estudo. Além disso e conforme Milner (2006), a GSA tem a ver com as formas de interação professor-aluno, aprendizagem e negociação. Quer isto dizer que os alunos precisam de ter voz no processo, participar nele e desenvolverem as suas múltiplas e variadas identidades. Diga-se igualmente de acordo com Morine-Dershimer (2006), que as interações na sala de aula constituem a parte básica da produção diária da estrutura social dos protagonistas desses ambientes. Nessa perspetiva a nossa preocupação prende-se em compreender, o modo como se cria e processa essa interação, ou seja, o modo como se cria o espaço que concede voz aos alunos em TGs.

Blatchford et al. (2008), consideram que ainda se sabe muito pouco, acerca dos efeitos do TT nos alunos já crescidos, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos, especificamente no que respeita às interações professor-aluno e ao envolvimento do aluno em sala de aula, apelando à realização de trabalhos orientados para os efeitos do TT nas interações da sala de aula e o comportamento dos alunos. O nosso interesse em torno disso é o de compreender os processos de gestão das interações em TGs, face aos desafios que se colocam nesses meios pedagógicos advindos da dimensão numérica da turma. No campo da GSA, Milner (2006) reconhece que "maior número de pesquisas focando as questões relativas às interações são necessárias, à medida que as escolas das nossas nações se tornam cada vez mais diversas" (p.

491). O "diverso" nesta citação refere-se, no nosso entender, a uma vastidão de aspetos que podem distinguir um contexto educativo do outro, pelo que as questões do TT podem igualmente ser convocadas a constituir uma variável de análise. A autora acrescenta que devemos desenvolver uma base de conhecimento para entender as experiências destes alunos, por forma a ir ao encontro das suas reais necessidades de aprendizagens.

A **quarta preocupação** específica e prática no quadro da gestão da sociabilidade diante de uma turma com mais de 45 alunos, prende-se com o **comportamento do aluno** na aula. Ao nos depararmos com uma turma com mais de 45 alunos, nos interrogamos se o TT não propicia comportamentos perturbadores da aula, tais como desacatos, falta de respeito, barulhos, provocações de vária ordem, entre outros. Questionámos por exemplo se determinados grupos de alunos, não se aproveitam do facto de serem «muitos» na sala de aula para promoverem comportamentos inadequados na convicção de tais comportamentos passarem despercebidos pelo professor. Dito de outro modo, questionámos se o TT não cria um ambiente favorável para a ocorrência de comportamentos não apropriados para a sala de aula, e por isso, colocamos a nossa quinta questão específica de pesquisa, nos seguintes termos: ***como se processa a gestão de comportamentos em sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de a mesma garantir a prevenção de ocorrências de condutas disruptivas?*** Nesse quadro, questionámos se há ou não ocorrência de **condutas disruptivas**, definidas como a demonstração pelos alunos de comportamentos perturbadores da aula tais como (1) sons audíveis produzidos manualmente ou através de conversas; (2) a ausência sem a permissão do professor, do local onde o aluno normalmente se senta; e, (3) a perturbação do trabalho da aprendizagem do(s) outro(s) aluno(s) através do contacto físico com este(s), ou do contacto com as suas carteiras ou seus objetos/materiais didáticos (Cihak, Kirk, & Boom, 2009; Landrum & Kauffman, 2006).

O **terceiro problema** prático que se coloca em TGs, prende-se com o modo como o **espaço físico** é aproveitado pelos seus protagonistas. É de salientar, tendo em conta a nossa experiência como professor do ESG1 do Município da Matola, que todas as turmas independentemente das suas dimensões numéricas funcionam em salas de aula com igual superfície em metros quadrados. Ou seja, numa escola pública uma turma que tenha 80 alunos, ou mais, encontra o mesmo tratamento que as turmas com menos de 45 alunos. A mesma sala de aula que num determinado período do dia acolhe cerca de 45 alunos, pode acolher num outro período mais de 80 alunos, sempre que a situação assim o exigir. Ora a pesquisa efetuada no campo da gestão de espaço da sala de aula mostra que o tipo da arrumação duma sala de aula,

fornece indicações claras aos alunos sobre o tipo de instrução que vai decorrer e sobre a organização social que vai facilitar a sua efetivação (Evertson & Poole, 2008). Recomenda-se nesse quadro, a arrumação do mobiliário da sala de aula de uma forma específica para atividades específicas (Arends, 1995; Arends, 2008). Tendo em conta esta necessidade organizativa e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, a nossa sexta preocupação específica prende-se com a gestão do espaço físico da sala de aula. Neste quadro colocamos a seguinte questão: ***como se processa a gestão do espaço físico da sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos?***

O **quarto problema** que se coloca em TGs, diz respeito a utilização eficaz do tempo atribuído que é a quantidade de **tempo da aula** que o professor passa realmente com as tarefas ou atividades académicas (Arends, 2008). Questionamos por exemplo, se o professor dispõe de tempo, para mostrar um interesse pessoal sobre as dificuldades que os seus alunos vão tendo no âmbito das atividades de ensino aprendizagem, a fim de lhes prestar o apoio necessário, conforme os apelos de Carita (2006); e Cymru (2012). Além disso, uma das estratégias sobre a gestão eficaz do tempo em sala de aula que a pesquisa sugere, é a atribuição de trabalhos de casa (Arends, 1995). Nesta perspetiva, questionamos se em contextos de TGs, o professor encontra tempo suficiente para a gestão das tarefas de casa, principalmente no que respeita a sua correção em sala de aula. Questionámos igualmente, se o professor dispõe de tempo suficiente para a realização de outras tarefas relevantes da aula tais como, os diagnósticos das aprendizagens, as correções dos trabalhos de todos os alunos efetuados na aula, a monitorização da realização das atividades de aprendizagem, etc. Tendo em conta estas inquietações, a nossa sétima preocupação específica encontra-se focada na caraterização do contexto temporal em que decorrem as atividades de aprendizagem. Neste quadro, questionamos: ***como se processa a gestão de tempo da aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos***, ***e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos?***

Paralelamente, e no quadro das preocupações acima levantadas, questionámos: Que perceções e opiniões têm os protagonistas da aula, isto é professores e alunos, sobre todo este processo?

Em consonância com estas questões, definimos como objetivos específicos descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo, nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) sistema normativo da aula (3) participação na aula, (4) interações na aula (5) comportamentos (6) espaço físico da aula, e (7) tempo, ou ainda de outras dimensões que eventualmente possam emergir da análise. Salientamos que estas dimensões, por sua vez, se desenvolvem num conjunto de categorias de que damos conta na Tabela 17.

Complementarmente a estes objetivos, a pesquisa valorizou como objetivo a caraterização de diversos outros sistemas que supomos interagirem com a sala de aula. Referimo-nos concretamente aos seguintes níveis de sistemas (1) o contexto político nacional, nomeadamente no campo da educação, que foi objeto do primeiro e segundo capítulos da presente tese, (2) o contexto pedagógico definido pelo currículo da disciplina de História a nível nacional que foi objeto de análise no segundo capítulo; e (3) o contexto pedagógico próximo, relativo à cultura pedagógica da rede escolar circundante à escola "foco", e da própria escola foco, em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula.

Saliente-se que para os **níveis local e de escola** a questão específica que norteou o presente estudo prendeu-se com a exploração das **perceções e das opiniões dos atores desse contexto sobre a gestão da sala de aula em TGs,** nas dimensões acima referidas.

Tabela 17
Resumo dos objetivos, dimensões, questões e categorias (modelo de análise)

Objetivos	Questões	Dimensões	Categorias e subcategorias de análise			
Descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) sistema normativo da aula, (3) participação na aula, (4) interações professor-aluno e aluno-aluno, (5) comportamentos (6) espaço físico da	Como se processa a gestão das atividades de ensino aprendizagem na sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	1.Organização e estrutura das aprendizagens	Estrutura da aula	A aula tem início, desenvolvimento, transições e fecho?		
			As ações de ensino do professor em cada fase da aula.	Antes do início da aula (é pontual? Organiza a turma? Acompanha a entrada dos alunos na sala?...Procede doutra forma?)		
				Na fase de abertura da aula (anuncia o sumário da aula? Esclarece aos alunos sobre os objetivos da aula?...Procede doutra forma?)		
				Na fase de desenvolvimento da aula (efetua uma explicação clara sobre as a atividades? Assegura as atividades práticas?...Procede doutro modo?)		
				Durante as transições (mantém as transições entre as atividades devidamente preenchidas e sem confusão? …Procede doutra forma?)		
				No fecho da aula (anuncia a aproximação do fim da aula? Deixa alguma recomendação para aula seguinte? Procede doutra forma?		
			Organização da aprendizagem dos alunos.	Conteúdo das atividades do aluno.	Escuta passiva?	Resolução de exercício/ teste?
					Tomada de notas?	Leitura e interpretação de texto?
					Discussão coletiva?	Trabalho com os mapas?
					Análise de figuras?	Outro tipo de atividades/ tarefas?
				Organização social da atividade.	Toda a turma?	A par?
					Em grupo?	Individual?
	Como se processa a gestão de normas e procedimentos que comandam os processos desenvolvidos em sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	2.Sistema normativo da aula	Instituição do sistema normativo.	Em que período da aula/ do ano letivo se instituem as normas?		
				Quem participa no processo de instituição das normas?		
				De que modo se efetiva a participação do individuo, na elaboração das normas?		
			Natureza/conteúdo das normas reguladoras da vida na aula.	Observância do horário?		Nas condutas dos protagonistas?
				Interação na aula?		Aspetos morais?
				Tarefas de aprendizagem?		
				Circulação na sala de aula?		
				Participação nas atividades?		
			Regulação das normas.	Responsável pelo cumprimento das normas		
				Responsável pela manutenção das normas		
			Prevenção do incumprimento.	Como é feita a prevenção do incumprimento das normas?		
			Resposta ao incumprimento	Qual é o tratamento que é dado ao incumprimento das normas?		
				Quais as indicações de justiça nas respostas dadas ao incumprimento das normas?		
	Como se processa a gestão da participação de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	3. Participação na aula	Frequência das participações	Os alunos participam muito/ pouco/ nada?		
			Promotor a participação	É o professor que suscita a participação dos alunos?Os alunos participam voluntariamente?		
			Conteúdo da participação	Tarefas? Normas? Outros assuntos?		
			Constrangimentos enfrentados na participação	No Professor		
				Pelos alunos		
			Estratégias para contornar os constrangimentos	Do professor		
				Do aluno		
	Como se processa a gestão das interações professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula, em contextos de turmas	4. Interação professor-aluno	Intervenientes nas interações.	Professor-aluno?		Aluno-professor?
				Professor-turma?		Aluno-aluno?
				Professor-grupo?		Aluno-turma?
				Professor-outros?		Aluno-grupo?
						Aluno-outros?
					Focadas na tarefa?	(…) na organização física

aula, (8) tempo da aula	com mais de 45 alunos?	e aluno-aluno.	Foco das interações.	Exemplo: - Interações professor-aluno	(…) na vida da aula?	(…) na organização social?
					(…) nos problemas da escola	(…) nas condutas?
					(…) cultura geral?	(…) nas normas?
					(…) apoio emocional?	(…) noutros aspetos?/ Outros?
			Relações afetivas	Promove interações positivas? Mantém promessas feitas? É delicado com os alunos? É disponível para ouvi-los? Procede doutra forma?		
			Constrangimentos em torno das interações	Constrangimentos no professor		
				Constrangimentos no aluno		
			Estratégias para contornar os constrangimentos	Estratégias do professor para contornar os constrangimentos na interação		
				Estratégias do aluno para contornar os constrangimentos na interação		
	Como se processa a gestão dos *comportamentos* na aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	5.Comportamentos na aula	Dos alunos	Atentos? Motivados? Conversadores? Barulhentos? O TT propicia o comportamento dos alunos?		
			Estratégias de prevenção dos comportamentos perturbadores da aula			
			Reação do professor aos comportamentos inadequados dos alunos			
	Como se processa a gestão do espaço físico da sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	7.Espaço físico da sala de aula	Arrumação	A arrumação da sala (bem/ mal arrumada?) durante e depois da aula		
			Vias de acesso	As vias de acesso, permitem uma circulação cômoda dos protagonistas da aula?		
			Organização social	Alunos sentados em filas e colunas, em formato de círculo, de U, em grupos?		
				Alunos sentados em função do tipo de instrução em curso?		
			Visibilidade	Do professor/ quadro preto (A organização social permite a visibilidade dos protagonistas da aula?)		
			Constrangimentos com a desarrumação	Para o professor		
				Para o aluno		
			Estratégicas para contornar os constrangimentos	Do professor		
				Do aluno		
	Como se processa a gestão do *tempo letivo da aula*, em contextos de turmas com mais de 45 alunos?	8. Tempo letivo	No início da aula	O professor/ os alunos são pontuais?		
			Durante a aula	Estabelece tempo limite para as atividades		
				O tempo atribuído às atividades é suficiente		
			Fim da aula	A aula acaba no tempo previsto?		

6.1.2 Pressupostos gerais do estudo.

O presente estudo, como adiante se verá, inscreve-se na metodologia do estudo de caso. Esta, configura por natureza, estudos de aprofundamento de um determinado fenómeno e adota, em regra, um cariz predominantemente exploratório, traços que marcam a natureza generalista, complexa e provisória das hipóteses formuladas, no contexto do desenvolvimento da própria investigação, hipóteses estas, que de acordo com Coutinho (2012) nascem das observações do investigador e servem de elementos orientadores do processo de recolha de dados. Neste quadro, avançamos com os seguintes pressupostos:

Pressuposto 1: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição de uma gestão eficaz, esperamos verificar que, no domínio *gestão das atividades de ensino e aprendizagem,* o elevado número de alunos por turma dificulta a definição do tipo de atividades adequadas, a transmissão eficaz das instruções sobre as mesmas, a especificação das tarefas e o acompanhamento da sua realização.

Pressuposto 2: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição de uma gestão eficaz, esperamos verificar que, na dimensão *sistema normativo,* o elevado número de alunos por turma, dificulta a criação de um sistema normativo da sala de aula que seja justo, consensual e eficaz, observado por todos os alunos e conhecido por todo o grupo-turma.

Pressuposto 3: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição da gestão eficaz, esperamos verificar que, na dimensão *da participação*, o elevado número de alunos dificulta a criação de oportunidades de participação na aula envolvendo maior número de alunos numa ou em várias aulas, e em consequência, os alunos que participam são em número reduzido e muitas vezes, os mesmos.

Pressuposto 4: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição de uma gestão eficaz, esperamos verificar que, na dimensão *gestão das interações*, o elevado número de alunos por turma, dificulta o desenvolvimento de interações focadas na tarefa entre todos os protagonistas da aula. Nomeadamente as mensagens emitidas pelo professor não chegam com clareza a todos os alunos, devido a existência de ruído criado pelos alunos.

Pressuposto 5: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição da gestão eficaz, esperamos verificar que, na dimensão *comportamentos na aula*, o elevado número de alunos dificulta a criação de ambientes calmos cujos alunos pautam por uma postura que permite o decurso normal das atividades de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo impede ao professor uma fácil localização de alunos que sejam autores de maus comportamentos.

Pressuposto 6: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição da gestão eficaz, esperamos verificar que, no domínio *gestão do espaço* o elevado número de alunos por turma dificulta a organização do espaço físico da sala de aula no que respeita à arrumação adequada do seu mobiliário e material didático, por forma a permitir a mobilidade dos protagonistas e a participação nas atividades de aprendizagem, sem constrangimentos.

Pressuposto 7: Tendo em consideração a nossa questão de partida e os indicadores adotados na definição da gestão eficaz, esperamos verificar que, *no domínio gestão do tempo,* o elevado número de alunos dificulta a operacionalização dos planos de aula dentro do tempo regulamentado e em consequência, a realização de uma parte das atividades e tarefas de ensino e aprendizagem não encontra o devido acompanhamento por parte do professor na monitorização e correção.

6.1.3 Justificação do interesse pelo problema.

No quadro da análise apresentada na Secção 6.1.1 nomeadamente sobre as dimensões numéricas de turmas no ESG1 em Moçambique e da exiguidade de estudos do campo de GSA e de TT, o cenário que se nos coloca desdobra-se sumariamente em várias constatações, que corporizam as nossas motivações de domínio social, político e académico, para a realização do presente estudo, as quais passamos de seguida a expor.

Motivação social: (1) surgimento e evolução nos últimos 40 anos da problemática de turmas grandes (com mais de 45 alunos) no ESG em Moçambique (Tabela 10; Figura 1) que sob olhar das autoridades da educação e da sociedade em geral, tende a constituir-se um fenómeno natural; (2) desvalorização pela sociedade dos constrangimentos criados ao trabalho de ensino dos professores e à aprendizagem e formação dos estudantes, pela dimensão média das turmas na generalidade do sistema educativo moçambicano; (3) necessidade cívica e profissional da nossa parte, em apresentar um estudo que no nosso entender pode *desocultar* a problemática de TGs, afim de se poder coletivamente desnaturalizar e transformar. Ou seja, o presente estudo pretende contribuir para a consciencialização da sociedade moçambicana sobre a existência do problema, sobretudo dos desafios que se colocam ao trabalho docente dos professores do ESG nas aulas de História do Município da Matola, face ao fenómeno em estudo.

Justificativa política: supõe-se o confronto neutro e crítico sobre o problema de TT, devido (1) à pertinência do setor de educação no desenvolvimento político, social, económico do país e na consolidação da paz e da unidade nacional, através da formação de cidadãos, (MINED, 2009; MINED, 2013; Rodolfo et al., 2005) e (2) ao reconhecimento do ensino secundário como alicerce do sistema de educação, em alguns estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula (Dibapile, 2012; Murtaza et al., 2012; MINED, 2009).

Justificativa académica: (1) evidência nos estudos efetuados no âmbito do TT, segundo as quais a dinâmica de TGs pode, em primeiro lugar, contribuir para a fragilização do trabalho docente e de gestão dos processos da aula (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Day,

2001; Englehart, 2011; Nakabugo et al., 2008) em segundo lugar, contribuir para o enfraquecimento dos resultados escolares (Achilles, 1998; Adeyemi, 2008; Bakasa, 2011; Bascia, 2010; Glass & Smith, 1978 referido por Finn et al., 2003; Pritchard, 2006; Ready & Lee, 2007; Schanzenbach, 2014) (2) reconhecimento na literatura, do valor educativo da gestão eficaz da sala de aula, sem a qual, as salas de aula são desorganizadas e caóticas e sem condições para a ocorrência de aprendizagens académicas; (3) necessidade de prosseguir-se com a investigação nesta área de gestão eficaz da sala de aula (Cymru, 2012; Elias & Schwab, 2006; Emmer & Gerwels, 2006; Heard, 2011; Khan et al., 2011; Saeed, 2009; Thangarajathi, 2010), dando um enfoque sobre os contextos de TGs; (4) escassez de estudos que cruzam as questões de TT com a gestão eficaz da sala de aula, efetuados em contextos de turmas com mais de 45 alunos; (5) ausência de estudos que se ocupam de processos que ocorrem em sala de aula no contexto moçambicano; e (5) reconhecimento na literatura sobre a importância do papel do professor no processo de ensino aprendizagem. De salientar sobre esta última constatação, que todos os países dão importância à qualidade dos professores e nessa perspetiva, as políticas nacionais da educação ficaram influenciadas pela crescente ideia de que os professores jogam um papel preponderante na determinação da qualidade do processo educativo e dos resultados escolares (Dibapile, 2012; Murtaza, et al., 2012). Neste quadro, o interesse na compreensão da gestão da sala de aula em TGs particularmente dos desafios que o professor enfrenta nesses contextos, torna-se relevante.

CAPÍTULO 7

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo vamos clarificar o caminho percorrido no que respeita às fases da concretização do estudo empírico. Para o efeito iremos nos debruçar sucessivamente sobre (1) o paradigma e estratégia da pesquisa, (2) identificação do caso escolhido e caraterização do respetivo contexto municipal, (3) o caso escolhido: caraterização da escola de inserção, (4) as técnicas de recolha da informação, meios e processos associados, (5) as técnicas de tratamento da informação, meios e processos associados, e (6) questões da validade e da ética investigativa.

7.1 O paradigma e estratégia de pesquisa

Os estudos conduzidos em ciências sociais e humanas especificamente em educação, tendem a enquadrar-se ou aproximar-se mais de um determinado paradigma de investigação, o qual, nas palavras de Coutinho (2011), se refere ao "conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento" (p.9). Neste quadro, podemos identificar três paradigmas principais de investigação em ciências sociais e humanas: o paradigma positivista ou quantitativo, o socio-crítico e o qualitativo interpretativo (Laville & Dionne, 1999; Coutinho 2012).

A presente pesquisa aproxima-se mais do paradigma qualitativo ou interpretativo, também designado por hermenêutico ou naturalista. Trata-se de um paradigma que se inspira numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento, e que procura, também, penetrar no mundo pessoal dos sujeitos para compreender, quer as interpretações que estes fazem das diversas situações, quer o mundo complexo vivido a partir do ponto de vista de quem o vive (Coutinho, 2011). A respeito da aproximação entre o sujeito investigador e os sujeitos estudados nas pesquisas qualitativas, Minayo e Sanches (1993) referem:

> A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (p. 244)

Podemos ainda referir como justificação da enunciada filiação predominantemente qualitativa da presente pesquisa, o facto da mesma apresentar as características identificadas

por Bogdan e Biklen (1995), segundo as quais, em pesquisas qualitativas (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, (2) dá-se maior ênfase à descrição, (3) há um interesse notável pelo processo mais do que simplesmente pelos resultados, (4) os dados são analisados de forma indutiva e (5) atribui-se grande importância ao significado dos acontecimentos ligados ao fenómeno estudado. Diríamos, porém, que na nossa pesquisa, assumimos sobre a quarta característica uma posição mais eclética, na medida em que, por um lado, escutámos e observámos a realidade que o ambiente natural nos proporcionou, mas fizemo-lo também equipados de dimensões que a literatura nos providenciou. Reforce-se ainda que, como é próprio das pesquisas qualitativas (Coutinho, 2011), os dados, captados a partir de perceções dos atores, tomaram quase sempre a forma de palavras obtidas através de observações, entrevistas ou documentos, e foram analisados de forma a permitir ao investigador, contrastar, comparar, analisar e desvendar padrões através deles.

Assim, no quadro desta orientação metodológica, operacionalizámos o estudo empírico num ambiente natural onde se evidencia o problema de turmas grandes, numa escola do Município da Matola, na qual estabelecemos contacto direto com o processo de gestão da sala de aula.

No que respeita à **estratégia adotada** na pesquisa, acompanhando Ketele e Roegiers (1993), entendemo-la como "um conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas consideradas pertinentes em relação ao objetivo perseguido" (p. 153). Ela distingue-se, pois, do método enquanto conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar os procedimentos do processo de investigação, e da técnica enquanto conjunto de procedimentos pré-estabelecidos que devem ser efetuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado, consoante as técnicas.

Assim, sob o ponto de vista de estratégia, a nossa opção foi o *estudo de caso*, estratégia de investigação que tem as suas origens na investigação de natureza qualitativa dos sociólogos pioneiros da escola de Chicago (Amado, 2013), podendo ser usada no estudo de um determinado indivíduo, de uma comunidade, de uma nação, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa determinada região etc., (Amado, 2013; APA, 2012; Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011). A sua conveniência revela-se, ainda, em pesquisas que colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e, ainda, quando o estudo é focado em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005), como sucede com os nossos objetivos e objeto de estudo.

Assumimos o *estudo de caso* como "estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito das circunstâncias importantes" (Stake, 2012, p. 12). Repare-se que esta definição apela para a necessidade de compreender o caso, "no âmbito das circunstâncias importantes" (Stake, 2012, p. 12). Daí a atenção que na nossa pesquisa atribuímos ao caso em si, a gestão da sala de aula na disciplina de História, numa dada escola, mas, também, às circunstâncias locais, regionais e nacionais em que o mesmo se inscreve e com que interage, o que evidencia uma abordagem intencionalmente sistémica do mesmo à luz da teoria de sistemas ecológicos, como um traço igualmente central da estratégia da nossa investigação (Bronfenbrenner, 1994). Aquela definição de estudo de caso também é fortemente indicativa de que

> o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (Stake, 2012, p. 24)

Trata-se de uma orientação que também integrámos no nosso percurso, mas conciliando-a com a necessidade de uma compreensão global do fenómeno de gestão das aulas em turmas grandes. É por isso que podemos definir a nossa estratégia *como estudo de caso instrumental.*

Na verdade, tendo em conta a classificação dos estudos de caso de Stake (2012), consideramos que a nossa pesquisa se aproxima do *estudo de caso instrumental*, uma vez que ela emerge de uma perplexidade e da necessidade de compreensão global de um fenómeno, a gestão da aula em turmas grandes, sobre o qual esperamos poder alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular. O estudo do caso funciona, pois, como instrumento para compreender um fenómeno mais largo (Coutinho, 2012).

Assumimos, ainda, a *natureza interpretativa* do presente estudo de caso, uma vez que ele assenta numa descrição rica do fenómeno, com a finalidade de desenvolver categorias conceptuais e ou de ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados (Amado, 2013). E, ainda, como é próprio deste tipo de estudos, adotamos "como preocupação fundamental, o ponto de vista dos atores sociais, mormente no sentido que eles conferem à situação ou facto diretamente visado pelo estudo" (Amado, 2013, p.137).

Acresce que, como sublinham Laville e Dionne (1999), um pesquisador pode selecionar um caso que lhe pareça típico e representativo de outros casos análogos. É também nesta perspetiva, que escolhemos uma determinada escola, tendo para o efeito pesado as seguintes razões: (1) o facto de constituir uma das escolas onde o problema de turmas grandes se torna

muito evidente, chegando a possuir turmas com mais de 70 alunos; (2) o facto de se localizar estrategicamente no centro do Município da Matola, o que lhe permite acolher tanto alunos que são residentes do meio urbano, quanto alunos pertencentes aos bairros periféricos; (3) o facto de permitir ao investigador uma melhor gestão de tempo da pesquisa, incluindo dos outros recursos indispensáveis; (4) o facto de ser uma das escolas mais antigas do país; (5) o facto de ter-se mostrado acolhedora do nosso projeto de investigação; (6) e o facto de se tratar de uma das escolas de referência do país, e uma das seis maiores escolas da região sul de Moçambique.

Em termos de vantagens, em estudos de caso o pesquisador pode mostrar-se mais criativo e imaginativo, tem mais tempo para adaptar os seus instrumentos, modificar a sua abordagem, para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes importantes e construir uma compreensão do caso que leve em conta todos esses aspetos (Laville & Dionne, 1999), aspetos que se revelaram úteis no nosso percurso.

Importa ainda nesta etapa, fazermos uma referência sobre os **participantes da pesquisa**, salientando à partida o facto de em investigação qualitativa a referência a processos de amostragem não ser pacífica, dada a vocação desta pesquisa, não para a generalização dos resultados, mas antes para a compreensão profunda do que é particular, específico de uma dada situação, contexto ou caso (Stake, 2012). Recorde-se que começámos este capítulo referindo que a presente investigação se *aproxima preferencialmente* do paradigma qualitativo interpretativo. Assim é. Porém, ela comporta também componentes de abordagem mais extensiva, razão pela qual nos faz sentido invocar o recurso a uma *amostragem opiniática* a propósito das nossas diversas fontes de informação. Com efeito, de acordo com aquele tipo de amostragem, o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal, por ser suposto eles deterem um conhecimento privilegiado do problema a estudar ou porque eles voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar (Aires, 2011).

Neste quadro, os participantes variaram em função dos objetivos específicos da pesquisa que em cada etapa eram visados, dos níveis de análise considerados e das técnicas utilizadas. Assim:

i. Para a recolha de dados sobre o modo como se processa a gestão da sala de aula em TGs, na disciplina de História, estiveram envolvidos, por observação, professores de quatro turmas da disciplina de História (grupo alvo principal) e respetivos alunos.

ii. Para a recolha de dados sobre as perceções e opiniões dos atores mais próximos à sala de aula, sobre a gestão da mesma, sobretudo no que respeita aos

constrangimentos que se detetam decorrentes do facto das turmas serem grandes, bem como o modo como tais constrangimentos são minimizados, foram envolvidos por entrevistas os professores e alunos das quatro turmas observadas, na escola de inserção.

iii. P ara a recolha de dados sobre a cultura pedagógica da escola relativa ao processo de gestão da sala de aula, estiveram envolvidos, por questionário, todos os professores do primeiro ciclo (8º, 9º e 10º anos de escolaridade) da unidade educativa abrangida.

iv. Para a recolha dos dados sobre os desafios que se levantam no processo de gestão da sala de aula face à dimensão numérica da turma, e o modo como eles são superados, estiveram envolvidos, por entrevista, professores e a direção pedagógica da unidade educativa abrangida, professores e delegados da disciplina de História do município, e também alguns gestores da Administração Distrital da Educação.

Adiante se darão mais informações sobre o processo de seleção destes participantes, as suas caraterísticas, e o modo como colaboraram no estudo empírico, por meio da aplicação de diversas técnicas e instrumentos, que também de seguida se especificam.

7.2 O caso escolhido: identificação e caraterização do contexto municipal

O caso que escolhemos para esta investigação corresponde a quatro turmas, duas do 8º ano de escolaridade e outras duas do 10º, de uma das escolas públicas que leciona o nível secundário, isto é, do 8º ao 12º ano de escolaridade, no Município da Matola, província moçambicana de Maputo. No âmbito do estudo, passamos a designar a escola, como "Escola Secundária Maria Madalena Raúl" (ES-MªMR). O estudo foi orientado para as turmas acima referidas, na disciplina de História, com a finalidade de compreendermos como se processa a gestão da sala de aula nessas turmas e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão proporcionadas pela excessiva dimensão das turmas, tendo em conta as dimensões de análise já enunciadas (Capítulo 6), bem como as indicações induzidas pelo próprio material.

O Município da Matola situa-se na Província de Maputo, a sul de Moçambique e integra a região metropolitana da cidade capital do país, Maputo. É limitado ao sul pelo Distrito da Catembe, a leste pela Cidade de Maputo, a oeste e sudoeste pelo Distrito de Boane e a noroeste pelo Distrito da Moamba e Marracuene.

O Município possui um parque industrial considerado o maior do país, com cerca de 50 estabelecimentos industriais. Além disso, Matola torna-se uma opção importante para os habitantes da região que procuram habitações ou terras a preços acessíveis. O número total da população da Matola em 2007 era de 671.556 habitantes (INE, 2007), com uma densidade populacional de 1.827.8 Hab/km2. Projetava-se para 2011, cerca de 796.263 habitantes com uma densidade populacional de 2.167,2 Hab/Km2 (INE, 2011).

A rede de ensino no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1) do Município da Matola, encontra-se distribuída e organizada em três sub-regiões, que correspondem aos principais postos administrativos do Município. Trata-se de escolas que se encontram sob alçada do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Por razões éticas, procuramos no âmbito da realização deste trabalho, atribuir códigos aos postos administrativos referidos incluindo às escolas secundárias que funcionam nesses postos. Assim, temos, o Posto Administrativo A, com três Escolas Secundárias, nomeadamente Escola Secundária Maria Madalena Raul (ES-MªMR) que é a escola "foco", o Posto Administrativo B, com cinco Escolas Secundárias, o Posto Administrativo C, com quatro Escolas Secundárias.

Com uma população a crescer cada vez mais, a procura dos serviços da educação, sobretudo do ensino secundário, tem-se acentuado, criando um espaço favorável a escolas com um número de alunos muito elevado, cujo impacto nos rácios aluno-turma e professor-aluno se passa a analisar. Para o efeito, recorremos a estatísticas dos alunos do ESG1 (8º, 9º e 10º anos de escolaridade), listas dos alunos, livros de turma/ sumários, programas de ensino de História (Anexo 1), planos de médio prazo da disciplina de História localmente designadas por dosificações[8] (Anexo 2), estatísticas sobre os resultados escolares dos alunos, regulamentos internos das escolas, entre outros. Em alguns aspetos, sobretudo no que diz respeito à caraterização física da escola de inserção e das escolas circundantes, recorremos às notas de campo do próprio autor (NCA).

Relativamente às caraterísticas da dimensão numérica das turmas ao nível do Município, refira-se que o ano letivo de 2016, o Distrito matriculou cerca de 36345 distribuídos em 512 turmas e a cargo de 459 professores, criando-se um cenário em que os RAT variam de 56 a 96, e os RAP situam-se entre 45 e 175. As médias globais dos RAT e RAP ao nível da região no ano referido, são na ordem de 70 e 78 alunos, respetivamente (Tabela 18).

[8] Plano trimestral de aulas elaborado ao nível da direção distrital da educação com a participação de representantes das escolas.

Tabela 18
Rede das Escolas do ESG1 do Município da Matola em 2016 número de alunos e professores e os rácios aluno-turma e aluno-professor

N/O	Posto Administrativo	Nome da escola	Nº alunos	Nº de turmas	Nº de Professores	RAT	RAP
01		ES-MªMR	4555	75	94	60	47
02	A	ES-BL	3289	51	65	64	51
03		ES-MAL	2198	26	***	85	
Total do Posto A			10042	152	159	66	63
04		ES-ABT	1771	30	44	59	40
05		ES-NKB	2260	35	52	65	43
06	B	ES-BDO	1562	34	19	46	82
07		ES-SDM	2563	33	47	78	56
08		ES-MVS	2621	40	15	66	175
Total do Posto B			10777	172	177	63	61
09		ES-IFL	4520	53	74	85	61
10		ES-ZVD	4511	47	36	96	125
11	C	ES-KHG	2376	30	***	79	
12		ES-BGV	2064	29	39	71	53
13		ES-MAT	1239	15	17	83	73
14		ES-BKSS	816	14	**13**	58	63
Total do Posto C			15526	188	123	83	126
Total geral			36345	512	459	71	79

Legenda: ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul; ES-BL – Escola Secundária Brilho da Lua; ES-MAL – Escola Secundária de Malelane; ES-ABT – Escola Secundária Bill Tavares; ES-NKB – Escola Secundária do Nikhodemos; ES-BDO – Escola Secundária Brito de Oliveira; ES-SDM – Escola Secundária de Sodoma; ES-MVS – Escola Secundária Miranda Valério dos Santos; ES-IFL – Escola Secundária Ivandro Filipe Leonardo; ES-ZVD – Escola Secundária Zebedeu Vasco Daniel; ES-KHG – Escola Secundária do Khalanga; ES-BGV – Escola Secundária Barros Gamaliel de Vasconcelos; ES-MAT – Escola Secundária Mendes António Torres; ES-BKSS – Escola Secundária – Batista Kruger de São Sadique; RAT – Rácio aluno-turma; RAP – Rácio aluno-professor; *** Sem informação

Fonte: SDEJT (2016).

Importa salientar que com a exceção das escolas secundárias ZVD em 2015; BDO, ZVD e BKSS em 2016, em que os RAP são superiores aos RAT, em todas as restantes escolas do período em apreço (2015-2016), os RAT são superiores em relação aos RAP, ou seja, evidencia-se um cenário em que os efetivos docentes inscritos nessas escolas permitem que os RAP oficiais sejam inferiores aos RAT. Trata-se de um aspeto que apoia as conclusões de vários estudos do campo do tamanho de turma tidos como referência (Engelson et al. 1996; e, Lewit & Baker, 1997) segundo as quais, nem todos os professores que entram no cálculo do RAP numa determinada escola, distrito ou estado, ensinam a tempo inteiro, o que no caso vertente, contribui para a formação de TGs.

Note-se que este quadro caraterizador da dimensão numérica das escolas do Município em apreço, ora assinalado, não é algo referente apenas ao ano letivo de 2016, ou seja, não se tratou de um fenómeno novo. O problema das TGs já era evidente na região, nos anos imediatamente anteriores. Por exemplo em 2015, as estatísticas da Administração Distrital de Educação ao nível do município referentes a 14 escolas, com cerca de 34171 alunos, distribuídos em 456 turmas e a cargo de 554 professores, já reportavam rácios aluno-turma que

variavam de 61 a 83 alunos, e rácios aluno-professor que se situavam entre 44 a 95 alunos, com as médias globais dos RAT e dos RAP na ordem de 74 e 62 respetivamente (SDEJT, 2015a). Também no ano letivo de 2014, já se reportavam, rácios aluno-turma e aluno-professor, situados entre 77 e 53 alunos respetivamente.

O aproveitamento pedagógico (2014-2015)

Paralelamente ao cenário acima descrito, reportou-se em 2014, um aproveitamento pedagógico relativo ao ESG1, de cerca de 75%, um resultado considerado não satisfatório (SDEJT, 2014b). De acordo com a última fonte referida, a componente negativa dos resultados obtidos no ano referido, ficou associada a constrangimentos que se inscrevem em primeiro lugar no domínio das infraestruturas das escolas, designadamente (1) existência de mais de 600 turmas ao ar livre, (2) falta de carteiras e mobiliário de escritório nas escolas, (3) falta de água canalizada em algumas escolas da cidade, (4) falta da reabilitação das instalações e (5) falta de energia em algumas escolas; em segundo lugar, no domínio da mobilidade do pessoal, designadamente a falta de meios circulantes; em terceiro, no domínio dos recursos humanos, designadamente a necessidade de docentes para todos níveis de ensino em número de 926 professores, bem como, a necessidade de pessoal de apoio, nomeadamente auxiliares e guardas. Depreende-se porém, que não obstante a necessidade de recrutar mais docentes estar associada ao aumento dos efetivos nas escolas, tal aumento não é apontado como um problema determinante nos resultados que são apresentados.

Ainda em termos de resultados da aprendizagem obtidos nessas turmas, temos no final do ano de 2015, um registo de cerca de 57.3% de aproveitamento positivo, num universo de 38424 alunos avaliados (SDEJT, 2015b). Entretanto, também se verifica que do conjunto dos constrangimentos apontados, constrangimemtos esses que possam eventualemte estar associados ao baixo aproveitamento, o problema de TGs não é referenciado. O baixo aproveitamento é associado (1) ao atraso dos professores e alunos nos primeiros tempos das aulas e o absentismo; bem como, a falta de (2) capacitação permanente dos professores e funcionários em geral; (3) cumprimento dos prazos na entrega dos dados; (3) meios de comunicação de transporte para a mobilidade de pessoas e bens do setor, (4) material didático. Nessa mesma perspetiva o baixo aproveitamento resulta do fraco acompanhamento do desempenho do professor por parte das direções das escolas, fraco companhamento dos alunos por parte dos pais/ encarregados de educação e a fraca aplicação por parte dos alunos nos estudos (SDEJT, 2015b).

De seguida, importa no mesmo âmbito, apontarmos alguns dos aspetos caraterísticos de algumas das escolas circundantes à ES-MªMR. Tal como se verá mais adiante, trata-se de escolas pertencentes ao Município, situadas nos arredores da escola "foco" e que participaram de forma direta na operacionalização de certos passos determinantes no estudo empírico.

Escola Secundária Brilho da Lua (ES-BL). Situada no Bairro Brilho da Lua no Município da Matola, a escola referida é constituída em termos da sua estrutura física, por 26 salas de aulas distribuídas em dois edifícios, um dos quais com dois pisos. O bloco principal integra a parte administrativa da instituição e a mesma acolhe os gabinetes do diretor da escola, do diretor-adjunto administrativo, diretores adjuntos pedagógicos dos cursos diurno e noturno, a secretaria da escola, e sala dos professores. A estrutura física da escola, contempla ainda quatro casas de banho situadas em dois blocos independentes.

Em 2016, a escola contava com um efetivo de 104 docentes, dos quais 66 eram do sexo masculino e 38 do sexo feminino. Em termos de habilitações literárias desses professores, 87 deles tinham ensino superior, e 27, o ensino médio. A escola funcionava com os dois ciclos do ensino secundário, distribuídos em três turnos, nomeadamente, turno da manhã, da tarde e da noite. As médias do RAT da escola em apreço, se fixaram na ordem de 61 e 64 alunos, de 2014 a 2016 (SDEJT, 2016).

Escola Secundária Bill Tavares (ES-ABT). Localiza-se numa das zonas periféricas do município da Matola. A mesma, é fisicamente constituída por três edifícios, que comportam um total de 23 salas de aulas. O edifício principal que se localiza à esquerda para quem entra pelo portão principal, contempla para além de duas salas de aulas, os gabinetes dos diretores da escola, e da direção pedagógica da mesma, bem como, a secretaria e a biblioteca local. No recinto da escola mais ao fundo, situa-se a reprografia da escola, que até ano letivo de 2016, funcionava também, como loja de materiais didáticos (NCA, 2016). Em 2016, a escola referida funcionou apenas com o 1º ciclo do ESG, a cargo de um efetivo de 44 professores, sendo 27 do sexo masculino e 17, feminino, todos eles com o nível superior. As médias do rácio aluno-turma, variaram entre 54 e 77 alunos nos anos letivos de 2014 a 2016 (SDEJT, 2016).

Escola Secundária Miranda Valério dos Santos (ES-MVS). A escola em referência, situa-se no bairro Miranda Valério dos Santos, no Município da Matola. Em termos da sua estrutura física, a mesma comporta um total de 19 salas de aulas distribuídas em três blocos com funções múltiplas. No ano letivo de 2016, o bloco principal contemplava para além de uma parte das salas referidas, o gabinete do diretor, a direção pedagógica, a sala de informática e a biblioteca da escola. O segundo bloco, também contemplava para além de uma outra parte de

salas de aula, um compartimento onde funcionava a secretaria da escola; e o terceiro, integrava uma terceira parte das 19 salas de aulas referidas e a sala dos professores. Havia três casas de banho na escola, duas cantinas, duas papelarias e um campo de futebol situado entre os três principais edifícios acima referidos (NCA, 2016). Em 2016, o corpo docente do 1º ciclo do ESG na escola em apreço, era constituído por cerca de 15 professores. Os RAT e RAP se fixaram de 2014 a 2016, em cerca de 66 e 78; e 50 e 175, respetivamente (SDEJT, 2014a; SDEJT, 2015a; SDEJT; 2016).

7.3 O caso escolhido: caracterização da escola de inserção

Tal como aconselham as orientações sobre o estudo de caso (Stake, 2012), procedemos no presente subcapítulo a caraterização do contexto específico do estudo, a ES-MªMR, apontando aspetos relativos à sua estrutura física, funcionamento geral, estrutura administrativa, efetivos da escola, normas em vigor para professores e alunos, bem como ao tamanho das turmas nos últimos três anos. Para o efeito, nos baseamos em documentos recolhidos na própria escola, relativos ao período 2014-2016.

Situada a norte do Município da Matola, Província de Maputo, a escola em apreço existe desde a década de 70, período em que inicia o seu funcionamento com apenas um edifício de 18 salas de aula; nos anos subsequentes aumenta a sua capacitação física para mais de 36 salas (ES-MªMR, 2015c). Como resultado dos esforços da Direção Provincial de Educação e de parcerias estabelecidas com empresas privadas, a escola conta com 40 salas de aula desde 2005, distribuídas por quatro principais blocos.

Para além do número de salas que apontamos, no ano de 2016 a escola dispõe de uma sala de informática, um laboratório de Química e Biologia, um laboratório de Física, uma sala onde se leciona o ensino à distância, um ginásio coberto, um balneário e uma biblioteca. A escola dispõe ainda de uma vedação de alvenaria de blocos de cimento, com três entradas, duas delas destinadas a viaturas, e uma, para peões. Junto do corredor principal da escola, com início na entrada de peões, situa-se do lado esquerdo o bloco administrativo, onde funciona o gabinete do diretor, o setor pedagógico, a secretaria e a sala dos professores. Entre os quatro principais blocos que estruturam fisicamente a escola, situam-se os pátios onde a comunidade da escola se reúne e onde os alunos passam os recreios. Ao longo do corredor principal que liga os quatro edifícios, situam-se do lado esquerdo a cantina da escola, a reprografia e uma das salas dos auxiliares administrativos, onde são conservados os livros de turma (ES-MªMR, 2015d; NCA, 2016).

Em termos de funcionamento geral, durante o dia, em 2016 a escola funcionava com dois turnos, o da manhã, entre as 06:55h e as 12:00h; e o da tarde, entre as 12:10h e as 17:15h, e o turno da noite, entre as 17:45h e as 21:50h. Às 6:50h realizava-se uma concentração no pátio para o entoar do hino nacional, atividade que se repetia às 12:00h. Tal como preconiza o Regulamento do Ensino Secundário Geral, cada aula tem a duração de 45 minutos, com um intervalo de cinco minutos entre elas, exceto no fim da terceira aula de cada turno, a que se segue um intervalo maior de 15 minutos (MINED, 2003a; ES-MªMR, 2016c). O horário de atendimento ao público era entre as 7:30h e as 15:30h, de segunda à sexta-feira, durante a semana. Entre as 8:00 e as 17:00h, aos sábados, domingos, dias de feriado nacional e de tolerâncias de ponto, a escola abria as portas aos estudantes para atividades de estudo, individuais e coletivas, e recreativas, mediante a autorização da direção da escola. Os turnos da manhã e da tarde tinham um máximo de seis aulas diárias, e o da noite, um máximo de cinco (ES-MªMR, 2016c).

Do ponto de vista administrativo, conforme o previsto no Regulamento do Ensino Secundário Geral (2003), a ES-MªMR, dispunha de todos os órgãos e estruturas previstos: (1) a direção da escola, constituída pelo diretor, dois diretores-adjuntos pedagógicos sendo um para o 1º ciclo e outro para o segundo e chefe da secretaria; (2) o conselho pedagógico, composto pelos dois diretores adjuntos-pedagógicos referidos, pelos delegados das disciplinas, diretores de classe, coordenador das salas anexas, e grupos de disciplinas curriculares compostos por todos os professores da respetiva disciplina; (3) o conselho de escola, constituído pelo respetivo presidente, que é o diretor da escola, o coletivo da direção, dois representantes dos professores, o chefe do clube escolar, o chefe de turma por ciclo, comissão de pais e representantes da comunidade (ES-MªMR, 2015d; ES-MªMR, 2016c).

Em termos de população escolar, no último trimestre de 2015, período em que realizámos a primeira etapa de recolha de dados, a escola funcionava globalmente com cerca de 7.523 alunos, sendo 5.453 do curso diurno e 2.070, no curso noturno, números que, segundo a direção da escola, estavam muito acima das suas capacidades. Aliás, numa situação em que a dimensão numérica das turmas é de 45 alunos conforme recomenda o Regulamento do Ensino Secundário Geral, a escola em referência estaria a funcionar com cerca de 5.400 efetivos globais, contra os 7.523, referidos (ES-MªMR, 2015d).

Os 7.523 alunos referidos, estavam a cargo de um corpo docente composto por 143 professores, sendo 99 do 1º ciclo e 44 do segundo. No 1º ciclo, 66 dos 99 docentes eram do sexo masculino e, 33 feminino. Já no segundo, 33 eram do sexo masculino e 11, feminino. A

disciplina de História, por sua vez, que constitui o objeto privilegiado de atenção na nossa pesquisa, contava em 2015 com 11 professores no 1º ciclo do ESG, sendo oito do sexo masculino e três, feminino; dois desses professores desempenhavam as funções de delegado de disciplina (2015b). Já em 2016, a disciplina ficou a cargo de sete professores, cinco dos quais do sexo masculino e três do feminino; tal como no ano anterior, havia no grupo dois professores com funções de delegado de disciplina, um para o turno diurno e outro, para o noturno (ES-MªMR, 2016d).

Em consequência destes efetivos o que se nos ofereceu em termos de rácios aluno-turma e aluno-professor na escola em consideração, **particularmente os rácios relativos ao 1º ciclo do ESG?** Dados estatísticos da ES-MªMR indicam que em 2014, a escola dispunha cerca de 4243 alunos inscritos no 1º ciclo do ESG, distribuídos em 62 turmas e a cargo de 80 professores, tendo como médias de RAT e RAP calculadas na ordem 68 e 53, respetivamente. No ano seguinte, a escola tinha um efetivo de cerca de 4414 alunos matriculados no 1º ciclo do ESG, distribuídos em 66 turmas a cargo de 96 professores, o que correspondia aos rácios aluno-turma e aluno professor de 66 e 47, respetivamente. Mais recentemente, isto é em 2016, a escola em apreço matriculou cerca de 4555, distribuídos em 75 turmas, a cargo de 94 professores, correspondendo os rácios aluno-turma e aluno-professor de 60 e 48, respetivamente (ES-MªMR, 2014a).

Note-se que a tendência dos rácios aluno-turma no período em referência (2014 a 2016), é de ligeira melhoria, como resultado de esforços locais, traduzidos, em 2014, na criação de três turmas de ensino à distância, num total de cerca de 171 alunos, e de cinco turmas instaladas em salas anexas, exteriores ao edifício base. Estes esforços, assentes na aposta no ensino à distância e na criação de salas anexas, continuaram, traduzindo-se, em 2015, na criação de quatro turmas instaladas em salas anexas, e em 2016, na criação de três turmas de ensino à distância e de 20 turmas em salas anexas. Apesar destas medidas, em 2016, a dimensão das turmas continuava acima de 45 alunos, (ES-MªMR, 2015c; ES-MªMR, 2016a; ES-MªMR, 2016a). Aliás as próprias palavras do diretor pedagógico da escola em apreço no ano letivo de 2016, davam indicações daqueles esforços, das melhorias e da persistência das dificuldades:

> Este ano, em termos do número de alunos por sala, o rácio professor-aluno baixou na nossa escola para 60. No ano passado íamos lá nos 80. Então, foi um grande sacrifício que fizemos. O aumento de número de salas e de turmas resultou nisso. Mas para o ano que vem, o que pode acontecer é reduzirmos o número de turmas e aumentar o rácio professor-aluno. (DP)

Assim, e contrariamente ao que vem plasmado no Regulamento do Ensino Secundário Geral, durante os últimos três anos, a média do número de alunos por turma na escola em

apreço, foi sempre superior a 45 alunos. Na Tabela 19 damos conta da dimensão numérica real de algumas turmas do 1º ciclo do ESG, referente aos anos letivos de 2015 e 2016.

Tabela 19
Tamanho de turma real das turmas da Escola Secundária Maria Madalena Raul, 2015 e 2016

	2015			2016		
Turma	8º ano	9º ano	10º ano	8º ano	9º ano	10º ano
A1	51	70	73	58	58	60
A2	55	68	75	58	58	60
A3	52	70	73	59	60	60
A4	56	69	72	60	60	58
A5	66	68	73	59	56	59
A6	60	66	75	59	60	60
A7	59	73	73	57	59	58
A8	63	74	75	58	59	60
A9	60	75	74	58	58	60
A10	63	74	71	60	59	60
A11	66	75	75	57	62	60
A12	66	75	75	55	59	60
A13	66	73	73	56	66	60
A14	70	74	72	56	63	59
A15	70	74	86	55	62	59
A16	70	74	87	55	60	60
Médias	61	72	74	58	60	60

Fonte: ES-MªMR (2015a); ES-MªMR (2016a); ES-MªMR (2016b).

Neste quadro, como se apresentam os resultados escolares dos alunos na ES-MªMR? No final de 2014 a escola reportava um aproveitamento pedagógico fixado em 64% em termos globais, sendo 77,7% para o 8º ano, 84,4% para o 9º ano e 28,4% para o 10º (ES-MªMR, 2014). Já no final do ano letivo de 2015, a escola reportava um aproveitamento global na ordem de 61%, sendo 85,7% para o 8º ano, 83% para o 9º ano; e 13,6% para o 10º ano. Note-se que o 10º ano de escolaridade, que é um ano com exame, foi o que registou um aproveitamento pedagógico mais baixo no período em referência (ES-MªMR, 2015b).

No que respeita aos resultados escolares na disciplina de História, o aproveitamento se fixou globalmente em 70% no ano letivo de 2014, sendo 73% no 8º ano, 64% no 9º e 71% no 10º ano de escolaridade (ES-MªMR, 2014b). Em 2015, o aproveitamento pedagógico reportado foi de 68,6% no 8º ano de escolaridade; 59,4%, no 9º ano; e 24,2% no 10º, o que corresponde a uma média de 51% (ES-MªMR, 2015b).

Quanto ao sistema normativo explícito em vigor na escola, ele encontra-se consagrado no Regulamento Interno da ES-MªMR. Vejamos, das normas para professores e alunos,

sobretudo as que se encontravam mais diretamente dirigidas ao funcionamento das aulas, e também outras de carácter mais geral. Assim, constituíam principais deveres dos professores da ES-MªMR (1) ser assíduo e pontual às aulas, reuniões e outras atividades programadas; (2) preparar aulas e difundi-las metodologicamente; (3) cumprir o calendário das planificações; (4) tratar com cortesia os alunos; (5) cumprir e fazer cumprir o regulamento interno; e (5) participar a quem de direito, sobre a violação do regulamento interno. Quanto às normas gerais para os professores, destacamos que estes deviam apresentar-se asseados e elegantes; manter a postura de professor perante os alunos e funcionários, fora e dentro da escola; e, apresentar-se de bata branca na sala de aula (ES-MªMR, 2016c).

Para os alunos, o regulamento estabelecia, designadamente, as seguintes normas: (1) ser assíduo e pontual às aulas, (2) justificar faltas no prazo de 48 horas, (3) possuir material didático, (4) estudar e realizar atividades marcadas pelo professor, (5) não danificar material da escola, (6) respeitar os colegas e funcionários da escola, e (6) manter-se na sala ou na biblioteca em estudo coletivo nas borlas ou quando um professor não se apresentasse nessa aula.

E como normas gerais, o regulamento referido estabelecia que os alunos (1) se apresentassem asseados, uniformizados e elegantes; (2) não exercessem violência contra colegas, professores e funcionários; (3) não se sentassem sobre patamares, escadas, tampos de carteiras e secretárias do professor; (4) não ficassem nas proximidades das salas de aulas alheias sem motivos justificados; (5) não circulassem no recinto escolar durante as aulas; (6) não fossem portadores de materiais como canivetes, isqueiros, chaves de fenda, espelhos, entre outros, que pudessem colocar em perigo a integridade física dos utentes da escola; (7) não mascassem pastilhas, rebuçados durante as aulas; (8) não sujassem nem riscassem as paredes, não pintassem ou rabiscassem carteiras; (9) se apresentassem sempre de cabelo curto e sem boné ou chapéu, lenços, brincos, cabelos coloridos, panques, cristas e outros cortes indecentes; (11) se apresentassem com penteados decentes; e (12) não se apresentassem à escola sob efeito de álcool, drogas ou outro tipo de substâncias psicóticas (ES-MªMR, 2016c).

No caso dos alunos, a violação das normas que acabamos de apontar, dava lugar, conforme a gravidade da infração, (1) a repreensão, que podia ser oral e perante os colegas, aplicada pelo diretor da turma ou qualquer professor; (2) a suspensão, que podia ser aplicada pelo professor da disciplina, diretor de turma ou diretor de classe; ou (3) a expulsão, que podia ser aplicada pelo diretor da escola, ou diretor adjunto pedagógico do curso diurno ou noturno.

7.4. As técnicas de recolha da informação, meios e processos associados

Neste subcapítulo descreveremos o processo de recolha da informação, realçando as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de validação e aplicação dos mesmos adotados nesta fase da investigação, clarificando, como aconselha Coutinho (2011), como e de quem os dados foram recolhidos. Deste modo, apresentaremos detalhada e sucessivamente o processo de execução das técnicas de observação, inquérito, por questionário e entrevista, e análise documental. Precedendo cada uma destas apresentações, fundamentaremos e justificaremos o recurso a cada uma das técnicas no contexto da presente investigação, à luz de diversas contribuições de teorização sobre as mesmas.

Antes disso, diga-se que, a efetiva recolha dos dados que vieram a sustentar o estudo empírico, foi antecedida de duas fases: uma primeira fase que podemos considerar exploratória e experimental, que ocorreu no último trimestre do ano letivo de 2014, nas escolas secundárias do Município da Matola, e uma segunda fase preparatória, já mais finalizadora das bases daquela recolha do material, que ocorreu no último trimestre de 2015, de Agosto à Outubro.

Destacamos da primeira fase uma inicial e exploratória aproximação à problemática das TGs, mediante questionário aplicado a professores e alunos do ESG1, a cujos resultados nos referimos anteriormente (Capítulo 2). Esta aproximação, por um lado, e, por outro, a observação direta e informal de contextos da escola e da aula, e a recolha de documentação, foram determinantes para o robustecimento da nossa problemática, a caraterização daqueles contextos educativos (Capítulos 1 e 2), o afinamento dos instrumentos, e, também, para as decisões fundamentadas e seguras que se impunham sobre a escola de eleição e os participantes diretos no estudo. Não menos importante foram as alianças criadas, as quais nos permitiram nesta fase criar uma equipa de colaboradores chave, composta pelos Diretores Pedagógicos das escolas contactadas, e também a equipa técnica de apoio às filmagens.

Em suma, esta etapa exploratória ou prévia do estudo empírico serviu de preparação para a projeção e realização das atividades e meios subsequentes, bem como para o robustecimento da nossa problemática, particularmente através da clarificação das questões específicas da investigação.

A fase seguinte de trabalho foi centrada na construção dos instrumentos, a saber: o questionário de gestão eficaz da sala de aula, destinado a todos os professores do ESG1 da ES-MªMR, o roteiro de observação da sala de aula, e os guiões de entrevistas, destinados aos vários participantes localizados nos diversos níveis de informação considerados na pesquisa (escola de referência, escolas circundantes, administração municipal de educação).

Uma vez construídos, os instrumentos foram testados e os procedimentos de aplicação ensaiados em situações e com a participação de sujeitos que apresentavam caraterísticas dos participantes projetados para a etapa de efetiva recolha da informação.

Também nesta segunda fase, como recomenda Stake (2012), o processo burocrático de autorizações para o desenvolvimento da investigação ficou concluído, através da apresentação à Administração Distrital de Educação de uma declaração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a partir da qual a administração emitiu uma credencial que legalizou e facilitou o contacto com as escolas e o desenvolvimento da pesquisa (Apêndice 1, Anexo 3). Acompanhado pelo Diretor Pedagógico das escolas, contactámos formalmente os participantes, apresentámos a pesquisa e o seu plano de execução e solicitámos a sua colaboração.

Nestas fases, bem como na definitiva fase de recolha do material, algumas técnicas jogaram um papel essencial: a observação, o inquérito e a análise documental. Passemos, então, à apresentação dessas técnicas usadas na presente investigação, respetivos instrumentos e procedimentos de aplicação, como já anunciado.

7.4.1. A observação.

Para a recolha de dados sobre o modo como se processa a gestão da sala de aula em TGs, na disciplina de História em função dos domínios ensino aprendizagem, sociabilidade, espaço físico e tempo da aula adotamos como técnica para o efeito, a observação, que foi efetuada com recurso a filmagem com a presença do investigador. A observação é uma técnica de investigação, que permite ao investigador proceder a recolha de informação através do contacto direto com situações específicas (Aires, 2011). A observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu caráter intencional, sistemático e o não-intervencionismo do observador – investigador, nos sujeitos observados. Portanto, a observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, limitado a uma situação e a um tempo de recolha de dados, no qual se segue o princípio de acumulação e não da seletividade (Estrela, 1994). A mesma pode tornar-se numa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas (Aires, 2011).

O recurso à observação como técnica de colheita de dados é motivado pelas suas reconhecidas vantagens no âmbito da investigação, designadamente (1) as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos, em determinados cenários

socioculturais, (2) a facilidade na obtenção de informações internas aos grupos, que não seriam detetáveis a partir de outras técnicas de recolha de dados, (3) a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas dos grupos, (3) a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com as fontes próximas e em primeira mão, e (4) a facilidade do registo de informações não-verbais (Aires, 2011).

Em pesquisas qualitativas, a observação é fundamentalmente *naturalista*, pratica-se no contexto da ocorrência entre os atores que participam naturalmente na interação, seguindo o processo normal da vida quotidiana (Aires, 2011), e para as investigações qualitativas conduzidas no âmbito da educação como é o caso vertente, isto significa muitas vezes estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível, a observar o trabalho dos professores em torno do processo de ensino aprendizagem (Tuckman, 2005).

De salientar que na observação naturalista, o trabalho do observador desenvolve-se em dois planos, nomeadamente no da descrição objetiva da situação e no da inferenciação das possíveis articulações entre dois elementos. A observação orienta-se para a explicação do como, mas interpretando-o através de esquemas subjetivos, e será pelo cruzamento das diversas interpretações subjetivas proporcionadas pelas diversas fontes que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação (Estrela, 1994).

O roteiro de observação da sala de aula. Construção e testagem do instrumento

Relativamente à **construção do roteiro de observação** da sala de aula, o mesmo foi construído com base nos estudos conduzidos por outros investigadores em contextos distintos, que versam sobre a gestão eficaz da sala de aula nomeadamente por referência, Arends (2008), Carita (2002), Cymru (2012), Evertson e Poole (2008), Khan et al. (2011), Marzano (2003), e McGregor (2012) a partir dos quais identificamos e adotamos as principais dimensões de gestão nelas apontadas. Além disso, salientamos igualmente os estudos de Estrela (1994) e Estrela & Estrela (1994) sobre a observação enquanto técnica de recolha de informação nos projetos de investigação em educação, cujas recomendações técnicas serviram de orientação no desenho do nosso roteiro e na definição do tipo de observação que se ajustava ao presente estudo.

A testagem deste instrumento, bem como o ensaio dos procedimentos obedeceu os seguintes passos: (1) solicitação prévia de autorização para observação da sala de aula com filmagem junto da Direção Pedagógica da ES-MªMR, (2) solicitação prévia da autorização dos professores e alunos para a realização das observações, (3) solicitação prévia dos horários das aulas de História nas turmas que constituiriam objeto de observação, (4) harmonização prévia

dos planos de trabalho entre o investigador e os professores abrangidos e (5) realização de quatro observações da sala de aula com recurso a filmagem, envolvendo quatro turmas, sendo duas do oitavo ano de escolaridade e duas do 10º, dois professores de História, tendo em conta os sujeitos de estudo projetados para a derradeira fase de recolha de dados. A versão final desse instrumento resultou então, (1) das dimensões provenientes dos estudos de gestão eficaz da sala de aula e dos respetivos indicadores; (2) da análise preliminar dos primeiros vídeos que foram produzidos a partir da observação da sala de aula na fase de testagem de instrumentos e ensaio de procedimentos; e (3) das primeiras leituras às entrevistas formais e informais com professores e alunos.

Percorridos os passos atrás descritos, estruturamos finalmente o roteiro da observação, em quatro grandes domínios nomeadamente, **(1) o domínio *organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem*; (2) o domínio da *organização da sociabilidade*; (3) o domínio da *gestão do espaço físico da sala da aula*; e (4) o domínio *gestão tempo da aula***. Por sua vez, dentro dos domínios referidos, particularmente do primeiro e do segundo, encontramos fases e dimensões, que agregam vários indicadores de gestão da sala de aula. Assim, temos no domínio *organização e estrutura das atividades de ensino aprendizagem* as fases da abertura da aula, do desenvolvimento desta, e de encerramento. No domínio *organização da sociabilidade*, o roteiro apresenta como dimensões de análise o sistema normativo da sala de aula, a participação na aula, as interações na aula e os comportamentos na aula. Saliente-se que para além dos indicadores referidos, na sua maioria definidos com base no modelo de gestão eficaz, o roteiro abre espaço para o registo de outras formas de gerir os processos da aula a partir das turmas que constituíram objeto de observação (Apêndice 6).

Observação direta e observação com filmagem: As filmagens no âmbito da observação da sala de aula

Referimos anteriormente que nesta investigação recorremos à filmagem das aulas no âmbito da observação da sala de aula. Trata-se de um meio que julgamos ser prático para o registo do que se passa na sala de aula. Refira-se de acordo com Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), que os filmes são gravações de um evento natural que podem ser utilizados como fonte permanente por longo tempo. A filmagem constitui-se como método de observação indireta, ou seja, o ato de utilização e reutilização do filme conduz o investigador a uma observação indireta do processo em estudo.

Como técnica de recolha de dados em pesquisas qualitativas, a filmagem tem vindo a ser consideravelmente usada em estudos sobre o modo como se desenvolvem as interações em ambientes de trabalho, aspetos culturais da vida quotidiana, a vida social na sala de aula, etc., (Jewitt, 2012). O vídeo (filmagem) é recomendado para o estudo das ações humanas consideradas complexas e difíceis de serem captadas por um único observador, minimizando o trabalho de seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de revisitar várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspetos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo. Além disso, o vídeo pode auxiliar também o pesquisador a desprender-se de seus valores, sentimentos, atitudes que podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo realizadas no decorrer da observação.

Uma das formas da utilização de filmagem em pesquisas qualitativas, que adotamos nesta pesquisa, consistiu na filmagem do fenómeno eleito como objeto de estudo para posteriormente se efetuar a transcrição e análise da informação colhida. É de salientar que a filmagem não se resume apenas aos aspetos puramente técnicos de captação de imagens, antes implica uma planificação adequada de todas as etapas da pesquisa, no sentido de se utilizar da melhor maneira possível os dados colhidos (Pinheiro et al., 2005). Em termos de quantidade da informação coletada em filme, não há indicações sobre a quantidade de vídeos, ideal para as pesquisas. Trata-se de uma questão que de acordo com Jewitt (2012), deve ser resolvida à luz das questões e dos objetivos da pesquisa a ser conduzida.

Tendo em conta estes pressupostos, a observação do processo de gestão da sala de aula em TGs, no caso que escolhemos para nossa investigação, foi no ambiente natural da sala de aula. Ou seja, no âmbito desta investigação, recorreu-se quanto aos processos de observação, à *observação naturalista*, na qual, segundo Estrela (1994), a posição do observador na vida do observado é de distanciação, pois assenta no princípio da não interferência e da não participação na atividade em curso. Em paralelo realizamos a *observação indireta* fora do contexto natural, às imagens em vídeos referentes às aulas, que foram captadas por via de um processo de filmagem. Portanto, aqui o acesso ao ambiente natural, foi efetuado de forma indireta, com a vantagem de ser visto e revisto várias vezes. Salientamos que a par das observações com filmagem, foram feitas no decurso das mesmas, anotações de aspetos considerados relevantes.

A observação com filmagem culminou com a construção de *narrativas da sala de aula,* com base num roteiro de observação, sobre o qual nos debruçamos anteriormente. Por ora, importa apenas lembrar que os elementos constituintes do roteiro referido encontram-se

ancorados nas principais dimensões de análise previamente definidas e nas categorias que as compõem (Tabela 17).

De salientar que, o facto de irmos ao campo equipados de dimensões acima referidas, não significou um encerrar das portas para as categorias emergentes. Avançamos para o campo, abertos para ver, ouvir e aprender o que a realidade do contexto nos ia ensinar.

Por último consideramos importante referir que para a execução de determinados trabalhos de campo no caso concreto o trabalho de filmagem e edição dos vídeos, constituímos localmente uma equipa de apoio à investigação composta por três técnicos de câmera de filmagem.

Operacionalização da observação com filmagem no âmbito desta pesquisa

A operacionalização da observação com filmagem foi antecedida por visitas prévias às respetivas salas para efeitos de ajustamentos técnicos, bem como para a formalização dos preparativos com os professores, designadamente a harmonização dos seus planos de aulas com o plano de observação do investigador (Apêndice 2). Assim e posto isto, iniciamos a partir das primeiras aulas do ano letivo de 2016, **as filmagens de um total de 16 aulas** durante o período referido, sendo nove dessas aulas com turmas do 8º ano lecionadas pelo professor *Melque Sedeque/ P1*[9] e sete, com turmas do 10º, lecionadas pelo professor *Lino Segredo/ P2*[10].

Importa referir que entre as aulas filmadas numa mesma turma, há um intervalo que varia entre duas a quatro aulas até se chegar a filmagem seguinte. Também refira-se que a determinação da duração de todo o processo das observações, foi feita em função da extensão dos conteúdos que poderiam constituir objeto dessas aulas, bem como, do tempo previsto para a lecionação dos conteúdos referidos. Nesse quadro, decidimos e conseguimos após um processo de negociação do plano de ação com a Direção da ES-MªMR, tal como recomenda Stake (2012), que tais observações incidissem sobre a primeira unidade temática relativa ao programa de ensino de História, de cada um dos níveis de escolaridade que elegemos para o efeito (Anexo 1), decisão essa que se operacionalizou no decurso do Primeiro Trimestre do ano letivo Moçambicano de 2016, isto é, de Fevereiro a Abril. De seguida, apresentamos o modo como essas observações foram distribuídas por anos de escolaridades e turmas participantes (Tabela 20).

[9] Pseudónimo/ código atribuído ao participante, para efeitos deste estudo por forma a garantir-lhe o anonimato.
[10] Idem.

Tabela 20
Distribuição de observações da sala da aula com filmagem: 2ª Etapa

Período	Ano de escolridade	Turma	Nº de alunos	Observação da sala de aula	Contexto	Total
Fevereiro/Abril	8º	W1	56	4		
		W2	56	5	ES-	
2016	10º	Y1	58	4	MªMR	
		Y2	55	3		
Total das observações efetuadas						16

Legenda: ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul

Os procedimentos que adotamos no processo de observação da sala de aula nesta etapa, encontram-se em linha com as ações postas em prática, na etapa de testagem dos instrumentos e ensaio de procedimentos mas com alguns ajustamentos técnicos: a redefinição dos alvos das câmeras auxiliares utilizadas para o efeito; identificação prévia dos locais estratégicos para o posicionamento das diferentes câmeras utilizadas para o efeito.

Assim, apoiados por uma equipe constituída por três técnicos de imagem, filmamos as 16 aulas referidas. Para o efeito a equipe colocou uma câmera de marca «Canon 600D, com 18.0 Megapixel» num dos cantos da sala, com a finalidade de captar imagens no plano geral da turma/ sala. Tendo em conta o posicionamento da referida câmera durante as aulas, concretamente num ponto fixo da sala, podemos considerá-la como dispositivo principal e igualmente a desempenhar uma função principal: a captação dos acontecimentos duma forma sequenciada durante a aula com maior enfoque para os eventos de interação contínua entre os protagonistas. Para além da câmera em alusão, a equipe de filmagem posicionou em diferentes zonas da sala outras duas câmeras iguais à primeira que acabamos de descrever, cuja função se resumia na captação de outros aspetos salientes e ao mesmo tempo, importantes, tais como: conversas clandestinas, alunos que constituíam alvo de chamadas de atenção, alunos atrasados, deslocações do professor dum ponto para o outro na zona e corredores de circulação, entre outras situações salientes.

A duração da filmagem de uma aula corresponde ao tempo em que dura a própria aula, começando pelo momento em que inicia efetivamente a aula, que pode ou não coincidir com início oficial da mesma regra geral marcado pelo toque e entrada dos protagonistas a sala de aula, e o momento em que termina efetivamente a aula em observação. Recorde-se que a duração oficial de uma aula é de 45 minutos. Paralelamente ao processo de filmagem, fez-se o registo sobre a distribuição do tempo ao longo de cada aula, com recurso a um relógio para efeitos de tomada de notas relativas à hora inicial e final das aulas, bem como, à duração dos vários momentos específicos, obedecendo o formato que mais adiante se apresenta (Subcapítulo

7.5). No final de cada processo de filmagem de duas ou quatro aulas, a equipa técnica se ocupou na edição das imagens captadas pelas diferentes câmeras, sem no entanto alterar o «continuum» da aula, ou seja, sem quebrar a ligação das diferentes partes do processo da aula, reportada pela câmera principal. Foram os vídeos editados das aulas observadas, que constituíram objeto de observação indireta no momento das transcrições, visando a construção das narrativas da sala de aula. Salientamos que o processo das transcrições e conforme recomenda Cançado (1994), foi iniciado durante o período das gravações e terminado depois, por forma a apresentar registos mais próximos à realidade das salas de aulas observadas.

Acresce que para além do planificado e dada a necessidade de colher mais informações relativas às nossas questões de investigação e às categorias de análise, tornou-se necessário observar uma aula da segunda unidade didática no 8º ano, numa turma. É a observação que aparece com o código número O14. Apresenta-se a seguir, o quadro geral relativo aos sumários das aulas observadas (Tabela 21), decorrentes dos conteúdos programáticos da disciplina de História, relativos ao 8º e 10º anos de escolaridade, no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique (Anexo 1).

Tabela 21
Sumários das aulas observadas com recurso a filmagem

Nº/ OBS	Professor	Classe/ Turma	Sumário	Data
O1	P1	8ª W1	História como ciência	16/02/2016
O2	P1	8ª W2	História como ciência	16/02/2016
O3	P2	10ª Y1	O desenvolvimento socioeconómico e político dos principais países capitalistas dos finais do século XIX aos princípios do século XX	16/02/2016
O4	P2	10ª Y2	O desenvolvimento socioeconómico e político dos principais países capitalistas dos finais do século XIX aos princípios do século XX	16/02/2016
O5	P1	8ª W1	Fontes históricas de África e de Moçambique. O papel da fonte oral para o estudo da História de África e de Moçambique."	01/03/2016
O6	P1	8ª W2	As fontes da História de África e de Moçambique. O papel das fontes orais".	01/03/2016
O7	P2	10ª Y1	Os primeiros conflitos entre as potências imperialistas.	01/03/2016
O8	P2	10ª Y2	A formação das alianças e blocos militares	01/03/2016
O9	P1	8ª W2	Realização do primeiro teste	15/03/2016
O10	P2	10ª Y1	Realização do primeiro teste	15/03/2016
O11	P2	10ª Y2	Realização do primeiro teste	15/03/2016
O12	P2	8ª W1	Realização do primeiro teste	18/03/2016
O13	P1	8ª W2	Entrega e correção do primeiro teste	18/03/2016
O14	P1	8ª W1	A Origem do Homem: Principais teorias sobre a Origem do Homem.	05/04/2016
O15	P2	8ªY1	Realização de um trabalho em grupo	05/04/2016
O16	P1	8ª W2	Realização do segundo teste	22/04/2016

Legenda: O1; O2 – Observação 1; Observação 2; P1- Professor 1; P2 – Professor 2

Note-se que em função dos sumários referidos, podemos de acordo com Puentes (2010) agregar as aulas observadas em dois grandes grupos designadamente, aulas de tratamento de novos conteúdos (O1-O8, O13-O14), nas quais se presta maior atenção ao estudo de novas matérias curriculares e aulas de controlo (O9-O12, O15 e O16), nas quais os alunos realizam

tarefas escritas de verificação e controle das aprendizagens, designadas por provas de avaliação ou testes.

A terminar, importa salientar que para efeitos de referência às aulas observadas, iremos daqui em diante recorrer às abreviaturas O1.8, que significa observação da sala de aula número um, realizada no 8º ano de escolaridade, O3.10, para significar observação da sala de aula número três, realizada no 10º ano; assim por diante. As datas, bem como as respetivas turmas nas quais tais observações se realizaram, encontram-se devidamente apresentadas na tabela anterior.

O registo da informação: narrativas da sala de aulas

A observação com filmagem, culminou com a **construção de registos em formato de narrativas da sala de aula.** Nesse contexto, julgamos importante fazer uma abordagem sobre a técnica na qual se fundamentam os procedimentos adotados no registo da informação colhida para a posterior análise, que é a construção de *narrativas da sala de aula* captando os principais eventos relativos ao comportamento dos protagonistas da aula (professor e alunos), especificamente os elementos observáveis, evitando misturá-las com as nossas interpretações.

Assim, procuramos anotar as situações observadas tal como elas ocorreram no momento da observação direta ou indireta, deixando as nossas interpretações conforme recomendam Coutinho (2011); e, Estrela e Estrela (1994), para uma fase posterior. Apresentamos de seguida, o resumo esquemático relativo ao modo como se operacionalizou a observação da sala de aula enquanto técnica de recolha de informação neste estudo (Figura 5).

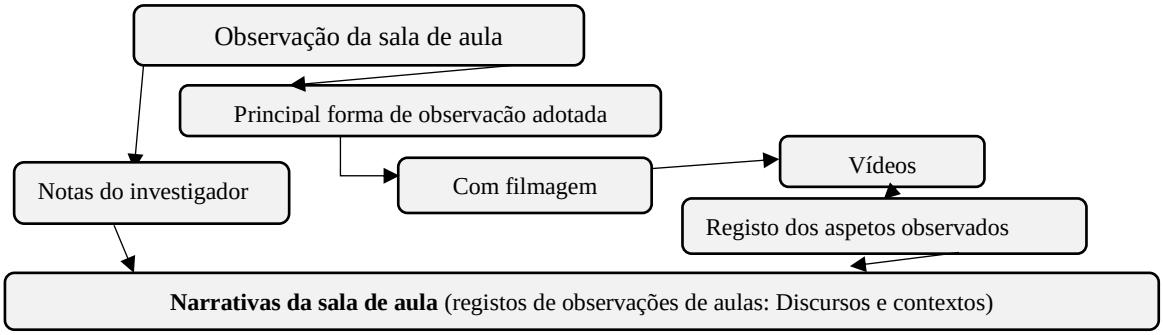


Figura 5. Observação da sala de aula e o registo da informação.

Fonte: Autor do trabalho.

No que respeita às vantagens que se apontam na utilização deste procedimento, salienta-se segundo Stake (2012), o facto de o investigador do estudo de caso qualitativo, conseguir

manter um bom registo dos acontecimentos, visando providenciar uma descrição relativamente incontestável para a análise posterior e para o relatório final.

Importa salientar por último, que a designação: *narrativas da sala de aula*, que atribuímos aos registos das observações da sala de aula, resulta das caraterísticas que estes registos assumem em termos da organização textual, e não só. Esta designação, adota a classificação utilizada por Good e Brophy (1984, pp. 15-19) dos registos da sala de aula «*classroom narrative*» formato que nos serviu de base para construção dos registos efetuados neste estudo. Assim, no presente estudo os registos tomam formato de narrativa pela maneira como o texto é apresentado, em termos linguísticos, pois há entre outros elementos que caraterizam uma narrativa, um *narrador* que é o investigador, e, *personagens* que são os protagonistas da aula, incluindo o espaço e tempo onde os eventos observados ocorrem, que é a sala de aula, durante um determinado período letivo.

Os participantes da observação: seleção e caracterização

Envolvemos como participantes, dois professores da disciplina de História, sendo um do 8º ano de escolaridade incluindo duas das suas turmas do ano de escolaridade referido, e, o outro do 10º ano, igualmente, com duas das suas turmas.

Optamos por trabalhar com os professores e alunos acima referidos na etapa final de recolha de dados, pela sua disponibilidade para colaborar no nosso estudo. O segundo elemento, no caso particular dos professores, diz respeito às suas idades e experiência profissional que cada um dos dois possui, portanto, temos um professor com uma larga experiência no campo da docência (mais de 30 anos) e outro, com 16. A escolha do 8º ano de escolaridade para a participação no estudo, deveu-se ao facto de se tratar da porta de entrada ao Ensino Secundário Geral, dos alunos que chegam do Ensino Primário do Segundo Grau. Já para o caso do 10º, pesou o facto de constituir o último ano de escolaridade no 1º ciclo do ensino secundário. Contribuiu igualmente na escolha dos participantes referidos, o facto de as quatro turmas com os respetivos professores de História, terem sido colocadas no mesmo turno, designadamente no turno da tarde, o que nos permitiu uma melhor gestão dos recursos humanos e materiais envolvidos no processo. Portanto, são e foram os sujeitos de estudo acima indicados, pelas razões também apontadas, que nos poderiam conforme Stake (2012) "ajudar da melhor maneira a compreender o caso" (p. 73).

Por último, torna-se importante realçar que as observações ocorrem na disciplina de História, pela necessidade de uniformização do contexto de recolha de dados, e por se tratar de

uma área de conhecimento na qual o autor do presente estudo foi formado como professor. Entendemos que esse aspeto permitir-nos-ia compreender melhor os processos que ocorrem na sala de aula e o modo como tais processos são geridos em torno do ensino de História.

Professores e as "turmas caso"

Segue-se adiante a caraterização dos professores das aulas observadas. Procede-se em paralelo, a caraterização das salas de aulas onde decorreram as observações visando segundo Stake (2012) "desenvolver experiências vicárias para o leitor, para lhe dar a sensação de estar lá" (p.79). Salientamos que os nomes que atribuídos a todos os participantes, neste estudo são fictícios.

O professor Melque Sedeque (P1) - Até ao ano da realização das observações referidas, tinha 50 anos de idade. É do sexo masculino, com 38 anos de experiência na carreira de docência e é licenciado em História. Em 2016, encontrava-se a lecionar a disciplina de História no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1), em 17 turmas do 8º e 10º anos, com uma carga de 34 horas de trabalho semanais, distribuídas em dois turnos: tarde e noite. A turma de maior dimensão que lecionava até à data da entrevista, possuía 62 alunos, e a mais pequena tinha 51.

O professor Lino Segredo (P2) – É do sexo masculino e até à data da realização da entrevista, tinha 36 anos de idade, com 16 anos de experiência na carreira docente, seis dos quais como professor de Português, e 10 da disciplina de História. Licenciado em ensino de História, em 2016 lecionava o 10º ano em 17 turmas, sendo 12 no turno diurno e cinco, no período noturno, o que corresponde a 39 horas semanais, distribuídas em dois turnos: tarde e noite. Para além da função docente, em 2016 era diretor de turma, e delegado de História do ESG1 noturno. A turma de maior dimensão que lecionava em 2016, tinha 60 alunos e a mais pequena, entre 53 a 54.

Aspetos prévios sobre a formação de turmas no Ensino Secundário Geral

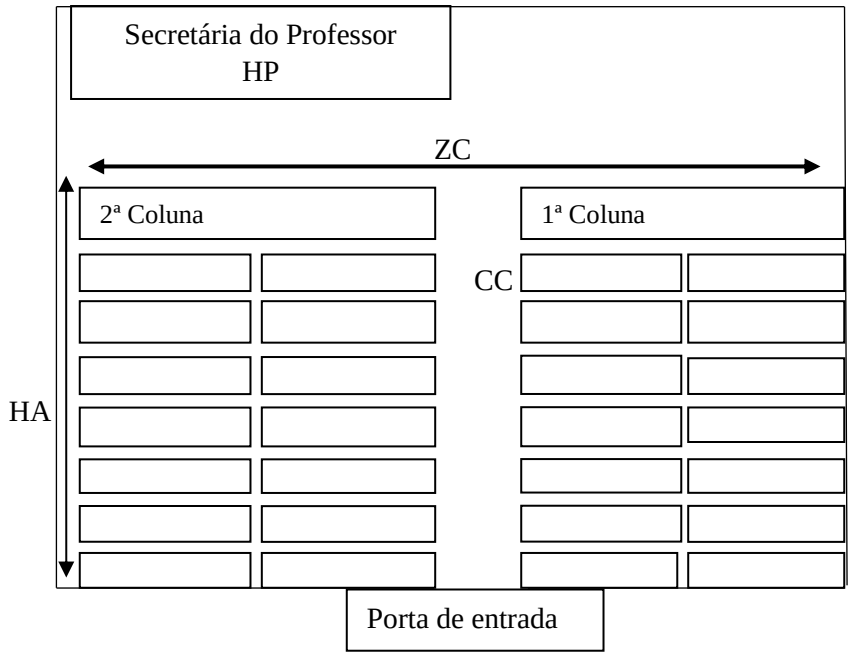
Normalmente, no ESG as turmas são construídas de tal forma que, os membros de uma determinada turma que transitem de ano de escolaridade, continuem a constituir uma outra turma do ano de escolaridade seguinte, caso estes não reprovem, com pouca presença ou nenhuma de novos membros. Por exemplo, os alunos da turma A do 8º ano de escolaridade num determinado ano letivo e numa certa escola, constituirão a turma A do 9º ano, no ano letivo seguinte, naquela escola, uma vez que, "a organização das turmas é feita tendo em conta a harmonia das idades, a ordem alfabética dos nomes sem, porém, distinção do sexo, raça nem religião" (MINED, 2003, p. 249). Trata-se de um aspeto, que para além de se salientar nos anos

de escolaridade que compõem um certo ciclo, também ocorre quando os alunos transitam de um ciclo para outro. Por exemplo, os alunos do 10º A, num determinado ano letivo serão os mesmos que constituirão a turma do 11º A, no ano seguinte, se estes permanecerem na mesma escola.

No entanto, esta aparente transferência em bloco de alunos da turma anterior para a nova, parece não ser funcional no 8º ano, em virtude de se tratar de um ano de escolaridade que pertence a novos ciclo e nível; e, pelo facto de os alunos que compõem o ano de escolaridade referido em muitas escolas secundárias, serem oriundos de diversas Escolas Primárias Completas, pertencentes ao Município da Matola ou a outros distritos municipais. Por estas razões, as turmas do 8º ano observadas na ES-MªMR, são de uma forma geral, constituídas por alunos provenientes de diferentes escolas primárias, ao nível do Município. Vejamos então de seguida as caraterísticas principais das turmas observadas e as suas respetivas salas.

A turma W1 do 8º ano, da ES-MªMR no ano letivo de 2016, era constituída por 56 alunos provenientes das EPCs do Município da Matola, sendo 28 do sexo feminino e 28, masculino. Nascidos no ano de 2002 completavam em 2016, 14 anos de idade, portanto eram todos, da mesma faixa etária, exceto dois alunos que tinham 13 e 15 anos, respetivamente (Tabela 22).

A sala pertencente à turma em apreço, era retangular, coberta de chapas de zinco, com duas janelas na parede lateral direita e uma janela localizada na parte frontal da mesma. A Figura 6 mostra o modo como a sala em alusão se encontrava normalmente arrumada. Salientamos que a terminologia adotada para a identificação das diferentes zonas das salas de aulas que a seguir ilustramos, segue a abordagem de Estrela (1994, p. 400).



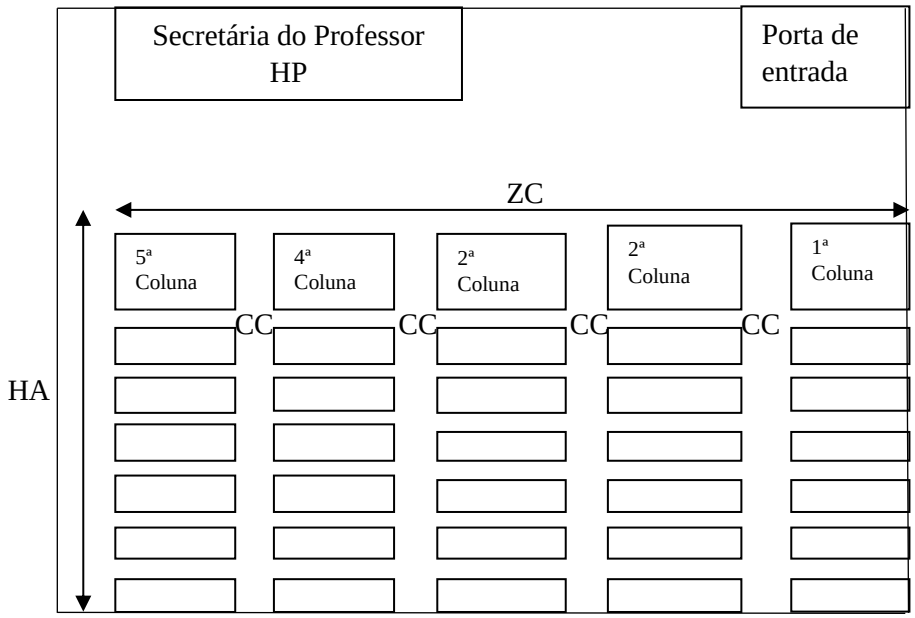
Legenda: HP- Habitat do professor; ZC- zona de circulação; CC – Corredor de circulação; HA – Habitat do aluno

Fonte: Autor, baseado em Estrela (1994)

Figura 6. Configuração da sala de aula do 8º W1, ES-MªMR, 2016

A **turma W2 do 8º ano** era composta por 56 alunos dos quais 34 do sexo feminino e 18, masculino. Em 2016, 47 destes alunos completavam 14 anos, outros 7 estavam com 13 anos, e dois deles, com 15. Refira-se que 29 destes alunos tinham frequentado o 8º ano em 2015, na mesma escola, e portanto, encontravam-se na situação de repetentes; e os restantes eram provenientes na sua maioria, das EPCs do Município da Matola.

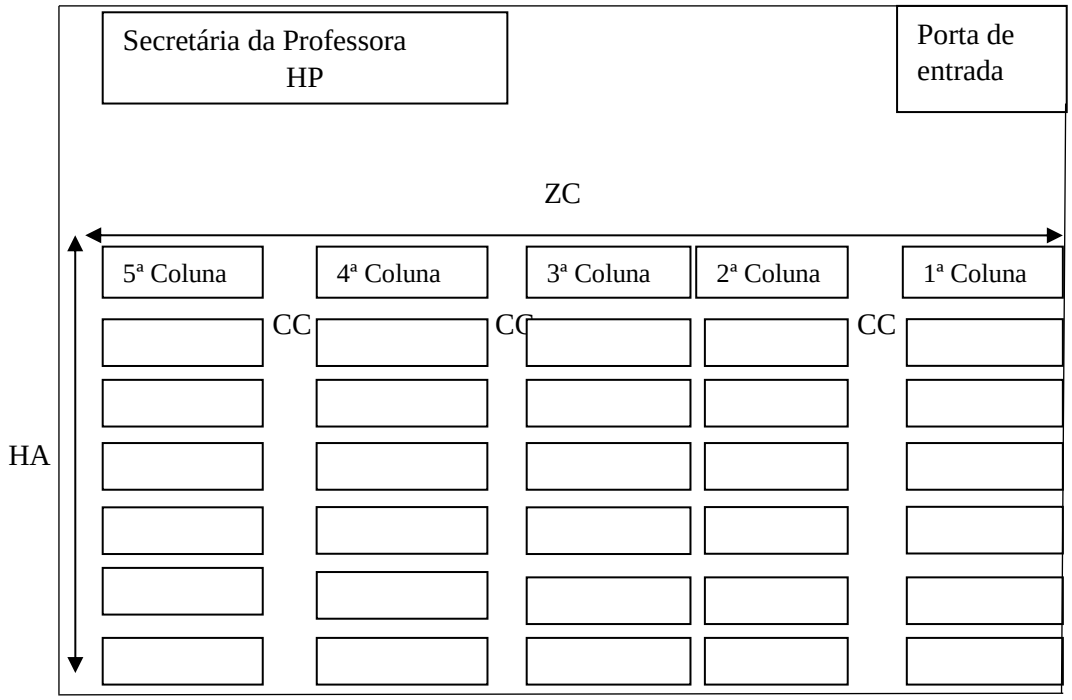
A sala de aula da turma referida, era retangular, coberta de chapas de zinco e com três janelas de dimensões menores na parede lateral direita. A mesma, dispunha de um quadro preto junto a parede, uma secretária do professor e 30 carteiras normalmente organizadas em cinco colunas (Figura 7).



Legenda: HP- Habitat do professor; ZC- zona de circulação; CC – Corredor de circulação; HA – Habitat do aluno.
Fonte: Autor, baseado em Estrela (1994)
Figura 7. Configuração da sala de aula do 8º W2, ES-MªMR, 2016

A **turma Y1 do 10º ano** era composta por um total de 58 alunos, sendo 42 do sexo feminino e 16, masculino. Parte desses alunos (26) completavam 17 anos de idade em 2016, e uma outra parte (28) tinham 16 anos, três completavam 18, e, apenas um aluno tinha 15 anos de idade. Os alunos referidos tinham frequentado o 9º ano de escolaridade, no ano letivo anterior na mesma escola.

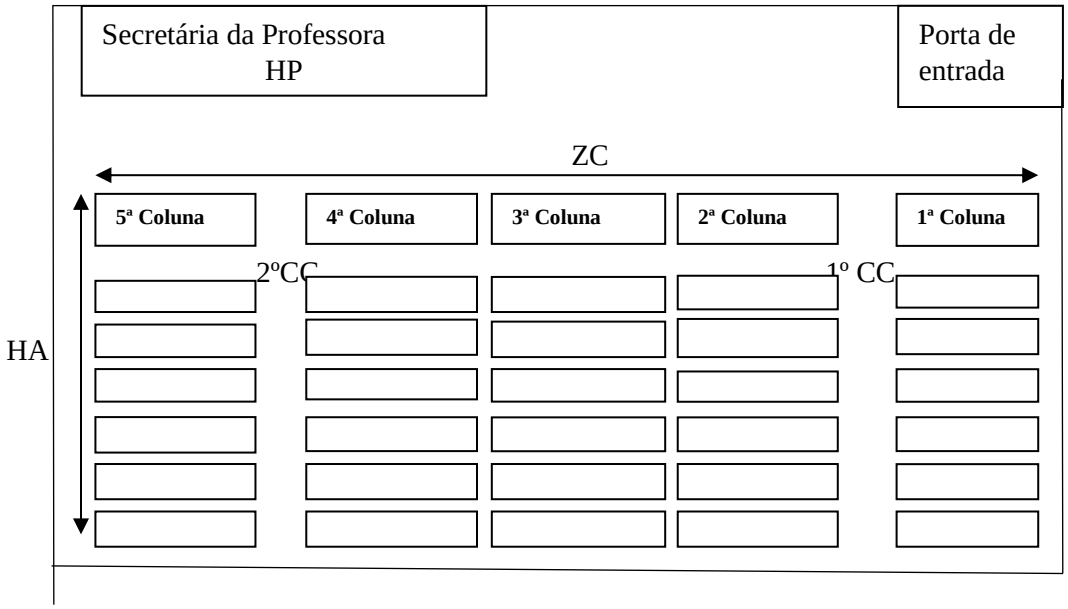
Localizada no 1º andar do segundo bloco, a sala de aula da 10º Y1 da ES-MªMR, no ano letivo de 2016, tinha um formato retangular, com uma porta de entrada na parede lateral direita e várias janelas de vidro na parede lateral esquerda. As carteiras, na sua maioria degradadas, se encontravam normalmente arrumadas conforme a Figura 8. Em algumas zonas da sala, concretamente na zona centro do habitat dos alunos, havia dificuldades de deslocação dos seus ocupantes.



Legenda: HP- Habitat do professor; ZC- zona de circulação; CC – Corredor de circulação; HÁ – Habitat do aluno.
Fonte: Autor, baseado em Estrela (1994).
Figura 8. Configuração da sala de aula do 10º Y1, ES-MªMR, 2016.

Por último, a **turma Y2 do 10º ano** era composta por 55 alunos, dos quais 39 do sexo masculino e 16, do sexo oposto. Nascidos no ano de 2000, todos eles completavam 16 anos de idade em 2016. Salientamos o facto de toda a turma ser constituída por alunos que no ano letivo em referência, eram repetentes.

A sala de aula do 10º Y2, era um espaço retangular, sem janelas na parede lateral direita e várias janelas de vidro na parede lateral à esquerda. Com carteiras totalmente obsoletas, a arrumação das mesmas não permitia um alinhamento adequado em filas ou em coluna. Por essa razão, normalmente a sala se apresentava apenas com dois corredores de circulação os quais se encontravam junto das colunas laterais (Figura 9), facto que criava dificuldades para se chegar ao centro do habitat dos alunos.



Legenda: HP- Habitat do professor; ZC- zona de circulação; CC – Corredor de circulação; HA – Habitat do aluno.
Fonte: Autor, baseado em Estrela (1994).
Figura 9. Configuração da sala de aula do 10º Y2, ES-MªMR, 2016

Em suma, as turmas do 8º ano de escolaridade designadas neste estudo por 8º W1 e 8º W2, tinham 56 alunos cada uma. Por seu turno as turmas do 10º de escolaridade, identificadas nesta investigação por 10º Y1 e 10º Y2, eram constituídas por 58 e 55 alunos, respetivamente. Nas turmas do 8º ano de escolaridade, encontramos alunos com idades compreendidas entre 13 a 15 anos, e no 10º ano, os alunos têm entre 15 a 17 anos de idade (Tabela 22).

Tabela 22
Caraterísticas das "turmas caso"

Classe/ Turma	Nº Alunos	Nº Alunos repetentes	Sexo M	Sexo F	Idade	Proveniência
8º W1: ES-MªMR	56	***	28	28	13 a 15 anos	EPCs da Matola
8º W2: ES-MªMR	56	29	22	34	13 a 15 anos	EPCs – Matola/ ES-MªMR
10º Y1: ES-MªMR	58	***	16	42	15 a 18 anos	ES-MªMR
10º Y2: ES-MªMR	55	55	16	39	16 Anos	ES-MªMR

Legenda: EPCs da Matola – Escolas Primárias Completas da Matola; ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul; *** – Não dispõe de alunos repetentes.

A terminar, refira-se que tal como acontece em todas as outras turmas do ESG no contexto em estudo, as "turmas caso" apresentam uma estrutura organizacional, que comporta (1) um diretor da turma, (2) um chefe/ delegado da turma, que normalmente é nomeado pelo

diretor da turma, (3) um chefe de higiene, (4) chefes de pequenos grupos e (5) membros desses grupos.

7.4.2. A entrevista.

Para a recolha dos dados sobre os desafios que se levantam no processo de gestão da sala de aula face à dimensão numérica da turma, e o modo como estes são superados, adotou-se a entrevista como técnica utilizada para essa finalidade.

Por entrevista entenda-se como um método de recolha de informações por meio de conversas orais, individuais ou de grupos com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações. O seu grau de pertinência, validade e finalidade é analisado à luz dos objetivos da pesquisa previamente definidos (Ketele & Roegiers, 1993).

No âmbito desta investigação, optamos pela *entrevista semiestruturada ou semidiretiva*, no decurso da qual o entrevistador prevê algumas questões para lançar como ponto de referência da conversa (Ketele & Roegiers, 1993; Laville & Dionne, 1999; Amado, 2013). Trata-se de um tipo de entrevistas em que as questões derivam de um guião previamente elaborado onde se define e regista numa ordem lógica o essencial do que se pretende obter em função dos objetivos da pesquisa, embora durante a interação se conceda uma grande liberdade de resposta ao(s) entrevistado(s). Através das entrevistas semiestruturadas o investigador tem acesso aos discursos dos indivíduos, às suas opiniões, atitudes, representações, recordações, etc., (Amado, 2013).

Para a operacionalização desta técnica, aplicamos como instrumento, um *guião de inquérito por entrevista* com recurso ao uso de *gravadores áudio.* O referido guião, particularmente o que foi aplicado aos professores e alunos, encontra-se organizado com base em questões abertas, que refletem as componentes de análise consideradas nesta investigação (Apêndices 9). O guião visava a obtenção de dados para a satisfação do objetivo de descrever e analisar as perceções e opiniões dos atores mais próximos, incluindo os professores das escolas circundantes à escola foco, sobre a gestão da sala de aula em função das dimensões consideradas. Realçamos tal como referimos sobre o roteiro de observação da sala de aula, que as entrevistas estiveram abertas para os ensinamentos provenientes do contexto estudado.

Guiões: Construção, testagem e versão final

Construímos os guiões de entrevista com base nos principais estudos de referência, a partir dos quais identificamos as principais dimensões de análise desse instrumento (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Arends, 2008; Carita, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Khan et al., 2011; Marzano, 2003; McGregor, 2012; Nakabugo et al., 2008).

O processo de testagem dos guiões que contou com a participação de dois professores e seis alunos, obedeceu os seguintes passos: (1) formulação verbal do pedido de entrevista aos participantes abrangidos, feito pelo investigador após a autorização formal concedida pela Direção Pedagógica da escola, (2) marcação prévia das entrevistas com professores e alunos por via das direções pedagógicas das escolas onde estas entrevistas foram realizadas Escola Secundária Brilho da Lua (ES-BL) e Escola Secundária Maria Madalena Raul (ES-MªMR); (3) realização das entrevistas no dia e hora marcados com recurso a um gravador áudio; e (4) audição e transcrição das gravações realizadas, para efeitos de emendas que podiam ser efetuadas pontualmente nas questões e no modo de formulá-las. Realce-se que esses participantes do processo de testagem das entrevistas reuniam requisitos dos sujeitos projetados para a derradeira fase de recolha de dados, isto é, tratou-se de professores do 8º e 10º anos de escolaridade, ambos da disciplina de História, e alunos pertencentes a quatro turmas dos anos de escolaridade acima referidos.

A versão final dos guiões de entrevista resultou em primeiro lugar, da versão base construída inicialmente com recurso aos estudos que servem de orientação já referidos, e, em segundo, dos «feedbacks» dos entrevistados na fase de testagem. Ouvimos as gravações das respostas dos primeiros entrevistados nomeadamente professores, alunos e a diretora participante, e a partir das respostas destes e das dificuldades mostradas para a perceção das perguntas formuladas no ato de entrevista, regressamos aos guiões previamente construídos e procedemos a devida reformulação das questões que nos pareceram inapropriadas e de difícil compreensão para os participantes.

Assim, no que respeita especificamente aos guiões de entrevista aos alunos, as questões que mereceram reformulação foram as que nos pareceram ser de difícil compreensão por parte dos alunos. Verificamos, por exemplo, que os alunos do 10º ano (Turmas K1 e K2) com os quais se fez a testagem/ ensaio, tiveram dificuldades em perceber algumas perguntas que constavam na versão inicial do guião. Assim, reformulamos tais questões, substituindo palavras que à partida consideramos pouco acessíveis aos nossos respondentes, pelos termos que os

próprios alunos teriam pronunciado durante as entrevistas de ensaio, ou então, pelas expressões que à partida consideramos mais próximas a este grupo de participantes (Tabela 23).

Tabela 23
Algumas alterações do guião de entrevistas de alunos

Versão anterior	Versão final
«…O tamanho da turma condiciona…»	«…O número de alunos da sua turma afeta, ou seja, dificulta ou facilita»
«…Como faz para contornar…»	«…Como faz para ultrapassar…»
«Sinta-se à vontade para abordar outros aspetos…»	«Sinta-se à vontade para falar de outros aspetos…»
«Há constrangimentos a assinalar no domínio dessas interações decorrentes da dimensão numérica da turma?»	«O número de alunos presentes na sala de aula dificulta/ facilita a comunicação entre o professor e vocês ou então, o número de alunos dificulta/ facilita o que vocês falam uns com os outros?»

Posto isto e após a secção que solicita a informação prévia do responde e a sua profissão, as versões finais dos guiões de entrevistas aos professores e alunos encontram-se estruturadas em sete dimensões provenientes da literatura consultada designadamente (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) sistema normativo da aula, (3) participação na sala de aula, (4) interações na aula, (5) comportamentos na aula, (6) espaço físico e (7) tempo da aula (Apêndice 9).

Construímos igualmente os guiões de entrevistas ao diretor pedagógico, delegados de disciplina e gestores da Administração Distrital de Educação com o objetivo de colher dados que nos permitissem descrever e analisar suas perceções e opiniões, sobre a gestão da sala de aula em TGs, sobretudo no que diz respeito aos constrangimentos provocados por essas turmas à gestão da sala de aula, e as respostas que estes avançam incluindo ações em curso, visando a minimização dos efeitos detetados (Apêndices 10). Trata-se de um instrumento estruturado em quatro secções (1) informações prévias sobre o respondente e sua profissão, (2) tamanho da turma, (3) constrangimentos e (4) respostas ao problema de TGs. A testagem desse guião contou com a participação de uma professora e diretora da ES-BL. Até a data da entrevista tinha mais de 50 anos de idade. Em termos de habilitações académicas, era pós-graduada em administração pública e licenciada em História e Geografia, com 34 anos de carreira profissional na educação. Portanto, consideramos que a mesma reunia caraterísticas dos sujeitos projetados para a fase final de recolha de dados, com recurso ao instrumento referido. Em suma, construímos dois guiões de entrevistas, destinados para os professores e alunos. O terceiro guião foi administrado aos delegados de disciplina, diretor pedagógico e gestores da Administração Distrital da Educação.

Os participantes: seleção e caracterização

Na fase conclusiva do processo de observação da sala de aula na ES-MªMR, e tal como como preconiza o nosso plano de trabalho de campo (Apêndice 2), realizamos entrevistas com os dois professores de História das aulas observadas, 10 alunos pertencentes às quatro turmas observadas, e o diretor pedagógico da escola, para o aprofundamento das questões ligadas à gestão da sala de aula e aos desafios que se colocam face ao tamanho das turmas, incluindo o modo como esses desafios são superados. Em paralelo, realizamos outras entrevistas com três professores de História, pertencentes à ES-BL, ES-ABT e ES-MVS, para o aprofundamento das questões ligadas à cultura da gestão da sala de aula e aos desafios que se colocam face ao tamanho das turmas, incluindo o modo como esses desafios são superados; três delegados de História, pertencentes à ES-BL, ES-ABT e ES-MVS e três gestores da Administração Distrital de Educação, para colher as suas perceções e opiniões sobre a gestão da sala de aula em TGs, sobretudo os constrangimentos que se detetam provocados por essas turmas, e o modo como são minimizados. Com este procedimento, pretendíamos respeitar conforme recomenda Coutinho (2011) a homogeneidade dos sujeitos participantes no processo de recolha de dados, em estudos de caso.

O perfil dos entrevistados

Vejamos de seguida o perfil dos entrevistados mas antes, importa recordarmos que as caraterísticas sociodemográficas dos professores participantes na observação da sala de aula, já foram descritas anteriormente, sendo dispensável apresenta-las novamente.

Começamos **pelos 10 alunos** participantes nas entrevistas, referindo que os mesmos foram selecionados, em virtude de serem membros das "turmas caso", e por terem aceite o convite para participar nas entrevistas. Além disso, para quatro deles, pesou o facto de serem delegados dessas turmas e para outros quatro, pesou o facto de serem considerados alunos mais ativos e com boas notas. E os dois últimos foram selecionados, por serem considerados fracos e com baixas notas. Até à data da realização das entrevistas, aqueles participantes tinham idades compreendidos entre 13 a 16 anos, sendo, quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino. Metade destes frequentavam o 8º ano de escolaridade e outra metade, o 10º ano. Todos eles eram residentes do Município da Matola. Salientamos que tendo em vista a garantia do anonimato dos alunos participantes, os mesmos encontram-se identificados como A1, A2, A3, assim por diante (Tabela 24).

Tabela 24
Dados sociodemográficos de alunos participantes na entrevista

Aluno participante	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Turma	Escola	Município onde reside
A1	14	M	8º	W2	ES-MªMR	Matola
A2	13	F	8º	W2	ES-MªMR	Matola
A3	14	F	8º	W1	ES-MªMR	Matola
A4	14	M	8º	W2	ES-MªMR	Matola
A5	16	F	8º	W1	ES-MªMR	Matola
A6	16	F	10º	Y2	ES-MªMR	Matola
A7	16	F	10º	Y2	ES-MªMR	Matola
A8	16	M	10º	Y2	ES-MªMR	Matola
A9	16	M	10º	Y1	ES-MªMR	Matola
A10	16	F	10º	Y1	ES-MªMR	Matola

Quanto ao **diretor pedagógico da ES-MªMR**, o mesmo, é do sexo masculino e até a data da realização da entrevista tinha 38 anos de idade. Tem uma licenciatura em Ensino de Física, e em 2016 o participante lecionava Física numa turma do 10º ano da escola em apreço no turno da manhã. No ano referido aquele participante completava 10 anos de experiência profissional e 8 de trabalho na ES-MªMR. Antes desse período já havia trabalhado no Ensino Primário.

Em relação aos **três professores das escolas secundárias, Brilho da Lua, Bill Tavares e Miranda Valério dos Santos**, dois aspetos principais contribuíram para a sua seleção, designadamente o facto de serem professores de História nessas escolas, e, a disponibilidade destes para as entrevistas. Apresentamos de seguida o perfil de cada um deles, que daqui em diante passamos a designa-los por *P3, P4 e P5*.

P3 – É do sexo masculino e tinha 35 anos de idade em 2016. Possui uma licenciatura em ensino de História e com 23 anos de experiência profissional na área de docência nas disciplinas de História e Geografia. Em 2016 lecionava a disciplina de História em 12 turmas do 8º a 10º anos, as quais tinham uma média de 60 alunos, na Escola Secundária Bill Tavares (ES-ABT). Contando com as horas feitas em seis turmas de outras escolas, a sua carga de trabalho semanal totalizava 40 horas, distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite.

P4 – É do sexo feminino, tinha 52 anos de idade em 2016 e com uma licenciatura em ensino de História. Lecionava a disciplina de História em 14 turmas da Escola Secundária Miranda Valério dos Santos (ES-MVS), o que corresponde a 34 horas semanais de trabalho. Tinha 20 anos de experiência profissional, sete dos quais passados ES-MVS. A turma de maior dimensão numérica que lecionava no ano referido, tinha 89 alunos e a mais pequena, 85.

P5 – É do sexo masculino, tinha 30 anos de idade no ano da realização da entrevista. Licenciado em ensino de História e professor de História na Escola Secundária Brilho da Lua

(ES-BL) em 2016 completava sete anos de experiência profissional, cinco dos quais passados na escola acima referida. Lecionava em 16 turmas do 9º ano de escolaridade, o que corresponde a 34 horas de trabalho semanais. A turma de maior dimensão que lecionava tinha 71 alunos e a mais pequena, 55.

De seguida, apresentam-se sumariamente os aspetos acima descritos, relativos à caraterização dos professores participantes nas entrevistas, isto é o P1 e P2, das aulas observadas e o P3, P4 e P5, das escolas circundantes à escola "foco" (Tabela 25).

Tabela 25
Dados sociodemográficos e profissionais dos professores participantes na entrevista

Dados sociodemográficos						
Professor participante	Idade	Sexo	Grau académico	Área de formação	Experiência profissional	Experiência profissional na escola
P1	50	M	Licenciado	História	38	2
P2	36	M	Licenciado	História	16	10
P3	35	M	Licenciado	História	23	8 Anos
P4	52	F	Licenciada	História	20	7 Anos
P5	30	M	Licenciado	História	7	5 Anos
Dados socioprofissionais						
	Escola onde trabalha	Nº de horas semanais de trabalho	Nº de turmas que leciona	Turnos	Turma de maior dimensão	Turma de menor dimensão
P1	ES-MªMR	34	17	T/N	62	51
P2	ES-MªMR	39	17	M/T/N	60	54
P3	ES-ABT	40	18	M/T/N	60	40
P4	ES-MVS	34	14		89	85
P5	ES-BL	34	16		71	55

Legenda: ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul; ES-BL – Escola Secundária Brilho da Lua; ES-ABT – Escola Secundária Bill Tavares; ES-MVS – Escola Secundária Miranda Valério dos Santos; T/N – Tarde e Noite; M/T/N – Manhã, Tarde e Noite.

À semelhança dos professores das escolas circundantes à escola de inserção, os **delegados de disciplina de História** dessas escolas fizeram parte do grupo de sujeitos entrevistados, primeiro, por pertencerem ao grupo da História; segundo, por se mostrarem disponíveis para o efeito. Salientamos que tendo em vista a garantia do anonimato daqueles participantes, os mesmos são identificados por DD1, DD2 e DD3.

O DD1 é do sexo masculino, tinha 43 anos de idade em 2016, é licenciado em ensino de História, com experiência profissional de nove anos na carreira docente, quatro dos quais passados na ES-ABT. Para além de lecionar a disciplina de História no ESG1 da escola referida, em 2016 era igualmente delegado da disciplina em alusão. Lecionava em 12 turmas pertencentes a duas escolas, o que corresponde a 24 horas semanais de trabalho.

O DD2 é do sexo masculino, tinha 47 anos de idade em 2016, com uma licenciatura em ensino de História e Geografia. No ano referido, em que completou 23 anos de experiência

profissional, era delegado e professor de disciplina de História no ESG1 na ES-BL, onde trabalhava havia 17 anos. Lecionava em 15 turmas pertencentes a duas escolas, com um total de 36 horas semanais de trabalho.

O DD3 é do sexo masculino, tinha 38 anos de idade em 2016, uma licenciatura em ensino de História e Geografia, com 20 anos de experiência profissional, 10 dos quais passados na ES-MVS. Para além de lecionar a disciplina de História em 12 turmas na escola referida e com uma carga horária de 24 horas de trabalho semanais, aquele participante desempenhava funções de delegado de disciplina e Diretor do 8º ano de escolaridade.

Por sua vez os **gestores da Administração Distrital de Educação** participaram no estudo, em virtude de desempenharem funções de gestão ao nível do setor, que de certa forma se encontram associadas ao problema em estudo. Além disso, contribuiu igualmente para efeito, a sua disponibilidade para colaborar no estudo.

Assim, e à semelhança do que acontece com os grupos anteriores, os gestores referidos encontram-se identificados como G1, G2 e G3, a fim de garantir-lhes o anonimato; a G1 é do sexo feminino e em 2016 tinha 48 anos de idade, uma licenciatura em ensino de Português, com 29 anos de experiência profissional, sendo 27 de carreira docente na disciplina de Português, e, dois de apoio pedagógico na Administração Distrital de Educação; o G2 é do sexo masculino, tinha 59 anos de idade em 2016, um bacharelato em Eletrónica, com 38 anos de experiência profissional, sendo 23 de carreira docente e 8 anos como agente do setor da educação; e o G3 é do sexo masculino, tinha 40 anos de idade no ano em referência, uma licenciatura em Contabilidade e Auditoria, com 17 anos de experiência profissional, sendo sete de docência e oito anos ao serviço da Administração Distrital da Educação.

Apresentamos na Tabela 26 a distribuição por grupos, de todas as entrevistas realizadas, das quais obtivemos parte dos resultados considerados neste estudo.

Tabela 26
Distribuição das entrevistas realizadas

Entrevistas realizadas na ES-MªMR						Entrevistas realizadas ao nível da região			
Período	Ano de escolaridade	Turma	Sujeitos						
			Professores	Alunos	DP	Professores: ES-BL, ES-ABT e ES-MVS	Delegados de disciplina: ES-BL, ES-ABT e ES-MVS	Gestores do SDEJT	Gestores do MEDH
Fevereiro /Abril 2016	8º	W1	1	3	1	3	3	3	1
		W2		2					
	10º	Y1	1	2					
		Y2		3					
Entrevistas									
Alunos									10
Professores									5
Diretor Pedagógico									1
Delegados de Disciplina									3
Gestores da Administração Distrital de Educação									3
Total de entrevistas									22

Acresce que após a realização de cada entrevista, que em média teve a duração de 1h:20 min com os professores, 45 min com os alunos, e, 45 min com delegados de disciplina e gestores de educação ao nível distrital, houve necessidade de rever as conversas através das gravações efetuadas, a fim de identificar as questões que eventualmente poderiam requerer esclarecimentos adicionais, algo que aconteceu em dias subsequentes às entrevistas quando ainda os sujeitos traziam a temática à memória.

7.4.3. O questionário.

Para a recolha de dados sobre a cultura pedagógica da escola de inserção, relativa ao processo de gestão da sala de aula, recorreu-se igualmente à técnica de questionário, que de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), consiste em colocar uma série de perguntas a um conjunto de inquiridos para colher aspetos que dizem respeito à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões e atitudes perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas, as suas expetativas, o seu nível de conhecimentos. Assim, e tendo em conta este pressuposto foi aplicado um questionário aos professores do ESG1 da ES-MªMR para colher as suas opiniões sobre a cultura pedagógica da escola, no âmbito da GSA.

Construção, testagem e validação

Com vista a satisfazermos o objetivo de caraterizar a cultura pedagógica da ES-MªMR, em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula, utilizámos um questionário de gestão eficaz da sala de aula (Apêndice 3). Para a construção do mesmo, (1) no que respeita às questões técnicas de elaboração, recorremos, especialmente, ao manual sobre a

investigação por questionário de Hill e Hill (2012) e, (2) relativamente aos itens a incluir, orientámo-nos pelas questões específicas da nossa pesquisa e também tivemos especialmente em conta alguns instrumentos utilizados em estudos prévios sobre o tamanho de turma (Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008) e sobre a gestão da sala de aula (McGregor, 2012). Para a elaboração dos 52 itens do nosso questionário e para o seu agrupamento em dimensões de análise, de que damos conta no parágrafo seguinte, destacamos igualmente a contribuição dos estudos sobre o tamanho de turma e a gestão eficaz da sala de aula já invocados (7.4.2), a partir dos quais identificámos os principais indicadores de gestão eficaz da sala de aula apresentados no Capítulo 5 (Figuras 2 e 4), que serviram de base à seleção dos itens.

Assim, o questionário em alusão apresenta-se estruturado em duas partes. A primeira, ocupa-se de questões que solicitam informações sobre as caraterísticas sociodemográficas e profissionais dos professores respondentes, a saber: (1) género; (2) idade; (3) habilitações académicas; (4) áreas de formação, as quais foram definidas com base na organização usada no site da Direção Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2016), do contexto português; (5) experiência profissional; (6) tempo de serviço na escola onde leciona atualmente; (7) outras funções que desempenha na escola; (8) classes que leciona; (9) turno que leciona; (10) disciplinas que leciona; (11) número de turmas que leciona; (12) número de escolas onde trabalha; (13) número de alunos da turma de maior dimensão que leciona; (14) número de alunos da turma mais pequena que leciona; e, (15) total de horas letivas por semana. A segunda parte consta de 52 itens, escolhidos como indicadores operacionais de uma gestão da aula que, se conseguidos, traduzem uma gestão eficaz da mesma, conforme consta nas Figuras 2 e 4; Os itens, por sua vez, estão integrados nas **dimensões** de análise consideradas no presente estudo, que se agrupam em quatro **domínios** principais: (1) *gestão do ensino e aprendizagem*, (2) gestão da participação, da relação e da disciplina na aula, daqui em diante designado, domínio da *gestão da sociabilidade* e (3) gestão do *espaço físico da sala.*

Assim, o domínio *gestão do ensino e aprendizagem* contempla as seguintes dimensões: (1) *planificação,* com cinco itens, (2) *gestão das atividades*, com 19 itens, (3) *gestão do tempo,* com quatro itens e (4) *gestão da avaliação,* com cinco itens. O domínio *gestão da sociabilidade* contempla as seguintes dimensões: (1) *normas,* com sete itens (2) *participação,* com dois itens (3) *interações,* com quatro itens, (3) *comportamento,* com dois itens e (4) *conflitos* na aula, igualmente com dois itens. O domínio *espaço físico* é constituído por dois itens. Note-se que os

itens do domínio *gestão do ensino e aprendizagem* se encontram ainda organizados em função de quatro fases de estruturação da aula: planificação, abertura, desenvolvimento e fecho da aula.

No Tabela 27 apresenta-se o modo como se distribuem os itens pelas dimensões. Esclareça-se que na passagem do questionário foram utilizados três formatos (A, B e C), em que se variou aleatoriamente a posição dos itens, a fim de se contrariar o efeito de ordem nas respostas.

Tabela 27
Questionário sobre a gestão eficaz da sala de aula: Itens ordenados por dimensões de análise

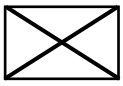
Domínio	Dimensão	Itens
Gestão do ensino aprendizagem	Planificação	Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenrolar.
		Prevê e prepara as atividades a realizar na aula.
		Prevê e prepara os meios auxiliares de ensino.
		Prevê e prepara a avaliação formativa
		Revê as planificações quando necessário
	Gestão das atividades	Acompanha a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula
		Controla a presenças dos alunos
		Esclarece os alunos sobre o sumário e objetivos da aula
		Nas suas aulas a exposição oral dos assuntos é a técnica mais frequentemente utilizada
		Durante a aula, é capaz de atender a várias situações em simultâneo
		Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de tarefas/trabalhos práticos, para aplicação e treino dos conhecimentos
		Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de projetos em torno de um tema ou problema
		Nas suas aulas tende a diversificar os modos de ensino e de aprendizagem
		Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de trabalhos de casa
		Usa os meios de ensino e aprendizagem necessários e adequados a cada situação educativa
		Apoia, esclarece, tira dúvidas aos alunos quando solicitado
		Esclarece os alunos sobre os objetivos e modos de realização das atividades/tarefas
		A aula assenta equilibradamente na fala/exposição do professor e na participação e atividade dos alunos
		Propõe aos alunos, com frequência, a realização de exercícios, tarefas, atividades práticas na aula.
		Acompanha e apoia os alunos ou grupos na realização das atividades/tarefas na aula.
		Procura diversificar a organização social da aula, apoiando o ensino e a aprendizagem quer na turma toda, quer no trabalho individual, quer no trabalho a pares, quer no trabalho em grupo
		Verifica com regularidade a consolidação das aprendizagens
		Comunica a aproximação do fim da aula e, se necessário, faz recomendações e, ou pedidos relativas à aula seguinte (material necessário, trabalho de casa, etc.)
		Acompanha o abandono dos lugares e saída da sala
	Avaliação	Os trabalhos de casa se foram pedidos, são corrigidos
		Face a novas unidades curriculares, realiza a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e comunica e analisa com os alunos os resultados
		Recorre regularmente à avaliação formativa, com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens, comunicando e analisando com os alunos os resultados
		Comunica e analisa com os alunos os resultados dos testes
		Não arrasta o tempo de informação sobre os resultados dos testes
	Tempo	É pontual nas suas aulas
		Estabelece tempo limite para a realização de tarefas
		Evita tempos mortos no início e durante a aula
		Encerra a aula no tempo regulamentar, despedindo-se da turma
Gestão da sociabilidade	Normas de conduta na aula	Estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula
		Estabelece no início do ano letivo as principais consequências para casos de infração
		Os alunos participam na definição das normas
		Os alunos participam na definição das consequências a adotar em casos de infração das normas e de cumprimento
		Os alunos participam nas consequências a adotar nos casos de incumprimento das normas
		Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de infração
		Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de regular cumprimento das mesmas
	Participação na aula	Os alunos podem interromper a exposição do professor levantando dúvidas, pondo questões
		Incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula
	Interações na aula	Mantém com os alunos relações produtivas e cordiais
		Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progresso na aprendizagem
		Respeita e procura assegurar as relações de respeito mútuo no seio da turma
		É justo na relação com os alunos, tratando todos numa base de igualdade
	Comportamento	Assegura que a aula decorre sem interferência de barulho improdutivo
		Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progressos no comportamento
	Conflitos	Procura resolver cedo desacordos, conflitos com os alunos, prevenindo a sua permanência e agravamento
		Escuta os alunos na resolução de desacordos, conflitos, assegurando o seu envolvimento na resolução.
Gestão do espaço físico		A sala é arrumada em função do tipo de instrução que vai ter lugar
		Assegura que a sala fica arrumada no fim da aula

Entretanto, com exceção dos itens relativos aos dados sociodemográficos e situação profissional, o questionário encontra-se organizado em três escalas de Lickert, todas de cinco posições: uma escala de importância atribuída ao item, uma escala de dificuldade na sua

realização e uma escala de grau de realização do mesmo (Apêndice 3). Trata-se de uma estrutura que se baseia num modelo de questionário sobre práticas pedagógicas inclusivas também utilizado por Morgado (2003).

Tanto na primeira parte do questionário, como na segunda, pede-se ao professor participante dois tipos de respostas que Hill e Hill (2012), classificam como "respostas quantitativas escritas em número pelo respondente e respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas propostas pelo autor do questionário" (p. 86). Para o primeiro caso as respostas solicitadas contemplam a escrita de um número correspondente a informação profissional do respondente. No segundo caso, as respostas consistem na colocação de uma cruz num quadradinho correspondente à opção escolhida ou a colocação de um círculo em volta do número escolhido pelo respondente (Tabela 28).

Tabela 28
Exemplos de perguntas e respostas do questionário

Tipos de respostas	Exemplo da questão colocada/ informação que se pede	Exemplos da maioria de respostas
Quantitativas escritas em número	Dados pessoais *Questão nº 11*. Número de turmas que leciona no presente ano letivo	9
Respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas propostas	Dados pessoais *Questão nº 1.* Assinale com x as caraterísticas que correspondem à sua situação	
	Questão nº 16. Para cada ação do quadro que se segue, pede-se ao Senhor Professor que marque com circulo o número que na sua opinião corresponde ao grau de importância, dificuldade e de cumprimento ou realização que atribui a essa ação por referência à sua opinião e à sua efetiva experiência de gestão da sala de aula, tal como ela geralmente se apresenta.	1 2 **3** 4 5

O questionário termina com uma questão aberta em que se solicitam comentários adicionais do respondente sobre o problema das turmas grandes que carateriza o contexto educativo no qual o respondente exerce o seu trabalho docente. No entanto e tendo em conta que a referida questão não obteve quantidade de respostas satisfatória, os resultados apresentados adiante, não contemplam o material proveniente da aplicação da mesma.

Para efeitos de testagem do questionário, nomeadamente da clareza de redação dos seus itens e da abrangência dos mesmos no campo da pesquisa, solicitou-se o seu preenchimento a seis professores de três escolas do Município da Matola (ES-BL, ES-ABT e ES-MVS). Trata-se de professores da disciplina de História, com idades compreendidas entre 31 a 45 anos e com

experiência profissional que variava entre três e 20 anos de trabalho, os quais foram abordados através das direções das suas respetivas escolas.

Assim, uma vez apresentado o projeto, foram solicitados dois professores voluntários de cada escola, os quais preencheram os questionários individualmente, tendo de seguida apresentado os seus *feedbacks*, por sugestões escritas e orais. De entre estas, destacou-se a necessidade da inclusão no questionário da variável que questiona se o professor respondente *estabelece tempo para a realização das tarefas* que atribui aos alunos. Destacou-se ainda como sugestão a necessidade de substituição do termo *assunto*, por *sumário*, na variável *esclarece os alunos sobre o sumário e objetivos da aula*. A versão final do questionário (Apêndice 3) resultou desses «feedbacks», bem como das reflexões que fomos fazendo sobre as várias versões preliminares do instrumento em questão.

Para efeito de validação do questionário procedeu-se à verificação da sua consistência interna, a qual, nas palavras de Maroco e Marques (2006), "avalia a consistência com que um determinado conjunto de itens de medida estima um determinado constructo ou dimensão" (p. 70). Nessa perspetiva fez-se o cálculo dos alfas de Cronbach, tendo-se chegado aos resultados que se apresentam de seguida (Tabela 29). Conforme os resultados expostos na tabela referida, quase todos os valores de Cronbach referentes à **escala global, aos domínios e** às dimensões em análise se encontram acima de 0,6. Para os autores acima citados esses valores podem ser considerados estatisticamente aceitáveis. Temos no entanto duas dimensões com alfas de Cronbach abaixo de 0.6, distribuídas por uma e duas das escalas, como se indica: a dimensão *avaliação*, na escala de atribuição de dificuldade (0.453); e a dimensão *comportamento na aula* nas escalas de atribuição de importância (0.357) e de realização (0.377). É de salientar, conforme referem Maroco e Marques (2006), que "a elevada consistência na presença de multidimensionalidade indica que os itens que compõem as diferentes dimensões de uma medida, estão fortemente correlacionados" (p. 67). Nesse sentido e tendo em conta a consistência dos resultados dos alfas da escala global e de todos os domínios considerados, bem como, da maioria das dimensões do instrumento em questão, cujos resultados conforme referimos estão muito acima de 0.6, avançou-se na aplicação do instrumento.

Tabela 29
Valores de alfa de Cronbach por dimensão

Dimensão	Valores de alfa de Cronbach		
	Importância	Dificuldade	Realização
Escala global	0.957	0.969	0,942
Domínio			
Gestão de ensino aprendizagem	0.948	0.961	0.921
Gestão da sociabilidade	0.845	0.936	0.869
Gestão do espaço físico	0.616	0.631	0.630
Dimensão			
Planificação	0.739	0.805	0.788
Gestão das atividades	0.888	0.937	0.907
Tempo	0.758	0.768	0.665
Avaliação	0.624	0.453	0.744
Normas de procedimento na aula	0.762	0.876	0.671
Interações na aula	0.600	0.843	0.753
Comportamento na aula	0.357	0.607	0.377
Conflito na aula	0.652	0.758	0.808

Acresce que para efeitos de análise estatística dos dados, os itens da dimensão *participação* encontram-se integrados na dimensão *interações na aula.* Este procedimento deve-se ao facto de termos verificado à partida que o valor do alfa de Cronbach desta dimensão não permitia um tratamento autônomo.

A aplicação do questionário

A administração do inquérito por questionário foi efetuada distribuindo-se os questionários a um total de 100 professores da ES-MªMR, como o caso de estudo. Definimos como critérios de seleção desses professores, os seguintes: primeiro, os professores respondentes do questionário tinham que pertencer a ES-MªMR; e, segundo, os mesmos deviam ser docentes do 1º ciclo do ESG correspondente ao 8º, 9º e 10º anos de escolaridade. Em paralelo aos dois aspetos acima referidos, consideramos igualmente a questão da disponibilidade desses docentes para colaborar na nossa pesquisa, como elemento fundamental.

O espaço encontrado para a entrega do questionário aos professores foi a fase final de uma das reuniões de balanço das atividades, realizada na sala dos professores da ES-MªMR, na qual participamos, a convite do Diretor Pedagógico, a fim de uma vez mais falarmos do nosso projeto ao coletivo docente, reiterando o nosso pedido de colaboração destes. Assim o questionário foi distribuído nessa primeira oportunidade aos 33 professores do ESG1 que se encontravam presentes, de um total de 100 docentes deste nível que lecionavam naquela escola no ano letivo de 2015. Feita esta entrega, deixámos 100 exemplares do questionário com a Direção Pedagógica destinados aos 67 professores do ESG1 que não tinham participado na

reunião acima referida e para aqueles que eventualmente perdessem o primeiro exemplar fornecido, ou que se enganassem no preenchimento do instrumento e quisessem fazê-lo de novo.

No entanto, nem todos os professores que receberam os questionários preencheram-nos a tempo. Além disso, os exemplares dos questionários que havíamos deixado na Direção Pedagógica permaneceram intactos. Por esse motivo, tivemos que adotar uma outra forma de aplicar o instrumento: entregar pessoalmente os questionários a cada um dos professores que constituíam a população alvo, os quais, por vezes após alguma insistência nossa, nos devolveram os questionários preenchidos, por intermédio do Diretor Pedagógico. Foi assim que obtivemos o retorno de 81 questionários do total de 100 previstos.

Numa fase posterior, os questionários preenchidos foram codificados, ou seja, a cada um foi atribuído um número de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes; com esta informação criou-se uma base de dados.

Seleção e caracterização da amostra

Responderam, então, ao questionário 81 professores da ES-MªMR. Vejamos a caracterização sociodemográfica (Tabela 30) desta amostra.

Mais de metade da amostra é do género masculino (64.2%) e 35.8% do género feminino. O intervalo de idades mais prevalente foi de 31 a 45 anos, com uma percentagem de 63.3%, seguindo-se o grupo 46-55 anos com uma percentagem de 20.3%. E como se verá mais adiante, para efeito de posterior análise dos dados, agrupámos a informação em dois grupos: o grupo de professores com ≤ 45 anos (74.7%) e o de > 45 anos (25.3%).

No que respeita às habilitações literárias, mais de dois terços dos participantes referiu ter licenciatura (84.0%); nas percentagens mais baixas figuram os que referiram ter mestrado (6.2%) e níveis médio e bacharelato (4.9% cada um). No que tange a área de formação, destacam-se os professores formados em Humanidades, Secretariado e Tradução (37.0%) e em Ciências (34.6%). Os restantes professores distribuem-se pelas restantes áreas de formação, cada uma delas com uma expressão percentual bastante mais baixa, pelo que na análise dos dados foram agrupados numa nova categoria de *Outras* (28.4).

Tabela 30
Características Sociodemográficas dos participantes

Variável	n	%
Género		
Feminino	29	35.8
Masculino	52	64.2
Idade		
25-30 anos	9	11.4
31-45 anos	50	36.3
46-55 anos	16	20.3
+ 55 anos	4	5.1
Habilitações académicas		
Curso Médio	4	4.9
Bacharelato	4	4.9
Licenciatura	68	84.0
Mestrado	5	6.2
Doutoramento	0	0,0
Área de formação		
Ciências	28	34,6
Tecnologias	2	2,5
Agricultura e recursos naturais	2	2,5
Arquitetura, artes plásticas e design	5	6,2
Ciências da educação e formação de professores	6	7,4
Economia, gestão e contabilidade	2	2,5
Humanidades, secretariado e tradução	30	37,0
Educação física, desporto e artes do espetáculo	6	7,4
	N=81	

Vejamos, agora, a caracterização dos participantes em função da sua experiência profissional (Tabela 31).

De acordo com os resultados temos uma maioria (56.8%) de participantes com 11 a 20 anos de serviço no sistema de educação, seguidos pelos grupos que têm mais de 20 anos de carreira (22.2%) e 3 a 10 anos de experiência profissional (19.8%). O grupo de participantes com menos de dois anos na carreira docente é residual (1.2%). Para efeito de posterior análise dos dados, agrupámos a informação em três grupos: o grupo de professores com ≤10 anos (21.0%); o grupo com 11-20 anos (56.8%) e com ≥21 anos (22.2%).

Relativamente à permanência na escola pesquisada, mais de dois terços destes profissionais (74.1%) possui entre 3 e 10 anos de lecionação na ES-MªMR. A estes, segue-se o grupo com 11 a 20 anos de serviço na escola referida (14.8%) e um terceiro grupo com menos de dois anos neste estabelecimento de ensino (8.6%). Os professores que se encontram a trabalhar na escola há mais de 21 anos correspondem à percentagem mais baixa (2.5%). Sobre as suas funções na escola pesquisada, os resultados indicam que mais de dois terços dos participantes ocupa na escola apenas a função docente (76.3%). Há, no entanto, um outro grupo

de professores que, para além da docência, ocupa outras funções (23.8%). Tais funções incluem as de diretor adjunto pedagógico, diretores de classe, delegados de disciplinas, gestor de ensino à distância, ativista de saúde escolar e funções de diretor de turma. Sobre os anos de escolaridade lecionados, o grupo mais expressivo de professores participantes do estudo leciona dois anos de escolaridade (44.3%); segue-se o grupo dos participantes que leciona apenas um ano de escolaridade (38.0%) e, por último, o grupo dos professores (17.7%) que leciona simultaneamente os três anos de escolaridade, isto é o 8º, 9º e 10º anos de escolaridade.

Sobre os turnos de trabalho dos participantes na escola em estudo, os resultados indicam como mais representativo o grupo afeto em simultâneo aos turnos da tarde e da noite (25.6%). Para além destes, temos o grupo de docentes que leciona apenas no turno da manhã (21.8%), os que lecionam em simultâneo de manhã e de noite (19.2%), o grupo que leciona apenas no turno da tarde (15.4%) e, finalmente, o grupo que leciona em simultâneo de manhã e tarde (10.3%). As percentagens mais baixas foram registadas no grupo que leciona apenas no turno da noite (5.1%) e no que leciona em simultâneo os turnos da manhã, tarde e noite (2.6%).

Sobre as áreas lecionadas, a maior parte dos participantes leciona disciplinas da área das Ciências (50.6%), seguindo-se os grupos que lecionam nas áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução (35.4%). As restantes áreas apresentam bastante menor expressão (Tabela 31).

Tabela 31
Situação profissional dos participantes

Variável	n	(%)
Experiência profissional n (%)		
≤ 2 anos	1	1.2
3-10 anos	16	19.8
11-20 anos	46	56.8
≥ 21 anos	18	22.2
Experiência profissional na escola atual n (%)		
≤ 2 anos	7	8.6
3-10 anos	60	74.1
11-20 anos	12	14.8
≥ 21 anos	2	2.5
Além do trabalho docente, outra função na escola n (%)		
Não	61	76.3
Sim	19	23.8
Número de anos de escolaridade a lecionar n (%)		
1 ano de escolaridade	30	38.0
2 anos de escolaridade	35	44.3
3 anos e escolaridade	14	17.7
Turnos n (%)		
Manhã	17	21.8
Tarde	12	15.4
Noite	4	5.1
Manha-Tarde	8	10.3
Manha-Noite	15	19.2
Tarde-Noite	20	25.6
Manha-Tarde-Noite	2	2.6
Disciplina que leciona (área) n (%)		
Ciências	40	50.6
Humanidades, secretariado e tradução	28	35.4
Arquitetura, artes plásticas e design	4	4.9
Educação Física, desporto e artes do espetáculo	5	6.2
Economia, gestão e contabilidade	2	2.5
	(n=81)	

Finalmente, sobre o número de turmas que os participantes lecionam na escola onde se realizou o estudo empírico, os resultados indicam uma média de 10.44 turmas (*DP*=4.2), sendo que o número de alunos das turmas maiores apresenta uma mediana de 75 alunos e das mais pequenas uma mediana de 58 alunos. Quanto ao número de escolas onde cada um dos participantes trabalha, a média é de 1.2 (DP=0,38) (Tabela 32).

Tabela 32
Situação das turmas que leciona e horas letivas

Variáveis quantitativas	
Número de turmas a lecionar (média±DP	10.4± 4,2
Número de escolas (média±DP	1.2±0,38
Número de alunos (mediana (IQQ))	75.0 (70.0-84.0)
Número de alunos da turma mais pequena (mediana (IQQ))	58 (47.5-67.5)
Horas letivas/semana (média±DP)	32.1±14.39
DP- desvio padrão; IQQ – intervalo interquartil	(n=81)

Tal como foi atrás referido, com a finalidade de analisar as pontuações das subdimensões e diferenças entre grupos, criamos igualmente, grupos de análise através da recodificação das variáveis abrangidas. Nesse quadro, foram recodificadas as variáveis (1) *idade* em dois grupos designadamente, professores com idade igual ou inferior a 45 anos, em número de 59, o que corresponde a 74.7%, e professores com mais de 45 anos em número de 20, o que corresponde a 25.3%; *tamanho de turma* em dois grupos nomeadamente, o grupo de 14 professores que leciona turmas de 45 ou menos alunos (18.2%), e 63 professores das turmas com mais de 45 alunos (81.8%); (3) *experiência profissional* com três grupos, sendo o primeiro de 17 professores cuja experiência profissional é igual ou inferior a 10 anos (21.0%), o segundo de 46 professores com 11 a 20 anos de experiência (56.8%), e o terceiro de 18 professores cuja experiência profissional é igual ou superior a 21 anos (22.2%); (4) *carga horária* com dois grupos, nomeadamente, um grupo de 48 professores com 35 ou menos horas semanais de trabalho (63.2%) e um grupo de 28 professores com mais de 35 horas semanais de trabalho (36.8%); (5) *área de formação* com três grupos, sendo o primeiro constituído por 28 professores, cuja formação assenta-se em ciências (34.6%), o segundo com 30 participantes com a formação em humanidades, secretariado e tradução (37.0%) e o terceiro de 23 professores cuja formação assenta-se em outras áreas (28.4%); e *área da disciplina que leciona* igualmente com três grupos, designadamente o grupo de 40 professores que leciona disciplinas da área de ciências (50.6%); o grupo de 28 professores da área de humanidades, secretariado e tradução (35.4%); e o grupo de 11 professores cujas disciplinas que leciona se enquadram em outras áreas (13.9%).

Finalmente, ainda no campo da caracterização da situação profissional dos participantes, foi-lhes pedida opinião sobre o tamanho das suas turmas na escola pesquisada (Figura 10). Mais de dois terços dos professores entende que as turmas são muito grandes (65.5%); os restantes avaliaram a dimensão das turmas como grande (21.5%) e como normal (12.7 %). Nenhum dos

participantes referiu que as turmas são pequenas ou muito pequenas. Questionou-se ainda os participantes sobre o número ideal de alunos por turma, sendo a média de 38.97 alunos (DP=9.41), variando entre 10 e 55 alunos.

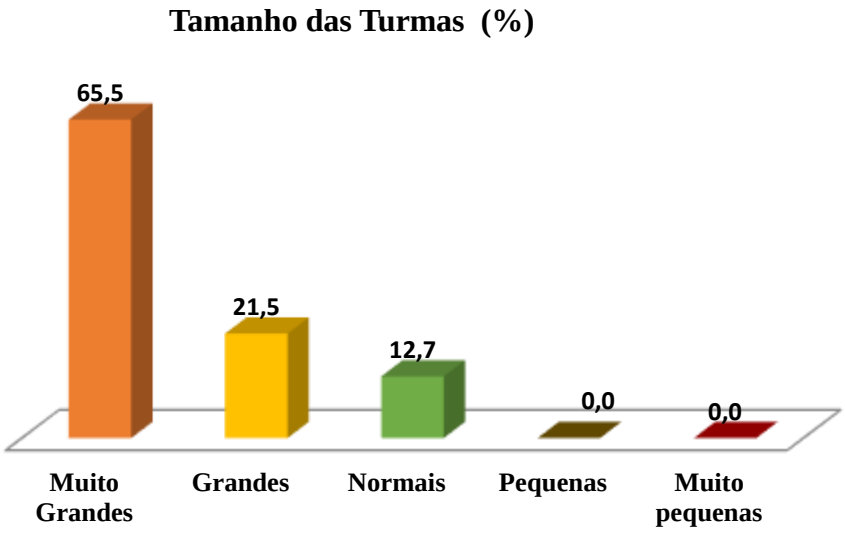


Figura 10. Perceção dos professores sobre o tamanho das suas turmas

7.4.4. A pesquisa documental.

Para a caraterização do contexto educativo político nacional, do contexto educativo do Município da Matola, e da escola de inserção, incluindo o contexto pedagógico definido pelo currículo da disciplina de História a nível nacional, tornou-se necessário recorrer à técnica de *pesquisa documental*, considerada como "método de recolha e de verificação de dados que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, parte integrante da heurística da investigação" (Morgado, 2012, p. 86). No âmbito deste estudo, a pesquisa documental enquanto técnica de recolha de dados, consistiu em solicitar aos órgãos administrativos da ES-MªMR, das escolas circundantes à escola referida, bem como, da Administração Distrital de Educação, a concessão de documentos diversos, tais como estatísticas dos alunos do 1º ciclo do ESG (8º, 9º e 10º anos de escolaridade), livros de turma/ sumários, programas de ensino de História, planos de médio prazo da disciplina de História localmente designadas por dosificações estatísticas sobre os resultados escolares dos alunos, regulamentos internos das escolas, entre outros. Esses documentos nos possibilitaram a caraterização e análise da dimensão numérica das turmas, do contexto pedagógico da escola e do quadro curricular em que se insere a

disciplina da História, bem como, os aspetos normativos e funcionais da escola, efetuadas anteriormente ao longo deste capítulo.

Saliente-se que a pesquisa documental, no âmbito desta investigação constituiu-se como técnica transversal de recolha de informação em todas as etapas do estudo empírico.

7.4.5 Síntese das etapas de recolha de informação.

Duma forma sumária, a recolha da informação principal relativa ao fenómeno em estudo, foi efetuada em duas etapas. A primeira etapa serviu para a testagem dos instrumentos/ procedimentos de recolha de dados, nomeadamente o questionário de gestão eficaz da sala de aula, a observação e a entrevista, tendo culminado com a aplicação definitiva do questionário acima referido aos professores do ESG1 da ES-MªMR. Na segunda etapa, aplicamos em definitivo a observação da sala de aula e entrevista, enquanto técnicas de recolha de dados.

De seguida, apresentamos sumariamente os instrumentos de recolha de dados utilizados e a cronologia de sua aplicação (Tabela 33).

Tabela 33

Técnicas de recolha de dados, cronologia de sua aplicação e participantes da pesquisa em diferentes etapas e contextos

Etapa	Instrumento	Participantes efetivos e observações realizadas		Contexto/ Escola
		Número projetado de participantes	Participantes efetivos e observações realizadas	
1ª Etapa: Agosto-Outubro/ 2015	- Pesquisa documental		- Diretores Pedagógicos - Delegado da Disciplina de História - Diretores da 8ª e 10ª Classes - Diretores das Escolas - Diretores Pedagógicos - Chefes da Secretaria - Diretores da 8ª e 10ª Classes	ES-MªMR ES-BL, ES-ABT ES-MVS
	Testagem do Questionário	12 Professores	6 Professores responderam o questionário	ES-BL, ES-ABT, ES-MVS
	Aplicação do Questionário	100 Professores	81 Professores responderam o questionário	ES-MªMR
	Observação da sala de aula – testagem de procedimentos	4 Observações 2 Professores observados	4 OBS-COM FIL (4 Turmas)	2 Turmas da 8ª Classe – 110 alunos 2 Turmas da 10ª Classe – 143 alunos
			Total de Observações	6 Observações efetuadas
			Total de Turmas	4 Turmas observadas
			Total de Professores	2 Professores observadas
			Total de alunos	253 Alunos observados
	Testagem de Entrevistas	9 Entrevistas	Total de Professores	2 Professores entrevistados
			Total de Alunos	6 Alunos entrevistados
			Total de Diretores	1 Diretora entrevistada
2ª Etapa: Fevereiro-Abril/ 2016	Observação da sala de aula (aplicação definitiva da técnica)	16 Observações 2 Professores observados	16 OBS-COM FIL (4 Turmas)	2 Turmas da 8ª Classe 2 Turmas da 10ª Classe
			Total de observações	16 Observações
			Total de turmas	4 Turmas observadas
			Total de professores	2 Professores observados
			Total de alunos	225 Alunos
	Entrevistas aprofundadas	22 Entrevistas	Total de professores	2 Professores entrevistados
			Total de Alunos	**10** Alunos entrevistados
			Total de professores e delegados de disciplina	3 Professores e 3 Delegados
			DAP/ DDH/ Agentes da ADE	**7** Profissionais entrevistados

Legenda: ES-BL – Escola Secundária Brilho da Lua; ES-ABT – Escola Secundária Bill Tavares; ES-MVS – Escola Secundária Miranda Valério dos Santos; ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul; DAP – Diretor Adjunto Pedagógico; DDH – Delegado da Disciplina de História; ADE – Administração Distrital de Educação; OBS-COM FIL – Observação com filmagem.

A terminar, importa salientar que o que ditou o fim da recolha de dados, foi conforme as recomendações de Amado (2013) (1) a exaustividade das fontes ou seja, a constatação de que a insistência na consulta das fontes por via da observação e das entrevistas, não poderia trazer mais informações relevantes; (2) a saturação das categorias, ou seja, quando constatamos que a continuação da recolha de dados produzia pequenos incrementos de nova informação acerca das categorias; e, (3) emergências de regularidades, ou seja, quando constatamos consistências suficientes nos dados, consistências essas que nos permitiram inferir que o fenómeno representado por cada constructo ocorre regularmente ou ocasionalmente.

7.5. As técnicas de tratamento da informação, meios e processos associados

Tendo em consideração à natureza desta investigação, especificamente do tipo de dados colhidos, bem como dos procedimentos de recolha dos mesmos, privilegiámos para o tratamento e análise de dados, a técnica de análise de conteúdo, quer das narrativas construídas a partir da observação, quer do material recolhido com as entrevistas.

A análise de conteúdo, na perspetiva de Krippendorf[11] (1980), referido por Vala, (1986, p. 103), é uma "técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto". Também Bardin (2014) acentua a análise de conteúdo como uma técnica, ou melhor, um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p.40). Partindo destas definições, podemos então definir sumariamente a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que se ocupa da análise das comunicações, operacionalizada através da descrição e inferência dos dados (Bardim, 2014). Destaque-se, no entanto, que a análise de conteúdo não é uma técnica rígida, no sentido de uma receita com etapas que basta transpor numa ordem determinada, de modo a conduzir a boas conclusões; ela constitui antes um conjunto de vias possíveis para a revelação do sentido de um conteúdo (Laville & Dionne, 1999). Ou seja, trata-se de um instrumento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo bastante vasto de comunicações (Bardin, 2014).

Um dos aspetos que se mostra necessário sublinhar à partida, conforme referimos anteriormente, é o recurso à descrição analítica, à inferência e à interpretação, operações pertinentes na análise conteúdo, e que se complementam. Debruçando-se sobre essa

[11] Krippendorf, K. (1980). Content analysis, na introduction to its methodology, London. In Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In, Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs). (1986). Metodologia das ciências sociais. 7ª Edição, Porto, Ed Afrontamento.

complementaridade, Bardin (2014) afirma que "se a descrição (enumeração das caraterísticas do texto, resumida após o tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas caraterísticas) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra" (p.41). A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, e constitui uma primeira fase do procedimento. Por sua vez, a inferência será a operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições, já aceites como verdadeiras. Assim, assumimos que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dos discursos, inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não). O analista tira partido do tratamento das mensagens para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e, ou sobre o seu meio (Bardin, 2014).

Neste estudo, optámos pela técnica de análise categorial, que é um dos tipos de análise de conteúdo que "pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência), de itens de sentido" (Bardin, 2014, p. 39). Deste modo, ela funciona por operações de desmembramento do texto em unidades de sentido e de contexto, e do posterior reagrupamento destas unidades com unidades analógicas, no contexto das categorias ou critérios orientadores.

No quadro da nossa pesquisa as categorias orientadoras da análise encontram-se previamente definidas pelas componentes de gestão eficaz da sala que estruturam a definição do nosso problema e respetivos indicadores: (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) sistema normativo da sala de aula, (3) participação na aula, (4) interações na aula, (5) o comportamento dos alunos na aula, (6) o espaço físico da sala e (7) o tempo letivo. Tal opção não excluiu a escuta atenta das indicações que o contexto nos deu e que nos incitam à construção de categorias de análise não previstas inicialmente. Assim sendo, a nossa análise de conteúdo adota uma postura simultaneamente dedutiva e indutiva.

Em termos de caminhos concretos para a concretização deste método no presente trabalho, socorremo-nos como linha orientadora, das seguintes fases de análise de conteúdo propostos por Vala (1989) e de Bardin (2014), *pré-análise*, que visa, preparar o material a ser submetido a análise; *exploração do material*, cuja finalidade é identificar os procedimentos de quantificação da informação em análise e *tratamento de dados;* cujos objetivos essenciais, são de efetuar as inferências e tirar conclusões sobre a pesquisa tendo em conta as questões formuladas inicialmente ou no decurso do estudo (Coutinho, 2012).

Salientamos no entanto, que em estudos de caso a recolha de dados é naturalista e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação (Amado, 2013). Trata-se de um procedimento que também é defendido por Stake (2012), ao salientar que,

> Duas formas estratégicas de os investigadores chegarem a novos significados sobre os casos podem ser através da interpretação direta da circunstância individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe. O estudo de caso depende destes dois métodos. (p.89)

Nesse quadro, acompanhamos a recolha dos dados numa procura do seu sentido, através da análise interpretativa dos mesmos que de seguida foi complementada por procedimentos de análise mais robustos e metódicos, do material recolhido, que se circunscrevem na análise de conteúdo acima exposto. Deste modo, e como foi referido antes, consideramos que o tipo de análise dos dados operacionalizado, é *eclética*, no sentido em que por um lado, esta encontra-se atenta aos elementos provenientes do ambiente, por um lado, e por outro, está equipada de um conjunto de dimensões e categorias que a literatura nos aconselhou.

Entretanto, quer a análise dos dados provenientes da observação com filmagem, quer a análise dos dados provenientes da entrevista, é efetuada tendo em conta as dimensões anteriormente definidas. Os dados provenientes das entrevistas, são igualmente analisados no quadro de um sistema de dimensões e das respetivas especificações.

Finalmente, salientamos a muito especial atenção que atribuímos à triangulação da informação proveniente das diversas fontes e procedimentos, com vista a encontrarmos resposta às questões geral e específicas da pesquisa.

7.5.1 O tratamento dos dados qualitativos obtidos pela observação e entrevistas: análise de conteúdo - procedimentos específicos.

Posto isto, vamos na secção que se segue, descrever os procedimentos adotados no âmbito da presente investigação para o tratamento da informação proveniente da observação da sala de aula e das entrevistas. Salientamos que relativamente a informação proveniente da pesquisa documental, a mesma é objeto de citações diretas, de paráfrases, interpretação e análises comparativa, no âmbito da análise da informação.

Vejamos então de seguida, o modo como no presente estudo se operacionaliza a técnica de análise de conteúdo aplicada sobre o material proveniente da **observação da sala de aula, das entrevistas e análise documental.** Clarifique-se à partida, que o recurso à técnica de análise de conteúdo para o tratamento de dados provenientes da observação da sala de aula

neste estudo, encontra apoio em Stake (2012), que no âmbito do tratamento/ análise da informação relativa a observação da "turma de Arte de Larry Ecker" (pp. 95-96), define categorias, divide o texto em unidades de sentido, cria códigos sobre o material, identifica padrões, entre outras operações subjacentes à técnica referida. Além do exposto, a aplicação da técnica de análise de conteúdo ao material de observação da sala de aula, encontra igualmente fundamentos em Estrela e Estrela (1994), particularmente no que respeita ao tratamento de incidentes críticos. Nas palavras dos autores citados,

> ou se parte de um quadro conceptual ou modelo bem definido em obras da especialidade que permite o levantamento de um quadro de categorias por via dedutiva, ou se procura encontrar, por via indutiva, aquilo que há de comum num conjunto de descrições de incidentes. (p. 31)

Assim, com base nos pressupostos acima, e tal como se procede em vários estudos de caso de caris qualitativo, como por exemplo Cançado (1994); e, Stake (2012) já referido, adotamos como **roteiro de análise** da informação colhida (1) a leitura flutuante dos registos de observação da sala de aula e das transcrições das entrevistas, **o que contempla, no caso da observação, a observação indireta no período pós-filmagem: registo da informação/ a transcrição,** leitura essa que culmina com a constituição dos respetivos corpus de análise; (2) a definição de categorias de análise e unidades de sentido; (3) o levantamento das regularidades nas transcrições no quadro das dimensões de análise; (4) a descrição do que os protagonistas das aulas fazem e o modo como fazem, bem como, o que os sujeitos entrevistados pensam sobre as nossas preocupações de estudo; e (5) a inferência, triangulação e interpretação dos dados em função das questões de investigação. Nas secções que seguem, descrevemos num primeiro momento, o modo como os passos acima mencionados foram aplicados para as narrativas contínuas da sala de aula, que também designamos por registos de observação da sala de aula, e num segundo momento, sobre a forma como os mesmos passos, com alguns ajustamentos, se operacionalizam com o material proveniente das entrevistas.

7.5.1.1 Análise de conteúdo das narrativas da sala de aula.

A leitura minuciosa do material, **a observação indireta no período pós-filmagem: registo da informação/ a transcrição,** a definição do corpus de análise, a categorização/ identificação das unidades de sentido, a definição de um modo de contagem, a descrição e a interpretação, caraterizam a utilização da análise de conteúdo sobre o material proveniente da observação da sala de aula, no âmbito deste estudo.

Leitura flutuante: observação indireta no período pós-filmagem e o registo da informação/ a transcrição

Os registos da informação recolhida a partir dos vídeos, foram efetuados com base nos princípios que norteiam a técnica dos incidentes críticos, tendo em mente as nossas dimensões de análise e indicadores de gestão da sala de aula, contidos no roteiro da sala de aula, *que assume o papel de guião da observação.* Assim, construímos os registos da observação em formato de *narrativa da sala de aula* descrevendo apenas o que ouvimos do *diálogo* professor-aluno e entre alunos a partir dos vídeos produzidos, bem como, das notas pessoais tiradas no contexto natural da sala de aula; e o que vimos, relativamente aos elementos caraterizadores do contexto no qual se desenvolveu tal diálogo.

Assim, os registos do que se observa e se ouve a partir dos vídeos, adotaram formatos que resultam da combinação de vários exemplos de registo de observações da sala de aula, nomeadamente dos incidentes críticos (Estrela & Estrela, 1994, p. 16), os exemplos de narrativas da sala de aula no estudo de Good e Brophy (1984, pp.14-9) e Stake (2012, p. 95), bem como, os exemplos de fichas de observação de comportamentos apresentadas por Estrela (1994, p. 228) (Tabelas 34).

Tabela 34
Formato do registo da observação da sala de aula

Aspetos gerais do contexto: Data da observação, número da observação, classe observada, turma, professor observado e disciplina	
Hora do registo	Descrição do processo da aula: Principais incidentes
- Hora oficial para início da aula. - Hora do início da aula - Duração das principais atividades/ dos momentos - Fim da aula - Hora oficial para o fim da aula	- Caraterísticas da sala de aula. - Número de alunos presentes. - Diálogo dos protagonistas da aula - Contextos nos quais o diálogo se desenvolve. - Procedimentos/ ações dos protagonistas da aula. - Participantes nas ações.

Fonte: Baseado em Estrela (1994, p. 399); Estrela e Estrela (1994, p. 16), Good e Brophy (1984, pp.14-9), e, Stake (2012, p. 95).

Assim, para além da informação descrita na segunda coluna do formato, relativa aos principais incidentes que caraterizam o processo da aula e que nos fornecem indicadores de gestão da sala de aula, encontramos na primeira coluna uma informação que nos dá indicações sobre como se processa a gestão do tempo.

Encontramos igualmente indicações sobre o modo como é organizado e aproveitado o espaço físico da sala, na parte inicial de cada registo de observação, especificamente nos parágrafos que se ocupam da caraterização do contexto, das quatro primeiras aulas observadas.

Também encontramos indicações sobre a utilização/ arrumação do espaço, nas observações colocadas no final de todas as narrativas produzidas (Apêndice 7).

Entendemos que a descrição do processo da aula efetuada na Tabela 34, fornecem-nos elementos que servem de indicadores de gestão da sala de aula em diversas dimensões. Por exemplo, é no diálogo dos protagonistas da aula, nos contextos em que tais diálogos se encontram inscritos e nas ações dos protagonistas, onde podemos encontrar elementos sobre (1) a organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem, (2) as normas que regulam o funcionamento da aula, (3) a participação na aula, (4) as interações entre os protagonistas, (5) o comportamento dos intervenientes e assim por diante.

Ao adotarmos este procedimento de registo e tal como afirma Stake (2012), deixamos que a ocasião concreta, neste caso cada aula observada, contasse "a sua história, a situação, o problema, a resolução ou irresolução do problema" (p. 78), o que nos permitiu assumirmos um posicionamento neutro face aos fenómenos investigados procurando fornecer ao leitor dos registos uma fotografia que se aproxima à realidade do contexto, a partir do qual a informação foi recolhida. Nessa perspetiva, os discursos que registamos, encontram-se introduzidos pelas frases «o professor disse/ explicou/ questionou aos alunos; o professor ditou os apontamentos»; «responderam os alunos, respondeu o aluno». O mesmo acontece quando se trata de descrever os comportamentos. Indicamos os autores e as respetivas ações, bem como, a sua localização na sala de aula. Quando o discurso de um dos protagonistas particularmente do professor, sobre um determinado ponto do conteúdo da aula, parece-nos longo, colocámos o sinal de reticências, antes ou no final da frase ou parágrafo em questão (Apêndice 7).

Corpos de análise e passos subsequentes

Uma vez construídas as narrativas da sala de aula, avançamos para a definição do respetivo ***corpus de análise*** para as operações subsequentes no quadro da abordagem quantitativa de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2014) se funda na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem através de um método estatístico, e abordagem qualitativa, que recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências, ou seja, que se funda na presença do índice que pode ser tema ou palavra e não sobre a frequência da sua aparição no material.

Assim, definimos como corpus de análise os ***16 registos de observação da sala de aula*** produzidos com recurso à filmagem. Tal como recomenda Stake (2012) "depois de conseguir um número significativo de boas observações, é importante identificar as melhores, e pôr as

restantes de lado" (p. 100). Nessa senda, selecionamos os 16 registos como *corpus de análise principal*, por se tratar de registos cuja recolha e organização obedeceu processos uniformes, o que em nosso entender faz com que a mesma seja robusta, para a produção de resultados seguros e fiáveis (Prasad, 2008), algo que pode ser mal conseguido se o mesmo for misturado com os registos provenientes de observações realizadas à vista desarmada.

Definição de unidades de sentido

Quanto ao processo de definição de unidades de sentido e não obstante a reconhecida dificuldade que se pode enfrentar na categorização de dados comportamentais da sala de aula e da subjetividade a que o processo se encontra sujeito (Estrela & Estrela, 1994), decidimos, como é aconselhado pelos últimos autores referidos, adotar os mesmos critérios que qualquer outra análise de conteúdo segue, tomando como unidade de registo, as *frases*, os *parágrafos* ou *trechos* dos dados, procedimento que aliás, está em consonância com a literatura do campo de análise de conteúdo (Bardin, 2014; GAO, 1989; Krippendorff, 1989; Stemler, 2001). Trata-se de trechos ou parágrafos que em nosso entender respondem às nossas questões de investigação previamente definidas duma forma geral, e mais especificamente se enquadram numa determinada categoria prévia, ou então, permitem uma outra classificação.

A definição da *frase*, do *parágrafo* ou *trecho* como unidade de análise, assenta no reconhecimento evidenciado em alguns dos estudos do campo da análise de conteúdo, que dá conta de que "a unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis" (Bardin, 2014, p. 130). Os critérios da sua definição dependem do tipo de estudo que se efetua, pois, a autora citada acrescenta que "o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis" (p.131). Poderíamos até considerar o registo de uma observação/ narrativa da sala de aula de per si, como unidade de análise, aquilo que a autora acima referida identifica como "unidades de ação", aplicáveis para relatos, narrações, em que se coloca a possibilidade de a unidade de registo, ser o acontecimento em si como um todo. Assim, e tendo em conta as questões de investigação colocadas neste estudo, e em paralelo, havendo a possibilidade de "recortar" as referidas unidades de "ação" decidimos caminhar nesta direção**,** em dois momentos, no processo de codificação, tal como se passa a explicar de seguida.

Definição de categorias

Por forma a explorarmos no máximo a riqueza da informação que o contexto nos proporcionou através da observação e das entrevistas, e conforme realçamos anteriormente, o processo de categorização do material socorreu-se por um lado de categorias que decorrem de processos dedutivos ou seja, categorias definidas a partir de estudos de referência que orientam esta investigação, por outro, de categorias que emergem do material recolhido (Bardin, 2014; Miles & Huberman, 1984).

É de realçar que tais categorias no seu conjunto, foram sendo reajustadas/ reagrupadas do ponto de vista da sua formulação durante a sua aplicação ao material, em função da natureza dos dados, até se chegar a fase da estabilização do sistema de análise que as mesmas integram (Bardin, 2006). É de realçar ainda, que no processo de criação das categorias referidas, assegura-se a exclusividade das mesmas (Bardin, 2014; Miles & Huberman, 1984; Moraes, 1999). Paralelamente e por força da simultaneidade dos acontecimentos da sala de aula (Arends, 2008), da qual resulta a complexidade da informação proveniente da observação no âmbito deste estudo, tornou-se difícil separar as unidades de sentido correspondentes às questões de *organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem*, *sistema normativo da aula, participação na aula, interações e comportamento na aula,* o que origina a presença repetitiva de certas unidades de sentido em diversas categorias específicas que fazem parte das dimensões referidas. Ou seja, o material dessas categorias, ou, que responde as questões levantadas nessas categorias, em alguns casos é o mesmo. Por exemplo, o trecho *"…Vocês duas entenderam, porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna (O2.8),* permite-nos simultaneamente responder algumas questões ligadas às dimensões *ações de ensino do professor*, *sistema normativo da aula*, *comportamentos disruptivos* e *interações na aula.*

Mais concretamente, o extrato acima permite-nos identificar: (1) algumas das *ações de ensino* que o professor utiliza, no caso vertente, o questionamento; (2) algumas das formas que os professores encontram para a *regulação de normas* estabelecidas que é a convocação dos alunos para a tarefa; (3) alguns dos tipos de *comportamentos disruptivos* no caso vertente, conversas clandestinas; por último, (4) *intervenientes das interações,* neste caso, professor-grupo. Para este tipo de situações a literatura da especialidade abre espaço para que a regra da exclusividade das categorias que estipula que um mesmo elemento do conteúdo não possa ser classificado em duas categorias diferentes, seja posta em causa "com a condição de se adaptar

o código de maneira a que não existam ambiguidades no momento dos cálculos" (Bardin, 2014, pp. 147-148).

O estudo de Stake (2012) sobre o ensino da Arte, na turma de Larry Ecker (pp. 94-97) é um exemplo do que foi exposto. O autor referido, utiliza certas unidades de sentido mais de uma vez, para responder a duas ou mais perguntas da sua investigação. É nessa perspetiva que em alguns casos, imprescindivelmente recorremos aos mesmos trechos – unidades de sentido – para respondermos às questões colocadas em torno da presente investigação, muito em particular as questões relativas aos domínios *organização e estrutura das atividades de ensino aprendizagem, e da organização da* sociabilidade na aula.

A codificação, classificação das unidades de sentido

Depois da realização de leituras aprofundadas do material, e dada a complexidade dos dados por codificar colocamos num **primeiro momento**, as categorias previamente definidas junto das unidades de sentido correspondentes, no seu contexto (material/ transcrição em bruto). Tratou-se de uma operação que foi antecedida da elaboração de observações de apoio à categorização das unidades de sentido junto das mesmas, igualmente no seu contexto (Apêndice 8). Nessa perspetiva e conforme aconselham Bardin (2014), e Green (2008) aplicamos o procedimento que acabamos de referir, em primeiro lugar, a uma amostra de quatro registos de observação/ narrativas da sala de aula, num universo de 16 registos, visando nos assegurarmos de que operávamos com os instrumentos adequados e numa direção segura. O **segundo momento** é o da identificação das frases, parágrafos ou trechos, como unidades de sentido, cujo conteúdo demanda a criação de novas categorias. Foram essas unidades de sentido, que nos permitiram criar categorias emergentes, categorias essas que complementam o processo de criação e estabilização do sistema de análise (Apêndice 12).

Modo de contagem

As categorias produzidas sobre o material da observação da sala de aula foram registadas sempre que estiveram presentes pelo menos uma vez em cada uma das aulas observadas. Trata-se de um procedimento que encontra fundamentos em Stake (2012) ao admitir a possibilidade do aparecimento de certas caraterísticas importantes, somente uma vez em estudos de caso instrumentais. Portanto, o que está em jogo é a presença ou ausência das categorias consideradas. Para algumas das categorias mais salientes, muito particularmente as

que dizem respeito às ações de ensino, foi igualmente registada a duração das mesmas no âmbito da sua realização em sala de aula.

No presente estudo a contagem da presença das categorias relativas a observação da sala de aula, bem como, o registo sobre a ausência das mesmas, é operacionalizada com o recurso ao programa «Statistical Package for Social Sciences SPSS® vs 20». Com efeito e conforme observa Bardin (2014) no âmbito da operacionalização da abordagem quantitativa de análise de conteúdo é interessante recorrer ao computador nos casos em que a unidade de análise é a palavra e o indicador é frequencial, ou seja, o número de vezes em que a palavra ocorre. No caso vertente e tal como procede GAO (1989), a nossa preocupação é aferir o número de vezes em que a categoria ocorre no conjunto das aulas observadas.

Assim, e tendo em conta que o ***n=16 aulas observadas***, a presença significa o número de aulas nas quais uma determinada categoria se manifestou pelo menos uma vez, por exemplo, onde temos *Ensina procedimentos (75%)* significa que a categoria em apreço foi observada em 75% das 16 aulas observadas; e a ausência significa, em quantas aulas essa mesma categoria, não foi observada. Assim, a descrição dos resultados do material referido, capitaliza os dois aspetos. Ou seja, certas categorias chamam atenção pela frequência das suas aparições, mas também, pela sua notável ausência, o que abre caminho para operacionalização de análise qualitativa mais detalhada sobre tal ausência e, ou presença salientes.

7.5.1.2 Análise de conteúdo das entrevistas.

Para uma análise mais organizada e consistente do material proveniente das entrevistas, decidimos efetuar as nossas operações em fases, seguindo os mesmos procedimentos adotados com o material das observações. Assim, a primeira fase foi de leituras flutuantes do material transcrito e a definição do corpus de análise do mesmo. Nessa senda, decidimos que a nossa análise incidiria sobre 22 registos provenientes de igual número de participantes, distribuídos em seis grupos e sobre os quais já se fez referência anteriormente, designadamente os dois professores das aulas observadas, 10 alunos pertencentes às turmas caso, um diretor pedagógico, três professores e três delegados de História pertencentes às escolas circundantes à escola foco; e por último, três gestores da Administração Distrital de Educação.

A segunda fase, foi a definição e estabilização das categorias de análise, bem como, a identificação das respetivas unidades de sentido. Salientamos que parte considerável das categorias aplicadas para as entrevistas, foi importada do sistema de análise utilizado para os

registos das observações, mas com alguns ajustamentos; a outra parte das categorias, emergiu do próprio material, em função das questões colocadas.

Tal como se procede com os registos das observações, as transcrições das entrevistas são submetidas às operações de análise de conteúdo em dois momentos, designadamente, o momento da identificação das unidades de sentido no seu contexto, correspondentes a categorias previamente definidas; e o momento da identificação de outras unidades de sentido, as quais em virtude de não se terem "encaixado" em categorias prévias, fazem emergir novas categorias (Apêndice 11).

Importa realçar que por forma a garantir consistência nas operações subsequentes, e não sendo estatisticamente adequado construir bases de dados para amostras relativamente pequenas, por exemplo de dois ou três sujeitos participantes, decidimos construir grelhas em «WORD» e por grupos, procedimento que nos permitiu aferir não só a frequência das aparições das categorias de análise num determinado grupo, como também, nos permitiu no âmbito da triangulação de fontes, aferir em quantos níveis de análise, designadamente, nível da sala de aula onde se realizaram as observações, e o da região, certas categorias se manifestam.

Relativamente aos modos de contagem, e à semelhança do que acontece com o material das observações, as categorias das entrevistas foram registadas sempre que estiveram presentes pelo menos uma vez em cada um dos registos efetuados. Aqui também, e conforme recomenda GAO (1989) o que está em jogo é a presença ou ausência das categorias consideradas.

O sistema de análise: um sistema único para os dados qualitativos

A operacionalização dos passos de análise de conteúdo atrás descritos sobre os materiais da observação e das entrevistas, culminou então com a construção e estabilização de um sistema de análise único (Apêndice 12), ditando o início definitivo do processo de apresentação e análise dos resultados, que se concretiza num primeiro momento por meio da descrição do que os protagonistas das aulas fazem e o modo como fazem, bem como, das perceções dos participantes a vários níveis relativamente a diversos aspetos em torno do problema em estudo. Tal como se verá, no âmbito da apresentação dos resultados, as categorias são trabalhadas sob ponto de vista da frequência da sua aparição, tal como se referiu antes, e para alguns casos, sob ponto de vista da ausência destas. Em paralelo, sobre certas categorias que se destacam pelo número de vezes que estas aparecem, procede-se uma análise qualitativa mais detalhada.

Confiabilidade da análise

Nesta investigação, o indicador de confiabilidade das categorias foi calculado com base na fórmula que se segue, proposta por Holsti (1968), referido por Prasad (2008):

$$R = \frac{2(C_{1,2})}{C_{1+}C_2}$$

Onde $C_{1,2}$, é o número de categorias identificadas pelos dois codificadores envolvidos e sobre as quais ambos concordam e $C_{1+}C_2$ é o total de categorias identificadas pelos dois. No caso vertente, e tal como procede Carita (2005) a codificação foi feita pelo próprio investigador em momentos diferentes, com um intervalo de aproximadamente dois meses, fim dos quais o codificador (o autor) procurou verificar o acordo entre as duas análises referentes aos dois momentos. Assim, o $C_{1,2}$ representa o número das categorias identificadas pelo investigador nos dois momentos e sobre as quais há acordos, ao passo que $C_{1+}C_2$ representa o total das categorias que o investigador encontrou nos dois momentos. Seguindo este raciocínio temos:

$$R = \frac{2(318)}{333}$$

Pela fórmula, a operação matemática acima apresentada conduziu-nos a um resultado de 1,9 de desacordos, sendo que 98,1 (coeficiente de confiabilidade) corresponde ao acordo encontrado. Além da leitura feita através da fórmula apresentada, e tendo em conta que o total das categorias encontradas nos dois momentos corresponde a 100%, para o caso vertente, podemos tomar como indicador de confiabilidade a percentagem correspondente ao total das categorias encontradas nos dois momentos de codificações sobre as quais há acordo, que no presente sistema de análise se situa na ordem de 95,4%. Na análise qualitativa de conteúdo, o coeficiente de confiabilidade que seja igual ou superior a 60% de acordos entre diferentes codificadores, é considerado aceitável (Julien, 2008).

Destaque-se ainda conforme aconselham Chenail (2008); e Government Accoutability Office/GAO (1996) que no processo de construção do próprio sistema de análise, foi considerado um trabalho conjunto com outro investigador para que o referido sistema fosse robusto e coerente. Nesse contexto, o sistema de análise em apreço só se estabilizou e avançou

quando houve acordos entre ambos investigadores. Portanto verifica-se a confiabilidade na generalização do sistema de análise ao conjunto do material.

7.5.2 O tratamento dos dados obtidos por questionário: A análise estatística.

A análise estatística foi realizada com o programa *Statistical Package for Social Sciences SPSS® vs 21*.

Tal como foi referido anteriormente (Secção 7.4.3), numa fase inicial, foi realizada a análise de consistência interna da escala mediante o teste de Alfa de Cronbach tendo-se comprovado como uma medida fiável na amostra em estudo (Maroco & Marques, 2006).

Para as variáveis qualitativas ordinais e quantitativas (dimensões da escala) foi testada a normalidade das mesmas mediante os testes de Kolmogorov-Smirnoff-Lilliefors e Shapiro-Wilk (Torman, Coster & Riboldi, 2012). Seguem distribuição normal todas as escalas globais, domínios e dimensões criadas ($p>0.05$) com exceção da *avaliação* no grau de importância atribuída, do *comportamento*, nas escalas de importância, dificuldade e de realização atribuídas, e da dimensão *conflitos* na escala de importância atribuída (todas com $p<0.05$). De acordo com os autores acima citados, o estudo da normalidade permite a decisão sobre o tipo de testes a utilizar aquando da análise inferencial dos resultados. Para as variáveis que seguem uma distribuição normal utilizam-se testes paramétricos e quando não seguem aplicam-se os respetivos testes não paramétricos.

Após o estudo da normalidade foi realizada a **análise descritiva** da amostra e das pontuações das escalas globais, domínios e respetivas dimensões. Os resultados descritivos das variáveis ordinais ou quantitativas apresentam-se na forma de média *(M)*, desvio-padrão *(DP)*, mínimo e máximo, mediana e intervalo interquartil *(IQR*) que corresponde ao percentil 25 e ao percentil 75, para as variáveis número de alunos da turma de maior dimensão que leciona e número de alunos da turma mais pequena. No que respeita às variáveis qualitativas estas apresentam-se na forma de frequências.

Relativamente à análise inferencial, numa primeira fase são apresentadas as diferenças nas pontuações das escalas, domínios e dimensões para o grau de importância com o grau de dificuldade, para o grau de importância com o grau de realização, e para o grau de dificuldade com o grau de realização. Estas diferenças foram obtidas através dos testes para amostras relacionadas ou o respetivo teste não paramétrico (teste de Wilcoxon). Assim, ao nível das escalas globais e domínios, foram aplicados t1 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e realização; t2 - Teste t para amostras emparelhadas: dificuldade e realização; t3

- Teste t para amostras emparelhadas: importância e dificuldade; P, p-value; e ao nível das dimensões aplicou-se t1 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e realização; t2 - Teste t para amostras emparelhadas: dificuldade e realização; t3 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e dificuldade; *respetivo teste não paramétrico, teste de wilcoxon; P- p-value.

Para a comparação das pontuações da escala em função dos dados sociodemográficos e da situação profissional de duas ou três amostras independentes (Tabela 35) foram utilizados os testes paramétricos *t-Student* e *Anova* ou os respetivos não paramétricos (*U Mann-Whitney e Kruskal-Wallis*), os resultados para os quais se aplicam as referidas comparações, são relativos aos domínios e dimensões na sua globalidade. No que respeita ao teste *t-Student*, foi previamente verificada a homogeneidade das variâncias mediante o teste de *Levene*. Em todos os casos foi assumida a homogeneidade das variâncias das mesmas (p>0.05). Foram ainda calculadas corelações bivariadas de Spearman para avaliar a associação entre as escalas globais e os domínios para o grau de importância dificuldade e realização.

Tabela 35
Amostras independentes

Variável	Amostras independentes (dois grupos)				
Idade dos professores	≤45 Anos (n=59)	>45 Anos (n=20)			
Tamanho da turma	≤45 Alunos (n=14)	>45 Alunos (n=63)			
Horas semanais lecionadas	≤35 Horas (n=48)	>35 Horas (n=28)			
	Amostras independentes: Três grupos				
Anos de experiencia profissional	≤10 Anos (n=17)	11-20 Anos (n=46)	≥21 Anos (n=18)		
Área de formação dos professores	Ciências (n=28)	HST (n=30)	Outras (n=23)	F (gl	P
Área de disciplinas que lecionam	Ciências (n=28)	HST (n=30)	Outras (n=23)	F (gl	P

Os testes que acabamos de referir, repetem-se ao nível das dimensões, com exceção daquelas que não seguem distribuição normal, nas quais foram usados os testes Kruskal-Wallis, U Mann-Whitney.

No que respeita as correlações de *Spearman*, sempre que a correlação for superior a *0* as duas vaiáveis variam no mesmo sentido; se a mesma for inferior a *0* significa que a associação entre as duas variáveis é inversa e se a correlação for igual a *0*, não existe qualquer associação entre as duas variáveis. O grau de magnitude de coeficiente de correlação foi baseado no

descrito por Franzblau (1958). Em todo o estudo o nível de significância estatística aplicado foi de $p<0.05$.

7.6 Questões da validade e da ética investigativa

As conceções de validade em pesquisas qualitativas dão especial ênfase ao desenvolvimento da mesma. O pesquisador qualitativo pode e deve preocupar-se com a validade nas três fases da pesquisa: formulação da pesquisa, desenvolvimento e resultados (Oallik & Ziller, 2012).

Dentro do universo de pesquisas qualitativas, há várias possibilidades de definições e critérios de validade. É preciso conhecer com clareza o contexto no qual se está atuando para definir com coerência a conceção de validade a ser adotada e explicar os critérios que serão úteis. Tendo em mente este aspeto, nesta investigação optámos pela técnica de triangulação[12] para a validação da mesma. Trata-se de um enfoque metodológico que contribui para a validade dos resultados de uma pesquisa quando são utilizados múltiplos métodos, teorias, fontes e pesquisadores (Oallik & Ziller, 2012).

Assim, no presente estudo, a técnica de triangulação operacionaliza-se numa primeira etapa pela (1) clarificação das fontes de informações que sustentam toda a nossa abordagem em diversas etapas do processo que compreendeu a construção do seu enquadramento histórico e científico, (2) clarificação das questões e objetivos da pesquisa, do nosso posicionamento face aos focos da abordagem de literatura invocada neste estudo, do paradigma e procedimentos metodológicos em que a pesquisa assenta, (3) cruzamento de vários estudos sobre o TT e GSA para a formulação das conclusões enunciadas nas análises reflexivas nos Capítulos 3, 4 e 5. Numa segunda etapa, a triangulação foi operacionalizada (1) pela utilização de várias técnicas de recolha de dados nomeadamente a observação com filmagem das ações de GSA no seu contexto natural, de entrevistas e questionários, e a pesquisa documental; e (2) pelo recurso às diversas fontes de evidências dos factos nomeadamente os professores, alunos, delegados da disciplina de História, diretores pedagógicos e de ciclos, agentes administrativos da educação e documentos diversos da escola em estudo. Pensando como Amado (2013) a utilização de várias técnicas e o recurso a várias fontes, permite no final da pesquisa, o cruzamento dos dados registados com base nas técnicas acima enunciadas e a partir de várias fontes, o cruzamento das

[12] Migrando das ciências exatas, a triangulação foi adotada em pesquisas na área de saúde e em pesquisas sociais por psicólogos quantitativos, e depois, em várias áreas por se acreditar que ela permite uma compreensão multidimensional de problemas complexos. Seu objetivo principal é aumentar a validade de pesquisa, garantido que os resultados e suas interpretações sejam confiáveis (Ollik & Ziller, 2012).

perspetivas de diversos informantes depois de se ter procedido à sua codificação, e o cruzamento de conclusões de diversos investigadores.

No que respeita às questões éticas e tendo em conta que, em estudos de caso, estas questões atravessam de uma forma bastante acutilante todo o processo de pesquisa em suas diversas etapas (Amado, 2013), no presente estudo adotamos procedimentos que não colidem com os princípios éticos no domínio da investigação. Assim, em termos de procedimentos, num primeiro momento, solicitamos autorização junto das estruturas educativas competentes, para a realização do trabalho na escola escolhida como caso de estudo. Num segundo momento, criamos uma plataforma com os sujeitos de estudo, para a socialização da metodologia de recolha de dados implementada, com particular enfoque para o processo de filmagem das sessões de aulas. Pinheiro et al. (2005) recomendam que haja um acordo entre o pesquisador e o sujeito envolvido no estudo, no qual este último concede direito ao primeiro no uso das imagens para fins investigativos, quer a nível individual, quer a nível de grupo, na confrontação dos dados, no aprofundamento e análise com os participantes do estudo. É de salientar que as implicações éticas do uso do filme incluem os questionamentos entre disponibilizar as imagens e sons gravados aos potenciais leitores e o direito dos sujeitos da pesquisa ao sigilo da sua identidade.

PARTE III

ESTUDO EMPÍRICO: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A gestão da sala de aula é referida em vários estudos do campo da educação como um dos fatores determinantes e por isso, importante, para uma adequada concretização do processo de ensino e aprendizagem, a todos os níveis de ensino (Carita & Fernandes, 2002; Carita, 2017; Good & Brophy, 1984; Evertson & Weinstein, 2006; Khan et al., 2011). Entretanto, e tendo em conta as dificuldades com as quais grande parte dos professores se confrontam nessa matéria, a sua presença na investigação da especialidade revela-se ainda insuficiente (Evertson & Weinstein (2006).

Assim, e tendo em consideração o aspeto que acabamos de assinalar, sobretudo a importância da gestão da sala de aula para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Arends, 2008; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012), considerámos pertinente a realização de uma investigação que pretendeu responder a seguinte questão geral: *como se processa a gestão da aula em turmas grandes do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique e que indicações ela nos dá sobre a eficácia educativa desse ambiente?*

A colocação desta questão derivou ainda de um conjunto de pressupostos que se enuncia:

i. a grande maioria dos estudos sobre a gestão da aula foram realizados em países desenvolvidos (Brophy, 2006; Browne, 2013; Doyle, 1977; Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Gump, 1967; McGregor, 2012; Wubbels, 2007);

ii. por outro lado, grande parte dos estudos sobre o tamanho de turma toma como objeto turmas pequenas (abaixo de 20 alunos), e preocupa-se com os efeitos da dimensão numérica das turmas no envolvimento do aluno na aula e, sobretudo, nos resultados da aprendizagem (Achilles, 1998, Aos et al., 2007; Atta, 2011; Bascia, 2010; Finn et al., 2003; Martin et al., 1998);

iii. escasseiam estudos que cruzam a gestão da sala de aula nas suas várias dimensões e o tamanho das turmas e, em particular, que tomem como objeto turmas grandes, com mais de 45 alunos;

iv. e, contudo, verifica-se o surgimento de turmas grandes em vários quadrantes do mundo (Unesco, 2014), sobretudo em países em desenvolvimento, como Moçambique, onde as turmas do Ensino Secundário Geral chegam a ter em média entre 60 e 70 alunos (MINED, 2009; MINED, 2010a; MINED, 2011);

v. por último, regista-se no contexto educativo moçambicano escassez de estudos sobre a gestão da sala de aula, e, em particular, de estudos que cruzem esta questão com o tamanho de turma , focando os problemas associadas a gestão das turmas grandes.

Para darmos resposta a nossa questão, e como foi detalhadamente descrito anteriormente (Capítulo 7), desenvolvemos a recolha de dados sucessivamente em vários momentos. Assim, num primeiro momento, efetuamos observações de 16 aulas, ministradas por dois professores, em quatro turmas, sendo duas do 8º ano de escolaridade e outras duas do 10º ano, na ES-MªMR, com o objetivo de descrever e analisar as ações de gestão da sala de aula, num segundo momento, efetuámos entrevistas aos professores e a 10 alunos das turmas observadas, tendo como objetivo aceder às suas representações e opiniões sobre os constrangimentos no ensino e aprendizagem associáveis ao problema das TGs e sobre o modo como procuram minimizar tais constrangimentos. Num terceiro momento, aplicamos um questionário a 100 professores do 1º ciclo do ESG da ES-MªMR, com o objetivo de analisarmos a cultura pedagógica da escola relativa a gestão da sala de aula em função de domínios específicos considerados; no quarto e último momento, efetuamos entrevistas a três gestores da Administração Distrital de Educação, a três delegados e três professores de História, de três escolas circundantes à escola foco, tendo como objetivo aceder às suas representações e opiniões relativas aos constrangimentos que detetam decorrentes das TGs no ensino e aprendizagem, e o modo como procuram minimiza-los.

Estes diversos momentos procuram concretizar uma aproximação sistémica à gestão da sala de aula, começando por incidir a nossa atenção diretamente sobre a mesma e derivando sucessivamente para sistemas mais largos com os quais ela interage a saber, a escola de inserção das turmas observadas e do local, isto é da região ao nível do Município. Não nos esqueçamos que todo este conjunto se insere numa política educativa nacional que abordamos anteriormente nos Capítulos 1 e 2.

Assim, procede-se então, nesta III parte do estudo, a apresentação, análise e discussão dos resultados relativos a questão geral de investigação acima referida, com recurso aos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha dos mesmos, e das diferentes fontes já indicadas para cada um dos níveis ou sistemas considerados.

A nossa expetativa é de que a descrição, análise e discussão dos resultados, nos permitam responder as nossas questões específicas de investigação que sucessivamente iremos

lembrando, por forma a esclarecermos as condições de eficácia da gestão da sala de aula, tal como ela é proporcionada pelas turmas grandes investigadas.

Passamos agora a dar conta da estrutura desta III Parte. Numa primeira fase, Capítulo 8, o foco é o sistema de análise, isto é, procuramos proceder a descrição das principais componentes do sistema de análise das aulas observadas e das entrevistas efetuadas, nomeadamente dos domínios, dimensões e respetivas categorias, descrição que à partida, fornece-nos a primeira imagem caraterizadora da gestão da sala de aula em turmas grandes, na ES-MªMR. Numa segunda fase, Capítulo 9, o foco é o contexto local, a região onde se realizou o estudo, e onde igualmente a ES-MªMR se encontra inserida. Portanto, apresentamos os resultados sobre a gestão da sala de aula em TGs vista a partir dos intervenientes do nível da administração local e de três escolas circundantes à escola foco, nomeadamente, gestores professores e delegados da disciplina de História já referidos. Saliente-se que o mesmo capítulo, contempla as orientações, medidas da administração local sobre o problema em apreço. Numa terceira fase, Capítulo 10, o foco é a própria escola de inserção, e nele apresentamos os resultados relativos à cultura pedagógica da mesma no que toca à gestão da sala de aula, em função dos diversos domínios considerados. Numa quarta e última fase, Capítulos 11, 12 e 13, o foco é a própria sala de aula, a gestão da sala de aula, vista a partir de diversas fontes e de diversas técnicas de recolha e tratamento da informação, a saber: a gestão da aula vista a partir da observação efetuada pelo investigador, a gestão da sala de aula vista a partir da representação dos atores mais próximos a sala de aula, isto é, professores e alunos das aulas observadas, através das entrevistas. Especificando, o Capítulo 11, ocupa-se da gestão da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem*. O Capítulo 12 versa sobre a gestão da sala de aula, no domínio da *sociabilidade*. Finalmente o Capítulo 13 ocupa-se da gestão da sala de aula nos domínios *espaço físico da sala* e *tempo da aula*.

A maioria dos capítulos está organizada em função das dimensões de gestão da sala de aula e das questões específicas de investigação que sucessivamente serão recordadas. Afasta-se ligeiramente desta estrutura interna, o Capitulo 9 em virtude da natureza dos dados, cuja organização é feita em função das questões de investigação.

Cabe ainda referir que, tendo em conta as técnicas usadas e a natureza dos dados colhidos, os resultados são apresentados quer através de abordagens quantitativas, quer através de abordagens qualitativas.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS PRELIMINARES: DESCRIÇÃO DO SISTEMA DE ANÁLISE

Neste capítulo, e tal como recomenda Prasad (2008), procedemos à descrição das principais componentes do sistema de análise das aulas observadas, nomeadamente dos domínios, dimensões e respetivas categorias. Importa destacar que se trata de um sistema construído quer a partir de processos dedutivos, resultantes de estudos relevantes do campo da GSA, quer de processos indutivos, emergindo as categorias do próprio material. Diga-se que este sistema de análise, como se verá, veio a ser igualmente aplicado com alguns ajustamentos na análise das entrevistas. Importa referir que consideramos esta abordagem como apresentação preliminar dos resultados, na medida em que a própria definição e, ou, clarificação do significado das categorias que se concretiza através da descrição destas, vai traçando um quadro geral das caraterísticas relativas ao modo como se processa a GSA em TGs na ES-MªMR. A descrição referida é aprofundada nos capítulos que se seguem, com a abordagem de aspetos inerentes a presença ou ausência das categorias referidas e, ou, da maior ou menor expressão com que algumas dessas categorias aparecem, no quadro da análise quantitativa e qualitativa de conteúdo.

8.1 Sistema de análise

O sistema de análise é composto por sete domínios principais nomeadamente (1) organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem (2), organização da sociabilidade, (3) gestão do espaço físico, (4) gestão do tempo da aula, (5) atitude dos participantes face às turmas grandes e turmas ideais (6) minimização dos constrangimentos de TGs, e (7) perceção dos professores sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino (Apêndice 12).

O primeiro domínio, *organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem*, compreende as dimensões (1) ações de ensino do professor; (2) ações de aprendizagem dos alunos; (3) organização social da aprendizagem, (4) efeitos de TGs no trabalho do professor de História, e (5) efeitos gerais de TGs no processo de ensino aprendizagem. Todas as dimensões referidas se desdobram em temas e categorias específicas.

O segundo domínio, *organização da sociabilidade,* compreende dimensões relativas ao (1) sistema normativo da aula; (2) estilo da participação do aluno na aula; (3) interações na aula; e (4) condutas disruptivas na aula. O terceiro domínio, *espaço físico da sala de aula,* compreende as categorias relativas ao modo como o espaço físico da sala é utilizado e arrumado pelos protagonistas da aula. O quarto domínio, *tempo da aula,* compreende as categorias que dizem respeito ao modo como se processa a gestão do tempo disponível pelos professores e alunos. O quinto domínio, *atitude dos participantes face às TGs e turmas ideais,* integra temas específicos sobre o modo como os participantes vêm as turmas do ESG da matola, bem como o quadro que estes traçam em relação às causas do fenómeno. O sexto domínio, *minimização dos constrangimentos de TGs*, compreende temas sobre o modo como os participantes do estudo procuram minimizar o impacto das TGs. Por último, o sétimo domínio do sistema de análise *perceção dos participantes sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino,* integra temas sobre a opinião dos participantes em relação à aproximação ou não das suas práticas de ensino, às práticas dos outros professores.

Importa recordar como foi referido anteriormente (Capítulo 7) que na nossa abordagem neste capítulo e seguintes, recorremos várias vezes à utilização de códigos, por forma a encurtar certas designações que se repetem. Alguns desses códigos são P (professor), A (alunos), P1 (Professor 1), P2 (Professor 2), P3 (Professor 3), assim por diante; O1.8 (Observação da sala de aula nº 1 efetuada no 8º ano de escolaridade), O2.8 (Observação da sala de aula nº 2, efetuada no 8º ano de escolaridade), O3.10 (Observação da sala de aula nº 3, efetuada no 10º ano de escolaridade), assim por diante; A1 (Aluno 1); A2 (Aluno 2); A3 (Aluno 3); assim por diante; G1 (Gestor 1); G2 (Gestor 2) e G3 (Gestor 3); DP (Diretor Pedagógico) e DD1 (Delegado da Disciplina 1), DD2 (Delegado da Disciplina 2), DD3 (Delegado da Disciplina 3).

8.1.1 Organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem.

Nesta secção, descrevemos as categorias que agrupam as ações de gestão da sala da aula relativas ao domínio *organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem*, no quadro das dimensões atrás referidas. Salientamos de acordo com Bordenave e Pereira (2001) que no presente trabalho, entendemos por *organização de atividades de ensino* como "escolha de atividades relacionadas entre si de acordo com critérios de continuidade, sequência e integração, com objetivo de se reforçarem ou complementarem umas as outras, tanto na dimensão horizontal (simultaneidade) como na dimensão longitudinal (sequência cronológica) " (p.32).

8.1.1.1 Ações do professor observadas em cada fase da aula.

Designamos como *ações de ensino do professor* nesta investigação, a todas aquelas situações criadas pelo professor para que o aluno viva certas experiências julgadas necessárias para acarretar mudanças intelectuais, afetivas e motoras (Bordenave & Pereira, 2001). Tais ações são identificadas, descritas e analisadas, dividindo-se cada uma das aulas observadas em três fases principais*: início, desenvolvimento* e *encerramento da aula.* Trata-se de momentos cuja delimitação se baseia nas cinco funções didáticas de uma aula, estabelecidas por Libâneo (1994), nomeadamente (1) orientação inicial dos objetivos de aprendizagem; (2) transmissão/assimilação da matéria nova; (3) consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos; (4) aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos; e, (5) verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades. Note-se que não se tratou tanto de verificar a presença/ausência destas funções didáticas no material observado, mas, antes, da sua utilização como instrumento organizador da informação colhida na sala de aula. Aliás, tal como Libâneo (1994) sublinha é suposto que a decisão sobre as etapas da aula, sobre a sua estrutura, seja feita flexivelmente pelo próprio professor, quer em função dos conteúdos e objetivos a serem atingidos, quer das suas experiências e preferências.

Nas observações efetuadas, a fase *início da aula* começa com o evento de saudação formal entre os protagonistas da aula, que na maioria das vezes é iniciado pelos alunos, e termina geralmente no caso de aulas de introdução de novos conteúdos, com o anúncio e, ou, registo do sumário da aula no quadro. No caso de aulas de controlo, a fase inicial da aula termina com a distribuição dos enunciados de provas aos alunos. Recorde-se que no âmbito do presente estudo, consideramos *aulas de introdução de novos conteúdos*, aquelas em que se presta maior atenção ao novo conteúdo; e *aulas de controlo,* aquelas aulas em que a tarefa principal é a prova de avaliação (Libâneo, 1994; Puentes, 2010).

É de salientar que em algumas aulas observadas (O2.8 e O14.8), a fase inicial das mesmas confunde-se com o seu desenvolvimento, facto que permite detetar o sumário só na fase seguinte. Procedemos na Tabela 36 à apresentação e descrição das categorias específicas da fase *início da aula*.

Tabela 36

Início da aula: categorias específicas sobre as ações de gestão de ensino do professor

Categorias	Descrição
Saúda	A categoria *saúda* conduz-nos para o momento em que o professor responde à saudação habitual dos seus alunos. Na maioria das vezes, o professor profere a sua saudação aos alunos em resposta à saudação destes, os quais o cumprimentam em pé, no momento em que este chega à sala.
Organiza sala/aula	Esta categoria remete-nos para o momento em que o professor preocupa-se com o tipo de material que os alunos devem ou não usar em determinadas aulas. Na maioria das vezes, esta preocupação evidencia-se em aulas de testes, nas quais o professor ordena os alunos a colocar o seu material didático no chão, junto do quadro, como no exemplo que se segue: *"Coloquem a frente todo o vosso material" (O10.10).* A preocupação com a organização da sala, manifesta-se igualmente quando o professor verifica a limpeza da sala e do quadro, como ilustram os exemplos que seguem:*"…Vossa sala está limpa? "Vocês não podem ter uma sala assim, cheia dessas coisas"* (*O2.8).*
Controla execução do TPC	Esta categoria remete-nos ao momento em que o professor verifica o nível de execução do TPC, através da interrogação aos alunos sobre quem fez ou não fez o trabalho recomendado, tal como ilustra o trecho que se segue: *"Então vamos ver trabalho de casa. Tenho uma pergunta. Quem são aquelas pessoas que não fizeram o TPC?" (O5.8).*
Corrige	Esta categoria conduz-nos para o evento da correção do TPC pelo professor. Nesta ação, na maioria das vezes, o professor recorre a exemplos próximos aos alunos, apoia-se no interrogatório e indica procedimentos para aprofundamento. No trecho que se segue, evidencia-se uma ação de correção em que o professor recorre a exemplos próximos ao aluno. *"Lenda e fábula é a mesma coisa. São aquelas histórias que se contam oralmente. Era uma vez…"Por exemplo, existe cá no Sul de Moçambique, aquilo que se chama Karingana. Aquelas histórias podem se referir a animais, mas…" (O5.8).*
Informa/dita sumário	Esta categoria é relativa à ação de informar aos alunos sobre o sumário, ou, de registá-lo no quadro, sem que antes, tenha sido feita uma contextualização do mesmo, como ilustra o exemplo que se segue: *"O nosso tema é aquele…Fontes históricas de África e de Moçambique. O papel da fonte oral para o estudo da História de África e de Moçambique" (O6.8).*
Enquadra sumário	Esta categoria reflete o evento de contextualização do sumário da aula, no qual o professor o apresenta duma forma mais rica, referindo alguns dos principais objetivos da aula, ou invocando conhecimentos prévios, como no exemplo que se segue: *"Para aqueles que conhecem a Bíblia Sagrada, eu vou ler uns versículos do Livro de Génesis… Significa que Deus disse isso e apareceram os animais que vemos hoje… Quem já tinha ouvido isso antes? O tema de hoje é isso mesmo: A Origem do Homem: Principais teorias sobre a Origem do Homem*" *(O14.8).*
Manda copiar	Esta categoria integra eventos em que o professor ordena os alunos a copiar as palavras-chave ou frases que escreve no quadro e a mesma se regista em todas as fases da aula. O trecho que se segue ilustra o modo como ocorre a ação referida, no início da aula: *De seguida o professor escreveu no quadro a palavra: História. Enquanto o professor escrevia, a maioria dos alunos estava com os cadernos fechados. "Podem copiar", ordenou o professor dirigindo-se ao coletivo da turma (O1.8).*

A fase *desenvolvimento da aula* tem início com as ações que imediatamente se seguem ao anúncio e/ou enquadramento do sumário e termina, na maioria das vezes (62,5%)**,** com os eventos que antecedem a marcação do TPC. Trata-se de eventos diversos, tais como, questionamentos, ditado de apontamentos, explicação da matéria. O fim desta fase é marcado por pronunciamentos que nos dão indicações da aproximação do fim da aula, exceto numa aula cujo desenvolvimento se estendeu do sumário até ao fim da sessão (O14.8). Em outras aulas especificamente as aulas de realização de provas de avaliação, atrás designadas por aulas de controlo, a fase de desenvolvimento das mesmas termina com eventos que antecedem o anúncio da aproximação do fim da aula, nomeadamente o acompanhamento da tarefa atribuída (O9.8; O10.10, O15.10, O16.8) motivação para a realização da tarefa (O11.10), esclarecimento de dúvidas (O12.8) e o controlo da compreensão (O13.8).

De salientar que, tendo em conta a classificação dos modelos de ensino presentes na literatura e abordadas no Capítulo 4 (Arends, 2008, por exemplo), bem como a natureza do material observado, agrupámos em dois temas principais as categorias de análise das ações de ensino do professor nesta fase da aula, a saber: *ensino tradicional melhorado* e *ensino tradicional*. Com efeito, observámos ações do professor que se aproximam mais dos modelos de ensino tradicional melhorado, nos quais os professores procuram envolver de forma ativa o aluno no processo aula, e outras que se aproximam mais dos modelos de ensino tradicional, caracterizados por modos de ensino não interativos e muito centrados no professor.

A descrição detalhada das categorias específicas que a seguir se efetua (Tabela 37), coloca em evidência os aspetos que distinguem os dois modelos de ensino acima referidos, nas ações dos professores observados em sala de aula no âmbito da presente investigação.

Tabela 37

Desenvolvimento da aula: temas e categorias específicas sobre as ações de gestão de ensino do professor

Temas	Categorias	Descrição
Ensino tradicional melhorado	Questiona_TM	Esta categoria remete-nos a um conjunto de questões abertas que o professor coloca ao coletivo da turma, a grupos ou a alunos individualmente, relativas à matéria prévia ou nova, abrindo espaço para um exercício de reflexão da parte do aluno, que culmina com apresentação de uma resposta um pouco detalhada, tal como ilustram os exemplos que se seguem: *"Quem pode…não, outra pessoa, aqui. Digam alguma coisa ali no fundo. Alguma coisa, partilhar a África significa o quê? (O1.8); "Inquérito. Sabem o que é inquérito. Sabem o que é investigar? O que é investigar?" (O2.8).*
	Anuncia método de trabalho	Esta categoria remete-nos a ações em que o professor sugere aos alunos um método de trabalho, a ser adotado durante o desenvolvimento da aula. *"Vamos experimentar uma maneira de conduzirmos as nossas aulas… Registamos depois conversamos, pode ser?" (O2.8)*
	Explica matéria_TM	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria reporta um conjunto de ações de exposição/ explicação da matéria curricular reforçados com exemplos próximos aos alunos, recurso a figuras de comparação, a leitura de textos, a interrogatório aos alunos sobre a matéria prévia e nova, e, registo de palavras-chave no quadro. O trecho que se segue é um exemplo de uma explicação da matéria que é reforçada por exemplos."…*Por exemplo, a morte de Samora Machel. Queremos estudar a morte de Samora Machel. Ouviram falar de Samora Machel?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos. "Quem foi?" Perguntou novamente o professor. "Primeiro Presidente de Moçambique", responderam os alunos em coro. "Os vossos filhos, os vossos netos quando nascerem, estarão interessados em saber como Samora Machel morreu, não é?" "Vamos pôr este exemplo como nosso objeto de estudo, que nós queremos estudar. Queremos estudar o quê? A morte de Samora Machel… (O1.8).*
	Lê e dita_TM	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria remete-nos a ações de leitura e ditado de apontamentos da parte do professor, intercalados com outras ações de ensino tais como, breves explicações dos ***pequenos trechos*** ditados, registo de palavras-chave no quadro e colocação de questões aos alunos. O trecho que se segue é o exemplo de uma ação de ditado de apontamentos que é intercalada pela explicação da matéria. *"…para isso é preciso usarmos o método de estudo. E nós dissemos que o método de estudo da História, tem passos, tal como há passos para fazer um bolo…" Explicou o professor aos alunos e de seguida reiniciou* ***o ditado de apontamentos*** *sobre os passos do método de História, nomeadamente, a identificação do problema, levantamento de hipóteses, investigação e cruzamento. "Qual será o nosso problema ali naquela morte? Toda a gente morre não é? "Sim",*

	responderam os alunos. "Mas nós estamos preocupados com alguma coisa sobre aquela morte. Por exemplo, porque morreu em Mbuzini, estamos a levantar um problema não é. Qual é o nosso problema? Queremos saber porque ele morreu em?" "Mbuzini", responderam alguns alunos em coro (O1.8).
Esclarece dúvidas	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria remete-nos a eventos de esclarecimento de dúvidas pelo professor, a pedido de alunos, sobre matéria prévia ou nova, tal como ilustra o trecho que se segue*: "O que é método?" Perguntou a aluna acima referida. "É a maneira como se faz, o modo como se faz a História. É a maneira como se faz o estudo de qualquer coisa. Vamos dar um exemplo se calhar não muito feliz. As pessoas que trançam mechas, fazem da mesma maneira?" Interrogou o professor aos alunos. "Não." Responderam os alunos. "Para se fazer isso tem uma maneira, e para se fazer aquilo tem uma outra maneira. Para se fazer isto tem um método." Explicou o professor aos alunos (O1.8).*
Controla compreensão	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria reporta eventos em que o professor controla a compreensão dos alunos sobre a matéria, através do interrogatório. *Posso continuar ou ainda há alguma dúvida? Está tudo claro?" (O2.8).*
Apela à participação	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria remete-nos a eventos em que o professor incentiva e convida os alunos a responderem as questões que os coloca. *"Quem pode…não, outra pessoa, aqui. Digam alguma coisa ali no fundo…*" *(O1.8); "Está bom, concordam com a resposta dele" (O2.8).*
Atribui e acompanha tarefa	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra eventos de atribuição e acompanhamento de tarefas em sala de aula, que se resumem a testes no âmbito da avaliação, tal como ilustra o trecho que se segue: *"Leiam o teste todo antes de começarem a responder. Leia todo ele. Leitura silenciosa. Aí, não tem o teste? Leia o teste todo. Leitura silenciosa é ler sem pronunciar as palavras" (O9.8).* Além disso a ação em alusão inclui (1) questões que vão no sentido de o professor aferir o ponto de situação da tarefa em curso: *"Leiam o teste todo antes de começarem a responder… Já acabaram de ler?" (O9.8);* (2) correção conjunta dos instrumentos da avaliação: *"Vamos para alínea d número 5, onde vem Eduardo Mondlane, vai ficar estátua de Eduardo Mondlane" (O9.8);* (3) regulação corretiva da norma da avaliação: *"O que se passa? Pergunta a mim. Levanta o braço. Levanta o braço." Disse o professor a uma aluna da terceira carteira, na terceira coluna (O9.8).*
Motiva alunos para testes seguintes	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria, remete-nos a eventos em que o professor promete trazer questões sobre conteúdos relativos a contextos próximos ao aluno nos testes subsequentes, tal como ilustra o trecho que se segue: *Em todos os meus testes vai aparecer sempre uma*

		pergunta sobre uma data nacional, 25 de Setembro, 12 de Outubro, e outras datas, e vai valer um valor" (O13.8).
Ensino tradicional	Questiona_T	No quadro do ensino tradicional, esta categoria integra eventos de questionamentos nos quais o professor coloca perguntas fechadas aos alunos, perguntas que não abrem espaço para a reflexão sobre a pergunta posta. Trata-se de questões que convidam o aluno apenas a concordar, dando respostas simples de "sim" ou "não". *Estamos a falar de 1880 a 1920 não é isso?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos; Brasil fica em que continente, Ásia?" Perguntou novamente o professor "América do Sul", responderam os alunos (O4.10).*
	Explica matéria_T	No quadro do ensino tradicional, esta categoria integra eventos de explicações/ exposições orais da matéria curricular, nos quais o professor não dialoga com os alunos. Trata-se de etapas da aula em que o aluno toma uma postura de ouvinte passivo. *"Para o estudo da História de África e de Moçambique, não podemos privilegiar os documentos escritos, porque são raros e os poucos que existem, estão mal distribuídos, no tempo e no espaço…". Existem períodos da História de África e de Moçambique que não estão documentados…". Explicou o professor aos alunos. "Um exemplo, para podermos imaginar, a História de África e de Moçambique, do período um pouco antes do nascimento de Cristo e um pouco depois do nascimento de Jesus Cristo, não está documentada, daí que dizemos que não se pode privilegiar os documentos escritos…". Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam em silêncio.*
	Lê e dita_T	No quadro do ensino tradicional, esta categoria remete-nos a eventos de leitura e ditado de ***longos trechos*** de apontamentos em que o professor não intercala a ação de ditar com outras ações de ensino. Trata-se de etapas da aula em que o aluno tem como principais tarefas ouvir e escrever, tal como reporta o trecho que se segue: *"Essa anexação pôs em causa os interesses da Sérvia…", prosseguiu o professor com o ditado de apontamentos enquanto os alunos escreviam nos seus cadernos (O8.10).*

Por último, ainda na secção relativa às ações de gestão de ensino do professor, temos a fase de *encerramento da aula*, que se inicia geralmente com a marcação do TPC e, outras vezes com o anúncio da aproximação do fim da aula, motivação para a aula seguinte, solicitação por parte do professor para entrega do teste e vai até ao fim da sessão. As principais categorias que caraterizam a fase de encerramento da aula e que reportam as ações de ensino do professor encontram-se descritas na Tabela 38. Salientamos a presença nesta fase da aula de algumas ações igualmente observadas na fase do desenvolvimento da aula, traduzidas, nomeadamente, nas categorias *Questiona_T, Esclarece dúvidas, Manda copiar, Atribui e acompanha tarefa.*

Em nosso entender, nesta fase final da aula, a sua presença é indicativa de ações visando a consolidação das aquisições. Assim, tendo em conta que as categorias referidas já foram descritas anteriormente (Tabela 37), no quadro que se segue apresenta-se apenas a descrição das categorias exclusivas desta fase da aula.

Tabela 38
Encerramento da aula: categorias sobre as ações de gestão de ensino do professor

Categorias	Descrição
Anuncia fim aula	Esta categoria remete-nos a ações em que o professor declara o fim da aula. No concreto, o professor profere ordens aos alunos para se retirarem da sala, ou, anuncia a aproximação do fim do tempo da aula indicando os minutos que faltam, tal como ilustra o exemplo que se segue: *"Vamos fazer o seguinte. Está na hora…" (O7.10).*
Motiva aula seguinte	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria, integra ações em que o professor promete aprofundar determinados conteúdos da matéria curricular nas aulas seguintes, tal como ilustra o exemplo que se segue: *"Fiquem com essa. Na próxima aula vamos clarificar melhor isto, e vão registar a parte que falta" (O4.10).*
Marca TPC	Esta categoria remete-nos a ações da marcação do TPC, em que o professor indica a tarefa a ser realizada pelos alunos em casa, tal como ilustra o trecho que se segue: *"Ponham aí um TPC: Mencionar os países africanos de população branca, para deles me indicarem pelo menos um que foi colónia da Inglaterra" (O3.10).*
Indica procedimentos de realização de TPC	Esta categoria integra eventos em que o professor indica procedimentos de realização de TPC sob ponto de vista de fontes a consultar, modos específicos de realização da tarefa e organização social da mesma, tal como ilustram os trechos que se seguem: *"Agora vocês sozinhos vão definir História. Eu vos disse que a vossa escola escolheu o livro da plural editores, utilizem-no para os vossos trabalhos. Mas se puderem construir sozinhos a resposta com base no que vimos hoje, seria bom" (O1.8);"depois desta conversa, com apoio desta fonte ou de qualquer outra fonte histórica, vão fazer o seguinte TPC: Definir História como ciência" (O2.8).*
Exige a entrega de testes	Esta categoria remete-nos a ações do professor focadas na entrega pelos alunos das provas realizadas, em aulas dedicadas à sua realização. Contempla orientações sobre a entrega voluntária de provas terminadas antes do fim do tempo da aula, segundo as quais os alunos, por exemplo, não devem fazer barulho ou despedir-se, ou devem deixar o teste em baixo do livro de turma. A categoria remete também para ações em que o professor, terminado o tempo da aula, ordena aos alunos a entrega da prova, quer a tenham ou não concluído. Ilustram ambas as situações os trechos que se seguem: *"Aquele que acha que acabou é só entregar. Não precisamos de fazer barulho e não precisa de despedir*." *(O9.8). "Aqui, vamos lá entregar o teste" (O12.8).*
Encerra aula	Esta categoria remete-nos aos eventos em que o professor anuncia aos alunos que a aula chegou ao fim ou manda os alunos sair enquanto ele próprio se retira da sala: "*Vamos interromper aqui." (O3.10); "Ok, podem sair." (O4.10); "Vamos sair", disse o professor aos alunos. E no mesmo instante*

	os alunos se levantaram para irem ao intervalo, uns saíram antes do professor e outros saíram depois (O14.8).
Despede-se	Esta categoria conduz-nos ao momento final do encontro professor-turma, em que este anuncia aos alunos que se vai retirar da sala: *"Ok. Até a próxima aula." (O3.10); "Já vou" (O9.8).*

8.1.1.2 Ações dos alunos observadas em cada fase da aula.

Nesta secção pretende-se identificar, descrever e analisar preliminarmente as *ações de aprendizagem do aluno* na aula, no quadro das três fases que vimos considerando: *início, desenvolvimento* e *encerramento da aula.* Importa realçar que as ações de aprendizagem do aluno se apresentaram diretamente ligadas às do professor, constituindo-se como respostas diretas aos modelos de ensino que este adota.

Na Tabela 39, procedemos a descrição das categorias específicas relativas às ações de aprendizagem dos alunos, na fase inicial da aula.

Tabela 39
Início da aula: categorias específicas das ações de aprendizagem do aluno

Categoria	Descrição
Saúda	Esta categoria anuncia a saudação que é dirigida ao professor no momento em que este entra para a sala. Trata-se de uma saudação formal na qual os alunos dizem as palavras em coro e em pé, para depois aguardarem a resposta do professor, acompanhada pela autorização para se sentarem
Apresenta TPC	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra eventos de apresentação individual do TPC, num regime de voluntariado, ou por indicação do professor, através da leitura das respostas sobre as questões colocadas, as quais podem ser localizadas no Manual de História, ou nos seus cadernos de exercícios: *"Lenda é um tipo de tradição"* (O5.8).
Coloca dúvidas/questões	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra eventos da aula em que alguns alunos colocam dúvidas ao professor relativas ao conteúdo da matéria em termos de conceitos ou, às palavras que não entendem durante o ditado de apontamentos. Trata-se de uma categoria de eventos que se manifestam tanto na fase inicial da aula, como na fase do seu desenvolvimento. Os trechos que se seguem ilustram o modo como ocorrem os eventos referidos: *"Porque a cobra rasteja no chão?" (O14.8); "…O que é método?"; "Não entendi" (O1.8).*
Escuta passiva	No quadro do ensino tradicional, esta categoria reporta a postura que os alunos apresentam durante a explicação da matéria, explicação essa, que não abre espaço para diálogo entre os protagonistas da aula. Nesse evento os alunos escutam em silêncio o que o professor diz sobre a matéria da aula *("…Sabemos que o historiador usa três tipos de fontes: os documentos escritos, testemunhos materiais e Tradição Oral. Também para o conhecimento da História de África e de Moçambique, deviam usar estas três fontes históricas. Mas aqui há um porém, há uma exceção… para o estudo da História de África e de Moçambique, não é fácil utilizar as fontes escritas, documentos escritos…muitas vezes não se recorre a documentos escritos, recorre-se a outro tipo de fontes…" Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam em silêncio.) (O5.8).*
Responde a prof: Resposta fechada	No quadro do ensino tradicional, esta categoria integra eventos de respostas às perguntas do professor sobre a matéria da aula, perguntas que sendo fechadas induzem respostas curtas de sim/não sem detalhes de assentimento dos alunos em relação às posições do professor tal como ilustram os exemplos que se seguem: *"…Aliás, nós já tínhamos começado a ver isto na aula passada não é?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim, responderam os alunos (O3.10); "Encontramos essas razões para não privilegiarmos para o estudo da História de África os documentos escritos, primeiro porque são poucos e os tais poucos são mal distribuídos no tempo e no?" Perguntou o professor aos alunos. "Espaço", responderam os alunos ao professor (O5.8).*
Regista sumário	Esta categoria integra eventos em que o aluno escreve o sumário no seu caderno de exercício, a partir do registo feito pelo professor no quadro preto, ou então, a partir do ditado feito por ele.

Na fase de *desenvolvimento da aula,* e à semelhança do que acontece com as ações relativas aos modelos de ensino do professor, as ações de aprendizagem dos alunos agrupam-se em dois temas principais: *ações do aluno no contexto do ensino tradicional melhorado* e *ações do aluno no contexto do ensino tradicional*. Cada um destes temas compreende diversas categorias específicas, apresentadas na Tabela 40. Salientamos a presença nesta fase da aula de algumas ações igualmente observadas na sua fase inicial, como é o caso das ações traduzidas nas categorias *Coloca dúvidas/questões, Escuta passiva e Responde ao professor: Resposta fechada.* Assim, tendo em conta que estas categorias já foram descritas anteriormente (Tabela 39), na tabela que se segue apresenta-se apenas a descrição das categorias exclusivas desta fase da aula.

Tabela 40
Desenvolvimento da aula: categorias específicas sobre ações de aprendizagem do aluno

Tema	Categoria	Descrição
Ensino tradicional melhorado	Debate	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra eventos em que alguns alunos em resposta às questões do professor sobre a matéria da aula, apresentam seu ponto de vista. As notas que se seguem evidenciam a ocorrência desta ação da parte do aluno: *"Porque estuda os nossos antepassados", "É uma ciência porque tem objeto de estudo." (O2.8; "Porque a cobra rasteja no chão?"..."Ali, Deus disse e aconteceu" (O14.8).*
	Responde a Prof: Resposta aberta	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra eventos de resposta às perguntas do professor em torno da matéria curricular. Trata-se de respostas que apresentam alguns detalhes, assentando no uso e associação de mais de três palavras, contrariamente às respostas de sim/não. São respostas a perguntas que abrem espaço para alguma elaboração por parte do aluno: *"Quem pode responder rapidamente…? Isto é dinâmico…Sim? Fala alto!" "Porque estuda os nossos antepassados", respondeu um aluno da primeira carteira, na segunda coluna. "Está bom, concordam com a resposta dele? Perceberam a pergunta?" "É uma ciência porque tem objeto de estudo." Respondeu uma aluna da terceira coluna (O2.8).*
	Regista apontamentos de forma intercalada	No quadro do ensino tradicional melhorado, esta categoria integra ações de registo pelos alunos, nos seus cadernos de exercício, da matéria que o professor dita; este tipo de ação é intercalada com outras, tais como, ouvir a explicação adicional sobre o conteúdo da matéria registada e responder a questões colocadas, conforme ilustra o trecho que se segue: *"Resumindo aquela teoria, o homem é uma criação divina, não tem nada a ver com outras espécies. Dúvidas sobre a teoria da criação. Deus criou o?" "Homem." Responderam os alunos em coro. "Então vamos discutir a teoria evolucionista." Disse o professor aos alunos… E de seguida começou a ditar apontamentos sobre a teoria evolucionista, enquanto os alunos escreviam nos seus cadernos. "Ser abiótico quer dizer sem vida, se quiserem aprofundar isso vão à Biologia. Mas o essencial é isto. Abiótico é sem vida, biótico é um ser com vida." Explicou o professor aos alunos, os quais o escutavam em silêncio (O14.8).*
	Realiza testes/provas de avaliação	Esta categoria remete-nos a ações em que os alunos realizam testes/provas de avaliação. Os alunos executam a tarefa atribuída lendo as questões do teste, construindo de seguida as respetivas respostas, tal como evidencia o trecho que se segue: *De seguida os alunos continuaram a fazer o teste, sem questionamentos e o professor foi circulando na parte frontal das carteiras junto ao quadro preto (O9.8).*
Ensino tradicional	Regista apontamentos	No quadro do ensino tradicional, esta categoria integra ações em que o aluno regista no seu caderno de exercício, longos trechos de apontamentos que o professor dita, registo esse que é feito de forma continuada sem outros eventos intercalares. *Disse o professor enquanto iniciava o ditado de apontamentos, sobre a disputa da Alsácia e Lorena pela França e Alemanha. Por sua vez os alunos escreviam nos seus cadernos (O7.10).*

Na *fase de encerramento da aula* as ações de aprendizagem do aluno são essencialmente a continuação de ações da fase anterior, que se agrupam em categorias que já foram objeto de descrição (Tabela 39 e 40), designadamente *Coloca dúvidas, Escuta passiva, Responde a professor: Resposta fechada*. Assim, *o registo do TPC*, e *Entrega teste,* aparecem como categorias exclusivas desta fase da aula, sob ponto de vista das ações de aprendizagem do aluno. A primeira refere-se ao evento em que o aluno aponta no seu caderno de exercícios as questões relativas ao trabalho que deve realizar fora da sala de aula; a segunda, refere-se à ação de entrega das provas ao professor, no final da realização destas em aulas de avaliação.

8.1.1.3 Organização social das atividades na aula.

Na organização social das atividades na aula, as ações do professor têm como referência (1) a turma, (2) ou um grupo de alunos, (3) ou alunos individualmente. No primeiro caso, o professor dirige as suas ações de ensino ao coletivo turma. O recurso à organização em grupo ou individual reporta-se sobretudo a momentos de aulas assentes em atividades de avaliação, realizadas em pequenos grupos ou individualmente, neste caso, quando se trata de provas individuais de avaliação, geralmente designadas por testes.

8.1.1.4 Perceções sobre a gestão do processo de ensino aprendizagem na aula.

O domínio *organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem* inclui igualmente temas que traduzem perceções de professores/alunos sobre a organização/ estruturação das atividades de ensino e aprendizagem, nomeadamente (1) *perceção dos professores sobre as ações de aprendizagem mais solicitadas,* que integra uma série de ações de aprendizagem que no entendimento dos professores constam no quadro das mais realizadas na aula (2) *perceção dos professores sobre a frequência da realização de tarefas na aula,* que nos informa através de uma escala de *muito frequente, frequente* e *pouco frequente*, sobre o entendimento dos professores relativamente à frequência com que realizam tarefas de aprendizagem na aula; (3) *perceção do professor sobre os conteúdos que motivam a aprendizagem, (4) perceção do professor sobre os conteúdos que não motivam a aprendizagem* e (5) *perceção do aluno sobre os conteúdos que mais motivam a aprendizagem*, temas que apontam para os conteúdos que sob ponto de vista dos professores e dos alunos, motivam ou não o aluno a aprender.

Relativamente ao tema perceção dos participantes sobre as ações de aprendizagem mais solicitadas pelo professor salientam-se as seguintes categorias específicas: Consultar outros

materiais fora dos apontamentos, que nos remete à situações em que o professor recomenda ou, aconselha à consulta de outras fontes de informação por parte dos alunos, para completarem a compreensão de um determinado tópico: *"Também gostaria que eles pudessem na minha aula ler alguma coisa fora daquilo que eu lhes dito. Tivessem outro material fora do meu material"... (P1);* Participar na aula, que nos informa sobre situações em que o professor solicita o aluno a participar na aula: *"Ou então, apresentarem algum comentário porque se calhar algum assunto lhes interessou e eles têm alguma experiência sobre o assunto" (P1);* Responder questionário por escrito, que nos informa sobre a solicitação da parte do professor, no sentido de os alunos resolverem os questionários que este lhes propõe: *"Para os alunos da 10ª classe, olhando um caso específico é a realização do questionário, são praticamente os questionários que servem como elemento de consolidação, ou, elemento para introdução de uma certa aula para que o aluno venha com alguma coisa para dizer naquela aula" (P3).* Salientamos que algumas das categorias que reportam ações apontadas como sendo as mais solicitadas, já foram objeto de descrição anteriormente (Tabelas 39 e 40), nomeadamente colocar dúvidas (P1), apresentar TPCs (P5) e debater (P3).

O tema *perceção dos professores sobre os conteúdos que motivam a aprendizagem,* aponta para os conteúdos que sob ponto de vista dos professores, motivam os alunos para a aprendizagem destes, nomeadamente **as matérias relativas ao contexto mais próximo ao aluno**, que se refere às matérias curriculares que se aproximam à realidade do aluno: *"Quando se fala da origem e evolução do Homem, nas teorias da origem e evolução do Homem… Eu tenho percebido não só este ano mas sempre, que os alunos ficam muito motivados, de tal jeito que o trabalho feito com o processo todo de evolução do Homem, eles próprios procuram conhecer mais sozinhos e aparecem nas aulas seguintes, apenas com perguntas mas perguntas se calhar não perguntas de alguma dúvida, mas de alguma visão contrária àquelas que eles têm doutras aprendizagens, doutras visões do mundo" (P1).*

O tema *perceção do professor sobre os conteúdos que não motivam aprendizagem,* remete-nos a matérias que no entender dos professores, não motivam a aprendizagem do aluno, mais especificamente as **matérias relativas aos contextos distantes** sob ponto de vista da sua localização no espaço e no tempo: *"Falar a uma criança, vamos por aí pela idade, de 13 ou 14 anos, sobre o feudalismo por exemplo, as caraterísticas do feudalismo e tal, aquele período da idade média, não motiva, não estimula, não percebem, não acreditam que tenha sido assim como nos é recomendado" (P1).*

O tema *perceção do aluno sobre os conteúdos que mais motivam a aprendizagem,* nos informa sobre os conteúdos que no entender dos alunos motivam a aprendizagem destes, concretamente, as matérias relativas aos contextos mais próximos: *"Mais ou menos, quando falamos dos nossos antepassados. Quando falam mais coisas sobre os nossos avós, sobre o que acontecia com eles, sobre o que eles faziam" (A1);* matérias relativas aos contextos mais distantes: *"a questão da Alsácia e Lorena, a crise Marroquina, a Administração direta e indireta" (A10).*

Nas duas secções que se seguem, nos debruçamos sobre as categorias que traduzem as perceções dos participantes relativamente aos efeitos das TGs no trabalho do professor e dos alunos na disciplina de História

8.1.1.5 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor/ aluno na disciplina de História.

O domínio organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem contempla igualmente a dimensão efeitos das TGs no trabalho do professor/ aluno na disciplina de História. Esta dimensão se ocupa entre outros temas, da *perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs nas ações de ensino,* que destaca em termos de categorias específicas os efeitos das TGs grandes na gestão diversificada e diferenciada do ensino. No âmbito desta investigação, o ensino diferenciado diz respeito à uma abordagem de ensino e aprendizagem orientada para os alunos com diferentes habilidades, na mesma sala de aula (Metropolitan Center for Urban Education, 2008). Trata-se de uma perspetiva de ensino assente na teoria que defende a variação e adaptação dos modelos de ensino por parte dos professores com vista a alcançar uma maior diversidade de alunos na sala de aula. Resumindo, podemos dizer como Arends (2008, p. 447), que diferenciação é a "prática de adaptar a instrução para satisfazer necessidades de alunos específicos". Para além do tema acima referido, a dimensão integra ainda o tema *perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem,* e outros efeitos negativos. Procede-se de seguida, a descrição das categorias específicas dos temas apontados (Tabela 41).

Tabela 41
Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor/aluno na disciplina de História

Tema	Categorias	Indicadores
Natureza dos efeitos	Muito negativos	Os participantes classificam os efeitos das TGs no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História de muito negativos: *"O TT afeta professores de História negativamente, muito" (DD1).*
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs nas ações de ensino	Gestão diversificada e diferenciada do ensino	As TGs impedem a concretização da diversificação e diferenciação do ensino. Por outras palavras o modo como o professor organiza e estrutura as ações de ensino e aprendizagem não é diversificado. Por exemplo, no modo como ensina notabilizam-se entre vários aspetos, **um recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual**: *"Mas porque é que optam por atribuir fichas, é por causa do número de alunos. É fácil você chegar numa escola, encontrar uma criança não sei com quantas fichas de História (G1);* e um **forte recurso ao ditado e explicação da matéria**: *"O nosso professor de História, dita apontamentos" (G1); "Bom, em relação ao modo como ensino, muitas vezes o tamanho da turma força-me a privilegiar método expositivo para poder gerir, para conciliar a dimensão da turma e a gestão de tempo" (P2).* Para além do que foi referido e ainda no âmbito dos efeitos das TGs na diversificação e diferenciação do ensino, salientam-se outros indicadores específicos **(Apêndice 12),** sobre os quais se faz menção no capítulo seguinte.
	Gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação	Os efeitos das TGs incidem sobre os modos de avaliação, ou seja, as TGs impedem a concretização da diversificação e diferenciação da avaliação. A categoria remete-nos por exemplo, a situações em que as **TGs impedem a execução de formas de avaliação diversificadas** (desempenho, pontualidade, participação, TPC): *"Na questão da avaliação dos alunos, também acabamos nos limitando àquele modo tradicional que é a partir dos testes escritos. Para avaliar de forma sistemática, acompanhando as atividades, quer dizer o desempenho de cada um no seu dia-a-dia, por exemplo a questão da pontualidade, a questão da participação também fica difícil" (P2).* Para além do que foi referido e ainda no quadro dos efeitos das TGs na diversificação e diferenciação da avaliação, salientam-se outros indicadores **(Apêndice 12)** sobre os quais se faz menção mais adiante.
	Gestão da organização e funcionamento da aula	Os efeitos das TGs incidem sobre a organização da sala para que a aula ocorra, nesse quadro, o professor perde tempo inicial da aula para organizar a sala *"E depois, nesta condição de muitos alunos, temos outro constrangimento: Barulho. Só para o início da aula é um problema. O professor tem que perder 10 a 15 minutos a tentar pôr a turma em ordem, o que não é nada fácil" (DD2).*
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem	Condições de assistência e participação na aprendizagem	Os efeitos das TGs no trabalho do aluno na aula, incidem sobre as condições de assistência e participação na aprendizagem, ou seja, o (1) A não acompanha aula: *"Atendendo as nossas condições até agora na atualidade, até é muito difícil termos 50 alunos que mesmo estejam a acompanhar mesmo na íntegra a matéria, porque talvez, por causa também do número de alunos que nós temos na sala de aula"* (P4); (2) A não se concentra na aula: *"Porque enquanto nós falamos aqui aqueles que estão lá atrás sentados três a três ou no meio, estão a conversar, ou se não estão a conversar não sei agora como este ano já se proibiu telemóvel na sala de aula, podiam até estar a teclar no telemóvel, o professor a falar. Então aí, acaba não aproveitando"* (P4). *"Porque alguns colegas, no momento em que o professor está a explicar outros colegas provocam barulho" (A7)*; as TGs dificultam a sua compreensão; *"Fica difícil, 58 alunos, não são todos que estão concentrados. Uns a provocar barulho, fica muito difícil. Agora, se fossemos um 20, 30, acho que seria bom, seria muito bom" (A9).*
	Qualidade e resultado na aprendizagem	Os efeitos das TGs incidem sobre os resultados da aprendizagem na disciplina de História, que no entendimento dos participantes são maus e/ou não são satisfatórios, ou seja, devido ao TT, **muitos A reprovam a História**: *"E têm sido mesmo negativos os resultados de História" (G1); "Este ponto que tem a ver mais com turmas numerosas, se calhar é possível que tenha sido este aspeto que contribuiu muito no ano passado para a reprovação dos alunos" (DD1).* Para além do exposto e ainda no quadro dos efeitos das TGs na qualidade e resultado da aprendizagem na

aula, evidenciam-se outros indicadores **(Apêndice 12),** sobre os quais se faz menção mais adiante.

8.1.1.6 Efeitos gerais das turmas grandes no processo de ensino aprendizagem.

Esta dimensão contempla dois temas principais: Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs no ensino e perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem, que integram categorias relativas ao quadro geral dos efeitos de TGs no ESG1 da Matola que se detetam sob ponto de vista das ações do professor e do aluno na aula. Na Tabela 42, apresentamos as categorias específicas dos temas acima referidos.

Tabela 42
Efeitos gerais das turmas grandes no processo de ensino aprendizagem

Tema	Categoria	Descrição
Natureza dos efeitos	Muito negativos	Os participantes classificam os efeitos das TGs no processo de ensino e aprendizagem de muito negativos: *"Afeta bastante"* (G1).
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs no ensino	Gestão diversificada e diferenciada do ensino	Os efeitos de TGs incidem sobre os modos de ensino do professor, ou seja, as TGs constituem um impedimento para a execução de um ensino mais diversificado e diferenciado. Constituem indicadores ilustrativos da ausência da diversificação e diferenciação do ensino em geral, entre outros aspetos, **o facto de o professor não realizar aulas laboratoriais:** *"Na disciplina de Química, Física e Biologia os professores numa aula não conseguem colocar os alunos para poderem fazer uma experiência no laboratório" (DP);* também a ausência da diferenciação, é ilustrada com o facto de professor **não detetar dificuldades dos A nas atividades durante a aula**: *"As vezes o professor depara-se com uma situação, já quando estiver a corrigir a própria prova, é quando vai saber que existe esta dificuldade e aquela, o que devia ter sido na sala de aula" (G1); "Se as turmas são numerosas, logo está claro que dificilmente o professor terá o domínio ou o conhecimento daquilo que são as necessidades específicas de cada aluno por forma a sanar essas necessidades" (G3).* Para além do que acabamos de referir e ainda no âmbito dos efeitos das TGs na diversificação e diferenciação do ensino, salientam-se outros indicadores específicos **(Apêndice 12),** sobre os quais se faz menção mais adiante.
	Gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação	Os efeitos de TGs incidem nos modos de avaliação, ou seja, as TGs não permitem a execução de uma avaliação diversificada, diferenciada e formativa durante as aulas "*[Afeta bastante], na própria avaliação do desempenho de cada um dos educandos" (G1).*
	Gestão do comportamento e da disciplina dos alunos	Os efeitos das TGs incidem sobre a gestão adequada da disciplina na aula, por exemplo, as TGs dificultam o controlo da turma por parte do professor: *"Afeta bastante no próprio controlo" (G1).*
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem	Condições de assistência e participação na aprendizagem	Os efeitos das TGs incidem sobre as condições de aprendizagem dos alunos, por exemplo, em TGs notabiliza-se a existência de (1) más condições físicas da aprendizagem (carteiras): *"Sentados no chão, que você nem consegue passar para poder verificar aquele último aluno que está na última carteira, se tem o livro se não tem" (G1).* Para além do exposto e ainda no quadro dos efeitos das TGs nas condições de assistência e participação na aprendizagem salientam-se outros indicadores **(Apêndice 12),** sobre os quais nos debruçamos mais adiante.

	Qualidade e resultado na aprendizagem	Os efeitos de TGs incidem sobre os resultados da aprendizagem, que no entendimento dos participantes não são satisfatórios, ou seja, devido ao TT no ESG1, há maus resultados: *"Para mim, direta ou indiretamente, esse número, afeta no próprio desempenho, nos próprios resultados" (G1);* e há prejuízo nas aquisições fundamentais/competências de vida: *"aquilo que é a formação do Homem íntegro, porque o nosso objetivo é formar o homem íntegro, capaz de responder aquilo que são as exigências do mercado, capaz de entrar nas nossas universidades, sem ficar muito tempo, mas vai para lá, a base não teve aquilo que são os requisitos necessários*" *(G1).*
Condições que reforçam efeitos negativos	Desresponsabilização das famílias	Esta categoria nos informa sobre o comportamento de distanciamento, ou, de não acompanhamento da vida escolar dos alunos, por parte de certos pais e encarregados de educação, facto que agrava os efeitos das TGs no ESG: "*Mas existem aqueles pais em que se o filho foi à escola, se aprendeu, se trouxe TPC, não... Basta matricular a criança, o pai já não quer saber da criança. Sai de manhã, vai trabalhar, sai do serviço vai não sei aonde, existem alguns pais que até voltam e ficam ali no corredor do bairro, numa barraca e está a beber. Chega em casa de manhã ou no dia seguinte. Então aqui não podemos generalizar" (G1).*

8.1.2 Organização da sociabilidade.

As categorias do domínio da sociabilidade manifestam-se na sua maioria em qualquer das fases das aulas observadas, não havendo por isso, momento específico em que elas ocorrem. Na verdade, os eventos que constituem tais categorias são transversais a todo o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolveu em todas as aulas que constituíram objeto de observação. Como já se referiu, este domínio contempla quatro dimensões (sistema normativo da aula, estilo da participação do aluno na aula, interações na aula e condutas disruptivas na aula), cujas respetivas categorias passamos a apresentar.

8.1.2.1 Sistema normativo da aula.

Tendo em conta o nosso roteiro de observação da sala de aula (Apêndice 5) e o corpus de análise decorrente da observação efetuada, agrupamos as ações de gestão das normas da sala de aula em quatro temas principais: (1) amplitude das normas, (2) conteúdo das normas, (3) regulação das normas e (4) participação dos alunos na gestão das normas. Cada tema, por sua vez, desdobra-se em subtemas e categorias específicas (Tabela 43).

O tema *amplitude das normas* identifica o contexto específico de produção, abrangência e expressão da norma. Identificam-se, então, *normas de âmbito geral*, estabelecidas no Regulamento do Ensino Secundário Geral (2003) e no Regulamento de Avaliação do ESG (2010); *normas de âmbito escolar*, estabelecidas no Regulamento Interno da Escola; e *normas de âmbito da turma*, definidas no contexto da aula (Tabela 43).

O tema *conteúdo das normas*, integra os subtemas desenvolvimento do currículo que nos remete aos principais aspetos sobre os quais as normas instituídas e evocadas pelos professores incidem, tais como, aprendizagem, tarefas, avaliação e participação, material didático, conduta pessoal e social, frequência e assiduidade e outros, que igualmente nos remetem aos outros aspetos específicos sobre os quais as normas incidem.

O tema *regulação das normas* integra ações que explicam o modo como se efetua a regulação das normas destacando-se duas formas de regulação, *regulação preventiva* e *regulação corretiva* que, por sua vez, se desdobram em categorias específicas (Tabela 43). Salientamos que algumas categorias, como *Professor (P) lembra norma*, integram quer ações que regulam preventivamente as normas, quer ações de caráter reativo a uma determinada infração. O tema *participação dos alunos na gestão das normas* integra ações dos alunos relativas à gestão corretiva das normas, as quais se agrupam em categorias específicas (Tabela 43).

Para além dos temas acima referidos a dimensão *sistema normativo,* contempla ainda outros temas que emergem do corpus de análise das entrevistas sendo de destacar (1) *relação dos alunos com as normas*, que integra categorias que reportam as perceções dos professores/ alunos sobre o modo como estes últimos encaram as normas estabelecidas; (2) *normas rejeitadas pelos alunos*, que integra diversas categorias específicas relativas ao conteúdo das normas com as quais os alunos não concordam, categorias essas que são de âmbito do desenvolvimento do currículo, funcionamento da aula, conduta pessoal e frequência pessoal; (3) *perceção dos professores sobre os efeitos gerais de TGs nas normas*; e, (4) *perceção dos alunos sobre os efeitos gerais de TGs nas normas*, ambos os temas que integram diversas categorias específicas sobre os principais efeitos de TGs no sistema normativo da aula, quer do lado do professor quer do aluno.

Para uma melhor compreensão do alcance de cada uma das categorias específicas procedemos de seguida à sua descrição, apontando as caraterísticas mais relevantes (Tabela 43).

Tabela 43
Temas e categorias específicas sobre o sistema normativo da aula

Temas	Subtema	Categoria	Descrição
Amplitude das normas		Normas gerais	Esta categoria remete-nos a normas de âmbito geral produzidas fora do âmbito escolar e que regem alguns aspetos de funcionamento do ESG, como avaliação e assiduidade dos alunos, tal como se verá mais adiante. Trata-se de normas previstas no Regulamento do Ensino Secundário Geral (2003) e Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (2010), tal como se especifica mais adiante.
		Normas da escola	Esta categoria remete-nos a normas produzidas internamente ao nível da escola, plasmadas no Regulamento interno da instituição, normas essas que incidem sobre a apresentação individual do aluno, tal como se especifica mais adiante.
		Normas da turma	Esta categoria remete-nos a normas produzidas e instituídas internamente ao nível da turma, pelo professor incidindo sobre vários aspetos dos domínios da organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem e da vida social, tal como especificamos mais adiante.
Conteúdo das normas	Desenvolvimento do currículo	Aprendizagem	Esta categoria inclui normas relativas à aprendizagem dos alunos, concretamente o que os alunos devem ou não devem fazer para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem (escrever ou falar mediante a ordem do professor), e o modo de proceder (levantar a mão) quando enfrentam alguma dificuldade nesse processo (por exemplo, dificuldades relativas à escrita de determinadas palavras). *"Se é para escrever, escrevam, se é para conversar, vamos conversar. Vamos fazer todos a mesma coisa ao mesmo tempo" (O1.8)*; *"Quem tiver dificuldades de escrever qualquer que seja a palavra levanta o braço e eu vou escrever no quadro, ok?" (O2.8)*
		Tarefas	Esta categoria inclui normas relativas ao bom andamento das tarefas atribuídas aos alunos tal como ilustra o exemplo que se segue: *Os que não fazem TPC, já sabem, vão se dar comigo. Ok?" (O1.8).*
		Avaliação	Esta categoria inclui normas relativas à avaliação, como aquelas em que o professor estabelece que os alunos não devem falar uns com os outros durante a realização das provas, ou devem obedecer a certos passos na realização do teste *"Primeira coisa, escrevam nome, número e turma." (O9.8); "A partir deste momento quero silêncio absoluto" (O10.10).* Integra ainda normas sobre (1) como proceder no caso de dúvidas (levantar a mão); (2) como entregar os testes após a conclusão dos mesmos; (3) como proceder quando a carteira não acomoda um número de alunos acima das suas capacidades, tendo em conta a natureza da aula (o aluno deve sentar-se no chão); ou, (4) como proceder com o material de estudo durante a prova (colocar no chão junto do quadro), tal como ilustram os trechos que se seguem: *"Se alguém tiver dúvidas faz isto…Levanta o braço, para dizer que tem dúvida." (O9.8); [- "É assim, vamos ganhar tempo]. Coloquem a frente todo o vosso material." Disse o professor aos alunos, logo que acabou de entrar (O10.10).*

		Participação	Esta categoria inclui normas sobre procedimentos da participação, concretamente, o modo de manifestar interesse em participar (levantar a mão para o professor autorizar) e o modo de participar (perceber primeiro a pergunta antes de dar a resposta), tal como ilustram os exemplos que se seguem: "*Quem quiser falar levanta a mão, já combinámos." (O3.10); "E quando se faz uma pergunta, é preciso perceber a pergunta…" (O2.8).*
	Conduta pessoal e social	Apresentação pessoal	Esta categoria inclui normas relativas ao uniforme escolar em termos das suas cores, a colocação do timbre (no bolso da camisa e na gravata) e modo de uso (camisas dentro das calças, gravata ajustada). A categoria remete-nos ainda para normas sobre o tipo de penteados recomendados, nomeadamente sobre a cor de cabelos para as meninas (cor preta), e o tipo de corte para os rapazes (cabelos curtos), tal como ilustram os trechos que se seguem: *Esse uniforme aí…deve ter o mesmo modelo, aquele que aparece lá na vitrina. Esses modelos vossos aí…não são os recomendados. Nós vamos mandar sair… As saias, sabem muito bem que não podem estar acima do joelho. O uniforme completo é composto por saias ou calças, camisas e gravatas. Muitos não põem gravatas. E há uma forma própria de pôr isso, não é só amarrar a gravata e pendurar no pescoço…" Alertou o professor aos alunos (O4.10).* *"Rapazes,… A partir da próxima aula quero todos com cabelo organizado. Cabelo curto, se quiser ficar de careca, não há problema, mas cabelo grande não, e cabelo com tamanhos diferentes também não" (O3.10).*
		Conduta geral	Esta categoria inclui normas sobre a conduta na aula, de modo a assegurar o seu bom funcionamento e condições gerais de trabalho. É o caso das normas sobre a obrigação de silêncio (O16.10), não provocação de desacatos (O8.10), ou de dar prioridade ao professor para a saída da sala, no fim da aula (O8.10), tal como ilustram os exemplos que se seguem: *"Jovem, posso falar? Passou da creche?" (O6.8); "Quando combinamos uma coisa, vocês devem cumprir. Eu não gosto de barulho." (O13.8); "Turma, silêncio!" Gritou uma aluna… (O7.10).*

	Frequência e assiduidade	Assiduidade	Esta categoria integra normas de conduta dos alunos que visam facilitar ao professor o controlo da sua assiduidade, concretamente a necessidade de os alunos conhecerem os seus números individuais, para facilitar o controlo das presenças, como ilustra o exemplo que se segue: "*Terão que conhecer os vossos números, porque nós temos que fazer o controlo da assiduidade, temos que saber quem está e quem não veio, pode ser? (O1.8).*
		Pontualidade	Esta categoria, reporta a norma da obrigatoriedade de os alunos chegarem sempre à sala, dentro das horas estabelecidas pelo regulamento. *"Há muitos alunos que chegam atrasados, porque estavam a fazer alguma coisa, então chegam atrasados e então, o professor já não os deixa entrar" (A9).*
	Material didático	Material didático	Esta categoria integra normas sobre o material didático a usar e o modo de sua utilização, bem como, sobre o material didático recomendado pela escola, em particular o Manual de História, tal como os seguintes exemplos ilustram: *"Eu disse caderno novo" (O1.8);"...É bom termos muitos livros. Se quisermos fazer algum trabalho...a nossa escola opta mais por este (O2.8).*
	Outros	Limpeza sala	Esta categoria inclui normas relativas à limpeza da sala, concretamente a necessidade de manter a sala limpa e o modo de conservação de material de limpeza tal como ilustra o trecho que se segue: *"Vocês não podem ter uma sala assim, cheia dessas coisas…Gostaríamos de chegar aqui e encontrar a sala limpa…" (O2.8). - "O apagador ainda existe?" Perguntou o professor à turma. "Sim", responderam os alunos. "Arranja uma forma de guardar para não se esquecer, que é de guardar sempre na pasta, para não termos que recorrer aos lencinhos." Aconselhou o professor à chefe de higiene (O8.10).*
Regulação das normas	Regulação preventiva das normas	P Divulga	O professor anuncia aos alunos as regras relativas aos diversos conteúdos normativos acima descritos tal como ilustra o seguinte exemplo, relativo à norma do material didático: *"Primeira informação: O livro base de História é este…" (O2.8).*
		P Verifica compreensão da norma	O professor coloca perguntas aos alunos que visam saber se estes compreenderam ou não as normas divulgadas, tal como ilustra o exemplo que se segue, relativo à norma de apresentação pessoal: *"E é para vocês estarem assim quer dentro quer fora da escola, quando estiverem a ir para casa…Sabem que vocês estão bem identificados assim?" (O4.10).*
		P Ensina procedimentos	O professor indica modos de proceder corretamente como forma de garantir o cumprimento de uma determinada norma, tal como ilustram os exemplos que se seguem, relativos a normas de tarefa e apresentação pessoal, respetivamente: *"A primeira coisa que agente faz quando volta à sala de aulas é perguntar aos colegas, pedir apontamentos e pedir explicação. Isso é que é ser estudante" (O6.8); "O vosso problema, é que querem se arranjar aqui na escola, não é assim. Devem sair de casa já preparados, gravata no lugar, camisa dentro das saias ou das calças (O8.10).*
		P Adverte	O professor adverte os alunos para o cumprimento das normas, como nos exemplos que se seguem: *"Os que não fazem TPC, já sabem, vão se dar comigo. Ok?" (O1.8) "Vamos começar a dispensar aqueles que não se apresentam devidamente uniformizados…"(O2.8).*

		P Lembra norma (para prevenir incumprimento)	O professor lembra aos alunos normas já divulgadas, tal como ilustra o exemplo que se segue *"Já combinámos na aula passada que tudo quanto vocês devem fazer deve partir de mim (O1.8)*; *"Algumas pessoas quando nos apresentamos não estavam. Sabem qual é a forma correta de usar uniforme, sabem qual é*?" *(O3.10).*
		P faz apelos	A categoria remete-nos a situações em que o professor faz apelos para prevenir o incumprimento de normas: *"É difícil prevenir o incumprimento. Agora estou no período de apelação. É uma maneira de prevenir o incumprimento" (P1).*
		P posiciona-se num ponto estratégico da sala	A categoria remete-nos a situações em que o professor recorre à utilização estratégica do espaço físico, para prevenir o incumprimento das normas: *"Então eu procuro posicionar-me num ponto em que todos me consigam ouvir e que também os alunos estejam em silêncio para poder ouvir" (P3).*
		Cria aproximação P-A e encarregado de educação	Esta categoria nos informa sobre situações em que o professor cultiva relações de proximidade com o aluno e o seu encarregado de educação, para prevenir o incumprimento das normas: *"Para evitar o incumprimento, aqui eu acho que devo colocar a relação professor-aluno e encarregado de educação. Porque muitas vezes, o incumprimento dessas normas, pode derivar de vários fatores" (P3).*
	Regulação corretiva das normas	P Lembra norma (para corrigir incumprimento)	O professor corrige uma determinada infração cometida pelos alunos, lembrando a norma infringida, como ilustram os exemplos que se seguem: *"Eu disse caderno novo." (O1.8);* "*O que combinámos, o que combinámos…vocês não podem ter uma sala assim, cheia dessas coisas…Combinei alguma coisa com ele. Lembram-se…Cabelos?" (O2.8); "Deixar pasta aqui em frente não é novidade para vocês. Sabem muito bem quando é teste, é mais seguro para todos..." (O10.10).*
		P Chama atenção	O professor corrige uma determinada infração convocando o aluno para alguma reflexão, chamando a sua atenção para um ou outro aspeto da situação, como sejam, as consequências para os próprios do incumprimento da norma (*"É preciso prestar atenção. O que aconteceu no ano passado com os vossos colegas, pode acontecer convosco: O3.10)*; a interrupção provocada no desenvolvimento da aula *("Jovem, posso falar? Passou da creche?"(O6.8);* as razões da manifestação de um determinado comportamento infrator *(o professor deslocou-se novamente para o corredor exterior para chamar atenção aos alunos que nessa altura se encontravam a fazer barulho. Com o professor ausente a 10ª Y2, ficou a fazer barulho. Muitos alunos falavam em voz alta. "Esse barulho lá fora aqui dentro, o que se passa?" Perguntou o professor aos alunos ao regressar a sala (O8.10).*
		P manda reparar a situação	O professor ordena procedimentos para cumprimento da norma infringida, numa perspetiva de reparação da situação afetada pela infração, como ilustram os exemplos que se seguem: *"No próximo intervalo, devem apanhar esses papéis…Próxima aula, vem diferente, está bem?" (O2.8)*. *"Quem sabe que precisa de se organizar é melhor ir se organizar lá fora" (O3.10).*
		P indica e ordena o	O professor ordena a adoção do comportamento correto, no momento exato em que a infração da norma em causa está a ocorrer, como ilustram os exemplos que se seguem: "*Façam o*

comportamento correto	*que eu mando fazer. Agora é tempo de me ouvir e falar…fecha o livro." (O2.8); "O que se passa? Pergunta a mim. Levanta o braço. Levanta o braço;…Salgado olha para a tua prova…Se se levantou é para entregar o teste" (O9.8).*
P Convoca p/ tarefa	O professor corrige a infração no momento em que ela está a ocorrer, convidando os alunos infratores a participar na tarefa em curso, tal como ilustra o exemplo que se segue a propósito de duas alunas que desenvolvem interações clandestinas enquanto o professor explica a matéria: *"Vocês duas entenderam porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?"* (*O2.8); "Estou a falar de um assunto e tu estás a procura de um outro assunto. Encontraste um parecido aí?" (O6.8).*
P Expulsa	O professor castiga o aluno pela infração cometida expulsando-o da sala, como ilustram os dois exemplos que se seguem, reportando designadamente eventos de expulsão de alunos da sala pelo incumprimento da norma do uniforme, no primeiro caso, e, no segundo caso, pela utilização de material não permitido numa aula de prova de avaliação: *"Aquele que não tem a gravata no lugar sai. E não é para sair para depois voltar. Até aprender a estar na sala de aula como deve ser (O8.10); "Vão lá! Estão a esquecer que eu também fui aluno. Podem sair" (O15.10).*
P endurece discurso	Esta categoria nos informa sobre situações em que o professor opta por endurecer o seu discurso para corrigir infração de uma determinada norma: *"Quando as normas não são respeitadas pelos alunos, eu faço um discurso um pouco duro. Um discurso um pouco duro, mas dentro do que é a norma geral" (P1).*
P solicita encarregado do A	Para corrigir a infração de uma determinada norma o professor opta por solicitar o encarregado de educação do aluno visado: "*O aluno que atrasa porque diz que não tem dinheiro de transporte, nem o professor, nem a escola está em condições de dar subsídio para transporte a não ser a solicitação do encarregado para se perceber, se realmente este aluno atrasa porque tem falta de dinheiro de transporte, ou, atrasa porque há outras razões, porque há uns que podem viver próximo da escola mas se atrasarem" (P3).*
P pune/ castiga	Para corrigir a infração de uma determinada norma, o professor pune/ castiga o aluno infrator, ordenando-o por exemplo que realize uma atividade não letiva dentro da escola. *"Geralmente o incumprimento, nós não temos outro mecanismo...isso nós podemos tomar uma medida punitiva dentro da escola que é ordenar para que faça alguma atividade que é uma atividade punitiva mas, que possa fazer aqui na escola" (P3).*
P atribui falta vermelha	Esta categoria remete-nos a situações em que o professor atribui faltas vermelhas aos alunos que transgridem as normas, como medida para corrigir a situação. *"Ele, se isso acontece ele pode dar uma falta vermelha" (A1).*
P grita com A	Para corrigir o incumprimento de uma determinada norma, o professor grita/ fala mal para o(s) aluno(s) visado(s). *"Ou ele grita, ou ele fala mal" (A1).*

Participação dos alunos na gestão das normas	Na regulação corretiva	A ensina procedimentos a colega	O aluno indica ao colega modos de proceder corretamente para o cumprimento de uma certa norma, no momento exato em que essa norma está a ser infringida, tal como ilustra o exemplo que se segue, a propósito da norma de levantar a mão para indicar que tem dúvida: *"Faz assim, assim" (O9.8).*
		A chama atenção a colega	O aluno chama atenção aos colegas para comportamentos corretos, no momento exato em que a norma de conduta geral é infringida como ilustram os exemplos que se seguem: *"Turma, silêncio!" (O7.10); "Silêncio", (O11.10*); *"Barulho, silêncio, barulho" (O16.10).*
Relação dos alunos com as N		Oposição	A categoria nos informa sobre situações em que os alunos não concordam com as normas estabelecidas; ou seja, os alunos se opõem às normas estabelecidas: *"Acaba sendo uma imposição. Muitas vezes somos obrigados a pôr uma mão dura sobre eles de modo a obedecer essas normas (P2); Há uma norma com a qual eu pessoalmente não concordo…"(A1).*
		Aceitação	Esta categoria nos informa sobre situações em que os alunos aceitam as normas estabelecidas, aceitação essa que em alguns casos, vai melhorando durante o ano: "*Todos concordamos…com todas as normas." (A3);* "*Tenho certeza que no segundo trimestre vai funcionar assim, tendo em conta a minha experiência. Eu até percebo que eles sabem já que não vale a pena nós gritarmos aqui, ele não vai aceitar. Eu percebo. É uma coisa gradual. Eles sabem, que não podem…eu faço uma pergunta logo é não, não. Mas está sendo gradual" (P1).*
Normas rejeitadas pelos A	Desenvolvimento do currículo	Participação	Os alunos rejeitam a norma segundo a qual estes devem levantar braços para o professor escolher quem responde/ participa: *"Eu penso que ele devia, no caso de nós levantarmos a mão, dizer sim, o que quer dizer? Não esperar ele acabar, porque a ideia pode fugir. E nós já temos aquela mesma ideia que nós já tínhamos na mente" (A1).*
	Funcionamento da aula	Normas de conduta geral	Os alunos rejeitam a norma segundo a qual estes devem permanecer em silêncio durante a aula: *"A segunda é aquela que o professor acabou de dizer, não conversar nas carteiras. Eu não vou dizer que estou no coração de cada um, mas é o que eles dizem. Dizem que deviam ter um tempo para trocarem ideias. Mas eu acho que não podem fazer isso o professor a falar. Tem que esperar o professor acabar de explicar depois é que trocam as ideias para porem as dúvidas. Mas eles não concordam, porque o professor não deixa eles conversarem, uns com os outros na mesma carteira. Então eles acham isso um pouco perturbador" (A9).*
	Conduta pessoal e social	Normas de apresentação pessoal	Os alunos rejeitam a norma segundo a qual estes devem se apresentar devidamente uniformizados: *"…há outros que não concordam, as camisas dentro das calças" (A8).*
	Frequência e assiduidade/ pontualidade	Assiduidade/ pontualidade	Os alunos rejeitam a norma segundo a qual estes devem chegar à sala antes do professor: *"Não concordam com a norma de o professor ser o último a entrar depois dos alunos. Há muitos alunos que não concordam com essa norma, porque muitos chegam atrasados, porque estavam a fazer alguma coisa, então chegam atrasados e então, o professor já não os deixa entrar. Então, isso causa uma certa mágoa dentro deles. Porque*

			estavam a fazer uma coisa que também ia-lhes beneficiar então, quando o professor não deixa, porque é norma do professor, então eles se sentem um pouco magoados" (A9).
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos das TGs no cumprimento das Normas		Negativos	AS TGs produzem efeitos negativos no cumprimento das normas: *"Sim afeta, grandemente" (P1).*
Perceção do P sobre os efeitos de TGs no cumprimento das normas	Verificação das N	Dificulta o controlo das condutas	A categoria nos informa sobre as dificuldades com as quais o professor se depara para proceder a verificação das normas, ou seja, o **professor não faz o acompanhamento de cada aluno**: *"É recomendável que o professor na sala de aula, faça um acompanhamento individualizado. Mas se o professor tiver que fazer isso, não vai cumprir com o programa" (P1);* **o professor não deteta facilmente alunos com uniforme incomplet**o: *"Porque se fossem poucos, como dizia se fossem 20 ou 25, lançando uma olhadela rápida era muito fácil perceber quem está devidamente uniformizado e quem não está, mas para aquele número fica difícil, porque muitas vezes na posição em que o professor tem ficado lançar a sua vista à toda a turma, a visibilidade do professor para com os alunos fica obstruída pelos alunos que se apresentam no meio" (P2).*
		Dificulta a gestão de tempo	Esta categoria nos informa sobre situações em que o professor perde tempo para proceder a verificação do cumprimento da norma de assiduidade, fazendo chamadas: *"se for uma turma numerosa, o professor tem que perder alguns minutos dos 45 a fazer chamada*" *(P3).*
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs nas normas		Negativos	O efeito de TGs nas normas é de natureza negativa para os alunos: "*Sim, sim afeta" (A1).*
		Não afeta	As TGs não produzem efeitos negativos no cumprimento das normas: *"Não, não afeta" (A8).*
Perceção dos A sobre os efeitos das TGs nas normas		Estimula desordem/ conversas e barulho	Esta categoria remete-nos a situações em que as interações envolvendo dois alunos ou mais, se expandem à turma toda, ou seja, os alunos se influenciam entre si no desenvolvimento de interações paralelas: "*Quando nós estamos sentados, uma pessoa pode começar uma conversa e pode-se multiplicar em toda turma. E toda a turma começa a provocar barulho*" *(A4).*

Legenda: P – Professor; A – Aluno

8.1.2.2 Estilo da participação do aluno na aula.

No âmbito do presente estudo consideramos participação na aula, aquelas ações do aluno que consistem em fazer perguntas ou comentários sobre a aula, que podem durar poucos segundos ou, mais tempo (Rocca, 2010). As ações relativas ao estilo da participação do aluno

na aula encontram-se agregadas em vários temas sendo de destacar os seguintes: (1) sujeito da participação, que nos informa sobre quem participa; (2) natureza da participação, que nos informa sobre se o aluno participa por sua iniciativa ou em resposta a uma solicitação do professor; (3) conteúdo da participação, que nos informa sobre o conteúdo da participação; (4) volume da participação, medido numa escala em cinco posições, de *bastante fraco* a *bastante forte*, calculadas com base na quantificação das intervenções de cada sujeito; (5) *perceção do professor sobre a participação na aula*, categorizada em satisfeito e insatisfeito; (6) *perceção dos alunos sobre os conteúdos que estimulam participação*, que nos informa sobre os conteúdos que no entender dos alunos estimulam a participação na aula; (7) *perceção dos professores/ alunos sobre a natureza dos efeitos das TGs na participação*, categorizada em *negativos* e *não afeta*; (8) *perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na participação*, que integra categorias específicas sobre os efeitos das TGs na participação quer sob ponto de vista da ação do professor, quer do aluno; (9) *ações do professor para fortalecer a participação em TGs* e (10) *as ações do aluno para fortalecer a sua participação*, ambos os temas que compreendem categorias específicas, reportando as ações do professor e aluno que visam fortalecer a participação na aula.

Com exceção de categorias da escala de volume da participação que é apresentada na Tabela 45, apresentamos na Tabela 44 as categorias específicas dos temas referidos e respetiva caracterização. Importa salientar que dispensa-se a descrição das categorias específicas *Apela participação* e *Questiona*, relativas ao tema *ações dos professores para fortalecer a participação em TGs*, em virtude de as mesmas terem sido detalhadamente descritas anteriormente (Tabela 37).

Tabela 44
Categorias específicas sobre o estilo da participação do aluno na aula

Temas	Subtema	Categoria	Descrição
Sujeito da participação		Coletivo da turma	O sujeito da participação de um determinado momento da aula é a turma no seu todo. Na maioria das vezes esta participação é feita através de respostas curtas e em coro sobre questões fechadas que o professor coloca, como mostram os exemplos que se seguem: *"Sim, Não" (O1.8)*
		Grupo	O sujeito da participação de um determinado momento da aula é um grupo reduzido de alunos. Na maioria das vezes esta participação é feita através de respostas curtas sobre questões fechadas que o professor coloca, como nos exemplos que se seguem: "*Sim (O4.10); Inimizades, inimigos"(O3.10).*
		Indivíduo	O sujeito da participação de um determinado momento da aula é o indivíduo. Esta participação é por vezes um pouco mais rica e elaborada, e mobilizadora de maior número de palavras, tal como

		ilustram os exemplos que se seguem: *"Passei; Ouvi (O2.8); "Procurar nova História; Panela" (O1.8); "Porque estuda os nossos antepassados" (O2.8).*
Natureza da participação	Proativa	A iniciativa de participar provém do próprio aluno, tal como como ilustram os exemplos que se seguem: *"O que é método?" (O1.8). "Não dita Senhor Professor as notas. Dita." (O13.8); "Porque a cobra rasteja no chão?" (O14.8).*
	Reativa	O aluno participa em resposta a questões colocadas pelo professor durante a aula, à turma ou a um outro aluno. Na maioria das vezes em participações reativas os alunos dão respostas fechadas, como ilustram os exemplos que se seguem: *"África; Alemanha" (O1.8); "Escravos" (O3.10); "Sim" (O4.10); "Não!" (O5.8); Documento (O13.8)."* Há igualmente, embora em menor volume, respostas que consideramos abertas, como mostram os exemplos que se seguem: *"Onde surgiram os primeiros homens no mundo" (O1.8).*
Conteúdo da participação	Matéria curricular	O conteúdo da participação é a matéria curricular, tal como ilustram os exemplos que se seguem: "*Para compreender o passado e mundo*; *A História surgiu no ano de 3500 a.C." (O13.8); Sim, Deus criou o mundo, os céus e a terra" (O14.8).*
	Regulação da avaliação (realização e feedback)	O conteúdo da participação é a avaliação, podendo incidir em aspetos tais como a data da sua realização (*"Não, sim, não, não falou, não ouvimos": O8.10),* ou os procedimentos de comunicação dos resultados (*"Não ditar as notas; nós sabemos que temos negativas e depois vão nos filmar" O13.8).*
	Regulação reativa da norma de conduta geral	O conteúdo da participação é a norma de conduta geral, concretamente, o aluno participa reagindo ao comportamento inadequado dos seus colegas (regulação corretiva de normas), como ilustra o exemplo que se segue: *"Turma, silêncio!" (O7.10).*
Perceção do P sobre a participação na aula	Insatisfeito	Esta categoria nos informa sobre situações em que o professor se mostra insatisfeito com a participação dos seus alunos na aula, na medida **em que apenas um terço destes, participa**: *"Satisfeito não. Não estou satisfeito com a participação, porque é um terço dos alunos que participam" (P1);* ou, a **participação melhora progressivamente**: *"É verdade que à medida que o tempo vai passando, familiarização professor-aluno, a relação e dependendo do caráter de cada um etc., a situação vai, vai…mas por agora ainda" (P1).*
	Satisfeito	O professor se sente satisfeito com a participação dos seus alunos na aula: *"Estou muito satisfeito. Só que tenho que colocar uma vírgula. Normalmente os que participam são as mesmas pessoas" (P5).*
Perceção dos alunos sobre os conteúdos que estimulam a participação	Matérias relativas ao contexto mais distante do A	A categoria nos informa sobre situações em que a participação do aluno é estimulada, quando a matéria a ser tratada na aula diz respeito aos contextos mais distantes da sua realidade: *"A formação dos Blocos Militares." (A7); "A questão de Alsácia e Lorena; a crise marroquina" (A10).*
	Matérias relativas ao contexto mais próximo ao A	A categoria nos informa sobre situações em que a participação do aluno é estimulada, quando a matéria a ser tratada diz respeito ao contexto mais próximo do aluno: "*Na importância da História" (A4).*
Perceção do professor sobre a	Negativos	As TGs afetam a participação dos alunos na aula*: "Afeta sim" (P2).*
	Não afeta	As TGs não afetam a participação dos alunos na aula: *"Eu acho que não afeta. Aí retirava o papel do professor" (P3).*

natureza dos efeitos de TGs na participaç ão			
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos TGs na participaç ão		Negativos	*Ex: "Afeta sim" (A9).*
		Não afeta	*Ex: "Não, não afeta" (A1).*
Perceção dos participa ntes sobre os efeitos de TGs na Participa ção	Efeitos negativos no professor	Dificulta igualdade na participação	A categoria nos informa sobre situações em que face ao TT, **o professor não dá oportunidade** à maioria dos alunos para participarem na aula: *"Porque muitas vezes, coloca-se uma questão até pode haver muita vontade deles participarem mas sou obrigado a limitar, porque aquele conteúdo naquele dia tem que ser concluído. Porque para a aula seguinte está previsto um outro conteúdo. Quer dizer eles acabam não tendo espaço suficiente para poderem apresentar as suas ideias, as suas opiniões, os seus conhecimentos prévios em relação à questão que o professor está a colocar" (P2).*
		Dificulta o controlo da participação	A categoria nos informa sobre situações em que face ao TT, o **professor não identifica alunos que não participam:** *"É difícil, tendo em conta que eu tenho por exemplo 11 turmas, e cada turma tem 60 alunos, então fica difícil eu perceber quem é que não tem falado sempre" (P5).*
	Efeitos negativos no aluno	Dificulta igualdade na participação	A categoria nos informa sobre situações em que face ao TT, apenas **os alunos ativos são os que participam na aula**: "*Há alunos por natureza acanhados por exemplo. E há, os ativos. Os ativos sempre procuram…isso já é bom" (P1);* e os alunos acanhados não participam: *"Os acanhados, chega uma altura em que eles percebem que dificilmente serão descobertos que menos participam. Então, porque de facto, o professor, também, não vai ter capacidade de controlar isto porque são muitos" (P1); "Às vezes nem tanto. É que tem outras pessoas que já têm resposta correta logo na ponta da língua, enquanto eu, ainda estou a busca da resposta. E quando estou para falar, outra colega, ou outro colega, já tem a resposta para dar enquanto eu ainda estava a procura da resposta" (A6).*
Perceção dos professor es sobre as ações favorece doras da participa ção		Faz apelos	A categoria nos informa sobre situações em que para fortalecer a participação na aula, o professor faz apelos nesse sentido, por exemplo, **mandando os acanhados a participar:** *"Então os alunos que já têm muitas participações, eu tenho dito, vocês nesta aula fiquem um bocadinho calados, então vamos dar oportunidade aqueles que ainda não têm nenhuma participação, para fazer com que os outros também possam participar" (P5).*
		Empondera os alunos a participar	A categoria remete-nos a situações em que para fortalecer a participação na aula, o professor empodera os alunos para o efeito. Por exemplo, entre outras ações, o professor **cria aproximação com A:** "*Por vezes eu ajo fora da sala de aula: "Eu interajo com os alunos fora da sala de aula. Fora dos conteúdos. Eu interajo com ele. Eu e ele. Eu percebo que este tem algum…também falo com ele, fora*" *(P1).* Para além do que foi referido e ainda no quadro das ações favorecedoras da participação levadas a cabo pelo professor,

		evidenciam-se outros indicadores sobre os quais nos debruçamos mais adiante **(Apêndice 12).**
	Controla participação	Para fortalecer a participação na aula, o professor **regista a participação do aluno no bloco de aproveitamento,** o número de vezes que cada um participa: *"Bem uma das grandes inovações que tenho feito e alguns colegas têm também aderido a isso, é este meu bloco de aproveitamento pedagógico. Onde lá consta, o nome do aluno, o número a assiduidade, as participações. Como disse, eu tenho um bloco de notas em que lá está a participação" (P5).*
	Controla disciplina	Para fortalecer a participação na aula, o professor controla a disciplina **transferindo alunos barulhentos para frente:** "*Quando acontece isso eu tenho que tirar esse aluno que eu conseguir ver que é este o aluno que está a provocar barulho lá atrás, passo o aluno e vem ficar aqui a frente. Dou a aula, a aula termina e ele volta para o seu lugar. Sim para manter a disciplina tenho que tirar o aluno. Porque a partir do momento em que eu tiro um ou dois alunos, eles acabam ganhando um pouco de medo. Então eles conseguem se concentrar*" *(P4).*
	Reformula os modos de ensino	Para fortalecer a participação na aula, o professor altera o modo como ele(a) ensina. *"Mas tem aqueles temas que nós falamos, o professor fala e olha para os alunos, consegue fazer uma leitura que os alunos hoje não perceberam. Então, quando é assim, tem que depois, ir para casa, dia seguinte, na aula seguinte, tem que falar, utilizar uma outra linguagem, para ver se consigo levar o aluno a entender aquilo que eu estou a falar" (P4).*
Perceção dos alunos sobre as ações favorecedoras da participação	Reforça conduta escolar positiva	A categoria remete-nos a situações em que para fortalecer a sua participação na aula, o aluno reforça a sua conduta positiva na sala, por exemplo, passando a **prestar mais atenção:** *"Eu fico calada e respondo as perguntas que o professor faz, faço tudo o que ele manda" (A10).* Além do exposto e ainda no quadro das ações favorecedoras da participação levadas a cabo pelos alunos, evidenciam-se outros indicadores **(Apêndice 12),** sobre os quais nos debruçamos mais adiante.
	Procura influenciar positivamente aos colegas	Para fortalecer a sua participação na aula, o aluno **chama atenção aos colegas distraídos**: *"É pedir uma certa concentração na aula, tanto da parte deles, como da minha" (A8).*

Tabela 45
Escala do volume da participação: Nº de vezes que a turma, grupo ou individuo participa

Escala	Classificação
0 – 4	Bastante fraco
5 – 8	Fraco
9 –12	Médio
13 – 16	Forte
17 – 20	Bastante forte

8.1.2.3 Interações na aula.

Ainda no âmbito da sociabilidade temos a dimensão *interações na aula,* definidas neste estudo como o comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com a outra face a face via oral (Ellis[13], 1999, referido por Leffa, 2006, p. 180), dito doutro modo, consideramos *interações* aquelas ações que contemplam necessariamente um intercâmbio comunicativo envolvendo no mínimo a participação de dois interlocutores, que se expressam verbalmente, no caso vertente, professor-aluno ou aluno-aluno numa situação em que os sujeitos do intercâmbio comunicativo, falam ou dialogam (Laplane, 2000).

Neste estudo, as ações observadas e caraterizadoras das interações na aula se distribuem pelos temas que se seguem: (1) *intervenientes nas interações*, que nos informa sobre quem interage; (2) *conteúdo das interações*, que nos informa sobre o objeto ou conteúdo das interações; (3) *perceção do professor/ aluno sobre a natureza dos efeitos das TGs nas interações professor-aluno*; (4) *perceção do professor sobre os efeitos de TGs nas interações professor-aluno*; que nos informa sobre os principais efeitos que se detetam nas interações professor-aluno, quer para o professor, quer para o aluno; (5) *ações do professor para minimizar constrangimentos de TGs nas interações professor-aluno*, que nos informa sobre as ações do professor, através das quais este, procura minimizar os constrangimentos de TGs nas interações professor-aluno; (6) *ações do aluno para minimizar constrangimentos de TGs nas interações professor-aluno.*

Apresentamos na Tabela 46 a definição das categorias específicas a dimensão *interações na aula,* acompanhada dos indicadores que as clarificam. Traça-se deste modo um quadro geral e preliminar sobre como se processam as interações na aula nas quatro turmas grandes da ES-MªMR, do 8º e 10º anos, observadas.

[13] Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction.* Amesterdan: Benjamins.

Tabela 46
Categorias específicas sobre interações na aula

Tema	Categorias	Descrição	Exemplos
Intervenientes nas interações	Professor-turma Professor-grupo Professor-aluno Professor-outros	O professor e a turma são os intervenientes principais, o diálogo flui do professor para: o coletivo da turma, um grupo, um aluno particular ou, outros	*"Quem fez o trabalho de casa? Quem nos pode explicar o que é uma lenda?" (O6.8); "Usem o material à vossa disposição, mas tragam-me na próxima aula um registo sobre isso. Está bem?" (O7.10).* *"Digam alguma coisa ali no fundo. Alguma coisa, partilhar a África significa o quê?" (O1.8);"…Este caderno estava aonde? De quem é este caderno? Estavam a utilizar este caderno para encostar?" (O15.10).* *"Passaste da 7ª Classe? "Não ouviste falar destas coisas?" (O2.8).* *Nesse instante, o professor deslocou-se em direção a uma aluna pertencente a uma outra turma, mas que se encontrava na sala da 10ª Y2, a fazer o seu TPC. "Que fazes?" Perguntou o professor a aluna…(O4.10).*
	Turma-professor Aluno-professor	O coletivo da turma e o professor são os intervenientes principais. O discurso flui no sentido turma/ aluno-professor, ou seja, esta categoria agrega eventos em que as interações são iniciadas pela(o) turma/ aluno para o professor.	*"Boa tarde Senhor Professor" (O4.10).* *"O que é método?"* (O1); *"Eu queria saber uma coisa, dizem que Deus nasceu Adão e Eva…Eu quero saber qual é a origem de nós os negros*?" *(O14.8).*
	Grupo-turma Aluno-turma Aluno grupo Aluno-aluno	Os intervenientes das interações são os alunos entre si, o discurso flui no sentido grupo-turma, aluno-turma/grupo e aluno-aluno.	*"Barulho, silêncio, barulho" (O16.10).* *"Turma, silêncio!"* (O7.10). *"Não quero essa sucata aí. Não me quero juntar ao vosso grupo" (O15.10).* *"Vai a Direção da Escola, e vai queixar" (O7.10).*

Tema	Subtema	Categoria	Descrição
Conteúdo das interações	Currículo	Matéria/ Currículo	A matéria curricular da disciplina da História é o conteúdo da interação: *"Já podem explicar lá em casa porque é que há poucos livros escritos sobre a História de África e de Moçambique?"* (O5); *"…Foram criados blocos militares antagónicos. O que significa antagónicos? Vocês nunca ouviram falar dessa palavra?" (O8.10).*
		Tarefas	As tarefas escolares, e em particular as provas de avaliação (testes) são o conteúdo da interação: *"Leiam o teste todo antes de começarem a responder. Leia todo ele. Leitura silenciosa. Aí, não tem o teste? Leia o teste todo. Leitura silenciosa é ler sem pronunciar as palavras." (O9.8).* Há também interações que se desenvolvem em torno dos trabalhos de casa, como ilustra o exemplo que se segue: *"Não fez TPC. Está a fazer agora? Sabe o que vai*

			acontecer? Vou te convidar amanhã para fazer TPC comigo na Biblioteca" (O6.8).
		Método de trabalho	Esta categoria integra eventos de interações professor-turma que têm como epicentro, método de trabalho a ser adotado durante a aula: *"Vamos apontar alguma coisa para depois discutirmos. Escrevam: A palavra História teve a sua origem na Grécia..." (O1.8).*
		Avaliação	Esta categoria integra eventos de interações sobre a avaliação, concretamente sobre a marcação das datas da realização de testes, bem como, alguns aspetos relativos ao acompanhamento durante o processo, entrega e correção dos testes realizados: *"Então, é assim, atenção, nosso teste fica para próxima semana na aula da quinta-feira. Então, vão-se preparando" (O8.10)*;*"Levanta o braço, para dizer que tem dúvida" (O9.8).*
		Competências de escrita	Esta categoria agrega eventos de interações professor-turma sobre as competências de escrita dos alunos, concretamente sobre como proceder no caso de os alunos não souberem escrever uma determinada palavra: *"Todos sabem escrever não é? "Quem não souber escrever alguma palavra deve dizer para eu escrever no quadro" (O1.8).*
	Normas	Normas Gerais	Esta categoria integra eventos de interações professor-turma ou professor-aluno sobre as normas gerais relativas aos processos de avaliação, concretamente, a proibição de se comunicar com o colega durante o teste: "*Sabem o que devem fazer e o que não devem fazer durante o teste? Qualquer gracinha ou riso pode resultar numa penalização*; *O que se passa? Vai ficar com zero, olha para o seu teste." (O10.10);* e da assiduidade (ver exemplo da Tabela 43).
		Normas escola	Esta categoria agrega eventos de interações professor-turma ou professor-aluno, relativas às normas da escola, concretamente as normas sobre à apresentação pessoal: *"As saias, sabem muito bem que não podem estar acima do joelho. O uniforme completo é composto por saias ou calças, camisas e gravatas. Muitos não põem gravatas. E há uma forma própria de pôr isso, não é só amarrar a gravata e pendurar no pescoço…" (O4.10); "Uniforme está aonde?" (O12.8).*
		Normas turma	Esta categoria agrega eventos de interações professor-turma ou professor-aluno sobre as normas da turma relativas a vários aspetos da vida da turma, tais como aprendizagem, limpeza, participação, conduta geral, entre outos (Tabela 43). Os exemplos que se seguem ilustram esses aspetos: *Quem não souber escrever alguma palavra deve dizer para eu escrever no quadro*" (O1); *"Vocês não podem ter uma sala assim, cheia dessas coisas." (O2.8)*; *Quem quiser falar levanta a mão, já combinámos." (O3.10)*; *"Jovem, posso falar? Passou da creche?" (O6.8).*
	Condutas sociais e relacionais	Saudações	O conteúdo das interações é a saudação entre professor-turma e turma-professor, a qual regra geral acontece no início da aula: *"Boa tarde Senhor Professor" (O3.10).*
		Conduta alunos	O conteúdo das interações é a conduta dos alunos: *"Estou a falar de um assunto e tu estás a procura de um outro assunto. Encontraste um parecido aí?"(O6.8). "Quando combinamos uma coisa, vocês devem cumprir. Eu não gosto de barulho*" *(O13.8).*
		Despedida	O conteúdo principal das interações é a despedida entre o professor e a turma: "*…Estou a ir-me embora." (O15.10); "Já vou", disse o professor enquanto se retirava da sala (O9.8).*
		Vida social/ diversos	O conteúdo principal desta categoria é a vida social: "*Agora, uma e outra questão, da sociedade, do quotidiano, nós falamos. Porque afinal de contas, temos que arranjar uns dois três minutos, a mimar os alunos. Temos que pegar naquela coisa que eu acho que se eu falo disto, os alunos vão ficar todos animados. Porque não é fácil ficar concentrado 45 minutos, tenho que distraí-los um bocadinho. Então vamos falando de tudo..."(P4).*

	Questões gerais de organização e funcionamento da aula	Organização da sala	Esta categoria integra eventos de interações professor-turma ou professor-aluno que se desenvolvem em torno da organização da sala, para que uma aula específica ocorra, concretamente, na limpeza da sala, na colocação dos materiais de aprendizagem no chão, junto do quadro, em aulas de teste, e, na autorização dos alunos para se sentarem: *Vossa sala está limpa? (O2.8). "Coloquem a frente o vosso material." (O11: 10ª Y2 – 15/03/2016)."Ok, Vamos sentar" (O4.10).*
		Limpeza da sala	Esta categoria integra eventos de interações professor-turma cujo objeto principal é a limpeza da sala, concretamente a necessidade de manter sempre a sala limpa e de conservar convenientemente o material de limpeza: *Vejam a sala como está, apanhem estas coisas e vão deitar lá fora…Pode ser?" (O2.8)*; *"Este lencinho está a fazer o quê aqui?" (O8.10).*
		Encerramento da aula	O conteúdo das interações o encerramento da aula*: "Vamos interromper aqui" (O3.10).*
		Horário	O conteúdo das interações é horário das aulas, concretamente, a data das aulas seguintes: *"Quando é que a próxima aula?" (O1.8).*
		Intervalo	O conteúdo das interações professor-turma é o intervalo: *"Alguém precisa de apanhar um pouco de ar*?" (O6.8) *"Vamos apanhar ar."* (O5.8)
		Atraso professor	O conteúdo das interações professor-turma é o atraso do professor: *"Bom estava aí num trabalho com a Direção" (O7.10).*
		Atraso aluno	O conteúdo das interações professor-grupo é o atraso do aluno: *"Onde estavam?" [Perguntou o professor a dois alunos que pediam licença para entrar, tendo de seguida, os permitido a entrar] (O2.8).*
		Presença equipa investigadores	O conteúdo das interações professor-turma é a presença do investigador e sua equipa de apoio: *Hoje é terça-feira não é? Primeira informação: Não estou sozinho. Os meus acompanhantes estarão connosco todas as terças feiras…" (O2.8).*
		Estado de saúde de A	O conteúdo de interações professor-aluno é o estado de saúde do aluno: *"Menina, anda cá. O que é que tem? Levanta!.." (O16.10).*
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs nas interações P-A	Negativos		As TGs produzem efeitos de natureza negativa nas interações professor-aluno: *Sim, afeta (P1); "O número de alunos, sim afeta"(P4).*
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs nas interações P-A		Negativos	As TGs afetam de forma negativa as interações professor-aluno: "*Afeta sim" (A9).*
		Não afeta	As TGs não produzem efeitos negativos nas interações professor-aluno: "*Não afeta" (A6).*
Perceção do professor sobre os efeitos de TGs nas interações	Efeitos negativos no professor	Dificulta gestão das interações	Os efeitos das TGs incidem sobre as interações professor-aluno, ou seja, face ao TT, as interações que fluem no sentido professor-aluno não se desenvolvem adequadamente de modo a abranger a maioria dos alunos. Por exemplo, o **professor não interage com a maioria dos alunos** na aula: *"É difícil porque nós estamos a falar de um rácio de oitenta e tal alunos e há realmente alunos que até terminam o ano, sem que eu tenha feito alguma questão a esse aluno, ou, sem que ele tenha espontaneamente levantado para*

professor-aluno			*responder alguma coisa. Porque tenho duas aulas por semana numa turma" (P4).* E mais Professor (1) não controla a turma, especificamente as conversas paralelas, (2) não conhece seus alunos e (3) não aprofunda as desigualdades.
	Efeitos negativos no aluno	Estimula desordem (no caso de a aula não interessar um terço de A)	A categoria nos informa sobre situações em que as TGs impedem que as interações professor-aluno se desenvolvam de forma ordeira, particularmente em aulas que não são do interesse da maioria dos alunos: *"Primeiro porque são muitos, eu posso estar a falar de um assunto que não interessa. E se não interessa a um terço, há-de haver desordem" (P1).*
		Provoca maior procura do professor na sala	
Ações do professor para minimizar constrangimentos de TGs nas interações professor-aluno		Trabalha como sempre	O professor procura minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs nas interações com os alunos, trabalhando como sempre, ou seja, recorrendo ao ensino tradicional (uso da didática).
		Introduz adaptações	O professor procura minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs nas interações com os alunos introduzindo alterações no modo como ensina, concretamente, trabalhando alternadamente com amostras (grupos). Por outras palavras, o professor interage com um grupo de alunos numa determinada aula, para depois, na aula seguinte, interagir com o outro grupo: *"Bom. Acabo trabalhando com, em estatística chamaríamos de amostra. Trabalho aí com alguns alunos. Bom a turma tem 60 alunos, para conseguir tratar aquele conteúdo e terminar naquele dia, já que naquele dia se alguma coisa sobrar na aula seguinte não terei espaço sob risco de afetar o conteúdo previsto para a aula seguinte acabo limitando, trabalho com um número X, pode ser de dois ou três alunos por exemplo. Na aula de hoje, noutra vou trabalhando com os outros, assim sucessivamente" (P2).*
		Faz o controlo da disciplina	O professor procura minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs nas interações com os alunos, focando as suas ações no controlo da disciplina, por exemplo, transferindo alunos barulhentos para as carteiras da frente: *"E outro procedimento, é tirar o aluno que mais incomoda para frente, próximo do professor de modo que consiga ter controlo desse aluno que normalmente provoca barulho, porque senta-se mais para trás. Sendo último na fila onde se senta então acha que o acompanhamento do professor não é ideal." (P3);* mandando o A barulhento a se sentar no chão: "S*e está na carteira, provocou barulho, por que não se sentar no chão uns 15 minutos de modo que se concentre lá sozinho para poder aprender."* (P3) ou, chamando atenção**:** *"Eu acho que o procedimento é o mesmo, tentar parar com a aula, de modo a buscar aqueles que estavam a brincar a uma certa atenção e continuar-se com a aula" (P3).*
		Depende da situação (ações não especificas)	A categoria nos informa sobre as situações em que o professor age consoante a natureza da situação para minimizar os constrangimentos provocados pelo tamanho da turma nas interações professor-aluno: *"Aí senhor professor, os dias é que ditam como é que o professor deve agir. No próprio momento quando enfrenta uma determinada dificuldade, acaba arranjando uma solução para aquele problema. Nem todos os problemas, o professor resolve da mesma maneira. Temos várias formas de resolver problemas perante a situação que nos ocorre neste momento" (P4).*

8.1.2.4 Condutas disruptivas na aula.

A organização da sociabilidade na aula em turmas grandes da ES-MªMR, comporta igualmente a dimensão de condutas disruptivas que atrás definimos como demonstração de

comportamentos perturbadores da aula, tais como a distração dos colegas, conversas clandestinas, barulho, entre outros. De certo modo podemos dizer que as condutas disruptivas correspondem a incumprimento de normas, umas explicitadas, outras não. Esta dimensão distribui-se por cinco principais temas: (1) *conteúdo da disrupção*, que nos informa sobre os aspetos que caraterizam as disrupções detetadas; (2) *sujeitos envolvidos,* que nos informa sobre os autores das disrupções; (3) *estilo de regulação*, que nos informa sobre o modo como as disrupções são reguladas; (4) *perceção do professor/ aluno sobre a natureza dos efeitos das TGs no comportamento; e* (5) *perceção dos participantes sobre os efeitos de TGs no comportamento*, que nos informa sobre os efeitos das TGs que se detetam na gestão da aula, e no comportamento dos alunos.

Na Tabela 47 apresentamos e definimos as categorias específicas que integram os temas acima referidos. Salientamos que algumas dessas categorias/ indicadores, sobretudo as que se enquadram no tema *estilo de regulação*, já forma descritas com detalhes nas dimensões *sistema normativo da aula* e *interações na aula.*

Tabela 47
Categorias específicas sobre condutas disruptivas da aula

Tema	Subtema	Categoria	Descrição
Conteúdo da disrupção		Barulho e desacatos	Esta categoria agrega eventos em que o barulho e os desacatos da parte dos alunos constituem as suas principais caraterísticas. Os alunos falam em voz alta em plena aula ou agitam o ambiente com gritos, movimentos de carteiras, etc.: *"Turma, silêncio!" Gritou uma aluna da quinta carteira na primeira coluna, para os colegas que estavam a fazer barulho (O7.10); "Se já tocou, cada um levanta-se e sai não é?" Perguntou o professor aos alunos. "Não", responderam em coro alguns alunos. No mesmo instante instalou-se um ambiente de muito barulho (O8.10); Ouvia-se barulho e o som das carteiras que iam sendo arrastadas como resultado da agitação dos alunos (O15.10).*
		Conversas paralelas	Esta categoria integra eventos caracterizados por interações dos alunos à revelia do professor durante a aula: *"Vocês duas entenderam porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna (O2.8); [A que sistema económico seguiu o sistema capitalista? Veio depois de que sistema, o sistema capitalista?"] Perguntou insistentemente o professor, enquanto duas alunas das primeiras carteiras, na quarta e quinta colunas, conversavam em voz baixa (O3.10).*
		Subtração de bens	Esta categoria integra eventos caraterizados pela subtração de bens alheios por parte de alguns alunos: *"Vai a Direção da Escola e vai queixar", disse uma aluna da quarta carteira na quarta coluna, para uma colega da quarta carteira na terceira coluna, a propósito de um desentendimento entre as duas sobre um caderno desaparecido, pertencente à segunda aluna acima referida (O7.10).*
		Comer, beber água e mascar pastilhas	Esta categoria agrega eventos tendo como epicentro a prática de atos como comer, beber, mascar pastilhas durante a aula: *"Ahh você, entrega lá isso." Disse o professor a uma aluna que tinha uma garrafa de água nas mãos, na segunda coluna; "Eu sei que é bom beber água, mas quando isso perturba a aula, eu faço isto. Nós não vamos passar o tempo a chamar atenção as mesmas pessoas" (O14.8).*

		Deslocações não autorizadas	Esta categoria integra eventos cujo conteúdo da disrupção são as movimentações dos protagonistas não permitidas, concretamente, a deslocação de um certo aluno de um ponto para o outro sem autorização prévia do professor: *"Menina o que se passa?" Perguntou o professor a uma aluna que se havia levantado para sair. "Vou a casa de banho." Respondeu a aluna referida. "Não!" Disse o professor impedindo-a de sair (O12.8).*
		Abandono de aulas	Esta categoria integra eventos de disrupção caraterizados pelo abandono da aula, pelos alunos: *"Porque nem todos gostam de participar na aula outros saem e outros ficam. Quando o professor atrasa de entrar na sala outros saem. A maioria fica, porque nem todos gostam da disciplina de História, mas a maioria gosta" (A5).*
Sujeitos envolvidos		Turma	O coletivo da turma aparece como o principal promotor das disrupções: *"Turma, silêncio!" Gritou uma aluna da quinta carteira na primeira coluna, para os colegas que estavam a fazer barulho (O7.10).*
		Grupo ou pares	Certos grupos de alunos destacam-se como autores das condutas disruptivas: *"Vocês duas entenderam porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna (O2.8); "Estou a ouvir algumas pessoas a conversar." Disse o professor aos alunos (O11.10).*
		Individuo	Alguns alunos individualmente evidenciam-se como autores das condutas disruptivas: *"Estão a ver? O primeiro a fazer desordem é o chefe da turma. Não vamos passar o tempo a chamar atenção a si." Disse o professor ao chefe da turma (O14.8).*
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs no comportamento		Negativos	A categoria remete-nos a situações em que as TGs provocam efeitos negativos no comportamento dos alunos na aula: *"Afeta naturalmente… Eu acho que quando há mais de dois alunos o comportamento é diferente… e eu arrisco-me a dizer que onde há mais de 10 pessoas a probabilidade de controla-los é diferente onde há 60 ou 70 pessoas" (P3).*
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs no comportamento		Negativos	Ex: *"Afeta sim" (A4).*
		Não afeta	As TGs não afetam de forma negativa o comportamento do aluno na aula: *"Para mim não afeta" (A9).*
Perceção dos participantes sobre os efeitos de TGs na gestão do comportamento	Efeitos negativos na gestão da aula	Dificulta gestão do comportamento	Esta categoria nos informa sobre situações em que as TGs dificultam a gestão do comportamento na aula, por exemplo, situações em que o **professor não identifica barulhentos:** *"Porque como dizia eles percebem que pelo facto de a turma ser numerosa, o professor vai de alguma forma ter dificuldades de observar o que cada aluno está a fazer. Então eles acabam se aproveitando disso" (P2).*
	Efeitos negativos no comportamento	Estimula desordem	Esta categoria nos informa sobre situações em que as TGs constituem um estímulo à desordem: *"São muitos alunos e isso significa muitas vontades, muitas reações e que transportam para a sala de aula muitas divergências. Se fossem poucos, então isso iria diminuir" (P1); "É que sendo muitos, no momento em que talvez uns colegas lançam uma piada, a maioria dos alunos hão-de rir. Por isso afeta. E aqueles que ficam, ficam só olhando. Se fossemos poucos não seria a mesma coisa" (A6).*
		Estimula Conversas paralelas	Esta categoria nos informa situações em que dois ou mais alunos se envolvem em conversas à margem do trabalho da aula em curso*: "E há aí alguns focos de conversas, como dizia; (…) o professor vai se aperceber que há ali um grupo que está a conversar" (P2).*
	Efeitos das conversas paralelas no trabalho do	Dificulta a ação de ensino do professor	Esta categoria nos informa sobre situações em que os efeitos das conversas paralelas dos alunos, incidem sobre a ação de ensino do professor que se sente perturbado e incomodado com a situação: *"Eu acho que a conversa, se não for um trabalho em grupo de dois a dois acaba incomodando ao próprio professor" (P3).*
		Dificulta a gestão da	

	profes sor	conduta social	
		Dificulta a aprendizage m e avaliação	A categoria nos informa sobre as dificuldades que o aluno enfrenta na compreensão da matéria quer em aulas de introdução de novos conteúdos, quer em aulas de controlo, devido às interações aluno-aluno que ocorrem nas carteiras: *"E nós que ficamos ao lado desses que fazem barulho, não conseguimos ouvir o que o professo está a explicar"* (A5).
Estilo da regulação		Regulação preventiva	O professor desencadeia ações que visam prevenir a ocorrência de condutas disruptivas, como por exemplo, **controlando a turma a partir de um ponto estratégico**: *"Eu pessoalmente, durante as minhas aulas costumo, lançar a minha vista para todos os cantos da turma para ver se estão todos a me acompanhar ou há algum grupo que está desligado da aula" (P2).* Para além do que foi referido e ainda no quadro da regulação preventiva das condutas disruptivas, evidenciam-se outros indicadores, sobre os quais se faz menção mais adiante (Apêndice 12).
		Regulação: corretiva unilateral	Em presença de um comportamento inadequado na aula e sem abrir espaço de negociação com o(s) aluno(s) envolvido(s), o professor avança para uma regulação unilateral, fazendo a título ilustrativo, **uma chamada de atenção**: *"Quando combinamos uma coisa, vocês devem cumprir. Eu não gosto de barulho." Disse o professor aos alunos, que se mostravam muito agitados e barulhentos (O13.8*). Além da chamada de atenção o professor regula corretivamente e, ou interventivamente as disrupções na aula, recorrendo a outro tipo de ações, por exemplo, (1) sensibilização e, ou, persuasão do aluno perturbador a se calar, (3) lembrança da norma, (3) convocação do aluno envolvido para tarefa, (4) expulsão e (5) abandono da aula ou atribuição de falta ao aluno em causa, e (6) tomada de medidas severas não especificadas.
		Resolução dialogada	Esta categoria nos informa sobre eventos em que o professor regula a disrupção dialogando diretamente com o aluno visado, em torno da situação: *"Menina o que se passa?" Perguntou o professor a uma aluna que se havia levantado para sair. "Vou a casa de banho." Respondeu a aluna referida. "Não!" Disse o professor impedindo-a de sair (O12.8).*
	Ações do A para minim izar constr angim entos das conver sas paralel as na aula	Muda de lugar	Para minimizar os efeitos dos constrangimentos provocados pelas interações entre os alunos nas carteiras, no trabalho do aluno na aula, este opta por se **sentar a frente perto do quadro**: *"E eu não costumo sentar atrás ou no meio, sento-me a frente. E aquelas da frente vendo o professor a dar aulas, é muito raro eles falarem. Calamos a prestar atenção. Aquelas que provocam barulho estão lá atrás e eu não me sento lá atrás. Estou a frente, sempre a frente" (A6).*
		Adota um comportame nto mais positivo	Para minimizar os constrangimentos provocados pelas interações dos alunos nas carteiras no trabalho do aluno, este opta por adotar um comportamento mais positivo na aula, prestando atenção: *"Quando os outros estão a provocar barulho, eu já disse que fico na minha carteira e estou concentrada naquilo que estou a fazer que o professor me mandou" (A10).*
		Influencia os colegas	O aluno minimiza os constrangimentos de interação aluno-aluno procurando, através de chamadas de atenção, **influenciar os outros colegas** na **adoção de comportamentos adequados**: *"Dizer ao meu colega ao lado que vamos conversar lá fora. Tentar perceber pelo menos uma coisinha sair enquanto está na minha cabeça" (A9).*

8.1.3 Espaço físico da sala de aula.

O terceiro domínio do nosso sistema de análise distribui-se nos temas que se seguem: (1) *arrumação da sala durante a aula*, que compreende categorias relativas ao estado de arrumação do mobiliário durante a aula; (2) *arrumação da sala depois da aula*, que agrega categorias sobre a arrumação do mobiliário depois da aula; (3) *acomodação dos alunos*, que agrega categorias relativas ao modo como os alunos se encontram acomodados durante a aula; (4) *perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço;* (5) *perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço*, temas que nos informam se as TGs afetam negativamente ou não, o modo como o espaço físico é arrumado/ utilizado; (5) *perceção dos participantes sobre os efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço*; e (6) *ações do professor/ aluno para minimizar constrangimentos de TGs na arrumação/ utilização do espaço.* O domínio contempla ainda as perceções dos participantes relativamente à frequência da arrumação das suas salas, colhidas através de uma escala de *poucas ou raras vezes (posições 1 e 2); algumas vezes (posição 3)*; *e sempre/ quase sempre (posições 4 e 5).* Apresentamos de seguida os temas referidos e as categorias específicas dos mesmos (Tabela 48).

Tabela 48
Categorias específicas sobre organização do espaço físico da sala de aula

Tema	Categorias	Descrição
Arrumação da sala durante a aula	Adequada	Sala com arrumação adequada, evidenciada, concretamente, pela existência de zonas e corredores de circulação livres: *Enquanto o professor se dirigia ao coletivo da turma em diferentes momentos da aula, percorria o espaço correspondente à zona de circulação, e a dado passo percorria igualmente os corredores de circulação da sala (O2.8).*
	Pouco adequada	Sala com arrumação pouco adequada, na medida em que (1) parte dos corredores de circulação encontram-se bloqueados: *O tamanho da sala e a forma como as 24 carteiras existentes se encontravam arrumadas, permitia que a mesma tivesse apenas um corredor de circulação (O1.8);* e (2) não dispõe de mobiliário em condições apropriadas para a tarefa em curso: *A sala não dispunha de carteiras em boas condições. As existentes encontravam-se em estado avançado de degradação, umas sem mesas, outras sem os respetivos bancos. Alguns alunos sentiram-se obrigados nesta aula de teste a colocar algum material por cima dos joelhos para servir de suporte à folha de exercício, numa situação visivelmente desconfortável (O2.8).*
Arrumação da sala depois da aula	Adequada	Sala com arrumação adequada, concretamente pela existência de corredores e zonas de circulação livres: *Na fase final da aula, as certeiras continuavam na posição em que haviam sido colocadas no início da aula (O2.8).*
	Pouco adequada	Sala com arrumação razoável na medida em que os corredores de circulação se encontram na sua maioria bloqueados: *No entanto, o professor só conseguiu verificar os cadernos dos alunos que se encontravam sentados nas carteiras situadas nas margens do corredor de circulação acima referido, tendo sido difícil verificar o TPC dos alunos sentados nas carteiras encostadas às paredes… Na fase final da aula, a sala mantinha-se arrumada*

			tal como a tínhamos encontrado no início da aula (O5.8); e carteiras não alinhadas e com alguns pedaços de madeira no chão: *No final da aula, os alunos saíram da sala deixando as carteiras desorganizadas e com pedaços de carteiras no chão (O3.10).*
Acomodação dos alunos		Acomodação adequada	Sala com acomodação adequada dos alunos, ou seja, um cenário que não mostra alunos sentados no chão: *Os alunos permaneceram sentados nas suas carteiras durante toda a aula (O2.8).*
		Acomodação pouco adequada	Sala com acomodação razoável dos alunos, ou seja, um cenário em que alunos encontram-se pouco confortáveis/ apertados nas carteiras. *No entanto, o professor só conseguiu verificar os cadernos dos alunos que se encontravam sentados nas carteiras situadas nas margens do corredor de circulação acima referido, tendo sido difícil verificar o TPC dos alunos sentados nas carteiras encostadas às paredes visivelmente apertados, um do outro (O1.5).* Parte dos alunos encontram-se sentados no chão e com dificuldades de ver o quadro: *Com todos os alunos sentados era visível o desconforto de alguns destes, devido às condições das carteiras acima referidas. Havia pares de alunos que se encontravam sentados em carteiras individuais, outros que partilhavam mesas concebidas para uma pessoa, outros que se encontravam sentados por cima de ferros. Havia ainda, alunos que se encontravam sentados numa posição inadequada, virados para uma direção deferente dos da maioria. Havia alunos que utilizavam os seus próprios joelhos como mesa para encostar os seus cadernos (O8.10*
Frequência da arrumação da sala			Esta categoria nos informa sobre a frequência com a qual a arrumação da sala se verifica: Sempre/quase sempre (4, 5). *"Localizaria no 4"* (P1); algumas vezes (3): *"No 3" (A8)*; poucas ou raras vezes (1, 2): *"Bom a questão da arrumação das carteiras, talvez colocaria no número 1" (P2).*
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço	Negativos		As TGs produzem efeitos negativos no modo como o espaço físico é arrumado e utilizado: "*Afeta sim" (P1).*
Perceção dos Alunos sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação e utilização do espaço		Negativos	A categoria remete-nos a situações em que as TGs afetam a arrumação/ utilização da sala de aula: *"Afeta sim" (P1); "Sim afeta" (A9).*
		Não afeta	As TGs não provocam constrangimentos na arrumação/ utilização do espaço físico: *"Não, não afeta" (A8).*
Perceção dos participantes sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação e utilização do espaço		Mobiliário e material desarrumado	A categoria remete-nos a situações em que o material e mobiliário da sala se encontra desarrumado, como consequência do TT: *[As carteiras não chegam para metade dos alunos em alguns casos] Como arrumar e como fazer isso?" (P1).*
		A mal cabem/A sem carteira	Esta categoria remete-nos a situações em que as salas se mostram pequenas para acolher o número de alunos que nelas estudam: *"Portanto, as salas são menores em relação àquele número de alunos que as turmas têm...*Também a categoria remete-nos a situações em que o número de carteiras é desproporcional ao número de alunos: *Na arrumação do mobiliário, já me referi, isso associado ao facto de o mobiliário ser obsoleto não estar em condições, não tem nem a quantidade nem qualidade para o uso na sala de aula" (P2).*
		P e A não podem movimentar-se	Esta categoria nos informa sobre situações em que o professor e alunos enfrentam dificuldades para se movimentarem na sala de aula, face ao TT: *"A movimentação dos protagonistas da aula, também. Como dizia, o professor muitas vezes quer circular para acompanhar de perto o que cada*

		aluno está a fazer, tenho dificuldades porque os corredores não existem" (P2).
	Temperatura insalubre	Esta categoria nos informa sobre situações em que a temperatura da sala sobe em resultado da desproporcionalidade entre o tamanho da turma e as dimensões da sala. *"Quando há calor, a sala fica muito quente. Isso incomoda quando os alunos estão a estudar, nós transpiramos e isso afeta os alunos" (A4).*
Ações do professor para minimizar constrangimentos de TGs na arrumação e utilização do espaço	Adequações pedagógicas	A categoria nos informa sobre situações em que o professor minimiza os constrangimentos das TGs na arrumação/ utilização do espaço **escrevendo palavras difíceis no quadro**, para facilitar a compreensão do assunto da aula aos alunos: *"Quando estou a dar apontamentos, a partir daqueles que os alcanço, consigo perceber que estão a ter dificuldades para a escrita de uma determinada palavra, e a partir deles vou escrever no quadro, porque resumo que aqueles não sejam os únicos, com dificuldades de escrever aquela palavra" (P2);* ou, situações em que o professor minimiza os constrangimentos de TGs na arrumação/ utilização do espaço, **usando um tom de voz audível para conseguir alcançar a maioria dos alunos** durante a explicação da matéria: *"Uso um tom de voz, mais audível possível para poder abranger toda a turma" (P2).*
	Adequações na relação com o espaço	O professor minimiza os constrangimentos das TGs na arrumação/ utilização do espaço, fazendo adequações na sua relação com o espaço, especificamente usando **vias/formas alternativas**. Por exemplo, o professor salta alguns alunos para se aproximar aos outros*: "Se quiser falar com um aluno, saltar alguns, se quero ir ver o que está a escrever, tenho que saltar alguns. Dia de teste por exemplo, se alguém quer uma explicação, e porque não posso gritar para não atrapalhar aos outros, tenho que saltar alguns, pisando outros, estão ali, como vou fazer" (P1).* Ainda no quadro das adequações que o professor faz na sua relação com o espaço, há outros indicadores específicos que se salientem (Apêndice 12) referidos mais adiante.
	Negação da realidade	O professor minimiza os constrangimentos das TGs na arrumação/ utilização do espaço, **fazendo de contas que está numa sala normal.** O professor leciona a aula, ignorando as dificuldades do contexto, relativamente à desproporcionalidade entre o número de alunos e a dimensão da sala/ quantidades das carteiras: *"Não vamos falar da utilização de espaços que não existem. Espaços naquelas salas, não. Só naquela da 8ªW2. É fazer de contas que estou numa sala de aula normal, ideal" (P1).*
	Cuidado com a arrumação	O professor minimiza os constrangimentos das TGs na utilização/ arrumação do espaço **mandando os alunos arrumarem a sala:** *"Arruma-se aquela sala, nós temos que esperar que os próprios alunos arrumem a sala para permitir que, pode-se perder uma parte da aula, mas os alunos devem por si só arrumar as carteiras que nós temos para dar continuidade a aula e de modo que as outras aulas não se percam" (P3).*
Ações do aluno para minimizar constrangimentos de TGs na utilização do espaço	Adequações na relação com o espaço	Os alunos minimizam os constrangimentos das TGs na utilização/ utilização do espaço, fazendo adequações na sua relação com espaço. Por exemplo, **usando vias alternativas para se movimentar.**
	Negação da realidade	Os alunos minimizam os constrangimentos das TGs na utilização/ utilização do espaço, negando a sua realidade, **conformando-se com a situação**: *"Não faço nada demais. Me mantenho calma e procuro um sítio onde me possa encaixar e sentar para conseguir ouvir o que o professor está a dizer e conseguir escrever, é o que importa" (A9).*

8.1.4 Tempo da aula.

O domínio *tempo da aula* encontra-se distribuído em três principais temas: *observância do horário pelo professor no início da aula*, *observância do horário pelo professor no fim da aula* e *observância do horário pelos alunos no início da aula*. De seguida, apresentam-se e definem-se as categorias que compõem o campo de cada um destes temas (Tabela 49).

Tabela 49
Temas e categorias sobre a gestão do tempo da aula

Tema	Categoria	Descrição
Observância do horário pelo professor no início da aula	Inicia a aula no tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como a chegada do professor à sala no decorrer dos primeiros cinco minutos depois do toque de entrada: *[“Boa tarde Senhor Professor”, cumprimentaram os **58 alunos** que compunham a 10ª Y1, ao professor de História] enquanto este entrava na sala pontualmente à hora prevista para o início da aula (O3.10).*
	Inicia a aula depois do tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como, a chegada do professor à sala depois de cinco minutos: *O Professor Melque Sedeque entrou na sala de aula oito minutos depois do toque de entrada (O2.8); Passavam seis minutos depois do toque, quando o professor Lino Segredo chegou à sala de aula (O8.10).*
Observância do horário pelo professor no fim da aula	Conclui a aula no tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como a despedida do professor, ordem da parte deste para os alunos saírem e conclusão da tarefa em curso, tal como ilustram os trechos que se seguem: *“Ok. Até a próxima aula.” Despediu-se o professor dos alunos pontualmente à hora prevista. (O3.10); “Ok, podem sair.” Ordenou o professor aos alunos enquanto escrevia no livro de turma, pontualmente à hora prevista pelo Regulamento do ESG (O4.10); Tendo verificado que todos os alunos já tinham efetuado a entrega do teste, o professor retirou-se da sala pontualmente à hora prevista no regulamento (O16.10).*
	Conclui a aula antes do tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como a despedida ou conclusão da tarefa em curso, antes do tempo previsto: *[“Deixem-me sair primeiro depois hão-de sair.”] Disse o professor aos alunos enquanto se retirava da sala de aula quando faltava um minuto para o toque de saída (O8.10).*
	Conclui a aula depois do tempo previsto	Esta categoria é evidenciada por eventos da aula que ocorrem depois do tempo regulamentar: (1) ordem da parte do professor para os alunos saírem ao intervalo: *“Vamos apanhar ar.” Disse o professor enquanto se retirava da sala. Passavam quatro minutos depois da hora prevista para o fim da aula” (O5.8);* (2) conclusão da tarefa por parte dos alunos, (3) despedida do professor: *Já passavam três minutos depois do toque. “Já vou”, disse o professor enquanto se retirava da sala. (O9.8);* ou, (4) simplesmente a sua retirada da sala: *“No mesmo instante o professor se retirou da sala e a maioria dos alunos se levantou para ir ao intervalo. Passavam cinco minutos depois do toque (O6.8).*
Observância do horário pelos alunos no início da aula	Chegam à sala no tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como a entrada dos alunos à sala antes do professor, e a sua respetiva instalação: *Quando o professor Melque Sedeque chegou, grande parte dos alunos já se encontravam no interior da sala de aula (O1.8). O Professor Melque Sedeque entrou na sala de aula oito minutos depois do toque de entrada tendo sido recebido por 56 alunos que compunham a turma e que já se encontravam presentes (O2.8).*
	Chegam à sala depois do tempo previsto	A categoria é evidenciada por eventos tais como, chegada de alguns alunos à sala depois do tempo previsto no Regulamento do ESG, tal como ilustra o trecho que se segue: *“Onde estavam?” Perguntou o professor a dois alunos que pediam licença para entrar, tendo de seguida, os permitido a entrar (O2.8).*

8.1.5 Atitude dos participantes face às turmas grandes e turmas ideais.

O domínio *atitude dos participantes face às turmas grandes e turmas ideais* contempla os seguintes temas principais: (1) *avaliação da situação das turmas* (quanto a sua dimensão numérica) categorizada em positiva, suficiente e negativa; (2) *atitude dos participantes face às turmas grandes,* que integra categorias sobre o posicionamento dos participantes em relação ao problema de TGs no ESG do Município da Matola; (3) *perceção dos participantes sobre as causas locais das TGs no ESG;* (4) *caraterísticas de turmas ideais,* que agrega categorias sobre os aspetos que no entender dos participantes caraterizam uma turma ideal; e (5) *desafios/ necessidades criados/ criadas pelas turmas grandes.* Procede-se de seguida, a descrição das categorias específicas dos temas acima referidos (Tabela 50).

Tabela 50
Atitude dos participantes face às turmas grandes e as turmas ideais

Tema	Categorias	Indicadores
Avaliação da situação das turmas	Positiva	Os participantes apresentam uma opinião positiva em relação ao tamanho das suas turmas, ao considerarem-nas como normais: *"A minha turma é normal" (A1).*
	Suficiente	No que concerne à dimensão da turma, os participantes avaliam a situação, como suficiente: *"O tamanho das turmas é razoável: Nós temos turmas razoáveis" (P1).*
	Negativa	No que concerne à dimensão das suas turmas, os participantes avaliam a situação, como negativa: *Então são turmas numerosas" (G1).*
Atitude face às TGs	Acomodação/Naturalização do problema	A categoria nos informa sobre situações em que as TGs são encaradas pelos participantes como algo normal, uma realidade imutável com a qual o sistema de educação deve conviver/ lidar... *"Mas para nós aqui no Distrito da Matola ter uma turma numerosa, não é nenhum problema porque já trata-se de uma realidade concreta que vivemos" (G1).*
	Aceitação crítica (positivo/ negativo)	Os participantes criticam o problema de TGs pela positiva: *"Mas é um mal menor termos turmas numerosas (mas) …estamos lá com o aluno" (G1);* ou, pela negativa: *"Mas tem aquela criança que está entregue à sua sorte. Os pais estão ocupadíssimos que nem sabem se o aluno foi à escola, se comeu, então o efeito para essa criança que vai à escola sem comer será negativo" (G1).*
	Indiferença e ausência de ações concretas	Esta categoria nos informa sobre situações em que o posicionamento de alguns membros da administração da educação é caraterizado pela indiferença destes, face ao problema das TGs: *"Mas a nível do Distrito, não há ações. Até por cima, se a escola não se defende dizendo que não há vaga, eles aceitariam que as turmas passassem de 60 para 70 ou para 80 alunos" (DP).*
Perceção dos participantes sobre as causas locais das TGs no ESG	Localização da escola	A causa local do surgimento de TGs é a localização das escolas em relação às residências dos alunos: *"E muita das vezes, o crescimento da população jovem, muitos jovens acabam interessando-se em sair da grande cidade para fora da cidade. E muita das vezes a opção é aqui na Matola. E carrega consigo aqueles que são os dependentes para Matola, o que em algum momento acabam disparando aquilo que são as necessidades em termos escolares" (G3).*
	Procura da escola pública e insuficientes condições financeiras das famílias	A causa local do surgimento de TGs é preferência pelas escolas públicas, devido à insuficiência financeira das famílias: *"Porque outros pais não têm condições para poder meter o seu filho numa escola particular, mesmo que esteja numa escola próxima à sua casa, devido a situação financeira que não é abonatória, a preferência é de matricular na escola pública, independentemente do número" (G1).*

	Expansão do EP e lento crescimento do ESG (maior procura e pouca oferta)	A causa local do surgimento de TGs é rápida expansão do EP e o lento crescimento do ESG, o que origina uma disponibilidade menor de vagas neste último*: "A demanda do ensino primário não é correspondida pela oferta do ensino secundário em termos de escolas. Ao menos se fossem 50% das escolas seria melhor, mas não é isso que está a acontecer. Com isto, logo quando há aprovações na 7ª Classe, automaticamente sufoca-se o ensino secundário, porque a procura de vagas é maior" (G3).*
	Política de Educação para Todos (o aluno nunca pode ficar de fora)	A causa local do surgimento de TGs é a própria política de educação para todos, que orienta que todas as crianças em idade escolar sejam colocadas no sistema: *"Só que o princípio é esse, o aluno nunca pode ficar fora do sistema, tem de ir às aulas, tem direito à matrícula" (G2).*
Respostas das escolas e Administração Distrital à pressão escolar	Compreendem e Condescendem	A categoria remete-nos a situações em que pressionados pela procura de vagas, as direções das escolas e a administração distrital da educação acabam recebendo os alunos: *"…então o Diretor acaba recebendo… …acabamos colocando um número excessivo de alunos na sala de aula porque não temos infraestruturas são aquelas, se é uma escola que tem cinco salas, são essas cinco salas que devem albergar as necessidades da zona em si" (G1).*
Dimensão ideal	≤ 45 Alunos	A turma ideal dispõe um número igual ou inferior à 45 Alunos: *"Se estivéssemos nos outros quadrantes, acredito que 25, 30 alunos seria bom"* (P3); "*É complicado, mas na condição de Moçambique, os professores estariam a vontade com turmas de 45 alunos" (P1).*
	> 45 Alunos	A turma ideal dispõe mais de 45 Alunos: *"No ensino público, o ideal para mim seria uma turma de 50, tendo em conta a situação do país" (DD2); "O que seria ideal? Tendo em conta a nossa realidade, 60 já estava bom" (DD3).*
Caraterísticas de uma turma ideal	Mobiliário adequado	Turma ideal carateriza-se pela adequação do número do mobiliário existente na sala, ao número dos alunos que a compõem: "*Em uma sala que tem 25 carteiras e 25 carteiras significa uma frequência de 50 alunos… Ocupando aquelas nossas carteiras duras significa que iriam sentar dois a dois" (G1).*
	Espaço/ superfície adequada	Turma ideal é aquela que permite ao professor efetuar uma gestão eficaz do espaço (o professor circula na sala): "*…e o professor teria espaço para circular"* (G1). Também a turma ideal é caraterizada pela adequação das dimensões da sala ao número de A que a compõem: *"Como estava a dizendo, 70 acima de 70, por exemplo, aquelas salas foram concebidas para 40 alunos, o máximo 50" (DD2).*
	Trabalho pedagógico adequado (gestão eficaz da sala de aula)	A turma ideal é aquela que permite uma gestão eficaz da aula, por exemplo, numa turma ideal o professor acompanha o trabalho do aluno: *"Não seria o ideal, o ideal são aquelas turmas em que o professor consegue fazer o acompanhamento de todo o aluno" (P4).* Além do exposto e ainda no quadro dos aspetos que caraterizam as turmas ideais, há outros indicadores que se evidenciam, sobre os quais se faz menção mais adiante (Apêndice 12).
Desafios/necessidades criadas pelas turmas grandes	Recursos físicos adequados	A disponibilidade de recursos físicos adequados no sistema de educação, constitui uma das principais necessidades criadas pelo problema das TGs. Nesse quadro urge por exemplo **a ampliação/ criação de infraestruturas em geral**: "*Em termos de necessidades em si eu diria que devíamos ter ampliação das nossas infraestruturas de modo a acomodar esses alunos. Então por mim, seria ampliação, criação de novas infraestruturas" (G1).*
	Recursos financeiros	Constitui desafio e/ou necessidade criada pelas TGs grandes no ESG o aumento de meios financeiros: *"Agora, seria também uma boa saída, claro que o estado tem as dificuldades e limitações financeiras que tem" (G3).*
	Recursos humanos e organizacionais	A disponibilidade dos recursos humanos e organizacionais é uma das principais necessidades/ principal desafio do ESG, criada(o) pelas TGs. Nesse quadro, aponta-se por exemplo, o imperativo de responder ao problema, tendo em conta os fluxos de alunos entre os diversos níveis de ensino: *"Não há correspondência porque no ensino primário, temos uma coisa de 75 escolas do EP2 que graduam anualmente alunos. Agora esses graduados onde é que nós vamos pôr? Temos mais escolas a graduar alunos que vão entrar no ensino secundário, e no ensino secundário temos poucas escolas para receber esses alunos" (G1).*

8.1.6 Minimização dos constrangimentos de turmas grandes nas escolas secundárias do Município da Matola.

Este domínio agrega os temas que integram categorias específicas relativas às ações que os diferentes intervenientes a vários níveis, desencadeiam para minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG das escolas do Município da Matola, atrás referenciados nos diversos domínios. Tais temas são (1) *perceção dos participantes sobre as ações da Administração Distrital/ Nacional*, (2) *perceção dos participantes sobre as ações Administração/Coordenação Pedagógica das Escolas*, (3) *perceção dos participantes sobre as ações dos professores no geral*, (4) *ações dos delegados da História*, (5) *ações do professor de História*, (6) *ações do Aluno*, (7) *proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos de TGs, (8) avaliação das ações.* Procedemos de seguida a descrição das categorias específicas dos temas que acabamos de referir (Tabela 51).

Tabela 51
Minimização dos constrangimentos das turmas grandes

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Ações do professor de História		Recurso a explicação tradicional melhorada	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História recorrem à **explicação tradicional da matéria** (faz exposição oral sem diálogo), no modo como ensinam: "*Durante as aulas. Como dizia antes sinto-me forçado a privilegiar métodos expositivos. Que é chegar na sala, expor o conteúdo, apresentar toda a explicação necessária" (P2).*
		Recurso a questionamento	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História recorrem ao questionamento (faz perguntas fechadas/ abertas): *"Depois colocar questões indicando voluntários ou determinados alunos que acho que precisam de mais atenção para poderem melhorar o seu desempenho" (P2).*
		Recurso a textos de apoio e outros materiais	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História distribuem fichas/ textos de apoio aos alunos: "*Elaboro essa ficha, claro que não vou distribuir a ficha aos alunos, elaboro uma ficha com um determinado tema ou unidade, então, nessa unidade, vamos trabalhar com essa ficha, porque as vezes, na sala de aula, só tem um aluno com livro, ou dois, então, nós temos que elaborar uma ficha, indicamos e deixamos na cantina da escola e os alunos vão adquirir aquela ficha" (P4).*
		Medidas organizativas	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História, **trabalham alternadamente com amostras (grupos):** *"Então se eu percebo que ele não entendeu isto, eu sei que isto ele não vai entender. Na aula em que eu estiver a dar este grupo que eu acho este grupo não entendeu, vou fazer acompanhamento destes. Para poderem entender e estar ao nível dos outros (P1).*
		Negação da realidade	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História **atropelam princípios didáticos (fazem de contas…):** *"É complicado. Se calhar o termo não seja adequado. Atropelando por vezes alguns princípios didático-pedagógicos" (P1).*
		Adequações pedagógicas na avaliação	Com vista a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, os professores de História recorrem à adequações pedagógicas na avaliação, por exemplo **no modo como organizam o processo, avaliando alternadamente metade de cada turma, em dias diferentes***: "Primeiro vou*

		falar da dimensão, no que diz respeito aos testes, eu nos meus testes, tenho tentado dividir a turma sempre que posso… então, uma das estratégias que eu tenho usado é dividir a turma, para que cada aluno faça individualmente o próprio teste" (P5) e atribui atividades em grupo.
Ações do Aluno	Proactivo na aula	O aluno minimiza os constrangimentos das TGs no modo como aprende procurando ser proactivo na aula, por exemplo, **prestando atenção:** *"Fico concentrado no professor, tento mesmo perceber o que ele está a tentar dizer. Deixo de lado o facto de sermos muitos porque o que me interessa é estar a aprender*" *(A9).*
	Conforma-se com a situação	O aluno minimiza os constrangimentos das TGs no modo como aprende conformando-se com a situação: "*Me acostumando, esqueço-me que somos muitos" (A9).*
	Estuda só, e/ou em grupo depois da aula	O aluno minimiza os constrangimentos das TGs no modo como aprende, estudando sozinho depois da aula: *"Procuro estudar num lugar silencioso depois da aula" (A7)*; ou, trabalhando em grupo fora da sala: "*Podemos fazer um trabalho, por exemplo, quando mandam fazer um trabalho, um grupo de seis, seis, marcamos um local onde podemos estar à vontade. Porque dentro da sala de aula, é possível sim fazer um trabalho desses, mas como somos muitos, para esse método devemos marcar um local, onde nós possamos nos encontrar sem nenhum problema"* (A1).
Ações de Delegados da História	Apoio e orientação aos professores	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, os delegados da disciplina de História apostam no apoio e orientação aos professores, **incentivando-os a trabalhar em função da realidade:** *"Eu tenho informado os meus colegas que é necessário a gente levar avante este trabalho, não temos como não o fazer, é a realidade que nós temos. Não há que deixar as coisas passar, temos que fazer, temos que trabalhar, é o que temos feito" (DD2).*
	Melhoria da capacitação física da escola	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, os delegados da disciplina de História procuram encetar ações tendentes à **melhoria da capacitação física da escola, especificamente** recomendando o aproveitamento do Parque escolar do Ensino Primário: *"Então sugeri nos meus relatórios, que pedíssemos aquelas salas das escolas primárias, que colocássemos lá turmas como turmas anexas. Pelo menos este ano conseguimos oito salas aqui numa das escolas primárias aqui perto. Então, temos, oito turmas lá da 8ª classe. Por causa disso mesmo, isso implicou a redução de alunos nas turmas da 8ª classe" (DD3).*
	Medidas organizativas	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, os delegados da disciplina de História desencadeiam medidas organizativas, acompanhando alternadamente o trabalho de 20 A de cada turma, em cada aula.
Perceção dos participantes sobre as ações dos professores no geral	Reconhecimento do problema	Com vista a minimizar os constrangimentos das TGs no ESG, os professores em geral, **reconhecem a existência do problema:** *"Os professores estão preparados sabem que aquele número que está lá na sala de aula é maior" (G1).*
	Valorização da planificação pedagógica, atempada e realista	Com vista a minimizar os constrangimentos das TGs no ESG, os professores em geral, **planificam "***o que eles devem fazer ou o que eles fazem nas planificações quinzenais, planificações semanais, planificação de aula, planificação diária, devem planificar" (G1)*; e **planificam de modo ajustado à situação concreta** *"planificar, tendo em conta a realidade da sua turma. Saber que eu vou trabalhar numa turma desta natureza, o que é que eu devo fazer, para eu atingir este e aquele objetivo" (G1).*
	Valorização da cooperação no trabalho pedagógico	Com vista a minimizar os constrangimentos das TGs no ESG, os professores em geral **cooperam entre si**: *"O segundo é, durante a planificação das aulas, o grupo de disciplina deve discutir e debater assuntos que têm a ver com a disciplina, os problemas que cada um enfrenta nas suas turmas. Isso vai ajudar para que de facto minimizem-se os problemas que existem com as turmas numerosas. É isso está sendo feito pelos professores" (G2).*
	Valorização do trabalho individual	Com vista a minimizar os constrangimentos das TGs no ESG, os professores em geral **trabalham individualmente***: "individualmente quando estiver a esboçar o seu plano [deve saber que eu vou trabalhar numa turma desta natureza."] (G1)*

Perceção dos participantes sobre as ações Administração/coordenação pedagógica das Escolas	Apoio e orientação aos professores	Para minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs, a administração/ coordenação pedagógica das escolas, presta apoio e orientação aos professores que consiste entre outras ações, **na assistência e supervisão das aula**s: *"Ao nível das direções, assistem aulas, para ver qual é o trabalho concreto que está sendo feito*" (G1).
	Ligação escola-família	A administração/ coordenação pedagógica das escolas, procura minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, fortalecendo a ligação escola-família, através de **reuniões com pais**: *"Tem calendário de reuniões com os pais e encarregados de educação" (G1).*
	Melhoria da capacitação física da escola	Para minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, a administração/ coordenação pedagógica das escolas, procura melhorar a capacitação física da escola, por exemplo, desencadeando ações de redução do TT, através do **aumento do número de salas a partir de doações da comunidade local:** *"Nesta escola por exemplo, há salas em construção. E temos apelado a contribuição da sociedade, da comunidade escolar no sentido de contribuir com material, ou, apoio financeiro para aumentar as salas e para colmatar esse e tipo de casos de turmas com muitos alunos. E isso está a acontecer, antes não tínhamos aquelas salas e já são seis. E a ideia agora é aumentarmos outras seis. E isso visa reduzir essas turmas com muitos alunos. E a ideia é chegarmos até 50, e isso está em curso" (DD2")*; e através do **aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário:** *"Este ano, em termos do número de alunos por sala, e o rácio professor-aluno baixou, na nossa escola para 60. No ano passado íamos lá nos 80. Então, foi um grande sacrifício que fizemos. O aumento de número de salas e de turmas resultou nisso. Mas para o ano que vem, o que pode acontecer é reduzirmos o número de turmas e aumentar o rácio professor-aluno" (DP).*
	Medidas organizativas	A administração/ coordenação pedagógica das escolas, minimiza os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, desencadeando medidas de organização, designadamente o **acompanhamento educativo nos recreios:** *"organizam as crianças no pátio cantam hino nacional" (G1);* e **instituição do Conselho da Escola:** *"Formam o conselho da escola, também o conselho da escola, tem o seu papel no desenvolvimento da própria criança, eu acho que cada um dos intervenientes do processo tem o seu papel" (G1).*
Perceção dos participantes sobre ações da Administração Distrital/ Nacional	Apoio e orientação aos professores	Para minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs na sala de aula, a administração distrital da educação, aposta no apoio e orientação aos professores, que consiste por exemplo entre outras ações, na **supervisão pedagógica das atividades letivas**: *"Temos apoiado e temos assistido aulas. Temos feito supervisão de apoio pedagógico, procuramos ver o que está sendo feito na sala de aulas, deixamos algumas recomendações construtivas para ultrapassar este e aquele problema" (G1).*
	Ligação escola-família	A administração distrital da educação minimiza os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, **incentivando o fortalecimento da relação escola família** bem como a promoção de encontros entre as partes, nos quais as escolas recomendem aos encarregados de educação a aquisição do material didático do secundário: *"E também as vezes pedimos a própria direção da escola, para convocar encarregados, sensibilizar os encarregados, mostrar aos encarregados que os alunos já estão no ensino secundário, o material no ensino secundário deve ser adquirido pelos pais, mostrar porque parece que essa transição dum nível para o outro em que no primeiro nível tinha acesso ao material da primeira à 7ª Classe, também eu acho que isso as vezes cria problemas nos próprios encarregados. A transição, essa mudança é que está a ser difícil" (G1).*
	Melhoria da capacitação física da escola	A administração distrital da educação minimiza os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, encetando ações tendentes à melhoria da capacitação física da escola, por exemplo, **realizando planificações anuais que visam a construção e novas contratações**: *"Nós anualmente temos tido uma reunião de planificação. É nessa reunião onde planificamos construção de mais escolas a vários níveis" (G3).*

	Medidas organizativas	A administração distrital da educação minimiza os constrangimentos provocados pelas TGs no ESG, desencadeando medidas de organização nomeadamente **fortalecimento da relação de proximidade com as escolas** "*Não é fácil, nós temos aproximado a escola, nós temos visitado a escola" (G1);* e **introdução do ensino à distância:** *"Para além disso, o governo acabou introduzindo o ensino à distância. O ensino à distância veio de uma forma geral, veio colmatar aquilo que era o problema de procura de vagas. Nós temos alguns alunos que passaram e não tiveram vaga em algum ano, e quando requerem retornar à escola, e como a idade já não ajuda. Agora, com a introdução do ensino à distância, veio de uma maneira muito boa, resolver esses problemas" (G3).*
Proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos de TGs	Adaptação da gestão pedagógica	Com vista à minimização dos constrangimentos das TGs, torna-se necessário ao professor fazer adaptações no domínio da gestão pedagógica, **usando linguagem clara**: *"Consigo, mas falo por mim e pelos colegas que não estão aqui, alguns que não percebem bem, podem escutar como disse, mas não percebem, por causa da linguagem, português falado. Tem algumas palavras muito difíceis de se perceber" (A9).*
	Melhoria da escola na capacitação física, meios de ensino e recursos didáticos/ redução de turma	Com vista à minimização dos constrangimentos das TGs, torna-se necessário a aposta na melhoria da escola em termos da sua capacidade física, meios de ensino e recursos didáticos, por exemplo apostando-se no aumento da quantidade e qualidade de infraestruturas educativas *"Agora para mim a melhor coisa, é redobrar esforço, arregaçar as mangas e construirmos infraestruturas, como eu disse não é problema do professor quando nós construímos um pavilhão para podermos acolher as crianças"(DD3).*
	Medidas organizativas	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, torna-se necessário aos participantes, a adoção de medidas organizativas, como por exemplo o aproveitamento de professores licenciados afetos no Ensino Primário**.** Ainda no quadro de medidas organizativas propostas, há outros indicadores que se salientam sobre os quais nos debruçamos mais adiante (Apêndice 12).
	Implicação e responsabilização da comunidade local	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, torna-se necessária, a responsabilização de toda a sociedade no sucesso do processo educativo. *"Bom, as medidas são duma forma geral, assumidas por todos. Assumidas por todos na medida em que tanto os políticos, tanto a sociedade civil, para além da própria situação da convivência do nosso aluno, do próprio nosso professor, porque o professor não pode ser visto isolado da sociedade, o aluno não pode ser visto isolado da sociedade. Significa o quê nisto? Que todos à medida que falamos da educação, tocamos aquilo que é o motor do desenvolvimento do Homem, é o futuro do Homem. As medidas que estão sendo tomadas pela sociedade no geral, é fazer com que haja perceção tanto por parte dos alunos, que o futuro deles depende daquilo que fazem enquanto estiverem na sala de aulas. Não existe um outro futuro que nós podemos esperar, se não nos esforçarmos um bocadinho na sala de aulas" (G3).*
	Responsabilização nos responsáveis políticos	Com vista a minimização dos constrangimentos das TGs, torna-se necessária, a intervenção das entidades competentes: *"Portanto são vários intervenientes que podiam atuar para poder minimizar o problema, a partir do próprio Ministério" (DP).*

8.1.7 Perceção dos professores sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino em relação ao que é praticado pelos outros professores.

Este domínio integra os temas (1) perceção dos participantes sobre o nível de aproximação das práticas de ensino do professor, classificada em raramente próximas (posições 1 e 2), alguma vez próximas (posição 3) e sempre próximas (posições 4 e 5); (2) perceção dos participantes sobre os elementos que não aproximam as práticas do professor, que compreende as categorias sobre as ações que distinguem as práticas de alguns professores participantes, das

práticas dos outros professores, e (3) perceção dos participantes sobre os elementos de aproximação das práticas do professor, que integra categorias relativas às ações de ensino que aproximam as práticas de ensino de diferentes professores. Vamos de seguida, efetuar a descrição das categorias específicas dos temas referidos (Tabela 52).

Tabela 52

Opinião sobre nível de aproximação das práticas de ensino dos professores

Tema	Categorias	Indicadores
Perceção sobre nível de aproximação das práticas de ensino do professor	Sempre próximas (4, 5)	Os participantes entendem que as suas práticas de ensino, sempre se aproximam ao que é feito pelos seus pares: *"Eu situaria as minhas práticas no 5. Muito próximas àquilo que acontece a nível nacional. Aquilo que eu tenho visto na Escola X, tenho visto na ES-MªMR também. A situação não está muito diferente, aproximamos em termos de práticas de ensino" (DD2).*
	Algumas vezes próximas (3)	Os participantes entendem que as suas práticas de ensino, algumas vezes são próximas ao que é feito pelos seus pares: "*A minha opinião ficaria no 3" (P5).*
	Raramente próximas (1, 2)	Os participantes entendem que as suas práticas de ensino raramente se aproximam ao que é feito pelos seus pares: *"Não me revejo nas práticas pedagógicas desses professores, e eles também não se revêm em mim" (P1).*
Elementos que não aproximam as práticas do professor	Modos de ensino	A categoria remete-nos a situações em que os professores participantes consideram suas práticas de ensino, diferentes das dos outros professores na medida em que estes últimos: **Não contextualizam e não explicam o processo histórico:** "*Eu penso que nós na sala de aula, deveríamos explicar o processo histórico, o processo. Não basta dizer, Eduardo Mondlane fundou a Frelimo. Sim fundou, e depois? O processo! Eu penso que quando se introduz o programa de História nas nossas escolas, é para ensinar os processos, explicar os processos, não factos" (P1);* e, **exigem resumos aos alunos que não sabem ler:** *"Quando nós recomendamos aos alunos para fazerem resumos, um aluno que não sabe ler nem escrever que resumo vai fazer? Não sabe ler, nem escrever" (P1).*
	Modos de avaliação	A categoria remete-nos a situações em que os professores participantes consideram suas práticas de avaliação, diferentes das dos outros professores, na medida em que estes últimos **não registam os alunos que fazem TPC**: *"Nem todos os professores têm o cuidado de fazer a correção do TPC e de registar quem são os que fazem TPCs" (P5)*; P não registam A que participam: *"Nem todos os professores têm o cuidado de saber quem são os alunos que participam" (P5).*
	Processos de interação	A categoria remete-nos a situações em que os participantes entendem que o modo como gerem as interações na aula, se distingue da prática dos outros professores, na medida em que estes últimos **não conhecem seus A**: *"Porque nem todos os professores têm o cuidado de conhecer os seus alunos" (P5).*
Elementos de aproximação das práticas do professor	Modos de ensino	Os principais elementos de aproximação das práticas dos professores se inscrevem nos modos de ensino que empregam, na medida em que estes: **Recorrem à explicação tradicional da matéria**: *"Aliás, esse problema não é só para a área de História. Praticamente todas as áreas, é um problema praticamente de todas as disciplinas de privilegiar os métodos expositivos. Quero acreditar que seja um problema de todos nós, não só meu. É uma espécie de um refúgio, porque outras vias nos têm sido muito difíceis." (P1)*; **constituem principal fonte de informação para o aluno**: *"Então se não compram livros, o professor é que tem que se desdobrar para preparar alguma coisa que vai ajudar no seu trabalho." (P4)*; **nas suas aulas há um recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual**: *"Então, preparamos a ficha, o aluno tem que adquirir a ficha e vamos trabalhando assim com o aluno" (P4).*

Modos de avaliação	Os principais elementos de aproximação das práticas dos professores se inscrevem nas medidas organizativas que empregam no quadro da avaliação, na medida em que **acompanham alternadamente o trabalho de 20 alunos de cada turma, em cada aula (DD1)** e organizam trabalhos de investigação/ grupo (DD2).

CAPÍTULO 9

GESTÃO DA SALA DE AULA EM TURMAS GRANDES: PERSPETIVA LOCAL

A gestão da sala de aula tem vindo a revelar-se um fator importante para o alcance dos objetivos educacionais (Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Wubbels, 2007). Entretanto, e apesar da sua incontestável importância, a quantidade da investigação em educação realizada nas últimas décadas, em temas situados nesse campo mostra-se reduzida (Evertson & Weinstein, 2006; Wubbels, 2007), sobretudo no que respeita a estudos que cruzem a gestão da sala de aula nas suas diferentes dimensões, com as outras variáveis, nomeadamente, com o tamanho da turma. Também se verifica uma escassez de estudos sobre a gestão da sala de aula conduzidos em contextos de países em desenvolvimento, nos quais frequentemente nos deparamos com turmas com mais de 45 alunos, como é o caso de Moçambique, onde as turmas do Ensino Secundário Geral chegam a ter uma média de 60 a 70 alunos (MINED, 2009; MINED, 2010a; MINED, 2011; SDEJT, 2014a; SDEJT; 2015a). Na verdade, grande parte da produção sobre a gestão da sala de aula tem sido realizada esmagadoramente em contextos de países desenvolvidos (por exemplo, Doyle, 2006; Emmer & Gerwels, 2006; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Brophy, 2006; Wubbels, 2007; entre outros).

A investigação sobre o tamanho de turma ao longo das últimas quatro décadas, também tem incidido especialmente em contextos educativos de países desenvolvidos. É de salientar os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos da América (como por exemplo, Achilles, 1998; Aos et al., 2007; Engelson, 1996; Englehart, 2011; Finn et al.. 2003; Finn et al., 2005; Glass & Smith, 1978; Graue et al., 2007; Pritchard, 1999; entre outros); bem como no contexto britânico (como por exemplo, Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Blatchford et al., 2011; Brhwiler & Blatchford, 2011; entre outros).

Tendo em conta os aspetos que acabamos de assinalar, tomamos como nosso objeto de pesquisa sobre a gestão da aula, quatro turmas de uma escola do Município da Matola, Moçambique. Consideramos que a compreensão do fenómeno ganharia com a compreensão da cultura pedagógica relativa à gestão da aula, cultura com a qual a vida de cada turma interage e à qual não é alheia. Deste modo, no presente capítulo pretende-se responder ao objetivo de caraterização da cultura pedagógica do local de inserção da "escola foco", em particular no que

diz respeito à gestão da sala de aula em turmas grandes, nos domínios *gestão do ensino aprendizagem, da sociabilidade, do espaço físico* e do *tempo da aula*. Em consequência procede-se neste capítulo a apresentação, análise e discussão dos resultados, relativos à gestão da sala de aula em turmas grandes na perspetiva local, em função dos domínios acima referidos.

Corporiza-se deste modo o nível local da abordagem sistémica da gestão das aulas em turmas grandes que visamos, no qual procuramos explorar a perspetiva dos atores locais, nível que precede a perspetiva dos atores dos níveis intermédio – a perspetiva da escola "foco" (Capítulo 10), e mais próximo – a sala de aula (Capítulo 11, Capítulo 12 e Capítulo 13).

Para o efeito, recorreu-se à informação decorrente das entrevistas com os atores locais acima referidos, a saber **três gestores** da Administração Distrital de Educação (G1, G2 & G3), **três delegados** da disciplina de História (DD1, DD2 & DD3), e **três professores** também da disciplina de História das escolas circundantes à escola "foco" (P3, P4 & P5). Importa realçar que, decorrente dos objetivos da investigação, os resultados relativos à *gestão do ensino aprendizagem* e à *atitude dos participantes face ao problema das turmas grandes e à minimização dos constrangimentos detetados*, foram obtidos a partir das entrevistas com os três grupos referidos. Com exceção das dimensões *interações na aula* e *comportamento do aluno na aula* no domínio da *sociabilidade*, cujos resultados decorrem das entrevistas com gestores e professores participantes, os resultados sobre as restantes dimensões do domínio referido, incluindo os domínios do *espaço físico* e *tempo da aula*, foram obtidos somente a partir das entrevistas com os professores.

Em suma, os resultados que passamos a apresentar, encontram-se organizados em quatro principais aspetos: (1) perceções dos participantes sobre a gestão do processo de ensino aprendizagem, (2) perceções dos participantes sobre a gestão da sociabilidade, (3) perceções dos participantes sobre a gestão do espaço físico e tempo da aula, e (4) atitude dos participantes sobre às turmas grandes e a minimização dos constrangimentos criados por essas turmas no desenrolar do processo educativo.

9.1 Gestão da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem:* perspetiva de protagonistas a nível local

Nesta seção, apresentam-se resultados relativos a seguinte questão específica de investigação: ***Que perceções e opiniões têm os atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes, no domínio ensino aprendizagem? Que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem***

positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos? Em função da questão colocada, a secção se desdobra sucessivamente sobre as perceções dos participantes relativas a (1) ações de aprendizagem mais solicitadas e a frequência de realização de tarefas na aula, (2) motivação e aprendizagem, e (3) efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e dos alunos na disciplina de História.

Começando pela perceção dos professores entrevistados sobre as ações de aprendizagem que mais solicitam ou incentivam, refira-se o facto de o P3 e P5, terem apontado a participação e apresentação do TPC, como ações de aprendizagem que mais incentivam: "É a questão da participação. Principalmente a participação, mas os TPCs também, tenho dado sempre" (P5). Na mesma senda, um outro professor também pertencente à uma das escolas circundantes, considerou o debate, bem como, a resposta ao questionário, como ações de aprendizagem que mais solicitam.

> O aluno leu alguma coisa e depois vamos discutir, vamos debater em torno daquilo que o aluno leu em relação a uma determinada matéria. Por exemplo, se eu quero falar das causas da I Guerra Mundial, eu peço aos alunos para que cada um deles traga causas da I Guerra Mundial. E daquelas causas nós vamos consolidar e vamos produzir realmente aquelas que são causas primárias e causas secundárias. (P3)

Relativamente à frequência de realização de tarefas de aprendizagem na aula, a informação obtida na entrevista aos professores das escolas circundantes, não é consensual e a mesma varia entre muito e medianamente frequente.

Sobre a motivação para a aprendizagem, um dos professores das escolas circundantes evidenciou uma perceção de que os conteúdos que mais motivam a aprendizagem contemplam às matérias relativas ao contexto mais próximo ao aluno. As matérias sobre os contextos geográficos distantes do aluno, são vistas pelo professor referido, como conteúdos que não motivam aprendizagem (P3). Porém, os outros dois professores deste grupo, evidenciaram uma perspetiva bastante diferente do seu colega, opinando que o que mais conta na motivação não são os conteúdos, mas o modo como o professor leciona (P4 & P5): *"Eu acho que depende da maneira como o professor leciona, as técnicas que usa. Isso é que vai fazer com que os alunos gostem deste conteúdo e não gostem das outras matérias" (P4).*

9.1.1 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e alunos na disciplina de História: perspetiva a nível local.

Vejamos de seguida, os resultados relativos à perceção dos participantes a nível local, sobre os efeitos das turmas grandes (TGs) que se detetam no ensino e aprendizagem da

disciplina da História, quer sob ponto de vista do trabalho do professor, quer sob ponto de vista do trabalho do aluno.

9.1.1.1 Efeitos das turmas grandes no ensino da História: perspetiva a nível local.

Questionamos aos três gestores da Administração Distrital de Educação, três delegados e três professores de História em que sentido o tamanho das turmas afetava o trabalho do professor de História na aula e quais eram os efeitos que detetavam, tendo-se salientado à partida um consenso entre os três gestores referidos, no sentido de que os efeitos das TGs no ensino da História são muito negativos: *"Afeta negativamente" (G1); "Os constrangimentos provocados pelas TGs são muitos" (G2).* Esses efeitos negativos refletem-se na gestão diversificada e diferenciada do ensino, na gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação e na gestão da organização e funcionamento da aula.

Relativamente aos efeitos das turmas grandes na ***gestão diversificada e diferenciada do ensino*** dois dos três gestores da Administração Distrital da Educação, destacaram efeitos de TGs que incidem sobre **o modo como o professor ensina**, designadamente (1) o forte recurso ao ditado e explicação da matéria (G1 & G2). Além disso, a gestora participante também destacou como efeitos das TGs no ensino (2) o forte recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual; (3) o desfasamento entre a ação do professor e as competências do aluno: *E dita apontamentos a um aluno que não sabe escrever e exatamente aquilo que escreve…" (G1);* e (4) a desvalorização do trabalho em sala de aula. "*Para mim, na disciplina de História, o professor tem ficha? Sim. Ler-se a ficha, fazer-se aquela tomada de notas, o professor explicar, da ficha retirar aquilo que o aluno deve saber, o que é útil nessa ficha. Mas não é aquilo que acontece" (G1).* Já o terceiro gestor, acrescentou que devido ao número elevado de alunos por turma, o professor mostra (5) dificuldades na exploração dos pré-requisitos do aluno:

> Se os alunos forem muitos, acaba havendo algumas limitações claramente. Mas se fossem poucos, eu tenho a máxima certeza que o professor estaria em condições de criar aquilo que é a capacidade, porque quando se diz por exemplo, vamos falar do dia da mulher. São vários alunos, os alunos ouviram vários conteúdos que podiam engrossar a aula sobre o dia da mulher. Mas devido às limitações de ordem tempo e a quantidade dos alunos que estão na sala de aula, o professor pode não conseguir tirar e expor todo esse conhecimento que há por parte dos alunos. (G3)

Em consonância com o que foi referido por um dos gestores da Administração em relação às aulas de História, um dos professores das escolas circundantes entrevistados, salientou igualmente o facto de as TGs afetarem **o modo como ensina**. Aquele participante, tem o entendimento de que este tipo de turmas propicia aulas em que predomina a explicação tradicional da matéria: "*Tudo tem que ser uma reprodução oral do professor, o aluno tem que*

tirar cópia, ou, o aluno tem que escrever" (P3). Além disso, para aquele professor as TGs lhe dificultam mandar alunos para o quadro: *"Quanto a esta questão, eu acho a dificuldade que alguém possa ter é o acompanhamento do aluno no quadro" (P3).* Um outro professor apontou as dificuldades enfrentadas na **motivação dos alunos** como efeito negativo das TGs. *"Primeiro para entrar dentro da sala e fazermos aquilo que nós chamamos de ambientação com os alunos, nós temos mais ou menos cinco minutos, para fazermos esse trabalho" (P4).*

Os três professores das escolas circundantes apontaram ainda constrangimentos que incidem sobre o modo como o **professor organiza as atividades** (P3, P4 & P5). Assim, dois desses professores, destacaram o facto de enfrentarem dificuldades na diversificação de tarefas, como resultado do elevado número de alunos por turma. *"Sim, porque se fosse um número reduzido, podia mandar até ler" (P4).* Um outro desses professores, apontou a não realização de visitas de estudo a museus:

> Bem, um dos grandes desejos meus primeiro, era de poder levar os meus alunos a visitas de museus. Só que infelizmente é difícil e complicado, porque as turmas são numerosas. E se nós excluirmos ou levarmos um pequeno grupo, praticamente estaremos a excluir uma parte da turma. Então isso de certa forma faz com que não seja possível levar os alunos a essa atividade. (P5)

Acresce que os três professores detetam efeitos negativos das TGs no ***controlo e acompanhamento da aprendizagem,*** resultantes das dificuldades em circular na sala para acompanhamento das tarefas:

> Depois estão alguns sentados no chão, para eu poder circular primeiro dentro da sala não é fácil. Se faço correção no quadro, há-de ser aquilo de fazer a correção no quadro, mas eu não vou puder acompanhar se o aluno fez ou não. (P4)

Quanto aos efeitos das turmas grandes na ***gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação***, a gestora da Administração de Distrital de Educação destacou como constrangimento das TGs no quadro da avaliação, particularmente no modo de avaliar, uma insuficiente avaliação formativa e diferenciada das necessidades de aprendizagem dos alunos, por exemplo, no caso da literacia básica da língua: *"Então, o professor contentou-se porque fez chegar a ficha. Mas fez chegar a ficha a um individuo que não sabe ler, consequentemente, chega o momento da avaliação, as crianças não respondem as questões colocadas" (G1).* Um outro gestor salientou as dificuldades enfrentadas pelos professores na correção de tantos testes. Vejamos o modo como aquele participante explicou esse aspeto:

> Um professor que tem 90 testes por corrigir, é uma turma essa, entretanto, estamos a falar de História, História tem uma carga horária reduzida, são duas aulas semanais, o que implica que para um professor completar a carga horária necessária, são 24 tempos, tem que ter 12 turmas. Imagine, 12 turmas vezes 90 testes, para corrigir. 90

> Testes vezes 2, porque têm duas avaliações num trimestre, está imaginar o trabalho para o professor? É excessivo. (G2)

Para os três delegados da disciplina de História o efeito negativo das TGs no modo de avaliar, traduz-se nos obstáculos com os quais o professor se depara para fazer a diversificação da avaliação (D1, D2 & D3):

> E sem se esquecer que o sistema de avaliação de hoje em dia, temos aquilo que se chama avaliações contínuas na sala, que é feita, aula após aula. Mesmo que eu faça plano, aliás, já tentamos esboçar isso ao nível do grupo de disciplina, que vamos avaliar pelo menos um aluno por turma em cada aula, sinceramente, acabamos vendo que não é possível. Porque num trimestre o professor não tem 80 aulas. No máximo, tem 36 aulas dependendo do trimestre. Então, significa que mesmo avaliando um, ou dois alunos, não consegue abranger todos os alunos na avaliação contínua para ter esse aproveitamento no final do trimestre. (DD3)

Um outro efeito traduz-se na dificuldade em garantir a todos os grupos a oportunidade de apresentação do seu trabalho: "E quanto às apresentações isso é praticamente inexistente, porque se tiver que apresentar 40 grupos, tem que apresentar durante o período que eu me referi aqui em termos da duração do trimestre, não vai a tempo de fazer nada" (DD3).

Também para os professores entrevistados os efeitos das TGs se manifestam na **gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação.** Com efeito, um desses professores, tem o entendimento de que as TGs provocam dificuldades na diversificação da avaliação, impedindo, por exemplo a avaliação oral: *"Sim existe. É o caso de uma avaliação oral;* e a avaliação do TPC: *Quanto a esta questão, eu acho que a primeira dificuldade, que alguém possa ter é o controlo da turma por exemplo na avaliação de um trabalho de casa"* (P3). Também, na perceção do mesmo participante as TGs impedem a obtenção de dados fiáveis na avaliação: *"Numa avaliação escrita, efetivamente nós não temos os reais dados se a positiva ou a negativa é do fulano ou beltrano" (P3).* Dois desses professores entrevistados apontaram constrangimentos à correção dos trabalhos realizados na aula:

> Mas para aqueles trabalhos que são dados na sala de aula, o professor efetivamente, não consegue corrigir todos os trabalhos em 45 min." (P3) "Na correção dos trabalhos, não é possível eu conseguir corrigir trabalhos de 85, 86 ou 90 alunos em 45 minutos. Porque para isso tem que quebrar toda a aula para a correção dos trabalhos mas também não vou conseguir. (P4)

Este tipo de dificuldade estende-se à correção dos trabalhos de casa. Assim, os três professores entrevistados evidenciaram uma perceção de que as TGs impedem a correção de TPCs de todos alunos:

> Na correção dos TPs, não consigo efetivamente corrigir todos os trabalhos, e para alguns casos, aqueles que não vão ao quadro, acabam sendo os mais prejudicados porque indo ao quadro conseguimos verificar se realizou ou não." (P3); "Porque ele

> vai acompanhar aquilo que nós vamos fazer no quadro, mas se ele fez algum esforço em casa em querer responder não vou conseguir ver o caderno do aluno e fazer a correção do trabalho" (P4); "Então, sobre a correção dos trabalhos, também é um bocadinho complicado. Porque se o professor dá TPC por exemplo e quer avaliar se todos os alunos fizeram o TPC e se fizeram corretamente o TPC, praticamente, os 45 minutos se esgotam. (P5)

Além disso, a professora entrevistada reforçou a perceção de que as TGs dificultam a correção de todos os testes em tempo útil, uma vez que o tempo disponível para o efeito mostra-se desproporcional à quantidade de testes por corrigir:

> Então, isso também tem a ver mesmo em relação aos testes, para corrigir noventa e tal testes, e se eu tenho 14 turmas é só fazer as contas, quantos alunos eu tenho em 14 turmas por 80 alunos ou 86. Então para corrigir num prazo de uma semana que a direção da escola ou o Ministério nos dá para corrigir, lançar depois entregar os dados completos, por exemplo agora que estamos no fim do trimestre, não é fácil. Mas temos que fazer. Então aí, o nosso trabalho não sai um trabalho perfeito. (P4)

Sobre os **efeitos das turmas grandes na gestão da organização e funcionamento da aula** a perceção evidenciada por um dos delegados da disciplina de História é no sentido de que pelo facto de as turmas serem grandes, o professor gasta muito tempo inicial da aula para organizar a sala: *"E depois, nesta condição de muitos alunos, temos outro constrangimento: barulho. Só para o início da aula é um problema. O professor tem que perder 10 a 15 minutos a tentar pôr a turma em ordem, o que não é nada fácil" (DD3).*

Trata-se de uma perceção partilhada pela professora participante:

> Mas enquanto nós vamos a sala e queremos fazer essa ambientação, ou porque a criança não tem onde se sentar e discute com outra criança, porque é meu lugar, então aí o tempo vai passando. Os cinco minutos passam antes que o professor sequer converse com o aluno e procure saber se ele descansou bem e está bem, ver se o aluno está bem aprumado, se está limpo ou não, então é o tempo que vai. (P4)

Apresentamos de seguida, um quadro geral dos efeitos das TGs no trabalho do professor de História, a nível local (Tabela 53).

Tabela 53
Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor de História a nível local

			Principais efeitos
Efeitos das TGs no ensino de História	Na gestão diversificada e diferenciada do ensino	No modo de ensino	Recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual Forte recurso ao ditado e explicação da matéria Desfasamento entre a ação do professor e as competências do aluno Desvalorização do trabalho em sala de aula Dificuldades na exploração dos pré-requisitos dos alunos Não motiva alunos (não faz ambientação com os alunos) Não manda aluno para o quadro
		No modo de organização das atividades	Não realiza visita de estudo a Museus
		No acompanhamento das atividades	Não circula na sala Não acompanha tarefas
	Na gestão diversificada e diferenciada e formativa da avaliação	No modo de avaliar	Insuficiente avaliação formativa e diferenciada das necessidades de aprendizagem dos alunos Não individualiza a avaliação Não diversifica avaliação Não obtém dados reais na avaliação (dificuldades/progressos através de grelhas de análise)
		Na correção dos trabalhos	Não corrige trabalhos de todos alunos na aula Não deteta dificuldades de cada aluno Não corrige os testes em tempo útil Não corrige os TPCs de todos alunos
	Na gestão da organização e funcionamento da aula		Perde tempo inicial da aula para organizar a sala

A terminar, os resultados indicam que com vista a **minimização dos constrangimentos das TGs no ensino de História,** os três professores entrevistados valorizam (1) a explicação tradicional; (2) o questionamento; (3) o recurso a fichas de trabalho individual e textos de apoio em substituição do ditado de apontamentos na aula, tendo em conta a complexidade da matéria a ser dada e o tempo disponível para o efeito; (4) as adequações pedagógicas na avaliação: marcação e correção de TPCs, mandar alunos para o quadro; e (5) as medidas organizativas na avaliação, que consistem na divisão da turma em dois ou três grupos que são avaliados alternadamente em aulas diferentes.

9.1.1.2 Efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História: perspetiva a nível local.

Os gestores, delegados da disciplina de História, bem como, os professores, revelaram uma perceção de que as TGs provocam efeitos negativos na aprendizagem do aluno, apontando aspetos que se fazem sentir nas condições de assistência e participação na aprendizagem, e nas condições de preparação para a avaliações, de realização das provas e nos resultados de aprendizagem.

Relativamente aos efeitos das TGs nas condições de assistência e participação na aprendizagem, um dos delegados da disciplina de História, associou o não acompanhamento da aula com a falta de uma maior concentração do aluno nesses ambientes, visto que essas turmas dificultam a adoção dessa postura por parte do aluno.

> Agora, vamos para o processo de lecionação, também surgem constrangimentos, há uns que estão a acompanhar, outros não estão a acompanhar. Barulho ali, barulho acolá, são sempre coisas que ocorrem neste tipo de turmas. E acontece com qualquer professor que passa por essas turmas. (DD2)

Em consonância com a opinião do participante acima referido, a professora entrevistada revelou uma perceção que situa **os efeitos das TGs no modo como o aluno aprende**, ao salientar que em TGs o aluno não acompanha a aula, e, além disso, este tem como fonte de informação apenas o professor: "*Então, se o professor fala e dá apontamentos, ele não tem outra coisa que lhe ajuda" (P4).*

Para além do exposto, há constrangimentos de TGs que incidem sobre as **condições de preparação e realização das provas e nos resultados da aprendizagem obtidos**. Assim, dois dos gestores salientaram o facto de as TGs dificultarem a concretização de uma adequada preparação dos alunos para as provas durante as aulas, facto que se reflete nas fracas competências que estes demostram na realização dessas atividades, principalmente em processos de realização de exames, em que os mesmos são integrados em turmas com um número igual ou inferior a 30 alunos, e instalados em salas de aulas, onde cada aluno encontra-se sentado numa carteira individual e sem par, algo que raramente acontece em sessões de aulas de introdução de novos conteúdos. O trecho que se segue ilustra melhor os aspetos referidos:

> Então, o professor contentou-se porque fez chegar a ficha. Mas fez chegar a ficha a um individuo que não sabe ler, consequentemente, chega o momento da avaliação, as crianças não respondem as questões colocadas. (G1) E será que as avaliações que estão sendo feitas, são reais? Então, onde é que nós vamos ver esses resultados, é quando as pessoas, são submetidas ao exame onde se diz, um aluno uma carteira, uma sala no máximo tem 30 alunos. O aluno não está habituado a fazer aquilo. Vai ao exame, é um outro mundo diferente. Então, afeta negativamente. (G2)

Relativamente aos resultados negativos e reforçando os aspetos que acabamos de apontar, a gestora entrevistada indicou que pelo facto de as turmas serem grandes, os alunos falham nos exames da primeira época: "*É uma das disciplinas que quando chega o momento dos exames, muitos alunos vão à segunda época na disciplina de História" (G1);* na demonstração de competências básicas e prévias*: "Nem ele o próprio aluno, não vai conseguir ler para se preparar para o teste" (G1).* Além disso, a gestora associou os sucessivos maus

resultados finais em História, com o número elevado de alunos por turma: *"E têm sido mesmo negativos os resultados de História" (G1).*

Também na mesma senda, dois dos delegados da disciplina de História evidenciaram um entendimento que vai no sentido de que as TGs contribuem para uma inadequada preparação dos alunos para os exames finais, tal como salientou um desses participantes (DD1 & DD2): *"Vamos ver por exemplo no decurso dos exames, as salas só contemplam 30 alunos, no máximo. Mas para a aula, 80, 90 é praticamente difícil" (DD2).*

Reforçando o que acabamos de referir, dois desses delegados indicaram que em TGs muitos alunos não se concentram durante a realização de provas (DD2 & DD3): *"Por causa do comportamento, porque tu tens uma turma de 80 alunos, e você quer que eles se calem e se concentrem na prova. Cada aluno, é um aluno, tem o seu comportamento" (DD3);* e associado a essa falta de concentração, dois dos delegados consideram haver maiores índices de copianço entre os alunos durante os testes, ou seja, as TGs estimulam copianço entre os alunos durante a realização de testes:

> Porque aquilo acaba sendo uma avaliação coletiva…quando vamos fazer avaliação dos próprios resultados, tu vês uma coisa muito triste, há-de ver que a resposta que foi dada aqui é a mesma, é a mesma, é a mesma quase toda a fila tem a mesma resposta. E quando é um erro, é erro para todos" (DD3). "Porque aí, vamos encontrar maiores índices de cooperação entre os alunos numa avaliação. (DD2)

Além dos aspetos assinalados no trecho, nomeadamente o copianço não autorizado durante a realização das provas de avaliação, o que concorre para a generalização dos erros cometidos, o terceiro delegado revelou igualmente a perceção de que as TGs estão na origem de muitas reprovações em História (DD1).

A terminar refira-se que o entendimento de que os copianços em processos de avaliação resultam do facto de as turmas serem grandes, foi também partilhado por um dos professores, ao considerar que este tipo de turmas facilita e estimula essa prática nas aulas de realização dos testes: *"O facto de serem 60 facilmente podem copiar se for uma avaliação não oral" (P3).*

Apresenta-se de seguida, o quadro geral dos efeitos das TGs na aprendizagem em História que se detetam ao nível local (Tabela 54).

Tabela 54
Efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História a nível local

		Principais efeitos
Efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História	Condições de assistência e participação na aprendizagem	Tem o professor como única fonte de informação Alunos não se concentram na aula Dificulta a participação Alunos não acompanham a aula
	Qualidade e resultado na aprendizagem	Muitos alunos falham nos exames da 1ª época Muitos alunos falham na preparação para provas Muitos alunos reprovam a História Muitos alunos falham em competências básicas e prévias Muitos alunos não se concentram durante a realização de provas Muitos alunos copiam durante os testes

Em suma, os resultados revelam importantes aspetos relativos à perceção dos participantes sobre os efeitos negativos das TGs no domínio *ensino aprendizagem*, que incidem sobre o trabalho do professor e do aluno.

Começando pela perceção de efeitos sobre o trabalho do professor, o primeiro aspeto que se destaca é o facto de todos os grupos de participantes no nível local, revelarem uma perceção global que aponta para o reconhecimento da influência negativa das TGs na gestão diversificada e diferenciada de ensino, bem como na gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação na disciplina de História.

Segundo, e em linha com o que acabamos de assinalar e de um modo mais específico, revela-se uma perceção convergente entre a maioria dos participantes em que são a exceção os delegados de História, relativamente ao predomínio da explicação tradicional da matéria, como efeito negativo das TGs.

Terceiro, salienta-se o facto de os efeitos negativos das TGs detetados, impedirem não só a diversificação dos modelos de ensino, como também, a diversificação da organização e das atividades na aula, e sobretudo, o controlo e acompanhamento da aprendizagem, bem como a individualização da mesma.

Quarto, parece haver uma aproximação nos três grupos entrevistados no que respeita aos efeitos negativos das TGs na gestão da avaliação, refletidos principalmente, na dificuldade da sua diversificação, bem como na correção dos trabalhos realizados nesse âmbito.

Quinto, com a exceção dos gestores da Administração Distrital, evidencia-se uma posição convergente entre os restantes participantes sobre a natureza negativa dos efeitos das TGs na organização e funcionamento da aula.

O sexto aspeto que se evidencia nos resultados, olhando agora para a perceção dos efeitos das TGs no trabalho dos alunos prende-se com um consenso revelado pelos três grupos entrevistados, quanto aos efeitos negativos das TGs na aprendizagem, em particular nas

condições de assistência e participação do aluno nesse processo (dificuldades na concentração dos alunos e acompanhamento da aula), bem como na avaliação, em particular nas condições de preparação e de realização de provas (dificuldade de concentração dos aprendentes durante as provas e altos índices de copianços) e nos resultados obtidos.

9.2 Gestão da sala de aula no domínio *da sociabilidade:* perspetiva de protagonistas a nível local

Neste subcapítulo apresentam-se os resultados obtidos a partir de entrevistas **a três** professores de História de escolas do mesmo município da "escola foco", com os quais esperamos poder responder à questão de investigação relativa às ***perceções e opiniões de atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes no domínio da sociabilidade***. A apresentação dos resultados está estruturada em quatro secções: (1) gestão do sistema normativo, (2) gestão da participação dos alunos na aula, (3) gestão das interações na aula e (4) gestão do comportamento do aluno na aula.

9.2.1 Gestão das normas na sala de aula em turmas grandes na perspetiva a nível local.

Comecemos por apresentar os resultados obtidos das entrevistas aos três professores de História das escolas circundantes à escola "foco", relativos à questão específica da investigação: ***Que perceções e opiniões têm os atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes, na dimensão do sistema normativo, e até que ponto essa gestão potencia um clima favorável às aprendizagens de História, bem como de outras áreas transdisciplinares?*** Abordaremos sucessivamente, (1) o conteúdo das normas, (2) a relação dos alunos com as normas, (3) os efeitos das turmas grandes nas normas e (4) o modo como são reguladas.

Conteúdo das normas. Relativamente ao conteúdo das normas, ou âmbito por elas abrangido, salientaram-se, no discurso dos três professores, normas de conduta geral na aula, particularizadas nas normas do silêncio nas aulas, e normas de assiduidade e pontualidade às mesmas.

A par do exposto, um dos professores admitiu priorizar normas com incidência no desenvolvimento de currículo, particularizadas em normas relativas às tarefas e à participação na aula. Com a norma da tarefa, o professor estabelece para os alunos a exigência de realização dos trabalhos de casa, com a norma de participação estabelece o modo de resposta dos alunos a perguntas do professor: *"A segunda regra que eu tenho usado, é que os alunos não podem responder as perguntas de forma coletiva. Procuro também que os alunos respondam as*

questões de uma forma individual" (P3). O professor entende que tal procedimento pode contribuir para o fortalecimento da própria participação, na medida em que, *"isso estimula o aluno e os outros também acabam se apercebendo que, lendo um bocadinho mais, também sou capaz de participar na aula" (P3).* Para a professora, uma outra particularidade da norma de participação por ela estabelecida indica que o aluno que queira intervir na aula, deve solicitar autorização para o efeito.

O terceiro professor entrevistado dá maior ênfase a normas cujo âmbito incide na conduta pessoal e social, particularizada na norma de apresentação pessoal que exige que o aluno se apresente devidamente uniformizado: *"Outra regra é a questão de se vestir decentemente. Então os alunos têm que ter uma noção sobre onde estão, para onde e como é que devem se fazer presentes na sala de aula" (P5).*

Assim, no nível de análise em causa, podemos dizer que nas entrevistas aos professores se evidenciaram as normas constantes na Tabela 55.

Tabela 55
Normas emergentes das entrevistas aos professores P3, P4, P5

Temas	Normas
Participação no currículo	Os alunos que queiram responder devem levantar o braço Todos os alunos devem realizar as tarefas que lhes são atribuídas Os alunos não devem fazer intervenções coletivas
Conduta geral	Os alunos devem manter silêncio na aula
Assiduidade e pontualidade	Os alunos devem ser assíduos Os alunos devem apresentar-se pontualmente na aula
Apresentação pessoal	Os alunos devem apresentar-se na aula com o uniforme completo

Relação dos alunos com as normas. No que respeita à relação dos alunos com as normas da sala de aula, os professores entrevistados evidenciaram três posicionamentos que se detetam nos alunos, sendo o primeiro de rejeição, o segundo de rejeição mas que por vezes melhora ao longo do ano através de uma aceitação gradual e o outro de aceitação imediata. Nessa senda, dois dos professores têm o entendimento de que os seus alunos não concordam com as normas em vigor nas suas aulas: *"A variação das normas é que em alguns casos acaba contribuindo para a tal letargia. O aluno acaba não acatando aquilo…"* (P3). Trata-se de uma situação que na perceção da professora, vai melhorando ao longo do ano letivo:

> A primeira até pode parecer que não a professora é chata, mas ao andar do tempo, eles acabam percebendo, porque não vou falar somente hoje, vou falando todos os dias, ou sempre que acontece algo de errado na sala de aula, eu falo e volto a repisar várias vezes sempre aquelas palavras que eu tenho dito. (P4)

Relativamente ao posicionamento de aceitação o outro professor salientou que *"Os alunos, de certa forma e no geral cumprem com as regras" (P5)*, parecendo-nos entender o cumprimento da norma como um indicador de aceitação das mesmas.

Efeito das turmas grandes na gestão das normas. Sobre os efeitos das turmas grandes nas normas salienta-se o facto de os três professores entrevistados terem sido unânimes ao considerar que as TGs provocam efeitos negativos na gestão das normas (P3, P4 & P5): *"Afeta, naturalmente" (P3).* E os efeitos apontados por dois desses professores traduzem-se na dificuldade com as quais o professor se confronta para proceder à verificação de cumprimento das normas. Portanto, as TGs dificultam o controlo das condutas dos alunos. *"Quanto a esta questão, eu acho que a primeira dificuldade, que alguém possa ter é o controlo da turma" (P3).* Em paralelo, um daqueles professores entende que as TGs afetam a gestão das normas em virtude de se gastar tempo em ações que visam a concretização dessa gestão: *"Por exemplo, se for uma turma numerosa, o professor tem que perder alguns minutos dos 45 a fazer chamada" (P3).*

Regulação das normas. Quanto a regulação das normas muito em particular no que diz respeito à prevenção das mesmas, dois dos professores entrevistados salientaram o facto de apostarem (1) na divulgação destas, principalmente nos primeiros dias do ano letivo, com vista a prevenir o seu incumprimento (P3 & P5): *"Bem a prevenção tem a ver com o primeiro dia de aulas. Porque eu sempre vou referenciando e coloco nas regras e normas. Ponto 1, ponto 2, ponto 3…" (P5).* Um outro professor entrevistado destacou como ações que mobiliza para prevenir o incumprimento das normas, a adequada utilização do espaço físico, mais propriamente, (2) a escolha de um local estratégico dentro da sala para se posicionar e permitir que todos alunos o vejam; e (3) a criação de uma relação de proximidade com o aluno e seu encarregado de educação (P3). Também figura no quadro das ações que dois desses professores adotam para prevenir o incumprimento das normas, (4) o ensino de procedimentos, tal como nos dá conta o trecho que se segue:

> Conversando com os alunos. Eu converso muito. Converso com o aluno como se fosse um filho meu. Então, faço ver a ele o que é bom e o que não é bom. Que na escola afinal de contas não está só para aprender a ciência, mas as boas maneiras de estar e ser e como pessoa. Então a partir daí, acho que nós conseguimos. (P4)

Para efeitos de correção do incumprimento da norma, um dos professores referiu que (1) indica e ordena ao aluno visado, a adoção de um comportamento correto: *"Eu faço com que o aluno fique na sala, e que na aula seguinte seja ele a demonstrar aquele TPC que havia dado" (P5)*. Além disso, o professor referido aposta na (2) lembrança da norma infringida, bem

como, (3) na expulsão do infrator: *"Então quando alguém infringe uma certa regra, eu digo, vai para o ponto 1 e vai se recordar porque é que eu lhe estou a mandar embora. Então, é nesse sentido que eu faço essa vistoria" (P5).* O terceiro professor entrevistado corrige o incumprimento da norma (4) solicitando o encarregado de educação do aluno visado; ou, (5) castigando o transgressor: *"Nós podemos tomar uma medida punitiva dentro da escola que é ordenar o aluno para que faça alguma atividade que é uma atividade punitiva mas, que possa fazer aqui na escola" (P3).*

Em suma, no que respeita à relação dos professores entrevistados com o sistema normativo, podemos sintetizar que (1) todos os três professores entrevistados evidenciam reconhecimento do valor da existência de normas reguladoras do funcionamento do processo educativo que tem lugar na aula, dando indicações do conteúdo de algumas delas e que (2) é possível identificar a partir dos discursos um quadro normativo no qual se destacam normas cujo âmbito remete para a conduta geral dos alunos, seguidas de normas protetoras do cumprimento do currículo e de normas de conduta pessoal e social. Por outro lado, (3) parece haver uma representação divergente entre os três professores no que toca à atitude dos alunos perante as normas estabelecidas: a mais expressiva, aponta para a rejeição das normas instituídas, rejeição que por vezes desagua numa aceitação gradual, a menos expressiva aponta para uma leitura de aceitação imediata das normas por parte dos alunos. Finalmente, revela-se um consenso entre os três professores que (4) reforça o pressuposto de que as TGs afetam negativamente a gestão das normas, em particular, a verificação do seu cumprimento ─ mais especificamente no que toca à conduta dos alunos ─, e o tempo gasto no controlo das mesmas; e que (5) converge no modo de regulação do quadro normativo, que contempla ações de regulação preventivas, bem como outras de natureza corretiva, mostrando-se estas ligeiramente mais expressivas que as anteriores.

9.2.2 Gestão da participação na aula em turmas grandes na perspetiva a nível local.

Vejamos agora os resultados relativos à questão específica de investigação quanto às ***perceções e opiniões de atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes, na dimensão da participação na aula, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente a participação da maioria dos alunos***. Abordaremos sucessivamente os efeitos das TGs na participação dos alunos na aula e as ações favorecedoras da sua participação com base nas respostas dos três professores entrevistados (P3, P4 & P5).

Começamos por salientar que dois desses professores mostraram-se satisfeitos com o modo como a participação nas suas aulas se processa, e apenas um deles manifestou insatisfação.

Efeitos das turmas grandes na participação. Sobre os efeitos das TGs na participação, dois dos professores revelaram a perceção de que tais turmas produzem efeitos muito negativos sobre a participação do aluno na aula (P4 & P5), e apenas um deles indicou que as TGs não afetam a participação (P3). Assim, para o P5, as TGs dificultam a igualdade na participação, na medida em que o professor não dá oportunidade de participação à maioria dos alunos e, também, porque as TGs não lhe permitem controlar adequadamente a participação, uma vez que não identifica os alunos que não participam. A este propósito diz: *"É difícil, tendo em conta que eu tenho por exemplo 11 turmas, e cada turma tem 60 alunos, então fica difícil eu perceber quem é que não tem falado sempre" (P5).*

Ações favorecedoras da participação. Quanto às ações favorecedoras da participação na aula a professora entrevistada admitiu apostar mais no empoderamento dos alunos para o efeito, ou seja, incentivando a que se preparem em casa através da realização de TPCs, com base nos quais são solicitados a participar na aula seguinte: "*Vou dar um trabalho para eles irem fazer em casa… vamos corrigir todos os trabalhos, Vou fazendo outras questões em relação àquele trabalho. Então aí, acho que consigo ganhar mais alguns alunos" (P4).*

Além disso, e ainda no quadro do empoderamento, dois desses professores salientaram que recorrem ao questionamento para fortalecer a participação na aula, tal como ilustra a última citação apresentada (P3 & P4).

Em paralelo às ações referidas, a professora fortalece a participação nas suas aulas, reformulando os seus modelos de ensino, ou seja, fazendo ajustes pedagógicos, reformulando o modo de comunicação. Vamos recordar o que aquela participante realçou em torno da participação:

> Mas tem aqueles temas que nós falamos, o professor fala e olha para os alunos, consegue fazer uma leitura que os alunos hoje não perceberam. Então, quando é assim, tem que depois ir para casa, e no dia seguinte, na aula seguinte, tem que falar, utilizar uma outra linguagem, para ver se consigo levar o aluno a entender aquilo que eu estou a falar. (P4)

Há também, no quadro do empoderamento dos alunos, ações fortalecedoras dessa atividade que consistem em convidar os alunos que menos falam na aula a participar, tal como um dos três professores sublinhou: *"Bem, é tentar fazer com que os que têm participado sempre, descansem ou repousem, e fazer com que outros também comecem a participar. Como disse, eu tenho um bloco de notas em que lá está a participação" (P5).*

Acresce que o controlo da disciplina na aula, concretizado através da transferência dos alunos indisciplinados dos bancos de trás mais para frente, figura no quadro das ações levadas a cabo pela professora acima referida, tendo em vista o fortalecimento da participação na aula (P4).

Em suma, no que respeita à **participação dos alunos na aula,** podemos sintetizar que (1) quanto ao grau de satisfação com a sua concretização, destaca-se como mais expressiva a declaração de satisfação com a mesma; (2) quanto aos efeitos das TGs na participação, destaca-se como opinião mais expressiva a que sublinha os efeitos negativos das TGs na participação; (3) quanto aos efeitos negativos apontados, regista-se a proximidade de opiniões de dois professores, relativamente à dificuldade com a qual os professores se confrontam para criar igualdade na participação para todos os alunos, bem como no controlo dessa atividade, perceção não partilhada pelo professor que entende não haver influência negativa das TGs na participação dos alunos na aula; (4) quanto às ações do professor potenciadoras da participação dos alunos, verifica-se consenso na aposta no empoderamento dos alunos para o efeito, destacando-se nesta estratégia, o recurso aos TPCs que depois serão objeto de apresentação pelos alunos, o questionamento e a solicitação de participação aos alunos mais retraídos.

9.2.3 Gestão das interações na aula em turmas grandes na perspetiva a nível local.

Apresentam-se nesta secção os resultados em torno da questão específica de investigação sobre as ***perceções e opiniões de atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes na dimensão das interações na aula, e as inferências que podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positiva e ativamente o envolvimento da maioria dos alunos***. Abordaremos sucessivamente (1) o conteúdo das interações, (2) os efeitos das turmas grandes nas interações professor-aluno e (3) as ações para minimização dos constrangimentos das TGs nas interações professor-aluno, com base nas respostas obtidas nas entrevistas aos três professores das escolas circundantes à escola foco (P3, P4 & P5) e aos três gestores da Administração Distrital de Educação (G1, G2 & G3).

Conteúdo das interações. Sobre o conteúdo das interações começamos por salientar um consenso: os três professores entrevistados apontam a matéria curricular, como um dos aspetos sobre o qual o seu diálogo com os alunos incide mais tempo.

> "Eu ocupo mais tempo em questões de lecionação da aula sobre o conteúdo programático" (P3); "O que ocupa maior parte do meu tempo nas minhas aulas, nós falamos da própria matéria. Porque estamos exatamente na sala de aula para nós aprendermos" (P4); "A questão da sociedade, a questão do ser humano e também que tem a ver com as matérias". (P5)

Para além deste conteúdo, um dos professores declarou incluir no seu diálogo com os alunos questões de conduta dos alunos, pois, tal como ele próprio salientou, *"Também é papel do professor chamar atenção sobre alguns comportamentos que possam perigar a própria aula" (P3).* Há também interações que se desenvolvem em torno da vida social: *Agora, uma e outra questão, da sociedade, do quotidiano, nós falamos. Porque afinal de contas, temos que arranjar uns dois três minutos, a mimar os alunos (P4). "Se há um caso que incomoda e que é extra-aula que é necessário uma chamada de atenção" (P3).*

Efeitos das turmas grandes nas interações professor-aluno. Relativamente aos efeitos das TGs nas interações professor-aluno, os três gestores, entendem que as TGs impedem o desenvolvimento adequado de interações pedagógicas, na medida em que o professor não tem condições para interagir com a maioria dos alunos:

> Não é fácil interagir com 90 alunos. Há aquilo que de facto um aluno precisa saber profundamente. Mas se forem 90 todos a porem dúvida sobre uma certa matéria, o professor não vai a tempo de cumprir com o seu plano de aula. (G2)

Além do exposto, para os gestores entrevistados o professor confronta-se com a dificuldade de conhecer os seus alunos, pelo facto de as turmas serem grandes. Assim, a insuficiente interação pedagógica está associada à distância física entre o professor e a maioria dos alunos na aula, ou seja, o professor tem dificuldade de se aproximar fisicamente a certos alunos, uma vez que, e conforme sublinhou a gestora participante, *"o professor está lá, o aluno está cá. Não devia ser assim*. *O ambiente da sala de aula deve ser interativo" (G1).* Segundo um dos participantes, a dimensão das turmas também afeta negativamente a conduta do aluno na interação com o professor, na medida em que se verifica uma maior procura individualizada do professor pelos alunos na sala de aula, para a colocação das suas preocupações, procura essa que no entanto não é correspondida: *"Porque a procura do aluno ao professor é maior para a colocação dos seus problemas" (G3).*

Sobre a mesma questão, os três professores das escolas circundantes são de opinião que as TGs provocam efeitos negativos nas interações professor-aluno, que se traduzem na dificuldade do professor gerir o diálogo com os alunos, para conseguir interagir com a maioria deles. A propósito disto, realça uma professora:

> É difícil porque nós estamos a falar de um rácio de oitenta e tal alunos e há realmente alunos que até terminam o ano, sem que eu tenha feito alguma questão a esse aluno, ou, sem que ele tenha espontaneamente levantado para responder alguma coisa. Porque tenho duas aulas por semana numa turma. (P4)

A mesma professora também salientou o facto de não conhecer os seus alunos pelos seus próprios nomes, como um efeito negativo das TGs nas interações professor-aluno, como ilustra o trecho que se segue:

> Porque o número de alunos, às vezes na sala posso ter três Jéssicas, três meninas chamadas "Jéssica" na mesma turma. Então aí, acabo chamando uma Jéssica, quando quero chamar uma outra Jéssica. Então acabo conhecendo cinco, 10 no máximo, dos meus alunos. O resto dos alunos vou terminar o ano, não os conheço pelos nomes. Sei que este é meu aluno, mas pelos nomes não os conheço, por causa do número de alunos porque são muitos. (P4)

Em suma, no que respeita às **interações na aula,** (1) registou-se consenso entre os professores relativamente ao conteúdo principal das interações professor-aluno, dando indicações de que as mesmas se desenvolvem sobretudo em torno da matéria curricular; (2) verificou-se proximidade de opiniões entre os professores e os gestores no que respeita ao reconhecimento de efeitos negativos das TGs nas interações professor-aluno, ao considerarem essas turmas como obstáculos à interação entre o professor e a maioria dos seus alunos, ao conhecimento dos alunos pelos seus nomes por parte do professor; (3) foi salientado o facto de a insuficiente interação pedagógica estar associada à distância física entre o professor e a maioria dos alunos na sala, ou seja, o professor tem dificuldade de se aproximar a certos alunos (4) foi igualmente salientado o impacto das TGs numa conduta dos alunos de maior procura do professor na sala, para a colocação de preocupações a um nível particular.

9.2.4 Gestão do comportamento dos alunos na perspetiva a nível local.

Vejamos nesta secção os resultados sobre a questão específica de investigação relativa às ***perceções e opiniões dos atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes na dimensão do comportamento dos alunos na aula***, ***e as inferências que podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas garantirem a prevenção de ocorrências de condutas disruptivas.*** Iremos destacar sucessivamente três aspetos: (1) sujeitos envolvidos e caraterísticas das condutas dos alunos; (2) efeitos das TGs nas questões de comportamento na aula, e, (3) estratégias de gestão preventiva e corretiva das condutas disruptivas dos alunos na aula, com base nas respostas obtidas nas entrevistas aos três professores das escolas circundantes à escola "foco" (P3, P4 & P5) e aos três gestores da Administração Distrital de Educação.

Natureza das condutas dos alunos. Quanto aos comportamentos disruptivos exibidos pelos alunos na aula, os três professores detetam condutas disruptivas cujos sujeitos são ora o grupo, ora indivíduos, e que caracterizam como (1) desatenção, (2) conversas paralelas: *Muitas vezes o aluno está a conversar mas, não está a falar da aula ou daquilo que nós estamos a fazer naquele momento. Ele está a falar doutra coisa, uma conversa que não tem nada a ver com a aula (P4);* (3) barulho e (4) desacatos: *"o professor vai perguntar, vocês aí estão a fazer barulho, estão a falar do quê, da aula ou doutra coisa? Eles acabam não dizendo nada porque não estavam a falar da aula" (P4).*

Efeitos das turmas grandes no comportamento. Quanto aos efeitos das TGs no comportamento dos alunos na aula e na gestão dos mesmos, dois dos gestores têm a perceção que tais turmas provocam constrangimentos quer no comportamento dos alunos, quer na gestão da aula, uma vez que criam ao professor dificuldades no controlo da turma (G1 & G3): *"Eu sou professor de carreira. Numa turma em que tem mais de 60, 70 alunos, o domínio do professor em relação à turma em algum momento é posto em causa" (G3).*

Também para os três professores entrevistados as TGs provocam efeitos negativos na gestão do comportamento dos alunos na medida em que dificultam a identificação dos alunos barulhentos, como dá conta o trecho que se segue:

> Então, se fossem 30, 40 alunos dificilmente eles estariam a provocar barulho porque saberiam que o professor tem praticamente visão total de toda a turma. Assim, tendo em conta que são 70, 75, é um bocadinho complicado. Por exemplo, principalmente aos alunos que estão lá atrás, porque eles sabem que dificilmente o professor, a sua visão chega de certa forma lá atrás. (P5)

Por outro lado, segundo os três professores as TGs também influenciam negativamente o comportamento dos alunos, sendo um fator motivador de desordem, de manifestação de comportamentos não permitidos durante a aula, como sejam o barulho ou as conversas paralelas. Repare-se nos seguintes trechos:

> "Mas porque a ocasião faz o ladrão, porque somos muitos na sala de aula, ele acaba conversando porque pensa que o professor não vai descobrir quem é a pessoa que está a provocar o barulho". (P4)

> Porque se é uma turma numerosa e existem alguns focos de barulho, obviamente que há-de haver uma certa distração. (P5)

> Numa dimensão numerosa acaba afetando porque pelo facto de serem muitos e sentados dois a dois, dá-lhes mais liberdade de conversar em vez de uma turma de 20 que até podem se sentar de uma forma circular e todos ninguém se senta atrás do outro, acaba criando mais interação, professor-aluno. Então, o número acaba permitindo mais conversas e afetando o processo de ensino…Porque, se for uma turma numerosa, nem todos estarão na condição de poder aprender. Há sempre um grupinho que se

> desvia de uma certa atividade, acaba fazendo outra atividade e que desta mesma atividade, acaba tirando atenção aos outros". (P3)

> Mas à medida que eu vou falando e vou escrevendo, porque os alunos estão todos apertados eles sempre vão arranjar maneira de conversar, a pensar que o professor não me está a ver. Então, a partir daí, vai fazer com que os outros também fiquem… é um barulho autêntico na sala de aula. (P4)

Essas conversas paralelas que resultam do facto de as turmas serem grandes, tal como os três professores entrevistados sublinharam, provocam por sua vez efeitos negativos no andamento da aula, perturbando o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos, impedindo a adequada compreensão das matérias: *"Assim como ao próprio aluno porque acabam se desviando do foco. Conversam sobre algo à margem da aula, e acaba até criando o não entendimento da própria matéria*" (P3).

Regulação. Quanto ao modo de regulação das condutas disruptivas, os professores indicam o recurso quer a ações de natureza preventiva, quer corretiva. Assim, para regular *preventivamente* as condutas disruptivas na aula, um dos professores admitiu recorrer à (1) verificação do ponto de situação das atividades dos alunos. Uma outra professora indica que previne comportamentos disruptivos (2) ensinando normas e procedimentos sobre como se deve estar nas aulas:

> Mas aquilo que eu dizia, sendo professor, eu tenho que a partir do primeiro dia de aulas, fazer exatamente aquilo que o encarregado de educação não consegue fazer em casa, ou que devia fazer e não faz e deixa tudo entregue à escola, que é educar o menino sobre a maneira de ser, a maneira de estar, saber que na sala de aula é para estarmos todos atentos a ouvir o professor a falar. (P4)

Um terceiro professor, refere que (3) a deslocação de um ponto para o outro no espaço físico da sala, constitui uma das ações que lhe permitem obter o controlo da turma e, em simultâneo, impedir distrações da parte dos alunos.

> Eu sou daquele tipo de professores que dificilmente fica sentado. Estou sempre a movimentar-me na sala. Isto para não deixar os alunos distraídos. Porque é um método de interação que eu usei para que o aluno sinta que para além do professor estar a explicar está a perceber o que é que os alunos estão a fazer. (P5)

Sob ponto de vista de *regulação corretiva* das condutas disruptivas, o P3 opta por (1) transferir os alunos barulhentos dos seus lugares habituais para as carteiras da frente, enquanto que o P5 prefere (2) chamar a atenção aos alunos envolvidos, ou, então, (3) convocá-los para a tarefa: *"Tenho usado esse método, o aluno, quando estiver a fazer barulho, eu chamo atenção, se voltar a fazer barulho, eu chamo-lhe para frente para depois explicar o que é que percebeu daquilo que o professor esteve a explicar" (P5).* Já a professora entrevistada prefere recorrer a (4) lembrança da norma, ou seja, da conduta esperada na aula: *"Eu já dizia, falando,*

conversando com o aluno, o professor acaba dizendo ao aluno que tem que saber se posicionar, saber a diferença de casa e escola" (P4).

Em suma, sobre o comportamento dos alunos na aula e a gestão das suas condutas na TGs**,** salientam-se cinco aspetos consensuais entre os professores: (1) o comportamento dos alunos é marcado por condutas disruptivas, cujo conteúdo principal parece ser conversas paralelas, barulho e desacatos, tendo como sujeitos envolvidos grupos e indivíduos; (2) a excessiva dimensão das turmas cria para os professores dificuldades acrescidas na gestão da aula; (3) a excessiva dimensão das turmas é um importante fator das condutas disruptivas dos alunos, sendo as conversas paralelas, acompanhadas de desordem, particularmente perturbadoras do andamento da aula, do trabalho do professor e do aluno; (4) coexistência do recurso quer a ações de natureza preventiva, quer corretiva, na regulação da conduta social dos alunos na aula; (5) do lado da prevenção, os professores referiram o recurso à verificação do ponto de situação das atividades dos alunos, o ensino de normas e procedimento e a deslocação de um ponto para o outro dentro do espaço físico da sala, e, no quadro da regulação corretiva, ligeiramente mais expressiva que a anterior, referiram a transferência de alunos barulhentos dos seus lugares habituais para as carteiras da frente, chamada de atenção aos alunos envolvidos na disrupção, convocação para a tarefa e lembrança das normas.

9.3 Gestão da sala de aula no *espaço físico e tempo da aula:* perspetiva de protagonistas a nível local

Tendo em vista a satisfação da questão de investigação ***que perceções e opiniões têm os atores do contexto local sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes, nos domínios espaço físico e tempo da aula, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos,*** esta secção ocupa-se da apresentação e análise dos resultados relativos à gestão dos domínios referidos, decorrentes das entrevistas realizadas aos três professores das escolas circundantes à "escola foco". Para o efeito, iremos nos ocupar primeiro sobre a *gestão do espaço físico da sala de aula*, para depois nos debruçarmos sobre o *tempo da aula* ao nível local.

9.3.1 Gestão do espaço físico da sala de aula: perspetiva a nível local.

Em relação a esta matéria questionamos aos três professores entrevistados sobre (1) a frequência da arrumação das suas salas, (2) os efeitos das TGs na arrumação e utilização do

espaço, bem como (3) as ações que desencadeiam visando a minimização dos efeitos negativos detetados.

Sobre a frequência da arrumação das suas salas, refira-se o facto de dois dos professores entrevistados revelarem um entendimento no sentido de que as suas salas encontram-se sempre ou quase sempre arrumadas (P3 & P4), e apenas um deles, ter indicado que poucas ou raras vezes a sala se encontra arrumada (P5).

No que tange aos **efeitos das TGs na arrumação e utilização do espaço,** dois desses participantes têm o entendimento de que as TGs produzem efeitos negativos, designadamente, o facto de os alunos mal caberem na sala, um aspeto que se encontra igualmente associado a insuficiência de carteiras (P3 & P4). Também esses professores consideram efeito negativo das TGs na utilização do espaço, o facto de tais ambientes dificultarem a movimentação dos protagonistas da aula (P4 & P5):

> Depois estão alguns sentados no chão, para eu poder circular primeiro dentro da sala não é fácil (P4). Na movimentação, há certa dificuldade porque o professor não deveria se movimentar apenas na parte frontal da sala. Não há possibilidade de o professor se movimentar não só no período normal de aulas, mas também no próprio controlo dos testes. Então, praticamente isso influencia negativamente. (P5)

Tal como se depreende do trecho, o professor se confronta com dificuldades de se movimentar na sala, não só em dias de aulas de introdução de novos conteúdos, como também, em aulas de controlo.

Quanto **às ações de minimização dos constrangimentos das turmas grandes** na arrumação e utilização do espaço, dois dos professores entrevistados apostam em adequações na sua relação com o espaço as quais consistem em posicionar-se em locais estratégicos da sala, enquanto medeiam o processo de ensino aprendizagem: *"Sempre que posso, tento fazer os possíveis de colocar-me em locais estratégicos, para que todos os alunos consigam perceber e compreender a matéria." (P5)*; permanecer no seu habitat: *"Então, muita das vezes o professor acaba ficando só a frente. Porque já não é fácil, pior nos dias de avaliação." (P4);* saltar alguns alunos para circular: *"Porque para passar primeiro o professor tem que pedir o aluno, tem que afastar o aluno, para poder passar para apanhar um corredor mais para trás, para poder circular" (P4).* Saliente-se igualmente, o facto de dois desses participantes apostarem no cuidado com a arrumação, que se traduz em solicitar os alunos para que arrumem a sala:

> Se eu tenho dificuldades em iniciar uma aula porque a sala está mal arrumada, não tendo outro espaço para se deslocar ou para tirar os alunos para outra sala, arruma-se aquela sala, nós temos que esperar que os próprios alunos arrumem a sala para permitir que, pode-se perder uma parte da aula, mas os alunos devem por si só arrumar as

> carteiras que nós temos para dar continuidade a aula e de modo que as outras aulas não se percam. (P3)

Em suma, salienta-se o facto de as perceções dos três professores mostrarem-se divergentes no que respeita à frequência de arrumação das suas salas, sendo a perceção mais saliente aquela que as considera sempre arrumadas, e a menos saliente a que manifesta um posicionamento contrário, no sentido de que as salas de aulas poucas ou raras vezes se encontram arrumadas. Além disso, destaca-se ainda o facto de a posição mais expressiva desses professores ter mostrado o entendimento de que as TGs provocam efeitos negativos na gestão do espaço, designadamente a insuficiência do espaço e de carteiras que não é correspondente ao número dos seus ocupantes, e dificuldades na movimentação dos protagonistas da aula. Paralelamente, os resultados evidenciam uma aproximação das práticas dos três professores no que respeita às estratégias de minimização dos efeitos das TGs na gestão da sala de aula, as quais circunscrevem-se em adequações pedagógicas na sua relação com espaço: posicionar-se em locais estratégicos da sala, permanecer no seu habitat e usar vias alternativas.

9.3.2 Gestão do tempo da aula: perspetiva a nível local.

Quanto a esta matéria foram questionados os três professores sobre (1) insuficiência ou não do tempo da aula para levar a cabo as atividades planificadas, (2) efeitos das TGs na gestão do tempo da aula, bem como (3) ações de minimização dos efeitos negativos detetados.

Sobre a insuficiência ou não do tempo da aula, dois dos participantes entendem que não dispõem de tempo suficiente para levarem a cabo as atividades que planificam para as suas aulas (P3 & P4), enquanto que um deles tem a perceção de que o tempo da aula é suficiente (P5).

Efeitos das turmas grandes na gestão do tempo. No que se refere aos efeitos das TGs na gestão do tempo da aula, e na senda do que acabamos de referir, o P3 e a P4 têm o entendimento de que tais turmas influenciam negativamente a gestão da dimensão em apreço; e para o P5 as TGs não provocam efeitos negativos nesse sentido. Assim, a P4 considera que o facto de as turmas terem muitos alunos faz com que o professor dedique o tempo inicial da aula para se concentrar mais em ações de natureza organizativa, em detrimento das ações de ensino propriamente ditas, e que asseguram um bom início da mesma, como por exemplo, a motivação aos alunos:

> Mas enquanto nós vamos a sala e queremos fazer essa ambientação, ou porque a criança não tem onde se sentar e discute com outra criança, porque é meu lugar, então aí o tempo vai passando. Os cinco minutos passam antes que o professor sequer converse com o aluno e procure saber se ele descansou bem. Para dizer que os 45

> minutos, nós não aproveitamos na íntegra na lecionação da própria aula, nós não aproveitamos. (P4)

E para o P3, as TGs impedem uma abordagem mais completa e rica de todos os aspetos ligados ao tema da aula: *"Porque se falamos de uma dimensão não padrão, estaríamos a dizer que o professor acaba não atendendo todas as questões inerentes a aula" (P3).* Além disso, o quadro das ações de ensino cuja realização se mostra comprometida, inclui um adequado acompanhamento de trabalhos de cada aluno na aula*: "Mas aí está o problema, o acompanhamento para o aluno, já não consigo fazer...Vou passando nas carteiras e vou corrigindo, mas isso já não consigo fazer para todos os alunos. Vou fazer talvez para 10, 15 ou 20 alunos, com os restantes já não vou conseguir fazer," (P4);* uma interação eficaz com a maioria dos alunos: *"Faço perguntas aos alunos, e depois ao número de alunos que eu acho, o número normal para eu ter a certeza que os alunos perceberam a aula. Muita das vezes, nós não conseguimos isso" (P4),* bem como, a correção de trabalhos de todos os alunos na aula (P3).

Minimização dos efeitos. E para minimizar os efeitos das turmas grandes na gestão do tempo da aula acima indicados, a P4 prefere trabalhar como sempre trabalhou com o recurso à leitura e ditado de apontamentos; e, distribuindo fichas e textos de apoio. *"Ele já tem a ficha. Aquilo que falo, aquilo que vou dizer, ele já tem ali na ficha. A única coisa que vou fazer, vamos fazer um trabalho, vou dizer para fazermos a pergunta 1 e 2, que ele tem na ficha, e vamos resolver" (P4).* O P3 minimiza os constrangimentos em apreço, conformando a sua planificação com a realidade do contexto das TGs, o que inclui debates em certas aulas. Tal planificação contempla medidas organizativas, das quais se destaca a organização de trabalhos em grupo*: "Temos uma turma numerosa, quero introduzir uma nova matéria e não tenho texto de apoio para todos, tenho que pelo menos organizá-los em grupos, aí está a planificação, ou seja, para esta aula, e por ser complexa, tenho que organizar os alunos em grupos de cinco" (P3).* Para o terceiro professor, a anúncio prévio do tema da aula seguinte, constitui uma das ações que adota para minimizar os efeitos das TGs na gestão do tempo da aula (P5).

Em suma, regista-se aproximação de opiniões de dois professores entrevistados neste nível de análise, alertando para a insuficiência do tempo da aula em TGs. Trata-se, contudo, de uma opinião não partilhada pelo outro professor, que considera suficiente o tempo de que dispõe para as suas atividades. No que respeita a natureza negativa dos efeitos das TGs na gestão do tempo da aula, verifica-se que destacam as dificuldades com que o professor se confronta para a concretização de um adequado (1) início da aula, (2) acompanhamento do trabalho do aluno

na aula, bem como, de uma (3) adequada correção de trabalho na aula, e (4) interação com a maioria dos alunos.

Nos três professores evidenciam-se ações de minimização dos constrangimentos das TGs na gestão do tempo, que se traduzem na leitura e ditado de apontamentos, recurso a fichas e textos de apoio, introdução de medidas organizativas na planificação (trabalhos em grupos e debates).

9.4 Atitude dos participantes ao nível local face às turmas grandes e à minimização dos constrangimentos

Nesta seção apresentam-se os resultados sobre a atitude dos participantes face às turmas grandes, obtidos a partir das entrevistas aos três gestores da Administração Distrital da Educação, aos três delegados da disciplina de História e aos três professores das escolas circundantes. Para o efeito, iremos nos referir sucessivamente a (1) avaliação geral da situação das turmas, causa e desafios/ necessidades criados pelas turmas grandes, (2) minimização dos constrangimentos das turmas grandes, (3) proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos das turmas grandes, e (4) perceção dos participantes, particularmente os professores, sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino em relação às práticas de outros professores.

9.4.1 Avaliação geral da situação das turmas, causas e desafios e necessidades criados pelas turmas grandes.

Em relação à avaliação das turmas, foi questionado aos três gestores e três delegados da disciplina de História, (1) como viam as turmas do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1), particularmente as do município da Matola, em termos da sua dimensão numérica, (2) qual era o número de alunos de uma turma ideal, e (3) quais eram os desafios e, ou, necessidades criados pelas turmas grandes.

Sobre a primeira questão, encontramos nos três gestores da Administração Distrital de Educação uma avaliação negativa da situação das turmas, dando conta de que o tamanho de turma do ESG1 no município referido, não é normal (G1, G2 & G3). Com efeito, para a gestora entrevistada, as turmas são numerosas: *Então são turmas numerosas … Nas oitavas classes, é possível encontrar frequências de 80, 85, 90 no máximo (G1)*; Para o outro gestor, o número de alunos por turma é excessivo: *O número é excessivo, é excessivo. Não é normal que uma turma tenha 80 alunos. Não estou a falar de média, quer dizer, existem turmas de 80 e 90 no Ensino*

Secundário (G2); o terceiro participante entende que o número de alunos mostra-se elevado: *o número de alunos nas turmas acaba sendo muito elevado… Em alguns casos até aproxima-se ao dobro, dependendo da localização da escola" (G3).*

O entendimento que vai no sentido de que a situação das turmas é negativa, foi igualmente partilhado por dois dos três Delegados da Disciplina História, ao considerarem suas turmas como excessivamente grandes: *Em primeiro lugar devo dizer que as turmas são numerosas. São números excessivamente grandes, podemos assim dizer (DD1); e numerosas (DD2).*

Também os professores entrevistados avaliaram negativamente as suas turmas constituídas por 58 a 80 alunos (ano letivo de 2016), ao salientarem que as mesmas possuíam, de acordo com a P4, o dobro do número de alunos previsto no regulamento: *"Bom, não vou dizer que as turmas são muito pequenas, porque para o rácio normal das turmas é o dobro que eu tenho em cada turma" (P4)*; e eram excessivamente numerosas (P5). Dos participantes referidos, apenas o P3 cujas turmas tinham entre 59 e 60 alunos fez uma avaliação suficiente da situação, ao considera-las razoáveis (P3).

Ainda na senda da avaliação geral da situação das turmas no município, a gestora entrevistada revelou um posicionamento de naturalização/ acomodação do problema das TGs, ao considerar normal o seu surgimento no ESG1 da Matola. Vamos recordar o que ela salientou a respeito: *"Mas para nós aqui no Distrito da Matola ter uma turma numerosa, não é nenhum problema porque já trata-se de uma realidade concreta que vivemos. Aqui é normal. Por isso, para nós turma numerosa consideramos uma realidade" (G1).*

Paralelamente à naturalização, destaca-se também o facto de a gestora referida, ter revelado uma atitude de aceitação crítica do problema numa perspetiva positiva, uma vez que para ela *"é um mal menor termos turmas numerosas (mas) …estamos lá com o aluno";* e negativa, porque tal como ela salientou, *"tem aquela criança que está entregue à sua sorte. Os pais estão ocupadíssimos que nem sabem se o aluno foi à escola, se comeu, então o efeito para essa criança que vai à escola sem comer será negativo" (G1).*

Relativamente a questão da **dimensão da turma ideal**, evidencia-se uma perceção divergente entre os participantes. Assim, dois dos gestores consideram ideias, turmas com um número igual ou inferior a 45 alunos: *"Turmas de 25 a 30 alunos" (G2); "O ideal seria pelo menos 45" (G3);* e para a gestora entrevistada, o número de alunos duma turma ideal ultrapassa os 45 alunos: *"O número ideal devia ser 50 alunos" (G1).* A par do número de alunos, aqueles participantes recorrem a outros aspetos para caraterizar uma turma ideal. Por exemplo dois deles

definem turmas ideais procurando adequar o número do mobiliário das salas, ao número de alunos que as compõem (G1 & G2). Além disso, e para dois desses gestores, é ideal a turma que permite uma gestão eficaz da sala de aula, ou seja, uma turma que permita ao professor acompanhar o trabalho do aluno, circular na sala, controlar cadernos, controlar a disciplina (G1 & G3). Vejamos o modo como a gestora participante, salientou os aspetos que acabamos de referir:

> Ocupando aquelas nossas carteiras duras significa que iriam sentar dois a dois e o professor teria espaço para circular. Para velar pelos trabalhos realizados controlar os cadernos, chamar atenção àqueles alunos um pouco distraídos, o que não acontece agora porque o espaço onde o professor devia circular é ocupado pelos alunos. (G1)

O entendimento de dois delegados de História relativamente a uma turma ideal, se distingue do que foi referido pelos gestores, ao considerarem ideais, turmas com mais de 45 alunos previstos pelo MINED (2003) e acima de 50 alunos, referidos pela gestora entrevistada*: "O que seria ideal? Tendo em conta a nossa realidade, 60 já estava bom"(DD3); "Como estava dizendo, 70 acima de 70, por exemplo, aquelas salas foram concebidas para 50 alunos"(DD2).* Para o último participante referido, a adequação do espaço físico da sala ao número de alunos, constitui uma das caraterísticas de uma turma ideal.

No entanto, o terceiro delegado evidenciou uma perceção bastante diferente das opiniões que acabamos de registar, ao considerar ideais, as turmas com menos de 45 alunos: *"Embora a pergunta seja um bocadinho complicada, falando de ideal, se calhar ia dizer, 30, 35. Por aí, no intervalo de 35 até 40" (DD1).*

Ainda sobre a mesma questão, os três professores entrevistados entendem que uma turma ideal deve ter abaixo de 45 alunos: *"Para o país que temos, sublinho. Se estivéssemos nos outros quadrantes, acredito que 25, 30 alunos seria bom" (P3).* Para além da componente *número de alunos*, a P4 enumerou outras caraterísticas de uma turma ideal, sendo de destacar o facto de tais turmas permitirem a concretização do trabalho pedagógico e uma gestão eficaz da sala da aula, ou seja, nesses ambientes o professor (1) acompanha o trabalho do aluno: *"o ideal são aquelas turmas em que o professor consegue fazer o acompanhamento de todo o aluno";* (2) deteta dificuldades do aluno: *"Saber qual é a dificuldade que todo o aluno tem e dentro de uma semana posso assim dizer"*; (3) interage com todos os alunos: *"O professor deve ser capaz de abranger todos os alunos em termos de conversa, conversa falo de perguntas"*; e (4) controla a compreensão dos alunos: *"Se o aluno percebeu a correção do trabalho que ele faz, bem como, as perguntas que o professor possa fazer dentro de uma sala de aula"(P4).*

Importa agora assinalarmos os aspetos que para alguns participantes, concretamente os gestores da Administração Distrital de Educação e os delegados da disciplina de História, constituem **causas locais das TGs no ESG da Matola**.

Assim, dois dos gestores apontam o aumento da procura da escola pública, e no seu entender, associada a (1) insuficientes condições financeiras das famílias, como uma das causas locais do aparecimento das TGs. Importa recordarmos o modo como aqueles participantes salientaram este aspeto:

> Escolas que estão nas zonas suburbanas, são escolas que estão sendo muito sufocadas, devido a essa procura de jovens que saem da cidade para a zona suburbana, para questões de procura de espaço para construção de residências". (G3) Porque outros pais não têm condições para poder meter o seu filho numa escola particular, mesmo que haja uma, nas proximidades da sua casa, devido a situação financeira que não é abonatória, a preferência é de matricular na escola pública, independentemente do número (G1)

Paralelamente, todos os três gestores entrevistados, apontam (2) a localização da escola, como uma das principais causas do problema em estudo (G1, G2 & G3). Vejamos a explicação dada por um desses participantes:

> A cidade da Matola, em termos de densidade populacional, é a continuação da cidade de Maputo. E muita das vezes, o crescimento da população jovem, muitos jovens acabam interessando-se em sair da grande cidade para fora da cidade. E muita das vezes a opção é aqui na Matola. E carrega consigo aqueles que são os dependentes para Matola, o que em algum momento acabam disparando aquilo que são as necessidades em termos escolares. (G3)

Ou seja, o surgimento das TGs encontra-se associado ao crescimento populacional local e à expansão da cidade Maputo, implicando o aumento da população estudantil na periferia, muito particularmente no Município da Matola, que por sua vez vai demandar os serviços educacionais ao nível das escolas locais.

Além dos aspetos acima expostos, um dos gestores associa o surgimento das TGs com o facto de se verificar (3) um rápido crescimento do Ensino Primário que no entanto não tem sido acompanhado pelo crescimento dos níveis seguintes à mesma velocidade. Ou seja,

> "a demanda do ensino primário não é correspondida pela oferta do ensino secundário em termos de escolas. Ao menos se fossem 50% das escolas seria melhor, mas não é isso que está a acontecer. Com isto, logo quando há aprovações na 7ª Classe, automaticamente sufoca-se o ensino secundário, porque a procura de vagas é maior." (G3)

A par do exposto, evidencia-se também uma outra perceção, no sentido de que o aumento do número de alunos por turma no ESG1, encontra-se igualmente associado à (4) Política de Educação para Todos: *"Só que o princípio é esse, o aluno nunca pode ficar fora do*

sistema, tem de ir às aulas, tem direito à matrícula" (G2)."Porque a responsabilidade que o Estado tem é de tentar formar cada vez mais o Homem" (G3).

Assim e tal como salienta a gestora participante, perante a pressão relativamente à demanda dos serviços educacionais, tanto a administração local, como as direções das escolas, vêm-se na obrigação de aceitar/ receber os alunos que procuram vagas para o seu ingresso no ESG1 (G1).

Reforçando o que foi referido pelos gestores, um dos delegados da disciplina de História indica como uma das causas das TGs ao nível do município, o crescente aumento da procura da escola pública sobretudo do ensino secundário por parte das famílias*: "A demanda praticamente é maior, portanto há maior procura das escolas por parte de alunos e encarregados de educação" (DD1),* o que faz com que o número de vagas nesse nível de ensino se mostre cada vez mais reduzido, impondo-se nas direções das escolas segundo o DD3, uma atitude de condescendência.

> No ano passado por exemplo (2015), só para ter uma ideia, na 8ª classe nós tínhamos 95 alunos por turma. Mas o diretor a reclamar a dizer que não tem espaço para acomodar, a resposta que ele teve pelo comentário que ouvi dele "o senhor é gestor, arranja saídas". Então, a saída é essa, entulhar. (DD3)

Em paralelo, o delegado acima referido, associa o surgimento de TGs com a (5) insuficiência de infraestruturas educativas na região: *"Turmas numerosas, talvez é por falta de infraestruturas, para poder albergar as crianças" (DD3).*

Relativamente aos **desafios e, ou, necessidades criados pelas turmas grandes**, destacam-se, na perceção dos três gestores entrevistados, (1) a criação de recursos físicos adequados, mais especificamente a ampliação e, ou construção de infraestruturas em geral, bem como, a construção de mais escolas secundárias (G1, G2 & G3), tal como salientou um desses participantes:

> Se nós estamos a falar de em média termos 67 ou 80 alunos por turma, isso já implica que há necessidade de haver duplicação de esforços no sentido de haver mais infraestruturas. Se houvesse mais escolas secundárias, capazes de justificar aquilo que é a procura de alunos que passam do ensino primário para o ensino secundário, não só talvez as condições seriam um pouco mais melhor para os nossos alunos do futuro. (G3)

Uma outra necessidade assente na criação de recursos físicos, consiste no entender da gestora participante, (2) no aproveitamento do parque escolar do ensino particular, para responder o problema criado pelas TGs. Ainda na ótica da participante referida, os desafios e necessidades provocados pelas TGs incluem (3) a criação de recursos humanos e organizacionais à altura, contemplando por exemplo, a formulação de respostas ao problema

tendo em conta os fluxos de alunos entre os diversos níveis de ensino. Importa recordarmos o modo como a participante referida colocou a sua perceção:

> Não há correspondência porque o ensino primário, temos uma coisa de 75 escolas do EP2 que graduam anualmente alunos. Agora esses graduados onde é que nós vamos pôr? Temos mais escolas a graduar alunos que vão entrar no ensino secundário, e no ensino secundário temos poucas escolas para receber esses alunos. (G1)

A criação de recursos humanos e organizacionais à altura, inclui o evitamento de soluções de remédio que criam novos problemas, tal como ilustra o trecho que se segue:

> O que é que se fez nos últimos dias, acabou se adotando o sistema de escolas com o primeiro ciclo e EP2, eliminar o EP1 para poder introduzir o ensino secundário. Mas essa não é uma solução porque quando se elimina um nível, está-se a criar também um outro problema, as crianças que deviam estar aqui, acabam se deslocando para uma escola distante porque na escola próxima já se eliminou o primeiro nível para se acomodar o ensino secundário. (G1)

Para o G2, um dos grandes desafios do setor provocados pelas TGs consiste no aumento de recursos humanos:

> Eu devo dizer que, nós temos um grande défice de docentes…"Estamos a precisar neste momento para o ensino secundário por volta de 65 docentes para preencher agora com essas turmas numerosas, para reduzirmos as horas extras. Vimos que as horas extras não trazem um grande benefício. Se conseguíssemos resolver seria muito bom para o sistema de ensino aprendizagem. (G2)

A par do que foi exposto, (4) o aumento de recursos financeiros que são alocados ao setor da educação ao nível local, dos quais depende a execução de diversos projetos de melhoria do setor com destaque para o alargamento do parque escolar, bem como, do quadro docente, constitui igualmente um outro desafio decorrente das TGs, apontado por dois dos gestores entrevistados (G2 & G3). Vejamos o modo como um deles se referiu a esse aspeto:

> Em termos de espaço, não temos grandes problemas de espaço, o grande problema de facto tem a ver com os orçamentos, aqui nós planificamos, mas o orçamento diz outra coisa diferente, que olha planificaram seis escolas, mas o orçamento que nós temos, só dá para construir duas escolas. E é o que temos feito. (G2)

9.4.2 Minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes.

Procede-se a apresentação e análise dos resultados relativos a questão sobre qual a resposta da Administração Distrital de Educação, das Estruturas de Coordenação das escolas, e dos próprios professores, aos problemas de gestão das aulas provocados pelas TGs, ou seja, quais as ações levadas a cabo ao nível local e por diferentes atores, a saber, a Administração Distrital, as Estruturas de Coordenação das escolas, e os professores, visando a minimização dos constrangimentos das TGs na sala de aula de uma forma particular, e no setor da educação

duma forma geral. A secção inclui resultados sobre as propostas de ações concretas que visam reforçar o que está sendo feito em torno do problema, bem como a avaliação das ações postas em prática. Trata-se de resultados obtidos a partir das entrevistas aos três gestores, três delegados e três professores que temos vindo a referir. A subseção se estrutura sucessivamente em (1) ações da Administração Distrital/ Nacional, (2) Administração/ Coordenação Pedagógica das escolas, e (3) delegados e professores da disciplina de História em torno do problema das TGs.

As ações da Administração Distrital de Educação

Dois dos gestores apontam algumas ações desencadeadas por parte da entidade que representam, as quais se enquadram no (1) apoio e orientação a professores. Tais ações contemplam a supervisão pedagógica das atividades letivas: *"Bom, a área não é minha. Mas, Tenho a dizer que nós temos promovido supervisões, para nos inteirarmos para sabermos o que é que está a acontecer no terreno e tem havido" (G2);* recomendações para a gestão das TGs: *"Temos apoiado em algumas metodologias para a gestão de turmas numerosas, temos orientado os professores para melhorar cada vez mais aquilo que é o seu trabalho" (G1);* incentivo ao trabalho cooperativo entre os alunos na escola e fora da escola: *"Cultivar o espirito do trabalho em grupo. Porque no trabalho de grupo, cada um vai tentar ajudar ao outro. Esse espírito do trabalho em grupo. Trabalho em grupo na escola, trabalho em grupo mesmo estado fora da escola, formar pequenos grupos para se auxiliarem" (G1);* incentivo ao recurso de textos de apoio; e tal como um dos dois gestores salientou, ações tendentes a satisfação sócio profissional do docente:

> Estamos a fazer um trabalho que tem a ver com as mudanças de carreira, promoções, progressões, nomeações definitivas, estamos a tratar da vida do professor, por forma que o professor esteja bem na sala de aula. Então, estando bem na sala de aula, e se eliminarmos esses constrangimentos que falamos de turmas numerosas, acho que teremos o ensino ideal, aquilo que nós queremos, queremos um aluno bem formado, porque o alvo é o aluno (G2)

Paralelamente o G2 e G3, acrescentaram o facto de a Administração Distrital procurar minimizar os constrangimentos das TGs, valorizando (2) a melhoria da capacitação física da escola, por meio da inclusão nos seus planos anuais de projeções sobre a construção de novas infraestruturas, bem como, a criação de parcerias com outras entidades para o alargamento do parque escolar. Sobre este último aspeto um dos gestores explicou:

> Bom, vários são os trabalhos que estão sendo feitos, e é de louvar o esforço que o governo está a fazer, com a parceria que o Governo tem com algumas empresas, o

> próprio conselho municipal, que tem em algum momento nos ajudado na intervenção, para que haja mais salas, isso é de louvar mesmo. Também temos uma parceria com algumas empresas, algumas áreas também de administração pública que se propõem em nos ajudar para no futuro ampliar aquilo que é a nossa rede escolar. (G3)

No mesmo âmbito e a par dos aspetos apontados, o desencadeamento de (3) medidas organizativas que inclui o fortalecimento da relação de proximidade entre a administração e as escolas (G1), bem como a introdução do ensino à distância (G3), reforça o quadro das ações que visam a minimização dos constrangimentos das TGs no ESG1 no Município da Matola, encetadas pela Administração Distrital/ Nacional. Além disso, (4) a valorização da ligação escola-família, que se concretiza através do incentivo à relação da escola com as famílias, tal como salientou a gestora entrevistada, completa o quadro das ações da entidade em apreço, para fazer face aos efeitos das TGs (G1).

Reforçando o que foi referido pelos gestores, um dos delegados da disciplina de História explicou que as ações que visam a minimização do problema das TGs, levadas a cabo pela Administração Distrital de Educação, encontram-se assentes no apoio e orientação aos professores, através da supervisão pedagógica das atividades letivas, bem como do incentivo ao uso de textos de apoio:

> A recomendação que se deixou é que temos que não tendo livro, temos que aprimorar em trabalhar com texto de apoio, textos de apoio, provenientes do livro. É assim que talvez o encarregado pode se sentir estimulado em comprar o livro. Vai se aperceber que tendo livro posso gastar menos do que texto de apoio, pouco, pouco, cinco, cinco Meticais, semanalmente. (DD3)

Também no mesmo contexto, o delegado acima referido apontou como ações concretas postas em prática pela Administração Distrital, visando minimizar o problema em apreço, o apoio às iniciativas concebidas localmente ao nível das escolas inseridas no âmbito da melhoria da capacitação física dessas escolas:

> Então, eu não sei qual é a estratégia que eles estão a desenhar, mas a solução que tivemos este ano, também não houve objeção. Apresentamos o projeto de salas anexas, a Diretora Distrital abraçou. Veio e foi visitar a escola, ajudou na negociação com a direção da escola, e prontos apoiou. E já estão a mandar carteiras para lá. Só que cabe à gestão interna como distribuir tais carteiras. Então, eu quero acreditar que eles também têm vontade de ver isto ultrapassado. Mas infelizmente, os recursos escasseiam. Enquanto escassear, acho que vamos continuar assim. (DD3)

As ações da Administração/ Coordenação Pedagógica das Escolas

Dois dos gestores apontaram (1) o apoio e orientação aos professores através da assistência/ supervisão às aulas, como uma das ações que se destaca e que é desenvolvida ao nível da Administração/ Coordenação das Escolas no âmbito da minimização do problema das

TGs (G1 & G3). Além disso, a gestora entrevistada sublinhou o facto de as escolas privilegiarem também (2) medidas organizativas que incluem o acompanhamento de alunos nos recreios, e a instituição dos Conselhos das Escola (G1).

Em linha com a perceção dos gestores, dois dos delegados da disciplina de História admitiram haver ações movidas pelas Administrações das escolas, visando a minimização dos problemas das TGs no ensino, sendo de destacar o apoio e orientação aos professores, através da assistência e supervisão das aulas; disponibilização de material didático, sobretudo dos textos de apoio; e exortações aos professores no sentido de trabalharem em função da realidade (DD1 & DD3). Sobre este último aspeto um dos participantes sublinhou: *"A Direção da Escola o que tem feito é sensibilizar os colegas para que nos adaptemos à realidade. Adaptarmo-nos a essa realidade, e ao ir à sala de aulas, procurar soluções possíveis para que a aula ocorra" (DD3).*

Para além dos aspetos apontados, o DD3 admitiu em paralelo, haver ações levadas a cabo pela Administração da sua escola, as quais consistem em primeiro lugar, (3) na melhoria da capacitação física da escola, através do aumento do número de salas de aulas, feito com recurso a doações da comunidade local e ao aproveitando do parque escolar do Ensino Primário local; e em segundo, (4) na criação de horas extras para os professores existentes na escola. Sobre este último aspeto, vejamos a explicação dada pelo participante referido:

> Porque até as turmas que se atribuem em horas extras, resolvem muito bem o problema se for a ver aqui por exemplo somos 72 professores, quase todos eles têm horas extras, não é. E se tivéssemos que dar hora normal sem horas extras, cerca de 15 a 20 turmas estariam sem professores. Estamos a trabalhar nesse sentido. E quase todas as escolas secundárias, ao nível da matola, o cenário é o mesmo. (DD3)

Ações dos professores em geral

Os três gestores traçam um quadro das ações que vão sendo postas em prática pelos professores no geral, face ao problema das TGs no Município da Matola. Nesse contexto, a G1 entende que esses professores, reconhecem a existência do problema. Uma vez reconhecido o problema, os professores procuram atualizar as suas planificações, e mais do que isso, para os três gestores, os professores (1) planificam de modo ajustado ao problema (G1, G2 & G3). Vamos recordar o modo como a gestora salientou esse aspeto:

> O que eles devem fazer ou o que eles fazem nas planificações quinzenais, planificações semanais, planificação de aula, planificação diária, devem planificar, tendo em conta a realidade da sua turma. Saber que eu vou trabalhar numa turma desta natureza, o que é que eu devo fazer, para eu atingir este e aquele objetivo. (G1)

Em paralelo, dois gestores apontam (2) a valorização da cooperação no trabalho pedagógico que se verifica ao nível dos professores em geral, como estratégia de minimização dos problemas das TGs no ESG1 (G1 & G2). Tal como salientou um dos gestores, trata-se de uma cooperação que se concretiza através de reuniões dos grupos de disciplina, nas quais se discutem assuntos relativos a disciplina que tais grupos lecionam, incluindo os problemas pedagógicos enfrentados individualmente (G2). Também no mesmo quadro, se (3) valoriza o trabalho desenvolvido a nível individual, visando minimizar os efeitos das TGs: "*Individualmente quando estiver a esboçar o seu plano, deve saber que eu vou trabalhar numa turma desta natureza" (G1).*

Na senda do que acabamos de expor, dois delegados da disciplina de História têm a perceção segundo a qual os professores da região, valorizam uma planificação pedagógica atempada e realista, ou seja, uma planificação que se ajusta à uma situação concreta, para fazer face aos problemas criados pelas TGs no ensino o que inclui a (4) introdução de medidas organizativas, contemplando trabalhos em grupo, aulas de controlo para os finais de semana, bem como (5) a avaliação alternada da metade de cada turma em dias diferentes (DD2 & DD3). Além disso, e tal como acrescenta um dos delegados referidos, os professores apostam também em fichas de trabalho individual, com a vista a minimização do problema de TGs no ensino (DD3).

Apresentamos de seguida o quadro geral acima descrito, relativo às ações de minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs no processo de ensino aprendizagem (Tabela 56).

Tabela 56
Principais ações para a minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes no processo de ensino e aprendizagem ao nível local

		Principais ações	AAD	ACE	AP
Principais ações para a minimização dos constrangimentos de turmas grandes no processo de ensino e aprendizagem	Reconhecimento do problema	Reconhecem a existência do problema			
	Valorização de uma planificação pedagógica, atempada e realista	Planificam			
		Planificam de modo ajustado à situação			
	Valorização da cooperação no trabalho pedagógico	Cooperam entre si			
	Valorização do trabalho individual	Trabalham individualmente			
	Apoio e orientação aos professores	Apoiam ao corpo docente em material didático (fichas de apoio)			
		Incentivo ao recurso a textos de apoio			
		Supervisão pedagógica das atividades letivas			
		Incentivo ao trabalho cooperativo entre alunos na escola e fora da escola			
		Recomendações para a gestão das turmas grandes			
		Ações tendentes à satisfação sócio profissional do docente			
		Incentivo aos professores no sentido de trabalharem em função da realidade			
	Ligação escola-família	Reúnem com pais			
	Melhoria da capacitação física da escola	Realização de planificações anuais (para construção e novas contratações)			
		Criação de parcerias com outras entidades para o alargamento do parque escolar			
		Apoiam iniciativas locais ao nível das escolas relativas ao aproveitamento do parque escolar do EP			
		Aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário			
	Medidas organizativas	Acompanhamento educativo nos recreios			
		Relação de proximidade com as escolas			
		Introdução do ensino à distância			

Legenda: AAD – Ações da Administração Distrital; Ações de Coordenação das Escolas; Ações dos professores

Ações dos Delegados e professores de História

No quadro da disciplina de História ao nível local, DD1 minimiza os constrangimentos das TGs no ensino introduzindo no processo, medidas organizativas, que consistem em trabalhar alternadamente com pequenos grupos, aquilo que o participante referido chamou de parcelas:

> A ideia que eu pelo menos tenho dado aos meus colegas, no sentido de colmatarmos esses problemas, é dividir a turma por três, então deve ser por aí, pelo menos formar grupos de vinte, quer dizer na primeira aula. Eu tenho dito aos meus colegas para arranjarem formas pelo menos de controlarem trabalho de 20 alunos, numa outra aula, então fazem o mesmo, controlam o trabalho de 20 alunos, numa outra, até atingir o número correspondente à turma. Então, temos feito parcelas. Dividimos por parcelas, praticamente. (DD1)

Portanto, conforme se depreende do trecho, o delegado referido, não só recorre à medida exposta nas suas práticas de ensino, como também, recomenda aos seus colegas, a adoção da mesma. Por sua vez o DD2 minimiza os efeitos negativos das TGs no ensino, valorizando o apoio e orientação aos professores o que inclui exortações no sentido de estes continuarem a trabalhar em função da realidade. As recomendações para a melhoria da capacitação física da escola, mais concretamente as que dizem respeito a um adequado aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário, constituem algumas das principais ações do terceiro delegado (DD3).

Em linha com os delegados, também os professores entrevistados desencadeiam ações visando fazer face aos constrangimentos provocados pelas TGs nas suas aulas, recorrendo a explicação tradicional: *vou dando a matéria nesse dia, matéria nova ou continuação (P4),* recorrendo a distribuição de textos de apoio aos alunos:

> Elaboro essa ficha, claro que não vou distribuir a ficha aos alunos, elaboro uma ficha com um determinado tema ou unidade, então, nessa unidade, vamos trabalhar com essa ficha, porque as vezes, na sala de aula, só tem um aluno com livro, ou dois, então, nós temos que elaborar uma ficha, indicamos e deixamos na cantina da escola e os alunos vão adquirir aquela ficha. (P4)

Em paralelo, a professora referida aposta igualmente em adequações pedagógicas na avaliação, que consistem na marcação de TPCs e na correção dos mesmos: *"Então, o aluno, os alunos vão resolvendo aquelas questões, e vou indicar duas ou três perguntas que estão naquela ficha para os alunos resolverem em casa" (P4).*

No mesmo contexto, o P3 admitiu pautar mais por apelos no sentido de os alunos consultarem outros materiais, para além dos apontamentos que lhes são dados na aula. Já no campo da avaliação, o mesmo participante incluindo o P5, reportaram outras ações que se inserem no quadro das adequações pedagógicas, das quais se destacam mandar alunos para o quadro, bem como, avaliar alternadamente metade de cada turma, em dias diferentes. Sobre este último aspeto, vamos recordar a explicação dada pelo P5:

> Primeiro vou falar da dimensão, no que diz respeito aos testes, eu nos meus testes, tenho tentado dividir a turma sempre que posso… então, uma das estratégias que eu tenho usado é dividir a turma, para que cada aluno faça individualmente o próprio teste.

Apresentamos de seguida, o quadro resumo das ações de minimização dos efeitos das TGs no ensino de História, que acabamos de apontar (Tabela 57).

Tabela 57
Principais ações para a minimização dos constrangimentos criados pelas turmas grandes no ensino da História a nível local

			Principais ações
Minimização dos constrangimentos de turmas grandes no ensino da História	No modo de ensino	Recurso a textos de apoio e outros materiais	
		Medidas organizativas	Trabalha alternadamente com pequenos grupos
	No modo de avaliação	Adequações pedagógicas na avaliação	Elabora testes em função do tempo disponível (escolha múltipla) Atribui atividades em grupo Avalia alternadamente Manda para o quadro Marca TPC/ Corrigir TPC
		Apoio e orientação aos professores	Incentivos os professores, no sentido de trabalharem em função da realidade
	Capacitação física da escola	Melhoria da capacitação física da escola	Aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário

9.4.3 Proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos criados pelas turmas grandes.

Os três gestores e três delegados foram questionados sobre se havia outro tipo de respostas ou medidas que pudessem e, ou, devessem ser tomadas pelos intervenientes considerados para responder aos constrangimentos de gestão das aulas decorrentes das TGs, para além das ações que vão sendo postas em prática.

Em resposta dois gestores entrevistados salientaram a importância da intervenção dos pais no processo, através de acompanhamento dos seus educandos, como elemento fundamental para a minimização dos constrangimentos trazidos pelas TGs no processo de ensino aprendizagem (G1 & G3):

> Nós não podemos ver a componente aluno professor, o pai também aqui tem alguma obrigação. Porque nós estamos na cidade sim, alguns dos pais ou encarregados de educação dos nossos alunos, são indivíduos que estão escolarizados. Estão familiarizados duma ou doutra maneira, com alguma matéria que os alunos estudam. (G3)

Um dos gestores salienta a responsabilização de toda a sociedade para o sucesso do processo educativo, referindo-se à classe política, à sociedade civil, todas as instituições intervenientes no campo educativo, e sobretudo, aos atores principais do processo (G1).

No mesmo contexto, um dos delegados tem a perceção de que o problema das TGs pode ser minimizado, se se valorizar a melhoria da capacitação física da escola, através da construção de mais salas de aula, ou do aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário. Sobre este último aspeto aquele participante explicou: *"Saímos, como disse aqui nos arredores, temos muitas escolas primárias, que praticamente têm salas vazias nalgum turno. Então uma das*

saídas realmente é esta que já mencionei. Saímos, pedimos lá o uso daquela infraestrutura" (DD3). Para o delegado referido, a melhoria da capacitação física da escola pode ser complementada por medidas organizativas, como por exemplo, o aproveitamento de professores licenciados afetos no ensino primário, tal como nos dá conta o trecho que se segue:

> Eu trabalhei numa escola primária completa. Lá onde eu saí, até este ano, 80 ou 70% de professores já são licenciados. São professores que podiam vir assegurar, fazer uma triagem tal como aconteceu comigo, era possível eles assegurarem, caso a infraestrutura da escola cresça. Era possível. (DD3)

9.4.4 Perceção dos professores e delegados de disciplina sobre o nível de aproximação entre as suas práticas de ensino e as práticas dos outros professores.

Questionamos os três delegados e os três professores, em que medida consideravam que as suas práticas de ensino de História a que se tinham referido, de algum modo se aproximavam do que era feito pela maioria dos professores de História a nível nacional. No quadro da questão em apreço os três delegados entendem que as suas práticas são sempre próximas ao que é feito pela maioria dos professores de História a nível nacional (DD1, DD2 & DD3). Trata-se de uma aproximação que na perceção dos participantes, se evidencia particularmente em três aspetos: (1) nos modos de avaliação, em que se recorre a medidas organizativas que consistem em acompanhar alternadamente o trabalho de 20 alunos em cada aula; (2) na organização de trabalhos de investigação e em grupo; (3) nos modos de ensino, em que se destaca o recurso abusivo a fichas de trabalho individual nas práticas docentes (DD3).

Já os professores entrevistados, por sua vez salientam duas opiniões distintas. A primeira foi evidenciada pela P4 que considera as suas práticas de ensino sempre próximas do que é feito pela maioria dos professores, associando o problema de TGs com a falta generalizada do material didático. Assim, para a professora referida regista-se por um lado o recurso burocrático e abusivo das fichas de trabalho individual, por outro, o professor constitui a principal fonte de informação para o aluno, *"o professor é que tem que se desdobrar para preparar alguma coisa que vai ajudar no seu trabalho" (P4).* A segunda opinião, revelada pelo P5, vai no sentido de considerar que as suas práticas de ensino são apenas algumas vezes próximas das dos seus colegas. Nessa senda, o professor referido salientou dois aspetos que em nosso entender o distinguem dos restantes professores: quanto à dimensão de interações na aula, e contrariamente ao modo como ele procede, o mesmo entende que os outros professores não conhecem os seus alunos; quanto à avaliação, considera que os outros professores não registam alunos que fazem ou não, os TPCs, e não registam os alunos que participam ou não, na aula.

Em suma, refira-se em relação à avaliação que os participantes fazem da dimensão das turmas no ensino secundário, que com a exceção de um professor entrevistado, a opinião de todos os restantes participantes foi no sentido de que as turmas do Ensino Secundário Geral da Matola revelam-se excessivamente grandes. Também se salienta que apenas um dos participantes evidenciou um posicionamento de naturalização do problema das TGs. Ainda no que respeita à dimensão numérica das turmas, destaca-se o facto de as opiniões dos participantes mostrarem-se divergentes quanto ao tamanho de uma **turma ideal**: a opinião mais expressiva, que integra as vozes de todos os professores, dois gestores e um delegado, considera ideais turmas com menos de 45 alunos; a menos expressiva encara como ideais turmas com mais de 45 alunos.

Regista-se uma aproximação de opiniões dos gestores e entre estes e os delegados da disciplina sobre as **causas locais** do surgimento das TGs. Aqueles participantes associam o surgimento do problema à escassez de recursos financeiros, bem como ao crescimento e expansão da população local, que provoca um aumento da população estudantil no município, um rápido crescimento do ensino primário e pressão sobre o ensino secundário. Em face deste quadro, os gestores participantes revelam igualmente posições consensuais, relativamente às necessidades e, ou, aos **desafios** que se colocam ao setor, sendo de destacar (1) ampliação e, ou construção de infraestruturas educativas em geral, muito particularmente no ensino secundário, (2) aproveitamento do parque escolar do ensino primário existente, e (3) aumento dos recursos humanos e financeiros à altura do problema.

Relativamente às **ações de minimização dos efeitos** das TGs no ensino e aprendizagem parece haver convergência nas ações que se apontam, entre os gestores e entre estes e os delegados da disciplina de História entrevistados. Há como que uma coerência e continuidade entre as ações, levadas a cabo pela Administração Distrital de Educação e as que são promovidas localmente pela coordenação das escolas incluindo as que são levadas a cabo pelos próprios delegados da disciplina de História. Estas ações incidem sobre (1) o apoio e orientação aos professores: supervisão pedagógica das atividades letivas, assistência às aulas, recomendações para a gestão das turmas grandes, incentivo ao trabalho cooperativo entre os alunos, incentivo ao recurso a textos de apoio, incentivo ao trabalho em função da realidade; (2) ligação escola-família; (3) melhoria da capacitação física da escola: Administração Distrital privilegia planificações anuais para a construção de novas infraestruturas, criação de parcerias com outras entidades para o alargamento do parque escolar, e apoio a iniciativas locais relativas ao aproveitamento do parque escolar; a Coordenação Pedagógica das escolas privilegia para

além das parcerias com as comunidades locais, o aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário; e (4) medidas organizativas, com a Administração Distrital a apostar mais no fortalecimento da sua relação de proximidade com as escolas e na introdução do ensino à distância e a Coordenação Pedagógica das Escolas a privilegiar o acompanhamento educativo nos recreios, bem como a instituição do Conselho da Escola.

Relativamente às perceções sobre ações dos **professores no geral** visando a minimização dos efeitos das TGs ensino, também se evidenciam pontos convergentes entre os gestores e delegados, dando conta que, para o efeito os professores, duma maneira geral, valorizam (1) uma planificação atempada e ajustada ao problema das TGs, (2) cooperação pedagógica entre os professores, e (3) trabalho individualizado do professor.

A par das ações dadas como mobilizadoras e que acabamos de referir no que diz respeito a outras ações consideradas necessárias e de reforço ao que está sendo feito, para minimização dos efeitos negativos das TGs no ensino aprendizagem, verificaram-se opiniões distintas: os gestores indicaram a necessidade de intervenção dos pais e encarregados de educação, e a responsabilização de toda a sociedade pelo processo educativo, com particular destaque a classe política; os delegados apelaram para a valorização da capacitação física da escola, ou seja, para a construção de mais escolas e aproveitamento do parque escolar existente, e também para o aproveitamento dos professores licenciados afetos no ensino primário.

Finalmente, sobre a perceção de proximidade entre as práticas dos professores de História, verificou-se um consenso entre as opiniões dos delegados de História e um dos professores, que apontam para a proximidade das práticas de ensino, e entre os professores a nível nacional, nomeadamente no que toca ao recurso a fichas de trabalho individual, ao método expositivo e a medidas organizativas no campo da avaliação. No entanto, não é esta a posição de um dos professores entrevistados que entende não haver aproximação entre as suas práticas de ensino e o que é praticado ao nível nacional, com destaque para o modo como aquele indica gerir a participação e avaliação dos alunos, especificamente no que toca ao controlo da participação através de registo e controlo dos participantes, procedimento que alega não se verificar nas práticas dos outros professores.

9.5 Análise e discussão dos resultados

Nas secções anteriores deste capítulo apresentamos os resultados do estudo com que esperamos poder responder as questões específicas de investigação relativas à representação dos participantes a nível local, os gestores da Administração Distrital de Educação, professores

e delegados de História das escolas circundantes à "escola foco", sobre a gestão da sala de aula nos *domínios ensino aprendizagem, sociabilidade, espaço físico* e *tempo da aula*, tendo em conta a dimensão numérica das turmas no ESG1. Também foram apresentados os resultados sobre a atitude desses participantes locais, face ao tamanho das turmas e à minimização dos constrangimentos que detetam.

Na presente secção efetua-se a análise e discussão daqueles resultados, esperando-se construir hipóteses compreensivas e interpretativas sobre a gestão da sala de aula nos domínios referidos, em TGs, a partir de nível em análise local.

Para o efeito iremos de seguida analisar os principais pontos que se salientaram nos resultados, confrontando alguns aspetos dos resultados entre si, quando necessário, e, sobretudo, procurando confrontá-los com as contribuições da literatura tomada como referência. Salientamos que os domínios acima referidos e as respetivas dimensões, no caso da sociabilidade, constituem os elementos em torno dos quais a análise e discussão sucessivamente se concretiza e estrutura. A secção termina, procurando-se responder, neste nível local de análise, às questões e objetivos de investigação referidos anteriormente.

Gestão de ensino aprendizagem

Começamos recordando que tomámos como pressupostos de uma gestão eficaz da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem*, aquela que privilegia o recurso a vários modelos de ensino em função dos alunos e natureza das matérias curriculares que em consequência influencia positivamente o envolvimento ativo dos alunos na aula, mantendo-os em atividades sobre os materiais que lhes são apresentados, a participar nas discussões, e atentos às solicitações do professor (Arends, 2008; Ullah & Sami, 2011).

Assim, começamos por analisar a partir do contexto educativo local as representações dos participantes, três gestores, três delegados de História e três professores, sobre os efeitos das TGs no trabalho do professor. Sublinhamos à partida, que todos esses participantes são de opinião que as TGs provocam efeitos muito negativos na gestão diversificada e diferenciada do ensino, induzindo um quadro pedagógico na aula marcado fundamentalmente pelo recurso abusivo a fichas de trabalho individual, ao ditado de apontamentos e, sobretudo, à explicação da matéria.

Trata-se de uma imagem que converge com os resultados de vários estudos conduzidos por outros investigadores em diferentes contextos geográficos (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Finn et

al, 2003; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; entre outros), que reportam haver dificuldades em TGs para diversificar o modo de ensino para além do recurso à *exposição e explicação da matéria,* e para diferenciar em função das necessidades dos diferentes tipos de alunos na aula. Por exemplo Bourke (1986) no contexto da Austrália, observou que nas TGs (33 alunos) os professores participantes no seu estudo, recorriam com mais frequência à exposição, como modelo de ensino.

Também Almulla (2015) na Arábia Saudita, verificou que os professores que lecionavam as TGs (30 alunos) se confrontavam com dificuldades na utilização de um repertório mais diversificado de técnicas de ensino, recorrendo sobretudo à exposição da matéria. Ainda na mesma senda, Ives (2000) verificou nas TGs maior falta de flexibilidade e variação nas atividades em sala de aula, como, por exemplo, baixo recurso ao trabalho de grupos.

Parece podermos concluir que, segundo nossos participantes e como noutros estudos se verificou (Almulla, 2015, Blatchford et al., 1998; Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986), as TGs são um fator condicionante da escolha do modelo de ensino a adotar, pelo professor, no caso vertente, a *exposição e explicação*. Ou seja, em presença de uma turma grande, os professores sentem-se porventura na obrigação de fazer ajustamentos nas suas planificações, retirando aquelas ações que consideram inapropriadas ao contexto em que a aula vai decorrer, tendo em conta o número dos alunos das suas turmas.

A par do exposto, recorde-se que das dificuldades reportadas pelos três professores entrevistados, e que incidem sobre a gestão diversificada de ensino, destaca-se o facto de o professor não poder fazer o controlo e acompanhamento da aprendizagem na aula, o que implica a não identificação das dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos. É um aspeto que converge com os resultados das investigações realizadas em outros contextos geográficos (Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2005; Bourke, 1986; Nakabugo et al. 2008).

Perante o cenário acima descrito, **como se processa então a gestão da avaliação das aprendizagens nesses ambientes?** Em turmas grandes, em continuidade com as dificuldades que se fazem sentir na gestão do ensino, também a avaliação formativa, diversificada das aprendizagens fica comprometida à semelhança dos resultados encontrados por Çakmak (2009) no contexto turco que verificou o recurso a uma única técnica, que é a de testes de escolha múltipla. Sabe-se, no entanto, que um processo de avaliação limitado a esse tipo de instrumentos, pode influenciar pela negativa o desenvolvimento das capacidades de análise

crítica nos alunos (Singer-Freeman e Bastone, 2016). A influência negativa das TGs na avaliação, segundo os participantes, traduz-se igualmente na dificuldade de correção dos trabalhos e de organização dos «feedbacks» aos alunos, entendidos como informações relativas ao seu progresso ou insuficiências providenciadas pelos professores (Muñoz et al., 2013).

Todos estes pontos assinalados que segundo os participantes, caraterizam o quadro de obstáculos da avaliação em TGs, mostram-se consonantes com as contribuições provenientes da literatura: Ayeni & Olowe (2016), Blatchford et al. (2007), Çakmak (2009), Mahadeo (2012), Muñoz et al. (2013), Nakabugo (2008), Nakabugo et al. (2008) e Singer-Freeman & Bastone (2016), confirmam o facto de as TGs se revelarem como um obstáculo à concretização de processos de avaliação diversificados e de resultados fiáveis. No contexto ugandês, Nakabugo (2008), observou que professores das TGs (70 alunos) se confrontavam com dificuldades na diversificação da avaliação, bem como na organização do feedback. Na investigação conduzida por Blatchford et al. (2008), foi reportado pelos professores participantes, que a presença de maior número de alunos na sala (30 alunos), significava mais tempo gasto em correções de trabalhos.

Em suma as TGs facilitam um quadro pedagógico que se afasta das recomendações que apontam para evitação de técnicas de avaliação que encorajam os alunos à exclusiva memorização da matéria (Murtaza et al., 2012), bem como para a necessidade de diversificar a avaliação das aprendizagens, recorrendo por exemplo, à avaliação formativa, através do incentivo e organização da participação individual do aluno na aula, dos trabalhos de grupo, da elaboração de projetos, entre outras (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011), permitindo deste modo, que os alunos demostrem as suas aprendizagens de diferentes maneiras (Murtaza et al., 2012).

O quadro pedagógico da avaliação de que a representação dos participantes é indicativo, distancia-se, igualmente, das recomendações estabelecidas pelo Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral moçambicano, segundo as quais:

> O professor deve aplicar formas diversificadas de avaliação de modo a que o processo de avaliação resulte em juízos abrangentes; na seleção das formas de avaliação, o professor deve considerar a individualização e diferenciação do ensino, os ritmos de aprendizagem. (MINED, 2010b, p. 256)

E como sugestões das formas de avaliação a considerar, o documento referido recomenda o professor a recorrer, para além do teste tradicional, ao questionário, ao TPC, à elaboração e implementação de projetos, seminários, portfólios, verificação do caderno do aluno, entre outras formas.

Olhando para o caso particular da disciplina de História, o programa recomenda que a avaliação na disciplina se focalize em todas as atividades realizadas pelos alunos, de forma que se obtenha uma imagem tanto quanto fiável do seu desempenho. Tais atividades contemplam, por exemplo, trabalhos independentes ou em grupos, construção de resumos e de quadros, sob orientação do professor (MINED, 2007).

Em suma, e como se depreende dos resultados decorrentes da representação dos três grupos entrevistados neste nível de análise, trata-se de formas de avaliação cuja concretização, no contexto geográfico onde se realizou o presente estudo, se mostra pouco conseguida, facto que resulta no recurso à avaliação sumativa operacionalizada por via de testes. Trata-se de uma situação que acompanha o que analisamos sobre a gestão do ensino, o que também parece pouco conformada com propósitos da gestão eficaz da aula.

Posto isto, analisemos agora a **representação dos participantes locais sobre a influência das TGs no trabalho do aluno**. As representações tanto dos gestores quanto dos delegados e professores de História, são indicativas de uma avaliação negativa dos efeitos das TGs na aprendizagem do aluno, que se traduzem em inadequadas condições de assistência e participação no processo educativo, facilitação da falta de concentração e passividade do aluno na aula. Este quadro de resultados sobre a influência negativa das TGs nas condições de aprendizagem também foi verificado em outros estudos nos quais os professores participantes, foram unânimes em considerar difícil obter a concentração dos alunos das TGs (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008). Esta conclusão veio a ser reforçada por mais de metade dos professores participantes no estudo de Ayeni e Olowe (2016), no contexto nigeriano, ao concordarem com a premissa de que em TGs os alunos são menos atentos.

Acresce que segundo os participantes, o cenário que acabamos de assinalar **vai igualmente refletir-se negativamente na participação do aluno na avaliação, bem como nos resultados obtidos.** Por outras palavras, o cenário pedagógico acima assinalado, marcado por dificuldades na operacionalização de uma gestão diversificada de ensino, e avaliação e por condições na assistência e participação na aula, revela-se prejudicial ao aproveitamento escolar do aluno. Segundo gestores e delegados, este cenário é responsável por muitas reprovações na disciplina de História, opinião que se mostra consistente com a premissa que aponta a influência negativa das TGs nos resultados da aprendizagem, presente em muitos estudos (Ayeni & Olowe, 2016; Achilles, 1998; Atta, 2011; Finn et al., 2003; Martin et al., 1998; 1998; Monks & Schmidt, 2010; Singer-Freeman & Bastone, 2016; Unlu, 2005). Salienta-se ainda que Achilles

(1998), Finn et al. (2003), entre outros concluíram a partir da análise de projetos STAR: Tennessee; Prime Time Indiana, projetos de redução do tamanho de turma implementados nos EUA, que os alunos das TGs reprovavam mais quando comparados com os seus colegas das turmas pequenas. Muito recentemente, mais de três quartos dos professores participantes no estudo de Ayeni e Olowe (2016), já citados, concordaram com a perceção de que as TGs afetam negativamente a assimilação da matéria e, em paralelo, favorecem elevados índices de reprovações de alunos nos exames.

Chegados aqui, parece legítimo concluir com base na representação dos participantes, que estamos em presença de um quadro pedagógico que se afasta das recomendações de vários estudos do campo da *gestão eficaz do ensino e da aprendizagem* (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Khan et al., 2011; Lopes & Silva, 2011; Marzano, 2013; Murtaza et al., 2012; Walker, 2008), bem como das recomendações plasmadas nos programas de ensino de História do nível secundário moçambicano (por exemplo, MINED, 2007; MINED, 2008), que apontam para a necessidade da variação das formas de abordagem do ensino e da avaliação, numa busca constante de estratégias que envolvam e promovam o sucesso a todos os alunos presentes na aula.

Ou seja, a perceção sobre a gestão diversificada e diferenciada do ensino e da aprendizagem neste nível de análise, isto é, no nível local, revelou-se comprometida pelo facto de as turmas serem grandes. As representações de todos os grupos entrevistados, conforme se depreende dos resultados, reforçam o pressuposto do presente estudo segundo o qual as TGs comprometem a gestão eficaz do ensino, isto é criam obstáculos a (1) diversificação e diferenciação dos modelos de ensino, das situações de aprendizagem e dos objetivos do processo; (2) diversificação das atividades por forma a satisfazer os objetivos da aula e aumentar a participação dos alunos; (3) valorização do trabalho prático na aula; (4) disponibilidade para os estudantes; e, (5) diversificação e diferenciação da avaliação (Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Weistein, 2006; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza et al., 2012; Walker, 2008); tendo em conta que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira (Evertson & Poole, 2008). Aliás, e reforçando esta abordagem, autores como Good e Brophy (1984), e Almulla (2015), entre outros, realçam, no quadro da gestão eficaz de ensino, a necessidade de os professores adotarem modelos de ensino focados no aluno, no contexto dos quais este último, tenha a oportunidade de pensar de uma forma crítica, e de praticar o que lhe permitirá construir aprendizagem verdadeiramente significativas quer em termos académicos, quer para a vida em geral. Trata-se de um tipo de aquisições que

para os participantes do presente estudo, não se colocam, no contexto das escolas circundantes à "escola foco".

Quanto às ações levadas a cabo pelos três professores entrevistados pertencentes às escolas circundantes **visando reduzir os constrangimentos provocados pelas TGs** na gestão do domínio *ensino aprendizagem* as mesmas se inserem na planificação ajustada ao problema das TGs, nomeadamente (1) a explicação tradicional; (2) o questionamento; (3) a distribuição de textos de apoio para reduzir o volume do ditado de apontamentos e utilizar o tempo da aula atribuído de forma eficaz; (4) as medidas organizativas na avaliação, que consistem na realização da mesma, de forma alternada abrangendo metade da turma de cada vez e (5) adequações pedagógicas na avaliação, através da correção de TPCs e mandar alunos para o quadro.

Na verdade, e com a exceção das medidas organizativas na avaliação, trata-se de ações que compõem o repertório das técnicas de ensino caraterístico desse nível de análise, conforme foi analisado anteriormente. Ou seja e à semelhança do que se reporta em vários estudos (como por exemplo Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016), estas ações estão em linha com as que se revelam como predominantes em TGs e que constituem em simultâneo como estratégias de minimização do problema. Por exemplo no estudo de Nakabugo et al. (2008), reporta-se ter sido observado que os professores procuravam minimizar o problema das TGs, recorrendo a trabalhos de casa, modelos de ensino expositivo e explicativo, questionamento, entre outras ações.

Em suma

Que aspetos se salientam nos resultados sobre as perceções e opiniões dos atores do contexto local relativas à gestão da sala de aula em turmas grandes, no domínio ensino aprendizagem? Que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos? Em resposta às questões postas e com base nos resultados apresentados e na respetiva análise e discussão, iremos salientar à partida, que a gestão eficaz do domínio em apreço mostra-se comprometida no nível em análise, em virtude de as turmas serem grandes, tal como se depreende das representações dos respetivos sujeitos envolvidos no estudo através das entrevistas, pois, **sob ponto de vista do trabalho do professor,** e tal como se conclui em vários estudos do campo do tamanho de turma conduzidos por outros investigadores (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et

al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Finn et al, 2003; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; entre outros), (1) as TGs provocam efeitos muito negativos na gestão diversificada e diferenciada do ensino. Ou seja, o professor não diversifica os modelos de ensino em virtude de as turmas serem grandes, facto que se traduz na criação de um quadro pedagógico da aula marcado pelo recurso abusivo a fichas de trabalho individual, a ditado de apontamentos, e sobretudo, a explicação da matéria. Na sequência disso, o professor não pode fazer o controlo e acompanhamento individualizado da aprendizagem na aula. Assim e à semelhança do que se observou em outros contextos educativos tal como se reporta em Blatchford et al. (2007), as TGs se constituem no âmbito deste estudo, um fator condicionante da escolha do modelo de ensino a adotar, no caso vertente, a exposição e explicação.

Além disso, (2) a gestão eficaz da avaliação nesses ambientes também fica comprometida, na medida em que as TGs dificultam a avaliação formativa, diversificada e diferenciada nos termos em que a literatura (Arends, 2008; Murtaza et al., 2012; Lopes & Silva, 2011), e o Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral (MINED, 2010b) do sistema educativo moçambicano, recomendam, e a mesma fica limitada à semelhança dos resultados encontrados por Çakmak (2009) no contexto turco, a testes de escolha múltipla, comprometendo o desenvolvimento das capacidades de análise crítica nos alunos (Singer-Freeman & Bastone, 2016). A gestão adequada de processos de avaliação fica ainda comprometida em virtude de a dimensão numérica das turmas dificultar a correção dos trabalhos realizados nesse âmbito, na organização dos «feedbacks», e na produção dos resultados fiáveis tal como se reporta em vários estudos do campo do tamanho de turma (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Çakmak, 2009; Mahadeo, 2012; Muñoz et al., 2013; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

A gestão eficaz do domínio *ensino aprendizagem* mostra-se ainda comprometida no nível local em análise, **sob ponto de vista do trabalho do aluno**, daquelas turmas. Com efeito, os alunos confrontam-se com dificuldades de vária ordem em torno da aprendizagem, que se traduzem à semelhança dos resultados dos estudos de Blatchford et al. (2007), Blatchford et al. (2008), Nakabugo (2008), Nakabugo et al. (2008), (3) em inadequadas condições de assistência e participação na aprendizagem, o que culmina com a falta de concentração destes na aula, e com a assunção de uma postura passiva; e em (4) inadequadas condições de participação na avaliação, bem como em resultados da aprendizagem, pouco satisfatórios**.** Trata-se, em consonância com as evidências empíricas encontradas em outros estudos conduzidos em contextos distintos (Ayeni & Olowe, 2016; Achilles, 1998; Atta, 2011; Finn et al., 2003; Martin,

Yin & Baldwin, 1998; 1998; Monks & Schmidt, 2010; Singer-Freeman & Bastone, 2016; Unlu, 2005), de aspetos que se revelam prejudiciais no aproveitamento escolar do aluno traduzindo-se de acordo com as perceções dos participantes, em muitas reprovações na disciplina de História.

No global, trata-se de um aspeto que reforça o pressuposto definido no âmbito do presente estudo, que vai no sentido de que as TGs comprometem a concretização de uma gestão eficaz de ensino que dentre vários aspetos, tal como a literatura revela, o gestor, nesse caso o professor, (1) diversifique os modelos de ensino em função das caraterísticas dos seus alunos, da situação de aprendizagem e dos objetivos do processo; (2) utilize uma variedade de atividades durante o ensino que reforcem o alcance dos objetivos da aula aumentando a participação dos alunos; (3) valorize o trabalho prático na aula; (4) mostre-se disponível para os alunos fazendo um acompanhamento individual do trabalho destes na aula; e, (5) diversifique as alternativas de avaliação (Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Weistein, 2006; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; MINED, 2007; MINED, 2008; Murtaza et al., 2012; Walker, 2008); numa busca constante de estratégias de ensino que alcançam a todos os alunos presentes na aula, tendo em conta que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira (Evertson & Poole, 2008).

Além do exposto, parece de concluir que as ações a que os professores recorrem visando minimizar os constrangimentos das TGs no ensino, a saber (1) a explicação tradicional; (2) o questionamento; (3) a distribuição de textos de apoio para reduzir o volume do ditado de apontamentos e utilizar o tempo da aula atribuído de forma eficaz; (4) as medidas organizativas na avaliação, que consistem na realização da mesma, de forma alternada abrangendo metade da turma de cada vez e (5) adequações pedagógicas na avaliação, através da correção de TPCs e mandar alunos para o quadro, resolvem o problema a curto prazo, requerendo-se ainda medidas mais estruturais.

Gestão da sociabilidade

Vejamos de seguida os pontos mais salientes nos resultados relativos à gestão da sociabilidade, começando pela dimensão das *normas da aula, da participação,* das *interações* e do *comportamento do aluno na aula,* conforme a representação dos participantes do nível em análise, muito em particular, dos três professores de História das escolas circundantes à "escola foco". Comecemos por analisar os resultados relativos à gestão do sistema normativo.

Atente-se que, no âmbito do presente estudo, considera-se gestão eficaz das **normas da sala da aula** quando há (1) definição sistemática e atempada das mesmas, preferencialmente no início do ano letivo, (2) participação conjunta de professores e alunos sempre que viável na sua definição, (3) valorização de normas que não limitem a iniciativa e autonomia da participação do aluno na aula (4), valorização da regulação preventiva do sistema normativo, sem se abdicar de ações de âmbito corretivo no caso de ações transgressoras, e ainda (5) definição clara das consequências do cumprimento e incumprimento normativo e ação consequente com a mesma (Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson e Poole, 2008; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009).

Prosseguindo, em torno da dimensão em apreço, salienta-se em primeiro lugar, que se evidenciaram consensos entre os professores participantes nas indicações que dão sobre as suas práticas: todos definem normas que regulam o funcionamento das suas aulas. Trata-se de um aspeto que está em linha com a literatura sobre a gestão eficaz da sala de aula que aponta para a necessidade de os professores, estabelecerem um quadro normativo (Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita & Fernandes, 2002; Carita 2015; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Reforçando esta perspetiva, Carita (2017), sublinha o facto de a definição do sistema normativo por si, constituir uma das formas privilegiadas de gestão preventiva da vida social da turma.

Do quadro normativo revelado pelas perceções dos professores entrevistados, destacam-se normas do âmbito da conduta geral dos alunos, relativas aos deveres de silêncio na sala de aula, e ainda as normas de assiduidade e pontualidade. A invocação dessas normas é porventura indicativa das três principais infrações com que os professores se confrontam por parte dos seus alunos. Aliás, trata-se de infrações consideradas típicas das TGs, ou seja, a transgressão da norma do silêncio é uma das caraterísticas das TGs (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008); em paralelo, as faltas e atrasos às aulas são igualmente frequentes em TGs (Ives, 2000).

Também se salientam as normas cujo conteúdo se reporta ao desenvolvimento do currículo, sobretudo as que incidem sobre as intervenções dos alunos na aula. Tais normas por um lado, são reveladoras de preocupação com a organização do processo educativo, com o estabelecimento de procedimentos específicos de atuação, tal como é recomendado pela literatura de gestão eficaz (por exemplo, Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Com efeito, e tal como sublinha Ahmmad, (2014), “as regras providenciam o sentido de organização para os

alunos e professores" (p.18). Por outro lado, estas normas também revelam, uma preocupação porventura excessiva de normatização do processo de aprendizagem, no que respeita às restrições de participação do aluno na aula. Elas são indicativas e reforçadoras do modelo de ensino predominante nesses ambientes, marcado pela *exposição* e *explicação*, e pelo domínio da voz do professor, a qual há que garantir condições de não interrupção.

Qual a perceção dos professores participantes sobre a influência das TGs na gestão das normas? A opinião unânime dos três professores é a de que a gestão eficaz das normas, é comprometida pela dimensão numérica das turmas, nomeadamente porque as TGs dificultam a verificação do cumprimento das normas, mais especificamente das que definem os deveres de conduta geral dos alunos; e, fazem perder muito tempo em ações de regulação das mesmas. Outros estudos sobre gestão de TGs também verificaram que os professores se confrontam aí com maiores dificuldades para obter o controlo das condutas dos seus alunos (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008). Outros estudos também verificaram que as TGs requeriam mais ações de gestão do comportamento dos alunos e por conseguinte dispêndio de mais tempo quando comparadas com turmas pequenas (por exemplo, Bourke, 1986).

É de esperar que as dificuldades excessivas de gestão do sistema normativo, potenciadas pela excessiva dimensão da turma, sejam elas próprias potenciadoras de condutas disruptivas dos alunos e comprometedoras do normal andamento da aula. Sabe-se pelas contribuições provenientes da literatura, que a concretização de um processo de ensino aprendizagem numa perspetiva eficaz, encontra-se estreitamente ligado a uma adequada gestão da aula, o que inclui a criação de um ambiente de trabalho propício para o efeito (Ahmmad, 2014; Barwani, 2012; Doyle, 2006; Gokmenoglu, Eret, & Kiraz, 2010).

Recorde-se que sobre o quadro normativo detetado, evidenciou-se o reconhecimento unânime dos professores entrevistados, de **ações de âmbito preventivo e corretivo no processo da sua regulação (**expulsão, castigo e solicitação de encarregados de educação), mostrando-se as últimas ligeiramente as mais expressivas. Trata-se de uma estratégia de regulação aproximada a *intervenções centradas no comportamento do professor*, atentas a aspetos tais como a manutenção da ordem na sala, ou na definição das regras e procedimentos (Evertson & Weistein, 2006 referido por Korpershoek et al., 2014, p. 13).

Note-se que a maior expressão de estratégia corretiva no discurso dos professores, ainda que ligeira, contraria os indicadores da gestão eficaz da sala de aula, que apontam para a necessidade de os professores privilegiarem uma regulação normativa de natureza preventiva (Carita 2015; Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009), o que naturalmente não

implica ignorar o valor das estratégias de gestão reativas dos comportamentos inadequados, que ocorrem de forma inesperada na aula (Carita & Fernandes, 2002; Korpershoek et al., 2014). Aliás, a esse propósito, Carita (2017) alerta que "a atenção prestada à qualidade do ambiente, ao seu equilíbrio com as potencialidades do aluno, não significa que não devam ser acionadas as consequências negativas contingentes à conduta prevaricadora, devendo tal verificar-se aos primeiros sinais daquele tipo de conduta" (p. 8).

Em todo o caso, uma excessiva carga nas ações de gestão corretiva das normas por parte do professor pode gerar implicações negativas no processo educativo, como, por exemplo, o não reconhecimento das normas por parte dos alunos e a assunção de uma posição de distanciamento em relação aos objetivos pelos quais tal correção ocorre (Amado, 1998; Evertson & Pole, 2008). Aliás, e em linha com o que acabamos de assinalar, a perceção nos três professores, evidencia no que toca à relação dos seus alunos com as normas, um posicionamento destes de rejeição das normas, embora tal rejeição por vezes desague numa aceitação gradual que se concretiza ao longo do ano.

Em suma, como resposta à nossa questão de investigação parece legítimo inferir que o discurso dos professores é indicativo da existência de um sistema normativo regulador da vida na aula, o que, por princípio, mostra-se consonante com a literatura que versa sobre a gestão eficaz da sala de aula (Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita & Fernandes, 2002; Carita, 2017; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013), que aponta para os professores que pretendam gerir as suas aulas de forma eficaz a necessidade de estabelecerem um quadro normativo regulador das mesmas.

Porém, e em conformidade com a leitura dos próprios professores, a eficácia, desse quadro normativo mostra-se comprometida pela dimensão numérica das turmas, já que esta dificulta a verificação do cumprimento das normas, mais especificamente a conduta geral dos alunos e faz perder muito tempo em ações de gestão das mesmas, conclusões, aliás, presentes na literatura (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo (2008); e Nakabugo et al. (2008).

Sobre a regulação do sistema normativo, e tendo em conta as conclusões anteriores, parece legítimo inferir da fala dos professores dificuldades quanto à sua eficácia, em virtude das ações de âmbito corretivo se terem mostrado ligeiramente mais expressivas que as de âmbito preventivo. Sabe-se que a gestão eficaz do sistema normativo da sala de aula privilegia a sua regulação preventiva, particularmente, acrescentaríamos nós, em turmas de dimensão excessiva (Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009), e sem que, no entanto, se ignore o valor das estratégias corretivas diante de uma atitude

transgressora do aluno (Carita, 2017). Constitui igualmente um indicador comprometedor da eficácia de gestão do sistema normativo a atribuição aos alunos, ainda que com nuances, de uma posição privilegiadamente de rejeição das normas já que constitui um dos fatores determinantes para o sucesso das ações reguladoras das mesmas (Evertson & Poole, 2008; Saeed, 2009).

Analisemos agora os resultados relativos à dimensão da **participação dos alunos na aula**, começando por clarificar que à luz da literatura de referência, tomamos como gestão eficaz da participação na aula, aquela que permite e potencia que a maioria dos alunos participem, mostrem interesse, aprendam e escutem os comentários e sugestões de professores e colegas (Rocca, 2010).

Olhando para os resultados, começaremos por salientar a ausência de consenso entre os três professores entrevistados, no que concerne à satisfação com a participação dos alunos nas aulas, sendo mais expressivo o posicionamento de satisfação. Entretanto, e apesar da satisfação com o nível de participação dos alunos, os mesmos professores, não deixam de reconhecer a influência negativa que a dimensão das turmas exerce nessa atividade. Este reconhecimento encontra-se em linha com as contribuições da literatura do campo do tamanho de turma, que reforçam a perceção de que as TGs comprometem uma adequada gestão da participação do aluno na aula (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2012; Blatchford & Lai, 2010; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008).

Com efeito, e tal como foi observado nos estudos conduzidos em diferentes contextos pelos autores que acabamos de referir, nomeadamente Blatchford et al. (2012), na Inglaterra, Bourke (1986) na Austrália, Englehart (2011) nos EUA, Nakabugo et al. (2008) na Uganda, também se depreende dos resultados do presente estudo que os professores das TGs se confrontam com dificuldades para criar igualdade na participação para a maioria dos seus alunos, bem como, para controlar quem participa e quem não participa. Ou seja, e em linha com os outros resultados (Nakabugo, 2008), verificamos que a representação dos professores entrevistados ao nível local revela um quadro pedagógico das TGs onde a participação dos alunos mostra-se limitada e que é indicativo de uma postura passiva por parte da maioria desses alunos no processo educativo.

E este quadro de participação dos alunos tem como correspondência um modelo de ensino assente na *exposição e explicação*: perspetiva tradicional. É este modelo de ensino tradicional que predomina nesses ambientes, conforme já antes assinalámos, uma abordagem

de ensino que oferece poucas ou nenhumas oportunidades para o aluno fazer ouvir a sua voz na aula (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Vasconcelos et al., 2003).

Referimos no parágrafo anterior que os professores participantes neste nível de análise, referem dificuldades de controlo da participação dos seus alunos, de verificar quem efetivamente participa e quem não o faz. Esta situação não estimula a participação e incentiva mesmo a sua evitação como a literatura o indica (por exemplo Monks & Schmidt, 2010). Em nosso entender, a dificuldade de controlar a participação dos alunos na aula, está estreitamente ligada à dificuldade de acompanhar a sua aprendizagem individualmente, comprometendo deste modo, a eficácia da gestão do processo de ensino aprendizagem.

A baixa participação dos alunos compromete também a sua motivação para aprendizagem e o desenvolvimento de sua capacidade de argumentação e pensamento crítico (Rocca, 2010). Os alunos que participam nas aulas demonstram melhorias nas suas habilidades de comunicação, indispensáveis em sociedades democráticas, como a de Moçambique: "o valor formativo da participação deriva do facto de o uso da voz ser uma condição primeira de cidadania, a qual se aprende, não com sermões, mas pelo exemplo e pela prática social" (Carita, 2017, p. 5).

A terminar, recorde-se que os três professores entrevistados indicaram desencadear algumas ações visando fortalecer a participação dos alunos a saber, (1) a marcação de TPCs para os alunos apresentarem, (2) o questionamento e (3) a solicitação dos alunos que menos participam para o fazerem. Na verdade, trata-se de ações de apoio e incentivo aos alunos à participação, tal como se recomenda em vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula (Dibapile, 2012; Khan et al., 2011; Murtaza, 2012; Walker, 2008; Marandos & Randall, 2012). No entanto, e tendo em conta os obstáculos à participação, parece legítimo concluir que aquelas ações dos professores, têm poucas possibilidades de serem bem sucedidas.

Em suma, como resposta à nossa questão de investigação, parece legítimo inferir do discurso dos professores, e não obstante a satisfação demonstrada quanto à participação dos alunos nas aulas, que a gestão eficaz da mesma se mostra comprometida desde logo, por efeito da dimensão excessiva das turmas, como noutros estudos, conduzidos em contextos geográficos distintos no campo do tamanho de turma, foi verificado (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2012; Blatchford & Lai, 2010; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008).

Com efeito, os nossos resultados indicam que os professores das TGs se confrontam com (1) **dificuldades para criar igualdade na participação para a maioria dos seus alunos**,

ou seja, as condições de participação dos alunos mostram-se limitadas e desiguais. Esta situação é facto de predominarem naqueles ambientes o recurso à *exposição e explicação,* como modelo de ensino conduzido numa perspetiva tradicional, abordagem que oferece poucas ou nenhumas oportunidades para o aluno fazer ouvir a sua voz na aula (Altet, 1997; Bordenave e Pereira (2001); Vasconcelos et al. (2003).

A eficácia da gestão da participação dos alunos em TGs também se mostra comprometida, à luz do atual nível de análise, pelo facto de (2) **o professor não poder fazer o controlo da participação dos alunos, verificar quem participa e quem não participa.** Esta verificação também é dificultada porque os alunos se "escondem" do seu envolvimento na aula (Monks & Schmidt, 2010).

Ora, sabe-se que a ausência da participação do aluno, a assunção de uma postura passiva na aula, corta-lhe as oportunidades quer de revelar o que sabe, quer de revelar as suas dificuldades na aprendizagem (Singer-Freeman & Bastone, 2016), e, também, de "praticar" a sua voz, de exercer o direito à voz, diminuindo assim as possibilidades de desenvolverem habilidades de argumentação, indispensáveis à participação em sociedades democráticas (Rocca, 2010).

Em todo o caso, fazendo frente a estas dificuldades de uma gestão eficaz da participação dos alunos, e tal como se recomenda em vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula (Dibapile, 2012; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza, 2012; Walker, 2008; Marandos & Randall, 2012), os professores entrevistados salientam algumas ações fortalecedoras da participação, baseadas no empoderamento cognitivo dos alunos (prepararem-se previamente em casa através dos TPCs, colocando-lhes questões na aula) e na solicitação direta dos mais ausentes à participação. Sendo estas ações úteis e necessárias, face aos constrangimentos provocados pela dimensão numérica das turmas, é difícil inferir que tais ações se mostrem suficientemente bem sucedidas, de acordo com os resultados colhidos neste nível da análise.

Analisemos agora a representação dos professores entrevistados, da gestão das **interações na aula** em TGs ainda ao nível local. Saliente-se que da literatura de referência, tomamos como gestão eficaz das interações na aula, aquela que permite o desenvolvimento de uma interação multilateral e positiva entre o professor e alunos e, dos alunos entre si, com um destacado envolvimento ativo destes últimos (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Hagelskamp et al., 2013).

Dos resultados há dois aspetos que nos parecem dignos de maior realce. O primeiro aspeto prende-se com o **conteúdo das interações** constituindo a matéria curricular o principal conteúdo das interações professor-aluno, segundo indicam os três professores. Este foco no currículo, aproxima-se do que muitos estudos do campo da gestão eficaz da aula preconizam tendo em conta que o objetivo da interação na aula entre os protagonistas, prende-se com a construção de conhecimento (Blatchford et al., 2008; Carita & Fernandes, 2002; Leffa, 2006).

Entretanto, os professores também interagem com os seus alunos em torno das questões de disciplina tal como foi indicado por dois dos participantes, mostrando-se este conteúdo interacional consonante com o seu discurso sobre a gestão do sistema normativo e a ocorrência de comportamentos inadequados exigentes de frequentes intervenções reguladoras. As interações contemplam igualmente questões da vida social não especificadas, as quais, em nosso entender, fazem parte da matéria curricular, tendo em conta que o objeto de estudo da História é a atividade humana nos domínios social, político, económico e cultural e os seus objetivos têm um alcance além do disciplinar (Bloch, 2010).

O segundo aspeto diz respeito à **natureza negativa dos efeitos das TGs nas interações** professor-aluno, opinião evidente nos discursos dos três professores e gestores: as TGs constituem um obstáculo às interações entre o professor e a maioria dos seus alunos, o que compromete a eficácia da aula, tal como se reporta em vários estudos do campo do tamanho de turma, conduzidos em contextos geográficos distintos (Allen et al., 2013; Blatchford et al., 2008; Blatchford & Lai, 2010; Carbone e Greenberg, 1998; Mahadeo, 2012). Na verdade, o reconhecimento consensual daqueles constrangimentos mostra-se consonante com o reconhecimento igualmente consensual de prevalência de um modelo de ensino assente na *explicação tradicional da matéria* devido ao elevado número de alunos, modelo esse que não potencia um grande envolvimento de alunos nas interações. Trata-se de um modelo de ensino que concede voz na maioria das vezes, apenas ao professor. O professor fala e os alunos escutam (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Vasconcelos et al., 2003).

Entretanto os professores entrevistados indicam outros efeitos negativos das TGs com repercussão na frequência e qualidade das interações professor-aluno: impedem que os professores conheçam os seus alunos pelos nomes, e ainda dificultam a aproximação física entre este e a maioria dos seus alunos na sala. Estes aspetos, sobretudo o desconhecimento dos nomes dos alunos pelos seus professores em TGs, originam nos primeiros um sentimento de anonimato (Ives, 2000). O reconhecimento individualizado da presença física de certos alunos na aula, muitas vezes da maioria, e das suas habilidades, passam, despercebidas pelo professor, facto

que torna os alunos anónimos nas suas próprias turmas, quer em relação ao professor, quer aos seus colegas. Sabe-se de acordo com a literatura que para uma gestão eficaz das interações na sala, torna-se pertinente, que o professor conheça os seus alunos (Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012). Assim,

> o conhecimento dos alunos, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou caraterísticas pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas, tendo em conta o clima de proximidade que potencia e o facto de permitir prever quer os problemas quer as respostas e soluções ajustadas. (Carita & Fernandes, 2002, p. 47)

Acresce que o anonimato do aluno na aula compromete o seu sentimento de pertença nesse espaço, e desse modo o seu envolvimento. Para potenciar tal sentido de pertença o professor deve mostrar interesse nos alunos e procurar conhece-los pessoalmente, facto que se mostra comprometido pelas TGs, de acordo com a fala dos participantes (Ullucci[14], 2009, referido por Heard, 2011, p. 18).

Um outro aspeto digno de realce, sobre a dinâmica das TGs embora sublinhado por apenas um dos gestores diz respeito à procura direta do professor pelo aluno na sala, para a colocação das suas preocupações. Trata-se de um dos efeitos das TGs nas interações verificado em outros estudos e revelador de dificuldades de contacto com os seus professores (Carbone & Greenberg, 1998). A este propósito, Blatchford et al. (2007) salientam que nesse tipo de ambientes, "torna-se cada vez mais difícil ir ao encontro das necessidades dos alunos, a fim de lhes dar uma maior atenção individualmente" (p. 158).

Os aspetos que vimos assinalando sobre os constrangimentos nas interações professor-aluno em TGs, dão-nos uma imagem sobre a gestão da aula que, de certo modo, se distancia das recomendações dos estudos favoráveis a uma interação mais participativa e inclusiva, mais potenciadora de um maior envolvimento dos alunos no diálogo a se desenvolver na aula, em suma, uma gestão mais eficaz dos domínios da sociabilidade e da aprendizgem (Allen et al., 2013; Arends, 2008; Blatchford et al., 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Laplane, 2010).

Em suma, e como resposta à nossa questão específica de investigação sobre esta matéria, parece legítimo inferir que não obstante os esforços envidados pelos professores entrevistados, que se traduzem no facto de os mesmos privilegiarem a matéria curricular como conteúdo das interações com os seus alunos tal como defendem Carita e Fernandes (2002) e Leffa (2006), a gestão eficaz dessa tarefa, mostra-se comprometida no nível em análise, em virtude de as turmas

[14] Ullucci, K. (2009). This has to be family: Humanizing classroom management in urban schools. *Journal of Classroom Interaction, 44*(1), 13-28. Retrived from EBSCOhost.

serem grandes. Com efeito, e tal como se revela em vários estudos do campo do tamanho das turmas (Allen et al., 2013; Blatchford et al., 2008; Blatchford & Lai, 2010; Carbone & Greenberg, 1998; Mahadeo, 2012), as TGs exercem na perceção dos professores entrevistados, uma influência negativa na gestão das interações na aula, na medida em que (1) o professor não interage com a maioria dos seus alunos. Este aspeto agrava-se com o facto de a explicação tradicional da matéria evidenciar-se como modelo de ensino nesses ambientes, sendo que a mesma não permite maior envolvimento dos alunos nessa atividade, ou seja, a mesma concede voz na maioria das vezes, apenas ao professor, que fala sozinho e os alunos escutam (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Vasconcelos et al., 2003), o que de certo modo, se distancia das recomendações dos estudos favoráveis a uma interação mais participativa e inclusiva, no sentido de um maior envolvimento de alunos no diálogo que se desenvolve na aula (Allen et al., 2013; Arends, 2008; Blatchford et al., 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Laplane, 2010).

A gestão eficaz das interações mostra-se ainda comprometida, com o facto de as TGs (2) dificultarem o conhecimento do professor aos seus alunos, e em paralelo, (3) dificultarem a aproximação física entre o professor e a maioria dos seus alunos na sala. Além disso, verifica-se nessas turmas uma maior procura do professor por parte dos alunos para a colocação das suas preocupações, procura essa que não é correspondida pelo professor, tal como a representação dos participantes deixa perceber, o que origina, de acordo com Ives (2000), um sentimento de anonimato nos alunos. A sua presença e suas habilidades passam despercebidas por parte dos seus professores e colegas. Aliás em TGs segundo Blatchford et al. (2007) "torna-se cada vez mais difícil ir ao encontro das necessidades dos alunos, a fim de lhes dar uma maior atenção individualmente" (p. 158).

Ainda no âmbito da sociabilidade, analisemos agora os resultados relativos à representação dos três professores sobre à gestão do **comportamento na aula**, tendo em conta a dimensão numérica das turmas no ESG1. Esclareça-se que à luz da literatura de referência, tomamos como indicadores de uma gestão eficaz de comportamento do aluno, o recurso adequado a intervenções quer do tipo preventivas, quer de respostas com especial atenção a primeira estratégia (Carita & Fernandes, 2002; Korpershoek et al., 2014).

Assim, e tendo em conta este modelo começaremos por analisar, a caraterização do comportamento dos alunos em TGs, tal como os professores entrevistados o descrevem. Estes sustentam como condutas disruptivas, aquelas cujo conteúdo são conversas paralelas, barulho e desacatos, tendo como sujeitos envolvidos, na maioria das vezes, os grupos e alunos individualmente. São evidências empíricas verificadas em vários estudos sobre a conduta dos

alunos em TGs, realizados em contextos geográficos distintos (por exemplo, Martin et al., 1998; Ayeni & Olowe, 2016; Bourke, 1986; Nakabugo et al., 2008; Monks & Schmidt, 2010).

O segundo aspeto que iremos focar, diz respeito aos **efeitos das TGs** no **comportamento do aluno na aula,** os quais segundo os participantes se prendem com a demonstração de condutas disruptivas já apontadas dificultando uma gestão eficaz. Chamamos particular atenção para as conversas paralelas nas carteiras à margem do trabalho da aula, problema agravado na opinião dos três professores, pela excessiva dimensão das turmas. Trata-se de atitudes que normalmente se manifestam quando o aluno não se sente envolvido na aula, como também se analisou a propósito das suas interações e participação (Lima, 2017). As conversas paralelas, acompanhadas pela desordem, implicam como se depreende dos resultados, perturbação do andamento útil da aula, do trabalho do professor e do aluno. Parece legitimo imaginar uma associação entre a profusa demonstração deste tipo de condutas inadequadas e o facto de o professor não conhecer os seus alunos, os quais situando-se longe do alcance das ações de monitorização do professor, estão mais à vontade para se envolverem na disrupção.

Vários estudos concluíram, que as **implicações negativas** dos comportamentos inadequados em TGs são prejudiciais no andamento útil da aula (Bourke, 1986; Carbone & Greenberg, 1998; Finn et al., 2003). Tal como realçam Pace et al. (2014), "com a eclosão de condutas disruptivas na sala de aula, todos os protagonistas da aula são negativamente afetados" (p. 32). E nessa mesma perspetiva, Bourke (1986) observou que os alunos das TGs, cujo ambiente é marcado por muito barulho, mostravam-se menos produtivos em relação aos alunos pertencentes a turmas pequenas.

O terceiro aspeto digno de realce, prende-se com o **modo como as condutas disruptivas dos alunos são reguladas** nas TGs, sendo de destacar uma perceção de evidência quer de ações de regulação preventiva quer corretivas. Sobre as ações preventivas destacam-se: (1) verificação das atividades dos alunos, (2) divulgação das normas e (3) deslocação de um ponto para o outro na sala. Sobre as ações de correção, com a particularidade de estas últimas se mostrarem ser ligeiramente mais expressivas destacam-se: (1) transferência do aluno barulhento do seu lugar habitual para as carteiras mais a frente, (2) chamada de atenção, (3) convocação para a tarefa, (4) lembrança da norma.

A prevalência da estratégia corretiva pode ser indicativa de ocorrência frequente de condutas disruptivas. Ou seja, no âmbito da gestão da disciplina os professores investem mais em ações corretivas, o foco da sua regulação recai prioritariamente no momento posterior à

infração cometida. Porém, de acordo com a literatura a estratégia corretiva não é favorável à uma gestão eficaz do comportamento em sala de aula (por exemplo, Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Korpershoek, 2014; Saeed, 2009). Com efeito, investir bastante em medidas corretivas em sala de aula no âmbito da gestão da disciplina pode dificultar a criação de um clima relacional positivo entre o professor e aluno (Carita & Fernandes, 2002; Good & Brophy, 1984), considerado como fator indispensável para uma gestão eficaz da sala de aula (Walker, 2008). Afigura-se mais recomendável e produtivo para aula a aposta em procedimentos encostados à prevenção de comportamentos inadequados, através por exemplo, da clarificação, num ambiente de diálogo, sobre o que se espera do coletivo da turma em termos de comportamento, o que diminui a possibilidades de interrupções da aula para chamadas de atenção, e potencia a qualidade do processo educativo (Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Saeed, 2009; Shaheen, Khan, Tariq, Mahmood, & Hamid, 2013).

Em suma e como resposta à questão específica de investigação inicialmente posta, e com base nas perceções dos professores entrevistados, podemos inferir que a gestão eficaz do comportamento do aluno na aula, mostra-se comprometida no nível em análise, em virtude de as turmas serem grandes, as quais à semelhança do que foi revelado nos estudos efetuados em outros contextos geográficos (Ayeni & Olowe, 2016; Bourke, 1986; Nakabugo et al., 2008; e Nakabugo, 2008) são apontadas pelos professores entrevistados como (1) favorecedoras de condutas disruptivas por parte dos alunos: conversas paralelas ao trabalho na aula, barulho e desacatos. Ou seja, dada a dimensão numérica das turmas, o comportamento dos alunos do nível em análise é caraterizado pela demonstração das condutas disruptivas que acabamos de apontar. Ora, tais condutas, com destaque para as conversas paralelas, vão por um lado (2) dificultar a concretização de uma adequada gestão da aula duma forma global, por outro, vão (3) perturbar quer o trabalho do professor, quer do aluno em torno da instrução.

Também a gestão eficaz do comportamento do aluno no nível em análise, fica comprometida, em virtude de (4) o modo de regulação privilegiar mais as ações de natureza interventiva em detrimento das preventivas, fazendo com que o foco de regulação recaia prioritariamente no momento posterior à infração cometida, facto que contraria as recomendações da literatura de referência sobre essa matéria (por exemplo, Carita & Fernandes, 2002; Carita, 2017; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Korpershoek, 2014; Saeed, 2009), que salientam ser produtivo para a aula a aposta em procedimentos encostados à prevenção de condutas disruptivas, antes de eles ocorrerem, o que garante a criação de um clima relacional positivo entre o professor e aluno (Carita & Fernandes, 2002; Good & Brophy, 1984).

Gestão da sala de aula no espaço físico e tempo da aula: perspetiva decorrente da representação local

Analisemos agora os resultados do **domínio gestão do espaço físico**, salientado à luz da literatura, que no âmbito do presente estudo consideramos gestão eficaz do espaço físico, quando a arrumação da mesma é feita em função do tipo de instrução a ter lugar, e sobretudo, assegura uma adequada acomodação dos seus ocupantes e interação entre eles, e ainda, garante a movimentação dos mesmos quando necessário e sem constrangimentos, por meio dos corredores e zonas de circulação criadas para o efeito (Evertson & Poole, 2008).

Assim, nos resultados ora apresentados, destaca-se o facto de as perceções dos três professores participantes mostrarem-se divergentes no que respeita **a frequência de arrumação das suas salas**, sendo a perceção mais expressiva, aquela que as considera sempre arrumadas, facto que por um lado vai contra as nossas expetativas que apontavam para a direção contrária, e por outro, nos dá indicações de que não obstante as dificuldades que se impõem na gestão do espaço físico pela dimensão numérica das turmas, tal como se evidencia mais adiante, há esforços nesses ambientes por parte dos professores entrevistados, orientados nesse sentido.

Sabe-se pela literatura que uma gestão eficaz da sala de aula, entre outros aspetos, preocupa-se com a arrumação da sala de aula, o que contempla organização do seu mobiliário e dos outros materiais da mesma em função do tipo de instrução a ter lugar (Evertson & Pole, 2008; Murtaza et al., 2012). No entanto, não deixa de ser notável o posicionamento oposto ao que acabamos de apresentar, que embora seja o menos expressivo, isto é revelado apenas por uma única voz, aponta para a existência de salas de aula, poucas ou raras vezes arrumadas, nas escolas circundantes à "escola caso". Em nosso entender, esta diferença de posicionamentos deve-se ao facto de os três professores entrevistados pertencerem a unidades distintas, e com formas de organização também distintas.

Qual a representação dos professores entrevistados relativamente a influência das TGs na arrumação e utilização do espaço físico da sala em TGs? Relativamente a esta questão, e tendo em conta a opinião mais expressiva que decorre da representação desses professores, as TGs provocam efeitos negativos na gestão do espaço físico da sala, a nível local. Recorde-se no entanto, que esta posição não foi partilhada por uma das vozes desses professores, que revela uma perceção contrária, um aspeto que se revela conflitante com os consensos presentes na literatura sobre este aspeto, os quais apontam para a direção oposta (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2007; Graue et al., 2007; Nakabugo, 2008). Prosseguindo, importa chamarmos particular atenção para os efeitos negativos das TGs na gestão do espaço

físico da sala, apontados por dois desses professores, efeitos esses que em linha com os resultados obtidos nos estudos dos últimos dois autores referidos, prendem-se com a insuficiência do espaço para uma adequada acomodação dos alunos, uma vez que os alunos mal cabem na sala e nas carteiras, professores e alunos não podem movimentar-se.

O número de alunos presentes nas suas turmas vai para além das capacidades de acolhimento que tais espaços oferecem, e tal como foi observado no estudo de Blatchford et al. (2007), o espaço da sala destinado a cada ocupante mostra-se reduzido. Trata-se de um quadro de efeitos que pode ter fortes implicações no processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, e conforme observaram Bascia (2010) e Graue et al. (2007), dificuldades no desenvolvimento de adequadas interações entre os professores e alunos, e estes últimos entre eles, no âmbito das atividades das aulas.

Destaque-se que estes pontos que acabamos de assinalar, vem contrariar os consensos presentes na literatura de referência que apontam para a necessidade de as salas de aulas serem arrumadas em função da instrução que vai ter lugar, e além disso, que a mesma garanta adequada acomodação e desenvolvimento de interações produtivas entre os seus ocupantes (Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Sturz & Kleiner, 2005), facto que pode ser pouco conseguido em ambientes das TGs do nível em análise, tal como os resultados revelam.

Recorde-se que o cenário acima descrito faz com que os três professores em alusão, tal como se depreende das entrevistas, recorram a certas estratégias de minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs na gestão do espaço físico da sala, estratégias essas que revelam uma certa proximidade entre si, as quais se circunscrevem em adequações pedagógicas na sua relação com o espaço: posicionar-se em locais estratégicos da sala, permanecer no seu habitat e usar vias alternativas para se movimentar na sala. No entanto, tais ações à partida, mostram-se insuficientes para diminuir as dificuldades impostas pelo tamanho das turmas na utilização e arrumação das salas, impondo-se deste modo a identificação e colocação em prática de mediadas mais consistentes e estruturais.

Em suma, importa regressarmos agora à nossa questão específica de investigação sobre *que perceções e opiniões têm os atores do contexto local relativamente à gestão da sala de aula em turmas grandes, no domínio espaço físico da sala, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos?* Em resposta à questão posta, iremos salientar em primeiro lugar o facto de se evidenciar nos resultados a opinião de

que as salas de aulas encontram-se sempre arrumadas, nas escolas circundantes à "escola caso", o que nos dá indicações de que não obstante as dificuldades que se impõem na gestão do espaço físico pela dimensão numérica das turmas por parte dos professores entrevistados, há esforços orientados nesse sentido, facto que se revela consonante com a literatura de referência (Evertson & Pole, 2008; Murtaza et al., 2012), que recomenda uma boa organização e arrumação das salas por forma a garantir que o ensino aprendizagem decorra adequadamente.

Em segundo lugar é de inferir com base nas representações dos professores entrevistados, que o facto de as turmas serem grandes, provoca constrangimentos nos esforços de manter a sala sempre arrumada, uma vez que nesses ambientes (1) os alunos mal cabem na sala e nas carteiras, ou seja, e à semelhança do que os resultados de Blatchford et al. (2007) revelam, o espaço da sala destinado a cada ocupante mostra-se reduzido; na sequência disso, (2) os professores e alunos não podem movimentar-se; facto que se traduz em termos de implicações, e à semelhança do que se revela nos estudos de Bascia (2010) e, Graue et al. (2007) em dificuldade no desenvolvimento de adequadas interações entre os protagonistas da aula em torno de ensino e aprendizagem.

Saliente-se que as ações levadas a cabo pelos professores, visando a minimização dos efeitos negativos das TGs na utilização e, ou arrumação do espaço: posicionar-se em locais estratégicos da sala, permanecer no seu habitat e utilizar vias alternativas para se movimentar na sala, representam esforços desses professores, de superação das dificuldades impostas pelo problema. Trata-se no entanto, de esforços que se revelam insuficientes para a redução das dificuldades provocadas pelo tamanho das turmas na utilização e arrumação das salas, impondo-se deste modo a identificação e colocação em prática de mediadas mais consistentes.

Analisemos agora os resultados relativos a gestão do **domínio tempo da aula**, referindo à partida que no âmbito do presente estudo, consideramos gestão eficaz do tempo da aula, quando a mesma, entre vários aspetos, respeita o calendário e horário regulamentar estabelecido institucionalmente, e em paralelo, permite que grande parte do tempo seja dedicado ao ensino e aprendizagem na aula (Khan et al., 2011; Saeed, 2009; Walker, 2008).

Posto isto, iremos então prosseguir salientando que os resultados ora apresentados sobre o domínio em apreço, e com base na opinião mais expressiva dos professores entrevistados, revelam haver insuficiência de tempo de aula atribuído para a realização das atividades na aula, facto que à partida compromete a eficácia na sua gestão, tendo em conta o critério de eficácia que adotamos. Recorde-se, e contra nossas expetativas, que trata-se de uma opinião não

partilhada por uma das vozes dos professores entrevistados, que considera suficiente o tempo que dispõe para as suas atividades na aula.

E qual a representação desses atores no que respeita a influência das TGs na gestão do tempo da aula? Em resposta a esta questão começaremos por recordar o facto de dois desses professores terem revelado uma opinião consensual no sentido de que as TGs produzem efeitos negativos na gestão do tempo da aula, que se traduzem nas dificuldades com as quais se confrontam para a concretização de um adequado (1) início da aula em virtude de o professor se encontrar ocupado em ações de organização da sala; (2) acompanhamento do trabalho do aluno na aula; bem como, de uma adequada (3) correção de trabalhos, e (4) interação com a maioria dos alunos. Trata-se de resultados que reforçam os consensos presentes na literatura do campo do tamanho de turma os quais defendem a dificuldade de o professor dispor de tempo suficiente em TGs, para levar a cabo ações que conduzam ao aluno a uma aprendizagem ativa (Almulla, 2015; Bascia, 2010; Çakmak, 2009; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Nakabugo, 2008).

Assinalamos no parágrafo acima que um dos efeitos das TGs na gestão do tempo, revelado pelos resultados, prende-se com as dificuldades com as quais o professor se confronta na concretização de ações que garantam um bom início da aula, um aspeto que se dá em virtude de o professor se ocupar no tempo reservado para essa atividade, em ações de âmbito da organização da sala. Este ponto vai ao encontro dos resultados encontrados por Almulla (2015), que revelam ter sido apontado como dificuldades de gestão de tempo da aula pelos professores envolvidos no referido estudo, ao facto de os mesmos utilizarem o tempo destinado para a instrução, na gestão da disciplina dos alunos. Ou seja, no referido estudo, uma parte do tempo da aula era aplicado na gestão de questões de ordem disciplinar limitando assim, o tempo destinado para o ensino aprendizagem. E no âmbito do presente estudo, e tal como se depreende das representações dos professores entrevistados, este aspeto dificulta na fase de início da aula, a realização de ações motivadoras para aprendizagem.

Os aspetos acima assinalados relativos aos constrangimentos que se detetam na gestão do tempo da aula decorrentes do facto de as turmas serem grandes a saber, insuficiência de tempo para a concretização de importantes ações no âmbito de ensino aprendizagem, se afastam dos consensos encontrados na literatura de referência, que apontam para a necessidade de se alocar mais tempo da aula para as questões ligadas ao ensino aprendizagem (Marandos & Randall, 2012; Saeed, 2009). Para Marandos e Randall (2012), os professores precisam de providenciar tempo e oportunidade aos seus alunos, para que estes consigam trabalhar os

materiais atribuídos, com uma certa profundidade, o que lhes permitirá o melhoramento das suas habilidades criativas e reflexivas, incluindo, de acordo com Saeed (2009), o seu desempenho em provas de avaliação, facto que a nosso ver, dificilmente pode ser conseguido em contextos de TGs, ao nível das escolas circundantes à "escola caso".

Refira-se face ao quadro dos efeitos negativos das TGs na gestão do tempo da aula acima descrito, que os professores, tal como eles próprios salientam, desencadeiam **ações que no seu entender contribuem para a minimização dos referidos efeitos,** ações essas que de certo modo parecem diversificadas: leitura e ditado de apontamentos, recurso a fichas e textos de apoio, trabalhos em grupos e debates. Chamamos atenção ao facto de esta diversidade de ações referidas contrariar ligeiramente a opinião declarada anteriormente pelas mesmas vozes, ao longo deste capítulo, que vai no sentido de que as TGs impedem a diversificação de ações de ensino. Em todo o caso, e tal como se depreende, trata-se, com a exceção de trabalhos em grupo e debates, de ações correspondentes ao que os participantes fazem habitualmente, tendo em conta os aspetos referidos anteriormente relativos ao domínio *ensino aprendizagem*.

Voltando à nossa questão específica de investigação sobre *que perceções e opiniões têm os atores do contexto local em relação a gestão da sala de aula em turmas grandes, no domínio* ***tempo da aula****, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos,* e com base nos resultados, parece legítimo inferir que a gestão eficaz do tempo da aula mostra-se menos conseguida no nível em análise, em virtude de as turmas serem grandes, facto que se revela consonante com os consensos presentes na literatura do campo do tamanho de turma (Almulla, 2015; Bascia, 2010; Çakmak, 2009; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Nakabugo, 2008).

Com efeito e devido à dimensão numérica das turmas, o tempo da aula revela-se insuficiente para a realização das atividades a que os professores se propõem levar a cabo na aula designadamente, a concretização de um adequado **(**1) início da aula em virtude de o professor se encontrar ocupado em ações de organização da sala; (2) acompanhamento do trabalho do aluno na aula; bem como, de uma adequada (3) correção de trabalhos, e (4) interação com a maioria dos alunos. Conforme acentuam os últimos autores referidos, o tempo para a realização de ações conducentes a uma aprendizagem ativa, mostra-se reduzido em TGs. Trata-se de aspetos que se afastam dos consensos presentes na literatura de referência que apontam para a necessidade de se alocar mais tempo da aula para as questões ligadas ao ensino aprendizagem (Marandos & Randall, 2012; Saeed, 2009).

Atitude dos participantes ao nível local face às turmas grandes e a minimização dos constrangimentos

Chegados aqui, vamos por último, analisar os pontos mais salientes nos resultados sobre a atitude geral dos participantes considerados em relação ao problema das TGs, designadamente no que respeita a (1) avaliação da situação geral das suas turmas, (2) ações de minimização do problema em apreço mobilizadas a vários níveis, bem como (3) a perceção dos professores sobre a aproximação das suas práticas de ensino, com o que é feito pelos outros professores a nível nacional.

Avaliação da situação geral da situação das turmas. Comecemos então por fazer referência a avaliação geral dos participantes entrevistados neste nível de análise, relativa às turmas do Ensino Secundário Geral do Município da Matola, em termos da dimensão numérica das mesmas, mas antes importa recordarmos que à luz do Regulamento do Ensino Secundário Geral, consideramos turmas grandes no âmbito do presente estudo, as turmas que dispõem mais de 45 alunos (MINED, 2003a). Portanto, a nossa análise sobre a avaliação geral da situação acima referida, assentar-se-á nesta conceção.

Turma ideal. Assim, salientamos então o facto de a opinião mais expressiva desses participantes sobre a situação geral das turmas ao nível local, ter considerado as mesmas como sendo *excessivamente grandes*, facto que à partida, constitui um indicador de uma posição de reconhecimento da existência do problema das TGs no nível em análise, por parte dos participantes. Trata-se no entanto, de um reconhecimento que se orienta através de conceções distintas entre os atores referidos, sobre o que consideram turma ideal, com a opinião mais expressiva dos mesmos e que reforça essa posição, a indicar como ideias, turmas com um número igual ou inferior a 45 alunos, o que se mostra consistente com o que está previsto no Regulamento do Ensino Secundário Geral (MINED, 2003a).

Assinale-se no entanto, o facto de se ter registado uma posição contrária a esta, cuja conceção de turmas ideais, contempla turmas com mais de 45 alunos. Sobre esta posição, vale salientar aqui o facto de a mesma, mostrar-se consonante com o posicionamento de naturalização do problema em apreço, evidenciado por uma das vozes entrevistadas, que considera TGs, como um fenómeno normal.

Um aspeto digno de realce prende-se com o facto de os participantes que situam turmas ideais abaixo de 45 alunos, se apoiarem em distintos indicadores que no seu entender caraterizam tais turmas. Nesse quadro, evidenciam-se duas perspetivas, sendo a primeira, que define turmas ideais como aquelas que permitem gerir eficazmente o domínio *ensino*

aprendizagem, como por exemplo, o adequado acompanhamento do trabalho do aluno, a circulação na sala e o controlo de cadernos; e aspetos da *sociabilidade*, como por exemplo, o controlo da disciplina; e a segunda, que entende que as turmas ideais, são as que permitem gerir melhor o *espaço físico*: adequação do número do mobiliário das salas, ao número de alunos presentes.

Na verdade, por um lado estes indicadores representam os problemas/constrangimentos com os quais cada um desses participantes se confronta enquanto professor das TGs, como por exemplo a redução do espaço da sala com o aumento do tamanho de turma, por outro, estão em linha com as caraterísticas das turmas pequenas, presentes em vários estudos do campo do tamanho de turma, entendidas como favorecedoras de uma adequada gestão da aula. (Achilles, 1998; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Graue et al.,2007; Martin, 1998), sendo que uma dessas caraterísticas prende-se com o facto de a redução do tamanho das turmas, significar aumento de espaço para cada um dos ocupantes, o que é considerado como elemento que potencia uma gestão eficaz da instrução (Bascia, 2010; Graue et al., 2007).

Causas locais de turmas grandes. Quanto as causas locais das TGs, recorde-se que as mesmas, na opinião consensual dos gestores e delegados da disciplina de História, se encontram associadas ao crescimento e expansão da população local o que provoca um aumento da camada estudantil no município, um rápido crescimento do ensino primário e pressão sobre o ensino secundário, que se revela incapaz de responder a procura, dada a escassez de recursos necessários para o efeito. E aqui, temos a insuficiência financeira como a segunda causa do surgimento das TGs no Município da Matola. Importa reconhecer à partida, que os aspetos que acabamos de assinalar, não são exclusivos de Moçambique, os mesmos, têm vindo a ser apontados como principais causas do aumento da população estudantil nas turmas em outros cantos do mundo. Por exemplo, Almulla (2015) aponta o crescimento da população como sendo a principal causa do surgimento de TGs (30 alunos) no contexto da Arábia Saudita. Outros autores como Bruhwiler e Blathcford, (2011), Nakabugo (2008), Nakabugo et al. (2008), Unesco (2014), dão maior ênfase à insuficiência financeira como um dos fatores que contribui para o surgimento de turmas grandes em diversos sistemas educativos.

Entretanto, nos países em desenvolvimento, como é caso de Moçambique, a influência negativa da falta de recursos financeiros no setor educativo, agrava-se em virtude de a sua economia que continua a ser basicamente agrícola (INE, 2013; PNUD, 2014), se encontrar ainda numa fase em que se confronta com inúmeros problemas prioritários por resolver, tais como pobreza, calamidades naturais, doenças endémicas designadamente HIV-SIDA e malária,

entre outros (Fox et al., 2012; MPD, 2001; MPD, 2006; UNICEF, 2011). A estes fatores se junta ainda o facto de o financiamento do setor educativo, tal como foi referido anteriormente (Capítulo 1) continuar em parte, a ser dependente de ajudas externas.

Necessidades e desafios provocados pelas turmas grandes. Em face do quadro apresentado, do lado dos gestores participantes revelam-se igualmente consensos, relativamente às necessidades e, ou, aos desafios que se colocam ao setor, sendo de destacar a ampliação e, ou construção de infraestruturas educativas em geral, particularmente as escolas secundárias, e o aumento dos recursos humanos e financeiros à altura do problema. Trata-se de aspetos que estão em linha com os consensos encontrados na literatura de referência, que evidenciam a necessidade de se valorizar a melhoria das condições de trabalho em instituições educativas, entendida como um importante fator que exerce uma certa influência na qualidade do produto saído dessas instituições (Graue et al., 2007; Nakabugo et al., 2008; Uche, 2014). Aliás e de acordo com o último autor referido, os gestores que pretendam atingir com sucesso os seus objetivos, procuram para o efeito, empregar condições de trabalho, o que envolve recursos humanos, materiais, entre outros, que também constitui um fator motivante para os atores diretamente envolvidos nos processos. No entanto e tal como se depreende dos resultados ora apresentados, trata-se de um aspeto cuja concretização no contexto geográfico onde se realizou o presente estudo, mostra-se comprometida devido a escassez de recursos como foi assinalado.

Minimização do problema dos efeitos das turmas grandes. Analisemos agora o modo como os diferentes atores do setor da educação ao nível local, na opinião mais expressiva dos participantes, minimizam o problema das TGs, começando pelas ações postas em prática pela Administração Distrital de Educação e a coordenação das escolas. Trata-se de ações que em nosso entender, se constituem como orientações dessas entidades às escolas duma forma geral, e aos professores em particular, relativas à gestão dos constrangimentos provocados pelas TGs.

Assim, salienta-se como se depreende dos resultados, o facto de se evidenciar à partida quer do lado da **Administração Distrital da Educação**, quer da **coordenação das escolas**, quer ainda ao nível dos **delegados da disciplina**, uma maior valorização de ações de apoio e orientação aos professores, nomeadamente a supervisão pedagógica das atividades letivas, assistência às aulas, recomendações para a gestão das turmas grandes, incentivo ao trabalho cooperativo entre os alunos, entre outras.

Diga-se que as ações de âmbito de supervisão pedagógica que incluem a assistência às aulas envolvendo atores do setor educativo, podem, quando conduzidas de forma construtiva e em torno de objetivos concretos, contribuir no melhoramento das práticas pedagógicas dos

professores envolvidos (Good & Brophy, 1984). Olhando concretamente para a observação de uma aula no âmbito da supervisão, podemos dizer conforme Carita e Fernandes (2002) que quando a mesma é efetuada por pares organizados num grupo cooperativo de supervisão, constitui um excelente meio de informação sobre o desempenho do professor, pois a partir das inferências feitas sobre os registos da observação, o grupo pode construir novas respostas às situações que se pretende melhorar, que no caso vertente, tal situação prende-se com os constrangimentos provocados pelas TGs à gestão das aulas.

Chamamos particular atenção para o facto de se valorizar nesse contexto educativo tal como os resultados revelam, o trabalho cooperativo entre os alunos, o que segundo vários estudos do campo da gestão eficaz de ensino aprendizagem, a mesma, revela-se útil sob ponto de vista da oportunidade que se abre para a partilha de ideias e experiências entre os alunos (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003). Duma forma particular, também o trabalho cooperativo entre os alunos em sala de aula, é apontado como uma das estratégias a que os professores das TGs recorrem, como por exemplo os que foram observados no estudo de Nakabugo et al. (2008). No entanto, em nosso entender e tal como se depreende dos resultados ora apresentados no domínio ensino aprendizagem, trata-se de uma técnica cuja concretização revela-se difícil no contexto das TGs do nível local em análise, já que a diversificação de estratégias de ensino aprendizagem, por si, mostra-se menos conseguida, conforme foi anteriormente analisado.

As orientações das instituições acima referidas contemplam ainda conforme se depreende das ações apontadas pelos gestores, ligação escola-família, algo que se revela importante sob ponto de vista da necessidade de partilhar os problemas com os quais a escola se confronta, com a comunidade a que a mesma serve. Diga-se nessa perspetiva segundo SAVAŞ (2012), que uma colaboração eficaz entre a escola e a família, constitui um dos fatores determinante para o sucesso das crianças no processo educativo.

Em paralelo, as ações inseridas na melhoria da capacitação física da escola, designadamente a criação de parcerias com outras entidades para o alargamento do parque escolar, apoio a iniciativas locais relativas ao aproveitamento do parque escolar do Ensino Primário, parcerias com as comunidades locais, entre outras, postas em prática pela Administração Distrital e a Coordenação Pedagógica das escolas, representam esforços por parte dessas entidades, na busca de minimização do problema da presença de muitos alunos na sala.

Note-se porém, que à semelhança do que se observa em outros contextos educativos, como por exemplo o da Uganda (Nakabugo et al., 2008), trata-se de soluções alternativas e que se mostram necessárias e úteis, enquanto se buscam respostas mais consistentes. Entretanto, para o caso particular do contexto educativo onde se realizou o presente estudo, isto é o nível local, as mesmas revelam-se ainda insuficientes, para fazer face ao problema das TGs. O mesmo acontece com as medidas organizativas designadamente, o fortalecimento da relação de proximidade com as escolas, a introdução do ensino à distância, acompanhamento educativo nos recreios e instituição do Conselho da Escola, apontadas pelos gestores e delegados, como sendo da autoria das instituições em apreço, mas que em nosso entender, se constituem como ações de minimização dos constrangimentos das TGs a curto prazo.

Relativamente **às ações dos professores no geral** visando a minimização dos efeitos das TGs ensino, o entendimento que se revela convergente nos gestores e delegados entrevistados, vai no sentido de que ao nível dos professores, valoriza-se à partida e em linha com os estudos da gestão eficaz de ensino (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Walker, 2008) (1) uma planificação atempada e ajustada ao problema das TGs. Por exemplo, acompanhando Walker (2008), uma das qualidades de um professor considerado eficaz prende-se com o facto de apresentar-se sempre preparado, o que envolve uma boa planificação sobre o conteúdo curricular, objetivos de ensino, atividades de aprendizagem, TPCs, utilização do espaço, entre outros aspetos, sem a qual de acordo com Murtaza et al. (2012), nunca se alcançará o sucesso pretendido.

Os professores valorizam igualmente (2) uma cooperação pedagógica entre os professores. Trata-se conforme sugerem Carbone & Greenberg (1998), de uma ação que se revela útil na minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs, sob ponto de vista de partilha como grupo ou grupos de disciplinas, de experiências individuais vividas nesses ambientes. Por exemplo, os autores acima referidos coordenaram no contexto educativo americano, no ensino superior, a realização de Workshops, utilizados como plataformas de reflexão e partilha de experiências em termos de ações de gestão da sala de aula em TGs nos domínios do ensino aprendizagem e da sociabilidade, encontros que se revelaram úteis sob ponto de vista do aperfeiçoamento e aquisição de estratégias de gestão dos constrangimentos provocados pelas TGs no ensino. Refletindo sobre esse tipo de iniciativas, Derrington e Angelle (2013) referem que "empoderar uns aos outros no interior das escolas pode contribuir positivamente na construção de uma participação ativa por parte dos atores envolvidos, bem como na melhoria da própria escola" (p.2).

Chamamos particular atenção para o facto de os gestores e delegados da disciplina, apontarem à semelhança do que se reporta no estudo de Nakabugo et al. (2008), (3) a valorização do trabalho individualizado ao nível dos professores, como estratégia de minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs, por parte dos professores, que por si, está em linha com a planificação a que nos referimos anteriormente. Sabe-se que o valor profissional de um trabalho individual docente, reside no facto de envolver não só ações de âmbito da planificação, como também, as de reflexão e autoavaliação sobre a operacionalização dessa planificação na aula, no quadro da gestão das situações diversas inerentes a esse ambiente (Carita & Fernandes, 2002).

No entanto, importa de uma forma global salientar que trata-se de um quadro de ações que se mostra ainda insuficiente, na medida em que os constrangimentos provocados pelas TGs já apontados continuam ainda presentes naquele contexto educativo. Em nosso entender, as ações pontadas resolvem alguns desses constrangimentos apenas num curto espaço de tempo, impondo-se deste modo, a necessidade de envidar esforços no sentido de se avançar um pouco mais nesse âmbito, tendo em conta as reais necessidades do setor provocadas pelas TGs, sobre as quais se fez referência, lá atrás.

Outras ações de minimização do problema das turmas grandes. Na senda do que acabamos de referir, tanto os gestores, como os delegados da disciplina de História, propõem outras ações consideradas necessárias e de reforço ao que está sendo feito, visando a minimização dos efeitos negativos das TGs no ensino aprendizagem.

Assim à par das ações acima apontadas e em face da insuficiência das mesmas conforme temos vindo a salientar, os gestores apelam à semelhança do que se verifica nos estudos realizados em contextos geográficos distintos (como por exemplo Nakabugo et al, 2008), a necessidade de intervenção dos pais e encarregados de educação, bem como a responsabilização de toda a sociedade para o processo educativo, com particular destaque a classe política. O apelo ao envolvimento dos pais encarregados de educação na busca de soluções para a minimização dos constrangimentos das TGs, vem reforçar a perceção que se tem sobre o valor formativo para os alunos, que essa ligação representa (SAVAŞ, 2012; Sturz & Kleiner, 2005), tal como no presente estudo os gestores entrevistados deram a entender, sobretudo no que respeita a necessidade de acompanhamento do percurso escolar dos alunos por parte dos seus pais e encarregados de educação.

Na mesma senda os delegados apelam para a valorização da capacitação física da escola, através da construção de mais escolas e aproveitamento do parque escolar existente, incluindo

o aproveitamento dos professores licenciados afetos no ensino primário. Trata-se de um posicionamento que está em linha com as medidas tomadas em diversos contextos educativos em várias partes do mundo, para fazer face ao problema das TGs, envolvendo a mobilização de diversos intervenientes e recursos a altura para o efeito (Graue et al., 2007; Nakabugo et al., 2008).

Por exemplo, no estudo conduzido por Graue et al. (2007), reporta-se ter sido verificado o aumento da construção de mais salas de aulas, em face de uma decisão política de redução do tamanho de turmas para um rácio aluno-professor de 15:1, no contexto norte-americano de Wisconsin. No mesmo estudo reporta-se igualmente ter sido autorizado um aumento do efetivo docente em cerca de 38%, como forma de acompanhar o aumento do número de turmas. E conclui-se que a implementação de programas que visam resolver o problema de TGs, como o de "redução da sua dimensão numérica", não se afigura tarefa fácil, tal como no presente estudo, os participantes nos dão entender ao se referirem das necessidades e dos desafios provocados pelas TGs.

Aproximação das práticas de ensino dos professores e delegados entrevistados, com o que é feito pelos outros professores a nível nacional. Finalmente, dos resultados revela-se um consenso entre as opiniões dos delegados de História e um dos professores entrevistados sobre aproximação das suas práticas de ensino, com o que é feito pelos outros professores a nível nacional, nomeadamente no que toca ao recurso a fichas de trabalho individual, ao método expositivo e medidas organizativas na avaliação. Portanto, a aproximação na perceção dos professores entrevistados se regista no modo como os professores processam a gestão de ensino aprendizagem, facto que se mostra consonante quer com os constrangimentos provocados de pelas TGs já referidos, quer com as estratégias de minimização desses constrangimentos, também apontados. Ou seja, e olhando para o caso concreto do modelo de ensino expositivo explicativo, podemos dizer à semelhança do que se reporta em vários estudos do campo do tamanho de turma (Bourke, 1986; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016) que generaliza-se o seu uso no ensino da disciplina de História no nível em análise, face ao problema das TGs.

No entanto, chama-nos atenção o facto de o entendimento de aproximação das práticas de ensino não colher consenso de um dos professores entrevistados, tal como os resultados revelam, sobretudo no que respeita à gestão da participação e avaliação nas suas aulas, especificamente no que toca ao controlo da participação através do registo e controlo dos participantes, um procedimento que em sua opinião, não se verifica nas práticas dos outros

professores. Trata-se em nosso entender, de um aspeto que entra em consonância com o facto de os professores valorizarem o trabalho pedagógico individual, portanto, o controlo e registo da participação revela-se como uma estratégia individual do referido professor. Trata-se à par das práticas coletivas, de um procedimento que representa esforços ao nível individual de superação das dificuldades impostas pelo problema das TGs, na gestão da aula.

Em suma, **qual a atitude dos participantes ao nível local face às turmas grandes?** Mais especificamente (1) como os participantes avaliam a situação geral das turmas ao nível do Município? (2) Que aspetos se destacam em termos de causas locais das TGs nesse contexto geográfico (3) Que aspetos se destacam relativamente aos desafios e necessidades criadas por essas turmas? (4) Que ações de minimização dos constrangimentos das TGs são colocadas em prática? Finalmente, (5) qual a perceção dos professores, sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino em relação ao que é praticado ao nível nacional. Relativamente às questões colocadas, e com base nos resultados ora apresentados sobre a situação geral das turmas no Município, parece de salientar em primeiro lugar, o facto de se evidenciar um reconhecimento nos participantes deste nível de análise, da existência do problema das TGs no ESG1 das escolas do Município da Matola.

Em segundo, evidencia-se igualmente nos participantes referidos a perceção de que uma turma ideal é a que por um lado dispõe de um número de alunos igual ou inferior a 45, o que se revela consonante com o Regulamento do Ensino Secundário Geral moçambicano (MINED, 2003a); por outro, permite uma adequada gestão de ensino aprendizagem, da sociabilidade na aula e do espaço físico.

Em terceiro lugar, para aqueles participantes, o problema das TGs ao nível local tem como causas, o crescimento da população e a respetiva expansão na periferia das cidades de Maputo e Matola, que depois exerce pressão sobre as escolas locais. A segunda causa prende-se com a insuficiência financeira que o país atravessa. Trata-se de aspetos que se mostram consonantes com as causas das TGs, apontadas em diversos estudos do campo do tamanho de turma (por exemplo, Bruhwiler & Blatchford, 2011; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al. 2008; Unesco, 2014).

Em quarto lugar, o principal desafio provocado pelas TGs prende-se com a ampliação e, ou construção de infraestruturas educativas em geral, particularmente as escolas secundárias, e o aumento dos recursos humanos e financeiros à altura do problema em apreço.

Os resultados revelam a existência de uma preocupação ao nível local, visando a minimização dos efeitos das TGs na gestão do ensino. Com efeito, do lado d**a Administração**

Distrital de Educação, bem como do lado da **coordenação das escolas**, tal preocupação traduz-se (1) no apoio e orientação aos professores (2) ligação escola-família e (3) na melhoria da capacitação física da escola; **do lado dos professores em geral**, a mesma preocupação traduz-se (1) na planificação atempada e ajustada ao problema das TGs, (2) na cooperação pedagógica ao nível dos professores, e (3) na valorização do trabalho pedagógico individualizado da parte do professor.

Entretanto, e retomando a nossa anterior análise relativa a este aspeto, cumpre realçar que este quadro de ações mostra-se ainda insuficiente, pois, os constrangimentos provocados pelas TGs já apontados ainda persistem, impondo-se assim, a necessidade de envidar esforços tendentes a melhorar cada vez mais o que vem sendo feito nesse sentido, tendo em consideração as reais necessidades do setor provocadas pelas TGs, atrás assinaladas, o que inclui tal como os resultados revelam, a responsabilização de toda a sociedade para o processo educativo, com particular destaque a classe política, e sobretudo a **valorização da capacitação física da escola, através da construção de mais escolas e aproveitamento do parque escolar existente.** Isso implica à semelhança do que se verificou em outros contextos, o envolvimento de diversos intervenientes, bem como a mobilização de recursos a altura para o efeito (Graue et al., 2007).

A terminar, e pelos resultados apresentados podemos dizer que **as práticas de ensino dos professores e delegados da disciplina de História entrevistados**, segundo o entendimento destes, se aproximam ao que é feito pelos restantes professores ao nível do país, sobretudo no modo como ensinam, uma vez que, entre os dois grupos evidencia-se essa aproximação, sobretudo no que toca ao recurso a fichas de trabalho individual, ao método expositivo e medidas organizativas na avaliação.

CAPÍTULO 10

GESTÃO DA SALA DE AULA: A PERSPETIVA DA ESCOLA

Procede-se neste capítulo à apresentação e discussão dos resultados sobre a cultura pedagógica da ES-MªMR, relativa à gestão eficaz da sala de aula, obtidos a partir de um questionário com três escalas – importância, dificuldade e realização atribuídas–, que foi aplicado aos professores do 1º ciclo do ESG daquela escola, visando aceder às suas perceções sobre aquela matéria. Saliente-se que no âmbito do presente estudo, assume-se como cultura escolar a forma como os membros de uma escola pensam sobre as suas práticas sociais e profissionais, as suas crenças, valores e atitudes (Arends, 2008). Esperamos com estes resultados responder ao nosso questionamento sobre como se carateriza a cultura pedagógica da escola "foco", em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula, mais especificamente que grau de importância, dificuldade e realização atribuem os professores daquela escola à gestão eficaz da sala de aula e que eventuais associações se detetam entre essas perceções. Corporiza-se deste modo o nível intermédio da abordagem sistémica da gestão das aulas em turmas grandes (TGs) que visamos, nível que foi precedido da exploração da perspetiva de responsáveis locais de educação, professores e delegados de História das escolas circundantes, sobre aquele objeto de estudo (Capítulo 9), e a que se seguirá a exploração do mesmo diretamente focada na sala de aula (Capítulos 11, 12 e 13).

Assim e tendo em vista a apresentação de uma imagem mais ampla em relação ao modo como os professores abordados encaram a gestão eficaz da sala de aula, no contexto das TGs, começaremos por apresentar os resultados em três subcapítulos, aos quais se segue um outro de análise e discussão dos mesmos. Nos três subcapítulos organizadores da apresentação dos resultados começamos por abordar a perspetiva da escola sobre a gestão eficaz da sala de aula por escala global e seus domínios – *ensino aprendizagem; sociabilidade e espaço físico da sala*– (1º nível de análise), segue-se a perspetiva da escola por dimensões e indicadores dentro de cada domínio de cada escala (2º nível de análise), e finaliza-se com os resultados relativos às correlações entre os domínios intra escalas e entre escalas (3º nível de análise). Na Figura 11 poderemos ver com mais detalhe a estrutura de apresentação dos resultados.

Como já foi referido (Capítulo 7), o tratamento dos dados assentou no cálculo das médias e desvio padrão, e na comparação entre médias, globalmente para cada uma das três escalas, para os respetivos domínios, e para as dimensões estruturantes destes; para os domínios

e suas dimensões também se verificou a sua associação com as variáveis de caracterização. Em cada escala, as respetivas médias das pontuações são ainda categorizadas como *elevada*s, *médias* ou *baixas*, consoante aqueles resultados se situem entre 4.0 e 5.0, ou 3.0 e 3.99, ou entre. 1 e 2.99, respetivamente. Paralelamente, fez-se uma análise de correlações, a fim de se aferir o nível de associação entre as pontuações dadas a uma determinada escala num dado domínio e as médias das pontuações dadas em outras escalas do mesmo domínio, ou de domínios diferentes**.**

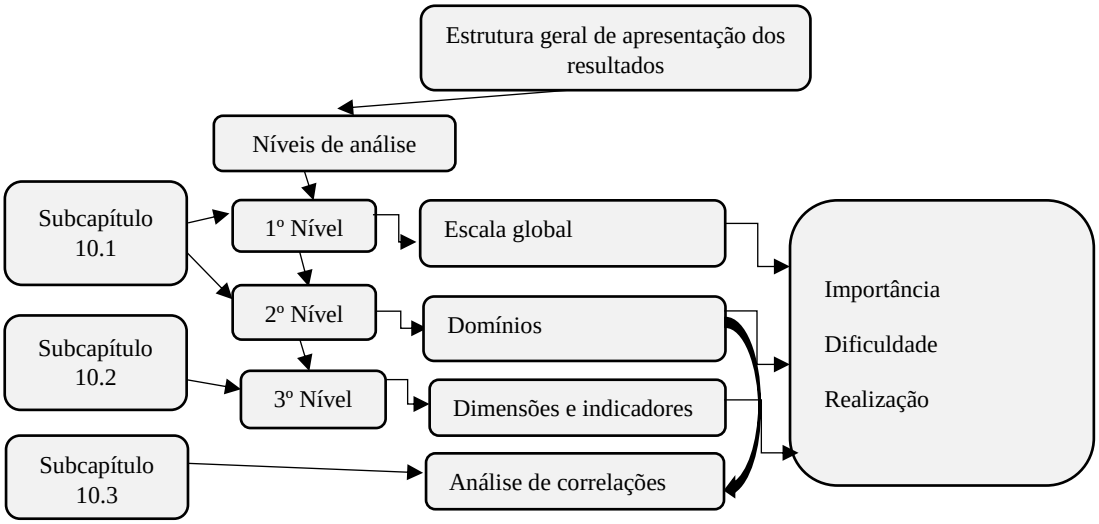


Figura 11: Estrutura geral de apresentação dos resultados

10.1 Perspetiva da escola sobre a gestão eficaz da sala de aula por escala global e seus domínios

Neste subcapítulo apresentamos os resultados relativos a (1) importância, dificuldade e realização que os professores do 1º ciclo do ESG da ES-MªMR atribuem a gestão eficaz da sala, em função de cada escala na sua globalidade; (2) importância, dificuldade e realização que os referidos professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula em função dos domínios; (3) comparação de médias por domínios entre escalas e (4) perceção da importância, dificuldade e realização dos domínios, em função das variáveis de caraterização. A Figura 12 resume a estrutura da apresentação dos resultados relativos à escala global e domínios de gestão eficaz da sala de aula.

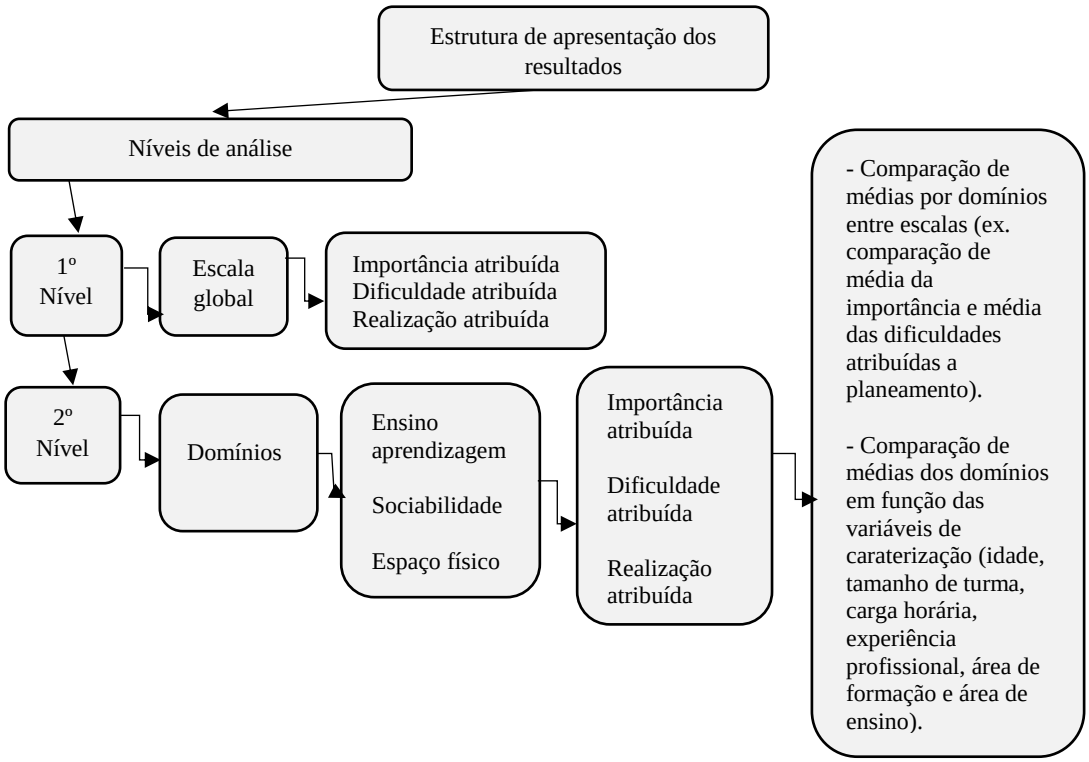


Figura 12. Estrutura de apresentação dos resultados: escala global e domínios

Vejamos então os resultados relativos aos três propósitos enunciados na abertura desta secção, por escala e seus domínios.

Escala. Assim, para cada escala considerada na sua globalidade os respondentes atribuem uma elevada importância à gestão eficaz da aula, com a média das pontuações fixada acima de 4.0 (M=4.13, DP=0.52), uma baixa dificuldade, com a média das pontuações na ordem de 2.74 (DP=0.88), e uma realização medianamente conseguida (M=3.49; DP=0.61). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os graus de importância e dificuldade atribuídas (Z=7.714 (27), p<0.001); entre a importância e realização conseguida (Z=4.673 (23), p<0.001); e, entre dificuldade e realização (Z=-2.218 (21), p=0.038) (Apêndice 4, Tabela 1).

Domínios. Começando pelo domínio *ensino aprendizagem*, os resultados revelam que os professores do 1º ciclo do ESG na ES-MªMR atribuem uma elevada importância à gestão eficaz deste domínio, com a respetiva média situada em 4.32 (DP=0.55); uma dificuldade baixa à gestão eficaz do domínio em apreço (M=2.29, DP= 0.89); e uma realização conseguida média (M=3.72, DP=0.59). Foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre os graus

de importância e dificuldade atribuídos (Z=11.366 (31), p<0.001); entre os graus de importância e realização (Z=4.056 (26), p<0.001); e entre os graus de dificuldade e realização (Z=-5.351 (25), p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 1).

Relativamente ao *domínio da sociabilidade,* também se evidencia uma perceção que está em linha com a que acabamos de expor, ou seja os professores dão uma importância elevada à gestão eficaz do domínio em apreço, com a média das pontuações em 4.31 (*DP*=0.45); uma dificuldade baixa à gestão eficaz do mesmo domínio (*M*=2.65, *DP*= 3.71); e uma realização medianamente conseguida (*M*= 3.71, *DP*=0.57). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os graus de importância e a dificuldade atribuídos (*Z*=11.695 (64), *p*<0.001); entre a importância e realização (*Z*=8.459 (63), *p*<0.001); e entre a dificuldade e realização (*Z*=-6.504 (60), *p*<0.001) (Apêndice 4, Tabela 1).

Relativamente ao domínio *espaço físico* e diferentemente do que acabamos de expor, os professores atribuem, uma importância e dificuldade médias à gestão eficaz deste domínio, com as pontuações de *M*=3.79 (*DP*=1.08) e *M*=3.20 (*DP*=1.18), respetivamente, e uma realização conseguida baixa ao mesmo domínio (*M*=2.90, *DP*=1.02). Também aqui, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os graus de importância e dificuldade atribuídos (*Z*=3.349 (76), *p*<0.001); entre os graus de importância e realização (*Z*=6.306 (76), *p*<0.001); e entre o grau de dificuldade e realização conseguida (Z=1.607 (76), p= 0.112) (Apêndice 4, Tabela 1).

Vejamos de seguida os resultados relativos ao quarto propósito enunciado na abertura desta secção, relativo ao cruzamento dos domínios de cada escala com as **variáveis de caraterização**: *idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho*, *experiência profissional* dos respondentes, *áreas de formação*, bem como *áreas de ensino*. Seguimos para o efeito a seguinte estrutura de análise: a partir de cada variável de caraterização analisamos os resultados do seu cruzamento sucessivamente por cada escala e dentro de cada uma delas pelos seus domínios. Apenas vamos fazer aqui referência aos resultados em que se verificaram cruzamentos com significado estatístico entre os campos em análise. Para uma aproximação mais detalhada a estes resultados, que nos permitam sinalizar alguns resultados que não tendo significado estatístico são interessantes, pode ser consultado o Apêndice 5. Faremos uma exceção para a variável *tamanho de turma* apresentando os resultados do seu cruzamento com os domínios por cada escala, tendo em conta a importância que a mesma tem no presente estudo.

Nestes resultados, apenas se verificaram resultados com significado estatístico:

1. no cruzamento da idade com a gestão do espaço físico, na escala de realização na medida em que a execução atribuída é média para os professores com mais de 45 anos de idade (M= 3.39, DP= 1.19), e baixa para os professores com 45 anos ou menos (M=2.77, DP=0.89) (Z=-2.450 (75), ***p*=0.017**) (Apêndice 4, Tabela 2);
2. no cruzamento da carga horária semanal com a gestão ensino aprendizagem na escala de dificuldade, na medida em que o grupo de professores com 35 horas de trabalho semanais ou menos apresentou uma média de *M*=2.50 (*DP*= 1.05) e o grupo com mais de 35 horas semanais, uma média de *M*=1.78, (*DP*=0.56) (Z= 2.258, **p=0.030**) (Apêndice 4, Tabela 4);
3. no cruzamento da experiência profissional com a gestão da sociabilidade na escala de importância na medida em que a média mais elevada verificou-se no grupo de professores com 11 a 20 anos de experiência profissional (*M*=4.42, *DP*=0.40) quando comparada com a que se registou nos professores cuja experiência profissional é igual ou inferior a 10 anos ou menos (M=4.21, *DP*=0.40) e a nos professores com 21 anos ou mais de experiência profissional (M=4.09, *DP*=0.56) (*Z*= 3.627(2), ***p*=0.032)** (Apêndice 4, Tabela 5);
4. por último, no cruzamento da experiência profissional com a gestão do *espaço físico* na escala de realização, na medida em que os professores cuja experiência profissional é igual ou superior a 21 anos, atribuem uma realização média ao domínio em apreço (M=3.47, *DP*=1.01), que se revelou superior em relação a baixa realização registada no grupo com 10 ou menos anos de experiência profissional (M=2.50, *DP*=0.71), e no grupo com 11 a 20 anos (M=2.83, *DP*=1.03) (Z=4.510(2), ***p*=0.014**) (Apêndice 4, Tabela 5).

Tamanho das turmas. Vejamos os resultados sobre o grau de importância, dificuldade e realização que os professores atribuem à gestão dos domínios, em função do tamanho das turmas. Para o efeito, os professores respondentes foram divididos em dois grupos: o grupo de professores de turmas com 45 alunos ou menos e o grupo de professores de turmas com mais de 45 alunos (Apêndice 4, Tabela 3).

Assim, relativamente à importância atribuída os dois grupos atribuem uma importância elevada à gestão eficaz de *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade*, com as respetivas médias, fixadas acima de 4.0; e uma importância média à gestão eficaz do *espaço físico*, com as respetivas médias situadas em 3.69 (*DP*=1.11), no grupo dos professores das turmas de 45 ou menos alunos, e 3.78 (*DP*=1.10), no grupo de professores das turmas com mais de 45 alunos.

Relativamente à dificuldade atribuída, os dados revelam um quadro semelhante ao que acabámos de expor. Assim, a dificuldade que se atribui à gestão eficaz dos domínios *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade*, nos dois grupos, é baixa, e as respetivas médias das pontuações, encontram-se abaixo de 3.0. Em paralelo, os dois grupos de professores detetam uma dificuldade média, no que diz respeito a gestão eficaz do domínio *espaço físico*, na medida em que a média das pontuações está entre 3.50 (*DP*=1.19), nos professores de turmas com 45 ou menos alunos, e 3.17 (*DP*=1.16), nos professores das turmas com mais de 45 alunos (Apêndice 4, Tabela 3).

Na escala de realização, também os resultados dos dois grupos se aproximam. Os professores atribuem uma realização medianamente conseguida à gestão de todos os domínios, com a exceção do domínio *espaço físico*. Neste, a média das pontuações nos professores das turmas de 45 alunos ou menos, é de 2.46 (*DP*=1.09), o que corresponde a uma realização baixa, enquanto a média das pontuações no grupo de professores das turmas com mais de 45 alunos é de 3.04 (*DP*=0.96), o que corresponde a uma realização média, resultado que se traduz em diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (Z-1.932 (73), p=0.057) (Apêndice 4, Tabela 3). A Figura 13 resume os resultados com significado estatístico, no cruzamento das variáveis de caraterização com a gestão eficaz dos domínios ensino aprendizagem, sociabilidade e espaço físico.

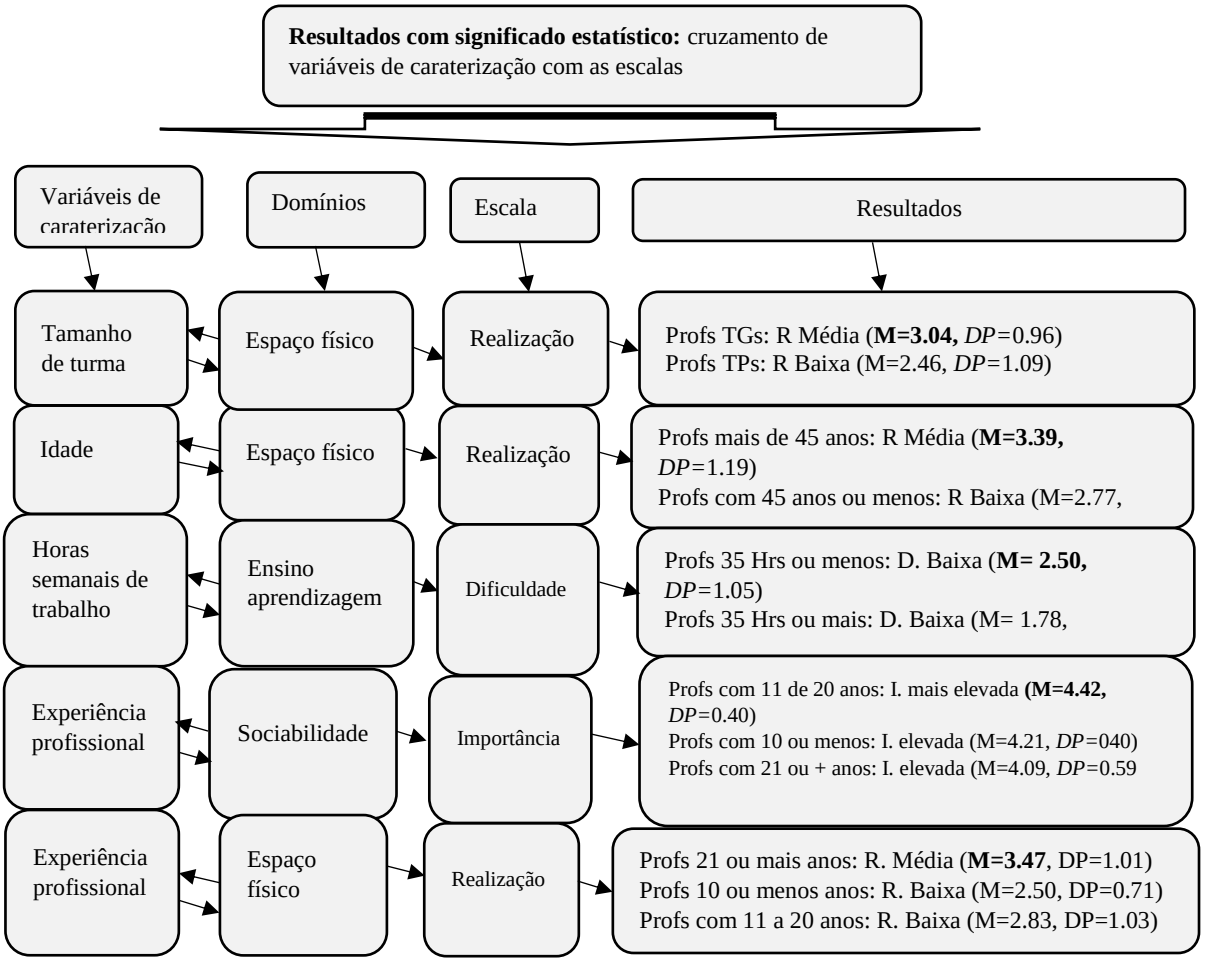


Figura 13. Estrutura de apresentação dos resultados: dimensões e indicadores de gestão eficaz da sala de aula

10.2 Perspetiva da escola sobre a gestão eficaz da sala de aula ao nível das dimensões e indicadores considerados

Vejamos agora os **resultados sobre a importância, dificuldade e realização atribuídas a diferentes dimensões**, considerando num primeiro momento as dimensões do domínio *ensino aprendizagem* a saber gestão de planeamento, gestão das atividades na aula, avaliação e tempo da aula (Apêndice 4, Tabela 9) (Figura 14). Num segundo momento, debruçamo-nos sobre os resultados relativos às dimensões do domínio da *sociabilidade* a saber sistema normativo, interações na aula e comportamento do aluno (Apêndice 4, Tabela 9) (Figura 14). O espaço físico sendo unidimensional não cabe neste subcapítulo um aprofundamento da sua análise. Importa referir que ao logo da abordagem dos resultados das

dimensões, iremos salientar alguns indicadores de gestão eficaz da sala de aula, que se destacam pelo elevado, ou baixo grau de importância, dificuldade ou de realização atribuído (Apêndice 4, Tabela 11).

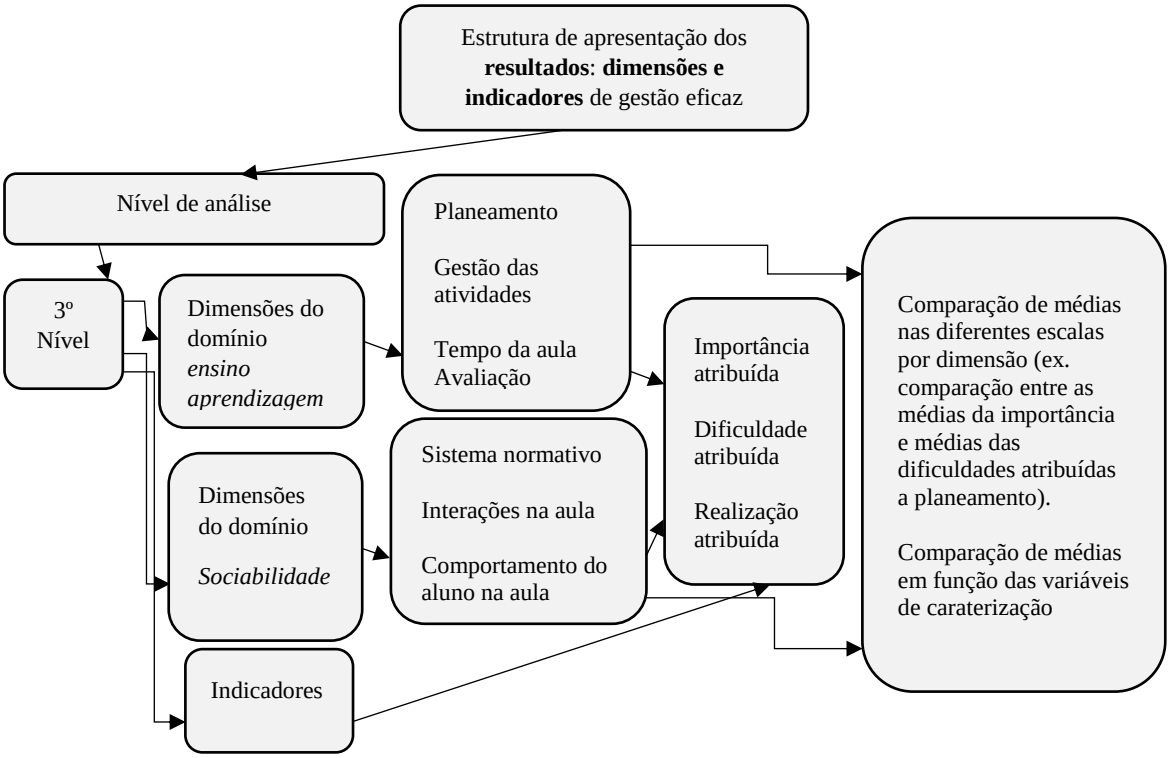


Figura 14. Estrutura de apresentação dos resultados: dimensões e indicadores de gestão eficaz da sala de aula

Gestão de planeamento

Os professores do 1º ciclo do ESG da ES-MªMR atribuem um grau de importância elevado à gestão eficaz da dimensão de planeamento da aula, com a média global das pontuações nos respetivos itens fixada em 4.50 (*DP*=0.46) (Apêndice 4, Tabela 9); um grau de dificuldade baixo, com a média das pontuações fixada em 2.17 (*DP*=0.92) e, uma realização medianamente conseguida, com a média das pontuações de 3.89 (*DP*=0.57). Destaque-se o facto de se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre a importância e dificuldade atribuídas (Z=19.960(72), p<0.001); entre a importância e realização (Z=9.066(71), p<0.001); e entre dificuldade e realização (Z=-12.084(70), p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 9).

Para além do exposto, também foram analisadas as pontuações nas escalas de importância, dificuldade e realização da dimensão de planeamento, em função das variáveis de caraterização tendo sido detetados resultados com significado estatístico apenas no cruzamento

do **tamanho das turmas** com a dimensão em apreço na realização, na medida em que a realização média atribuída à gestão do planeamento pelos dois grupos, mostrou-se elevada no grupo dos professores de turmas com mais de 45 alunos (*M*= 3.94, DP=0.61) e a menos elevada, nos professores de turmas com menos de 45 alunos (M=3.50, DP=0.63) (U=-2.288(69), ***p=0.025***) (Apêndice 4, Tabela 10).

Gestão das atividades na aula

Quanto à dimensão da gestão das atividades, e de uma forma global, também os professores atribuem uma importância elevada à gestão eficaz da mesma, com uma média das pontuações de 4.19 (DP=0.54) (Apêndice 4, Tabela 9). Na escala de dificuldade verifica-se uma atribuição de baixa dificuldade com uma média das pontuações na ordem de 2.40 (*DP*=0.87). Na escala de realização, os participantes atribuem uma realização medianamente conseguida à dimensão referida (M=3.65, *DP*=0,59).

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grau de importância atribuído e a dificuldade que os participantes enfrentam (Z=12.237(55), $p<0.001$); o grau de importância e realização (Z=5.592(50), $p<0.001$); e por último, entre os graus de dificuldade e de realização (-6.460(49), p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 9).

Gestão de avaliação

Globalmente, os professores atribuem à gestão eficaz da dimensão *avaliação* das aprendizagens uma importância elevada, com a respetiva média das pontuações situada em 4.15 (*DP*= 0.57). Já na escala de dificuldade, e com uma média das pontuações fixadas em 2.51 (*DP*= 0.96), os respondentes atribuem uma dificuldade baixa à gestão da avaliação. Em paralelo, os mesmos professores têm a perceção de uma realização da gestão eficaz da avaliação, medianamente conseguida, com as médias das pontuações em 3.65, (*DP*= 0.69). Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações da importância e dificuldade atribuída (Z=-6.098, $p<0.001$), importância e realização (*Z*=-4.475, $p<0.001$) e dificuldade e realização (*Z*-5.712, $p<0.001$) (Apêndice 4, Tabela 9).

Refira-se mais detalhadamente que na maioria dos cinco indicadores da dimensão os professores atribuem uma importância elevada à gestão eficaz dos mesmos, com as respetivas pontuações situadas acima de 4.0, sendo que a maior pontuação se registou no indicador *os trabalhos de casa se foram pedidos, são corrigidos* (M= 4.52, DP= 0.77). Afastaram-se deste nível de atribuição os indicadores *não arrasta o tempo de informação sobre os resultados dos*

testes e face a novas unidades curriculares, realiza a avaliação diagnóstica das aprendizagens, cujas médias das pontuações encontram-se fixadas em 3.67 (DP= 1.19) e 3.96 (DP= 0.98), respetivamente, o que corresponde a uma importância atribuída média.

Na escala de dificuldade, os professores atribuem uma baixa dificuldade à gestão de todos os cinco indicadores da dimensão da avaliação (Tabela 27), com as médias das pontuações, fixadas entre 2.05 (DP=1.15) e 2.90 (DP=1.21). Na escala de realização verifica-se uma atribuição medianamente conseguida, com a média das pontuações situadas entre 3.26 (DP= 1.07), no indicador *não arrasta o tempo de informação sobre os resultados dos testes*¸ e 3.93 (DP= 0.98) no indicador *comunica* e *analisa com os alunos os resultados dos testes* (Apêndice 4, Tabela 11).

Gestão do tempo da aula

Os professores participantes atribuíram à gestão eficaz do tempo da aula, uma importância elevada, tendo as respetivas médias das pontuações se fixado em 4.42 (*DP*= 0.61), uma dificuldade baixa com a média de 2.30 (*DP*=1.04), e, uma realização conseguida média (*M*= 3.94, *DP*= 0.59). Foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dadas à importância e dificuldade (*Z*=12.332 (50), *p*<0.001); importância e realização (*Z*=5.322 (49), *p*<0.001); e dificuldade e realização (Z=-7.947 (47), p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 9).

Em linha com a média global das pontuações da dimensão *tempo da aula*, importa destacar que os professores atribuem uma importância elevada e uma dificuldade baixa, à gestão eficaz de todos os quatro indicadores considerados nessa dimensão (Tabela 27). Em paralelo, os professores atribuem uma realização conseguida média à gestão dos referidos indicadores, com exceção do indicador *é pontual nas suas aulas,* cuja média das pontuações situa-se em 4.21 (*DP*= 0.77), o que corresponde a elevada realização da gestão do mesmo (Apêndice 4, Tabela 11).

Vejamos de seguida os resultados relativos à **importância, dificuldade e realização das dimensões que integram o domínio da *sociabilidade***, a saber sistema normativo, interações na aula e comportamento na aula.

Gestão do sistema normativo

Apresentamos agora os resultados relativos à cultura geral da escola "foco", no que diz respeito à gestão da dimensão sistema normativo da sala de aula (Apêndice 4, Tabela 9). Duma

forma global, os participantes atribuem a gestão eficaz da dimensão referida uma elevada importância (*M*=4.10; *DP*=0.60), uma baixa dificuldade (*M*=2.59, *DP*=0.91), e uma realização conseguida média (*M*=3.48; *DP*=0.57), criando-se um quadro em que se observam diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações nas escalas de importância e dificuldade (Z=11.318(74); *p*<0.001), importância e realização (Z=7.005(71), *p*<0.001) e dificuldade e realização (*Z=-6.345(73), p<0.001).*

Vejamos as pontuações na dimensão das normas, nas escalas de importância, dificuldade e realização, em função do **tamanho das turmas** dos professores respondentes, categorizados em dois grupos, designadamente, professores de turmas com 45 alunos ou menos e professores de turmas com mais de 45 alunos (Apêndice 4, Tabela 12).

Assim, as pontuações médias nos dois grupos na escala de importância, foram superiores a 4.0, o que corresponde a uma elevada importância atribuída. Na escala de dificuldade, todas as médias das pontuações dadas à normas pelos dois grupos situaram-se abaixo de 3.0, o que corresponde a baixa dificuldade atribuída em ambos os grupos. Quanto à realização atribuída, e diferentemente do que acabamos de expor, os grupos distinguem-se entre si. Assim, não obstante as médias das pontuações dadas às normas pelos dois grupos se encontrarem acima de 3.0 e abaixo de 4.0, o que corresponde a uma atribuição de nível de realização médio, salienta-se que a média mais elevada se registou no grupo de professores das turmas com mais de 45 alunos (*M*=3.57; *DP*=0.52), com diferença estatisticamente significativa na dimensão referida, entre os dois grupos (*U*=-2.149 (69), *p*=**0.035);** ou seja, a média das pontuações dadas à realização da gestão eficaz de normas pelos professores de turmas com mais de 45 alunos revela-se estatisticamente superior à média das pontuações dadas à mesma dimensão, pelos professores de turmas de 45 ou menos alunos (M=3.19; DP=0.68) (Apêndice 4, Tabela 12).

De uma forma mais detalhada a nível dos indicadores observa-se que mais de metade dos sete indicadores de gestão eficaz das normas (Tabela 27) receberam uma pontuação média superior a 4.0 na escala de importância, o que corresponde a uma elevada importância atribuída; a média das pontuações mais elevada na mesma escala observou-se no indicador *estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula* (*M*=4.54; *DP*=0.80). Nos restantes indicadores as médias das pontuações estão fixadas na posição 3.0, correspondendo a uma importância atribuída de nível médio (Apêndice 4, Tabela 13).

Em linha com a média global das pontuações na dimensão das normas, os respondentes atribuem uma dificuldade baixa a todos os indicadores considerados na referida dimensão, com

as médias das pontuações situadas entre 2.32 (*DP*= 1.30), no indicador *estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula,* e, 2.73 (*DP*= 1.10), no indicador *estabelece no início do ano letivo as principais consequências para casos de infração*. No mesmo quadro, aqueles participantes atribuem uma realização conseguida média em todos os indicadores da dimensão, com as médias das pontuações entre 3.06 (*DP*= 0.10) e 3.79 (*DP*= 1.06) (Apêndice 4, Tabela 13).

Gestão das interações na aula

Vejamos agora os resultados relativos ao grau de importância, dificuldade e realização atribuídos à gestão eficaz das interações na aula. Globalmente, os professores respondentes atribuem uma importância elevada à gestão eficaz da dimensão *interações na aula* com uma média das pontuações na ordem de 4.37 (*DP*=0.44), uma dificuldade baixa (*M*=2.42, *DP*=0.98), e uma realização conseguida média (*M*=3.81, *DP*=0.62). No mesmo contexto, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações de importância e dificuldade (*Z*=14.260 (71), *p*<0.001), importância e realização (*Z*=7.586 (72), *p*<0.001), e, dificuldade e realização (Z=-9.574 (69), p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 9).

Em linha com estes resultados, importa realçar, que a todos os seis indicadores considerados nesta dimensão (Tabela 27), os professores dão uma importância elevada, sendo de destacar os indicadores *respeita e procura assegurar as relações de respeito mútuo no seio da turma, incentiva e cria oportunidades para participação dos alunos na aula, é justo na relação com os alunos, tratando todos numa base de igualdade,* cujas médias das pontuações são iguais ou superiores a 4.50 (Apêndice 4, Tabela 13).

Quanto à dificuldade, os respondentes atribuem à gestão eficaz de todos os indicadores das interações, uma dificuldade baixa tendo as respetivas médias das pontuações se situado entre 2.41 (DP= 1.37) e 2.53 (DP=1.44).

Relativamente a realização, os professores atribuem à maioria dos seis indicadores da dimensão uma realização média com as respetivas médias das pontuações situadas acima de 3.0 e abaixo de 4.0; (Apêndice 4, Tabela 13); a exceção incide no indicador *incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula* cuja média é 4.01 (DP=0,81), o que corresponde a uma realização conseguida elevada.

Gestão do comportamento na aula

Globalmente, os professores atribuem à gestão eficaz da dimensão do comportamento na aula uma importância elevada, com a média das pontuações fixada em 4.33 (*DP*=0.64), uma dificuldade baixa (*M*=2.88; *DP*=1.07), e, uma realização, medianamente conseguida (*M*=3.66; *DP*=0.73). Observam-se diferenças estatisticamente significativas, entre as médias das pontuações atribuídas à importância e dificuldade (*Z*=-6.563*, *p<0.001*), importância e realização (Z=-5.902, *p*<0.001), e, dificuldade e realização (Z=-4.002*, p<0.001) (Apêndice 4, Tabela 9).

Vejamos de seguida os resultados relativos às pontuações na dimensão do comportamento em função das **áreas de formação** dos professores, as quais se agrupam em (1) ciências, (2) humanidades, secretariado e tradução e (3) outras (Apêndice 4, Tabela 14). No que respeita à importância atribuída, verificaram-se diferenças entre os grupos e não obstante a média das pontuações ser superior a 4.0 em todos eles. Assim, a média mais elevada registou-se no grupo de professores de ciências (*M*=4.55, *DP*=0.44), seguido pelo grupo de humanidades, secretariado e tradução (*M*= 4.35, *DP*=0.63), e, por fim surgindo o grupo de professores de outras disciplinas (*M*=4.07, *DP*=0.76), apresentando estes diferenças com significado estatístico (*F*=6.202, ***p*=0.045).**

Quanto à escala de dificuldade, as médias das pontuações se fixaram abaixo de 3.0, indicando uma dificuldade atribuída baixa à gestão eficaz de comportamento. À semelhança do que se verifica na escala de importância, a mais elevada dessas médias se registou no grupo de professores de ciências (*M*=2.94, *DP*=1.12), seguido das médias dos professores de humanidades, secretariado e tradução (*M*=2.88, *DP*=1.08), e, por fim de outras disciplinas (*M*=2.78, *DP*=1.03). Não foram registadas diferenças estatisticamente significativas (*F*=0.257, *p*=0.880).

Já na escala de realização, as médias das pontuações dadas à dimensão de comportamento pelos três grupos de professores, situam-se na posição 3.0, o que representa uma realização medianamente conseguida, sendo que a média mais elevada dessas pontuações se registou no grupo de professores de ciências (*M*=3.80, *DP*=0.74), e, a menor, nos professores de outras disciplinas (*M*=2.50, *DP*=5.00), mas sem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos considerados (*F*=1.400, *p*=0.497) **(**Apêndice 4, Tabela 14**)**.

10.3 Relação entre importância, dificuldade e realização atribuídas

Vejamos agora a **correlação intra e entre domínios, intra e entre escalas.** Sobre esta matéria, verificaram-se correlações positivas e significativas (1) entre domínios e intra escalas; (2) intra domínios e entre escalas; e (3) no cruzamento de todos os domínios em todas as escalas.

No que respeita a correlações entre os domínios de uma mesma escala verificou-se que as pontuações mais elevadas de importância no domínio *ensino aprendizagem*, associaram-se positivamente a elevadas pontuações do domínio *da sociabilidade* (rho=0.607, p<0.01) e do domínio *gestão do espaço físico* (rho=0.561, p<0.01) (Apêndice 4, Tabela 8). As baixas pontuações de dificuldade no domínio *gestão de ensino aprendizagem*, associaram-se a baixas pontuações nos domínios gestão da *sociabilidade* (rho=0.705, p<0.01) e *espaço físico* (rho=0.622, p<0.01). As médias pontuações de realização no *ensino aprendizagem*, associaram-se as médias pontuações da *sociabilidade,* (rho=0.602, p<0.01) e do *espaço físico* (rho=0.508, p<0.01). As médias pontuações de realização atribuída à *sociabilidade*, correlacionou-se com a realização do *espaço físico* (rho= 0.260, p<0.05) (Apêndice 4, Tabela 8).

No que respeita a correlações intra domínios e entre escalas, observou-se correlação entre a importância do *ensino aprendizagem* e a realização do mesmo domínio (rho=0,418, p<0.05), ou seja, as pontuações mais elevadas na escala de importância no *ensino aprendizagem,* correspondem a maiores pontuações igualmente elevadas de realização do mesmo domínio. Também as pontuações mais elevadas na escala de importância na *gestão da sociabilidade*, correspondem a maiores pontuações na realização do mesmo domínio (rho=0.324; p<0.01). As pontuações mais elevadas da importância, no *espaço físico,* correspondem a maiores pontuações na realização do mesmo domínio (rho=0.224; p<0.05).

No que respeita a análise de correlações que incidem no cruzamento de todos os domínios entre si e em todas as escalas apenas se registaram correlações positivas e significativas entre a sociabilidade da escala de importância e o ensino aprendizagem na escala de realização, de tal maneira que as pontuações mais elevadas na escala de importância na *sociabilidade* associaram-se positivamente com as maiores pontuações de realização do domínio *ensino aprendizagem* (rho=0.368, p<0.01).

Vejamos agora nos mesmos níveis, correlações igualmente significativas mas agora inversas, que foram verificadas.

Começando pelo ensino aprendizagem observam-se correlações negativas entre as escalas de dificuldade e de realização, ou seja, a baixas pontuações na escala de dificuldade

correspondem a pontuações médias no domínio em causa, na escala de realização (rho=-0.711; p<0.01).

No mesmo quadro, observam-se correlações entre a baixa dificuldade de *ensino aprendizagem* e média realização da *sociabilidade* (rho=-0.432; p<0.05), e ainda entre a baixa dificuldade do ensino aprendizagem e a média realização do *espaço físico* (rho=-0.482; p<0.01).

No cruzamento da sociabilidade com os restantes domínios em todas escalas registaram-se correlações entre a baixa dificuldade da sociabilidade e a média realização do ensino aprendizagem, daí ainda, entre a baixa dificuldade da sociabilidade e a média realização do espaço físico de tal maneira que a baixas pontuações da *sociabilidade* correspondem a médias realizações do *ensino aprendizagem* (rho=-0.480; p<0.01) e *espaço físico* (rho=-0.273; p<0.01) (Apêndice 4, Tabela 8).

10.4 Análise e discussão dos resultados

Procede-se no presente subcapítulo a análise e discussão dos resultados ora apresentados, esperando-se construir hipóteses compreensivas e interpretativas sobre o modo como se carateriza a cultura geral da escola "foco", no que respeita à gestão da sala de aula, no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral da ES-MªMR. Com vista a alcançar esse objetivo, iremos fazer referência aos principais pontos que se salientam dos resultados, confrontar alguns desses pontos entre si, quando necessário, e, sobretudo, confrontá-los com as contribuições que decorrem da literatura que tomamos como referência.

Importa lembrarmos que, no presente estudo, assumimos como critério de gestão eficaz da sala de aula, todas as ações que o professor desencadeia na aula com eficácia, para criar um ambiente favorável às aprendizagens, por outras palavras, aquilo que o professor faz a fim de tornar o ambiente da sala de aula mais propício para que as atividades de ensino ocorram adequadamente, o que inclui especial atenção a (1) organização de atividades que promovam a aprendizagem nos alunos, (2) implementação e realização dessas atividades no decurso da aula, (3) criação de regras da aula e sua comunicação aos estudantes, (4) interação com os seus alunos, (6) gestão de comportamentos inadequados na sala de aula, (7) organização do espaço físico e arranjo do mobiliário, (8) organização do tempo da aula (Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Murtaza et al., 2012; Khan et al., 2011).

Assim, com base nos resultados obtidos através do questionário de três escalas e à luz dos critérios assinalados, iremos debruçar-nos sucessivamete sobre a importância, dificuldade e realização atribuídas à gestão eficaz da sala de aula, a que se seguirá a discussão sobre a

relação entre as atribuições nos três domínios. Na discussão dos resultados de cada escala, consideraremos sucessivamente (1) a escala na sua globalidade, (2) os domínios de cada escala, (3) as dimensões e alguns indicadores destas que de algum modo se salientam e (4) a variação dos domínios e suas dimesões em função da sua relação com as variàveis de caraterização dos participantes: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, experiência profissional, àreas de formação e àreas de ensino. Finalizaremos o subcapítulo procurando, com base nos resultados e respetiva discussão, responder, neste nível de análise, à questão de investigação que subjaz a todo este capítulo: como se carateriza a cultura pedagógica da escola "foco", em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula, mais especificamente que grau de importância, dificuldade e realização atribuem os professores daquela escola à gestão eficaz da aula e que eventuais associações se detetam entre essas perceções.

Importância atribuída

Começamos por analisar os resultados sobre a importância atribuída à gestão eficaz da sala de aula em função (1) do resultado global da escala, (2) dos domínios (3) das dimensões de gestão eficaz em cada domínio e ainda (4) alguns indicadores que se salientam atendendo suas dimensões. Finalmente, salientamos que (5) ao nível dos domínios e das dimensões de gestão analisaremos quando necessário, a variação da atribuição em função das variáveis de caraterização: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, entre outras.

Escala. Começamos por lembrar que a média global da importância atribuída à gestão eficaz da sala de aula, situou-se em 4.0, o que corresponde a uma atribuição de uma elevada importância. Ou seja, com este resultado podemos dizer que, de uma forma global, evidencia-se da parte dos professores participantes um reconhecimento do valor pedagógico que uma gestão eficaz da sala de aula encerra e que está de acordo com a literatura de referência, para uma boa condução do processo de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros).

É de assinalar que a elevada média das pontuações atribuída à gestão eficaz da sala de aula, por referência à escala de importância na sua globalidade neste estudo, apoia os resultados encontrados em estudos conduzidos em outros contextos geográficos (Morgado, 2003; Muñoz et al., 2013). Por exemplo, o estudo de Morgado (2003), no contexto português, reporta, um

grau de importância elevado atribuído pelos professores a práticas pedagógicas consideradas pela literatura como sendo de qualidade e promotoras de intervenção educativa diferenciadas.

Domínios. Analisemos de seguida a importância atribuída pelos professores a cada um dos três grandes domínios da escala. Assim, registaram-se médias globais elevadas na importância atribuída à gestão eficaz do domínio *ensino aprendizagem,* resultado que traduz uma valorização das práticas pedagógicas na sala de aula favorecedoras daqueles processos, tal como a literatura da especialidade apresenta (Arends, 2008; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Marzano, 2013; Walker, 2008). Também a valorização da gestão eficaz do domínio da *sociabilidade* em sala de aula, evidenciada nos resultados ora apresentados através da elevada pontuação dada ao domínio em apreço, mostra-se consistente com a importância que a literatura atribui ao mesmo domínio (Cymru, 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Good & Brophy, 1984; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013; Murtaza et al., 2012; Saeed, 2009; Thangarajathi, & Joel, 2010).

Este nível elevado que os professores atribuem à gestão eficaz dos domínios acima referidos não se estende ao *espaço físico,* cuja média das pontuações indica que os professores atribuem um valor mediano à essa tarefa. Trata-se de um resultado que contraria as indicações da literatura, que destacam o valor que uma gestão eficaz do espaço físico encerra para que as atividades de ensino aprendizagem ocorram adequadamente (Arends, 2008; Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Sturz & Kleiner, 2005).

Analisemos de seguida, a variação do grau de importância que os professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula nos domínios considerados, **em função das variáveis de caraterização** idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, experiência profissional dos respondentes, áreas de formação, e áreas de lecionação, tendo em conta os subgrupos criados no contexto dessas variáveis.

Comecemos por destacar que o grau de importância que os professores atribuem à gestão eficaz dos domínios, não varia em função da *idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, área de formação e área de lecionação.* Assim, prevalece um posicionamento de valorização elevada das ações que contribuem para uma gestão eficaz do ensino aprendizagem e da sociabilidade na aula, não associado a qualquer destas variáveis.

Semelhantemente prevalece um grau médio de importância atribuída à gestão do *espaço físico,* que não varia em função dos grupos referidos. Portanto, podemos por hipótese considerar que aquelas variáveis não alteram o valor que os professores atribuem à gestão eficaz da sala

de aula em qualquer dos domínios considerados, os quais se revelam elevados, nos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade,* e médio, no domínio *espaço físico.* A exceção verifica-se a *experiência profissional,* cuja variação introduz ligeiras alterações no grau de importância, que os professores abrangidos atribuem à gestão eficaz de ensino aprendizagem. Com efeito, e não obstante o grau de elevada importância que todos os grupos atribuem à gestão deste domínio, há a destacar que os professores com 11 a 20 anos de experiência profissional são os que maior valor atribuem à gestão eficaz do domínio referido, comparativamente aos outros grupos, o que porventura contribui especialmente para diferenças estatisticamente significativas (Apêndice 4, Tabela 5), diferenças que só uma aproximação mais qualitativa nos permitiria compreender melhor a situação. Em todo o caso, a elevada atribuição de importância por todos os grupos à gestão da *sociabilidade*, pode ter sido influenciada pela desejabilidade social, conceito que se refere à tendência para transmitir uma mensagem culturalmente aceitável e de acordo com as normas, evitando a crítica em situações de teste (Barros, Moreira & Oliveira, 2005).

Dimensões e indicadores. Analisemos agora o nível de importância que os professores atribuem às dimensões de cada um dos domínios de gestão eficaz da sala de aula, nomeadamente, no domínio *ensino aprendizagem,* as dimensões de planeamento, gestão das atividades na aula, gestão da avaliação, e gestão do tempo da aula; bem como, no domínio de *sociabilidade*, as dimensões do sistema normativo, interações na aula, e comportamento.

No que tange às **dimensões do domínio ensino aprendizagem,** há a registar dos resultados o fato de os professores atribuírem uma elevada importância à gestão eficaz das dimensões de **planeamento e atividades na aula,** o que se mostra consistente com as recomendações da literatura da referência, que realça o valor pedagógico que uma adequada planificação da gestão das atividades na aula representa para a aprendizagem do aluno (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Carita & Fernandes, 2002; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012). Em todo o caso, é interessante salientar, pelo seu inesperado, que a elevada importância concedida a estas dimensões, é significativamente mais elevada do que para a dificuldade reconhecida.

A par do exposto, salienta-se, no domínio *ensino aprendizagem,* o facto de os respondentes atribuírem um elevado grau de importância à gestão eficaz da dimensão **avaliação,** pondo em prática as ações e procedimentos aconselhados pela literatura (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011); e em paralelo, os professores indicarem que a adoção de tais procedimentos se apresenta pouco difícil. E aqui, importa lembrar que

estes resultados correlacionam com significado estatístico o que indica que a perceção de elevada importância de avaliação na gestão da aula, é acompanhada de uma perceção de baixa dificuldade na exceção da mesma.

Ainda no domínio *ensino aprendizagem,* depreende-se dos resultados que os professores respondentes atribuem um grau elevado da importância à gestão eficaz do **tempo da aula,** o que traduz um posicionamento de valorização de práticas pedagógicas propostas pela literatura, como potenciadoras de uma adequada gestão de tempo (Arends, 2008; Khan et al., 2011; Walker, 2008). Chamamos particular atenção para o facto de o grau de importância atribuída à gestão eficaz do tempo, ser superior ao grau de dificuldade atribuída à mesma dimensão, e com diferenças estatisticamente significativas. Este resultado parece indicar, que a par de os professores darem grande valor à gestão eficaz do tempo, julgam ser pouco difícil a sua gestão.

Analisemos de seguida os resultados sobre o grau de importância que os professores atribuem às **dimensões relativas ao domínio da sociabilidade**: sistema normativo, interações na aula e comportamento na aula. Relativamente à dimensão **sistema normativo**, os resultados revelam que os professores reconhecem a importância que representa para um bom andamento da aula, uma gestão eficaz das normas da sala de aula, em função dos indicadores considerados. Deste modo, os professores exprimem um posicionamento favorável às práticas e procedimentos considerados na literatura como potenciadores de uma adequada gestão das normas em sala de aula (Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita 2015; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Destaque-se o facto de se terem registado diferenças estatisticamente significativas entre o grau de importância atribuído, que se revelou elevado e os graus de dificuldade e de realização, que se mostraram baixo e médio, respetivamente. Os professores, embora atribuam à gestão das normas uma elevada importância, e uma dificuldade baixa, ficou-se pelo nível médio na perceção de realização.

Dentro do sistema normativo salientamos o elevado grau de importância ao indicador *Estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula*, o que evidencia a valorização de uma importante medida de gestão preventiva do sistema normativo da aula (Carita, 2017; Evertson e Poole, 2008).

No que tange à dimensão **interações na aula,** e com base nos resultados apresentados, podemos concluir que os professores julgam importante gerir esta dimensão tendo em conta os respetivos indicadores como recomenda a literatura que tomamos como referência (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Hagelskamp et al., 2013; Leffa, 2006; Lopes & Silva, 2011).

Recorde-se que o grau de importância que os professores atribuem à gestão eficaz das interações, é superior aos graus de dificuldades e de realização atribuídos, que se revelaram baixo e médio, respetivamente, apresentando estes diferenças com significado estatístico. Ou seja, para esses professores embora as práticas pedagógicas fortalecedoras de uma adequada gestão das interações em sala de aula sejam muito importantes, e pouco difícil a sua operacionalização, o seu envolvimento na realização das mesmas revela-se apenas medianamente conseguida; portanto, os professores valorizam mais do que realizam uma gestão eficaz de *interações na aula,* não obstante a baixa dificuldade atribuída ao empreendimento.

No que concerne à dimensão **comportamento na aula,** e com base nos resultados, temos quanto a importância atribuída, um quadro semelhante ao que se regista nas dimensões anteriores. Os professores exprimem o seu posicionamento favorável às ações e procedimentos que a literatura apresenta como fortalecedoras de uma adequada gestão de comportamentos dos alunos na aula (Carita & Fernandes, 2002; Good & Brophy, 1984; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009). Recorde-se que não obstante a generalidade dos professores ter atribuído um elevado grau de importância à gestão eficaz do comportamento, registaram-se diferenças significativas, entre o grupo dos professores formados em ciências, e os restantes grupos, diferenças cuja compreensão careceria de uma outra abordagem mais qualitativa.

Dificuldades atribuídas

Debruçamo-nos de seguida sobre o grau da dificuldade atribuida à gestão eficaz da sala de aula em função (1) do resultado global da escala, (2) dos seus domínios e (3) das dimensões em cada domínio, e ainda (4) atendendo nas dimensões, alguns indicadores que se salientam pelo elevado ou baixo grau de importância atribuída. Finalmente, salientamos que, ao nível dos domínios e das dimensões, analisaremos quando necessário, (5) a variação do grau da dificuldade que se atribui à gestão eficaz em função das variáveis de caraterização: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, entre outras.

Escala. Começamos por recordar com base nos resultados, que a média global da dificuldade atribuída à gestão eficaz da sala de aula corresponde a sua perceção declarada de baixa dificuldade, dando indicações de que os professores consideram pouco difícil a execução de procedimentos recomendados pela literatura para uma gestão eficaz da sala de aula (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et

al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros).

Trata-se de um resultado que conflitua com os resultados encontrados em vários estudos do campo do tamanho de turma, que referem as dificuldades com as quais os professores se confrontam na gestão de turmas de maior dimensão numérica (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Domínios. Vejamos o grau da dificuldade que os professores atribuem aos domínios de gestão eficaz da sala de aula: *ensino aprendizagem*, *sociabilidade*, e *espaço físico*.

Assim destaca-se com base nos resultados que os professores, na sua generalidade atribuírem um nível de dificuldade baixo à gestão eficaz de *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*, ou seja, para os participantes não é difícil gerir a sala de aula, tendo em consideração as ações e procedimentos que de acordo com a literatura da especialidade, garantem eficácia na concretização dessa tarefa. Quanto à gestão eficaz do *espaço físico*, os resultados revelam um quadro distinto com um grau médio de atribuição de dificuldade.

Este entedimento de que a dificuldade de gestão eficaz da aula, nos seus diversos domínio, é baixa ou médio, entra em conflito com as evidências empíricas encontradas em diversos estudos do campo do tamanho de turma, que apontam uma série de constrangimentos com os quais os professores se confrontam na gestão da aula, em virtude de as turmas serem grandes (por exemplo Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Analisemos de seguida o grau da dificuldade que os professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula em função das **variáveis de caraterização**: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, a experiência profissional dos respondentes, áreas de formação e áreas de lecionação.

Relativamente à variável *idade*, verificou-se que o grau de dificuldade atribuída à gestão eficaz da aula, não varia com a mesma. O cenário repete-se com a variável **tamanho de turma.** Este último resultado conflitua com os resultados presentes em diversos estudos conduzidos em contextos geográficos distintos, nos quais se reporta que, quando o tamanho das turmas aumenta, os professores se confrontam com dificuldades para (1) diversificar os modelos de

ensino aprendizagem (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Finn et al, 2003; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008), (2) gerir adequadamente a participação dos alunos (Bourke, 1986; Englehart, 2011), (3) gerir adequadamente as interações na aula (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008), (4) gerir adequadamente o comportamento dos alunos (Ayeni & Olowe, 2016; Bourke, 1986) e (5) gerir adequadamente o espaço físico da sala de aula (Blatchford et al., 2007; Graue et al., 2007; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

No que respeita ao cruzamento de atribuição de gestão eficaz com as horas semanais de trabalho, em ambos os grupos verificou-se atribuição de nível baixo na gestão de ensino aprendizagem e de sociabilidade, e de nível médio na gestão do espaço físico. Porém, a comparação entre as médias evidenciou, diferenças significativas entre os grupos, no domínio de ensino aprendizagem; com uma atribuição mais elevada da dificuldade por parte do grupo com 35 ou menos horas de trabalho semanais. No que respeita ao cruzamento entre a atribuição de dificuldade nos diversos domínios de gestão da aula e a experiência profissional dos professores, não se registaram diferenças entre os grupos desta variável, o mesmo se verificando para as áreas de formação e lecionação.

Do exposto, parece de concluir que com poucas exceções, o grau de dificuldade que os professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula nos domínios *ensino aprendizagem, sociabilidade* e *espaço físico da sala,* não se altera em função das variáveis de caraterização consideradas no estudo, designadamente, idade dos professores respondentes, tamanho de turma, carga horária, experiência profissional, área de formação e áreas de lecionação.

Dimensões. Vejamos de seguida o nível de dificuldade que os professores atribuem às dimensões específicas de gestão eficaz da sala de aula, consideradas neste estudo, nomeadamente as dimensões de cada um dos domínios.

Assim, salienta-se no **domínio do ensino aprendizagem**, que é baixo o grau de dificuldade atribuída à gestão das dimensões de **planeamento** prévio e **gestão das atividades**. Os professores consideram pouco difícil a colocação em prática de ações e procedimentos tidos pela literatura como fortalecedores de uma gestão adequada do planeamento e das atividades na aula (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008).

Quanto às dimensões **avaliação e tempo da aula**, e à semelhança do que acabamos de assinalar, os resultados revelam que os professores também atribuem um grau de dificuldade

baixa à gestão eficaz das mesmas. Trata-se de um quadro de resultados que conflitua com os resultados de estudos conduzidos por outros investigadores em contextos geográficos distintos, que revelam ser difícil a concretização de uma adequada gestão do tempo da aula e da avaliação em TGs (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Mahadeo, 2012; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008).

Posto isto, vamos analisar os resultados sobre o grau da dificuldade que os professores atribuem às dimensões que integram o **domínio sociabilidade:** sistema normativo, interações na aula e comportamento na aula. Assim, salienta-se que os resultados revelaram nas dimensões referidas, um quadro em que os professores atribuem um grau de dificuldade baixo à gestão eficaz das mesmas, incluindo a todos os indicadores de gestão que as integram, dando indicações de que, consideram pouco difícil a adoção e colocação em prática de procedimentos recomendados pela literatura como favorecedoras de uma gestão eficaz das normas em sala de aula, das interações e do comportamento (Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita 2015; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Confrontamo-nos novamente com resultados que conflituam com as evidências empíricas presentes em estudos realizados por outros investigadores, que destacam o facto de ser difícil levar a cabo uma adequada gestão das dimensões acima referidas em TGs (Allen et al., 2013; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Nakabugo et al., 2008).

Realização atribuída

Analisemos agora os resultados sobre o grau da realização atribuída à gestão eficaz da sala de aula em função (1) do resultado global da escala, (2) dos seus domínios e (3) das dimensões em cada domínio e ainda, (4) atendendo, nas dimensões, alguns indicadores cujos resultados vale destacar. Finalmente, salientamos que ao nível dos domínios e das dimensões, faremos referência quando necessário, (5) a variação do grau da realização atribuído, em função das variáveis de caraterização: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, entre outras.

Escala. Começamos por lembrar, com base nos resultados, que para o conjunto da escala, os professores atribuem um nível médio de realização, dando indicações de que a gestão eficaz da aula é razoavelmente realizada. Destes modo, a perceção destes professores de uma realizaçáo de nível médio da gestão adequada da aula afasta-se das evidências de outros estudos conduzidos em distintos contextos geográficos, cujas conclusões indicam que nas TGs a gestão

da aula, revela-se pouco conseguida (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016).

Domínios. Analisemos agora os resultados relativos ao grau de realização atribuído à gestão eficaz da sala de aula em função dos domínios considerados.

Assim, relativamente à gestão eficaz dos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*, os resultados revelam um quadro em que os professores atribuem a estes, um grau de realização médio, dando indicações de uma execução àquela gestão, razoavelmente conseguida, o que se afasta ligeiramente dos resultados que foram encontrados em outros estudos conduzidos por outros investigadores, que salientam o facto de em TGs ser difícil a concretização de uma adequada gestão dos domínios *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade* (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016).

Relativamente à gestão eficaz do domínio *espaço físico*, os resultados revelam um quadro mais desencorajador uma vez que os professores atribuem neste domínio, um grau baixo de realização à semelhança dos resultados encontrados em outros estudos (Blatchford et al., 2007; Graue et al., 2007; Nakabugo et al., 2008; entre outros).

Parece de registar que o resultado relativo a execução medianamente conseguida de *ensino aprendizagem* e *sociabilidade,* mostra-se ligeiramente coerente com as recomendações da literatura que apontam para a necessidade de os professores adotarem ações tidas como fortalecedoras de uma gestão eficaz da sala de aula, nos domínios referidos (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008).

Importa agora analisarmos o grau de realização que os professores participantes atribuem à gestão eficaz da sala de aula em função das **variáveis de caraterização**: idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, experiência profissional dos respondentes, áreas de formação, bem como áreas de ensino.

Comecemos por analisar o grau de realização atribuído em função da idade dos respondentes. Os resultados não indicam variação nesta atribuição no cruzamento entre os

domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade.* Já no cruzamento desta variável com a gestão eficaz do espaço físico, os resultados apresentam um quadro diferente com uma variação significativa dos mesmos. Deste modo apresenta significado estatístico a diferença de atribuição de realização na gestão do espaço entre o grupo com mais de 45 anos de idade, e o grupo abaixo de 45, reconhecendo os primeiros um nível de realização superior, ainda que não ultrapasse o nível médio, quando o segundo grupo reconhece um nível de execução baixo. Julgamos que esta diferença poderá remeter para o facto de os professores com mais idade, sendo em princípio experientes profissionalmente conseguirem uma melhor execução do governo das suas aulas. Aliás, este aspeto está em linha com o facto de os professores cuja experiência profissional é igual ou superior a 21 anos de idade, atribuírem um grau de realização médio, à gestão do domínio em apreço, superior ao dos seus colegas com menos experiência. (Apêndice 4,Tabela 5).

No que tange à variável **tamanho de turma,** no seu cruzamento com domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade,* não se registaram variações associadas. Já no cruzamento com o *espaço físico,* a situação altera-se com significado estatístico e no seguinte sentido: para os professores das turmas com mais de 45 alunos, a gestão do espaço físico é medianamente conseguida, enquanto para os de 45 alunos ou menos, tal realização é pouco conseguida, diferenças cuja compreensão careceria de uma outra abordagem mais qualitativa. Ou seja, segundo a sua perceção declarada, os professores das turmas maiores são os que mais concretizam a gestão eficaz do espaço físico. Trata-se de resultado que contraria os que foram encontrados nos estudos de Bascia (2010), Graue et al. (2007), Nakabugo et al. (2008), entre outros, que salientam o facto de os professores das TGs se confrontarem com dificuldades na gestão eficaz do espaço físico, quando comparados com os professores de turmas pequenas.

Relativamente à variável de caraterização **horas semanais de trabalho**, verificou-se que a mesma, não está associada a realização atribuída à gestão eficaz em todos os domínios; o mesmo verificou-se no cruzamento dos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade,* com as restantes variáveis.

Já no grau de realização atribuída à gestão do espaço, verificaram-se variações no seu conjunto com a experiência profissional, num quadro em que o grupo de professores mais experientes indica um nível de realização médio, superior ao dos grupos menos experientes, que apontam para um nível baixo de realização; com as variáveis **área de formação** e **área de ensino,** num quadro em que para os professores da área das humanidades, secretariado e tradução, a gestão eficaz do espaço físico é mais ou menos realizada nas suas aulas, enquanto

que para os professores das áreas de ciências, e outras áreas, a gestão do espaço físico é pouco realizada, ainda que sem significado estatístico.

Dimensões. Vamos analisar de seguida, o nível da realização que os professores atribuem às dimensões específicas constituintes de cada domínio de gestão eficaz da sala de aula.

Comecemos com as **dimensões do domínio ensino aprendizagem**: planeamento, gestão das atividades na aula, gestão da avaliação e tempo da aula. Quanto à dimensão do planeamento, salientamos que os resultados indicam uma atribuição de realização medianamente conseguida, o que ligeiramente está aquém do que é recomendado pela literatura da especialidade (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008). Parece podermos concluir que para os professores participantes a gestão eficaz da planificação das atividades de ensino aprendizagem não se excede um nível razoavelmente conseguido. No entanto, sabe-se que "uma boa gestão da aula, começa com uma boa planificação" (Murtaza et al., 2012, p. 202) e que os professores eficazes, se caraterizam por serem atentos a necessidade da planificação ao processo de preparação prévia do seu trabalho. Estes professores têm a capacidade de uma definição clara dos objetivos instrucionais e de uma condução do processo de instrução consistente com aquela definição (Dibapile, 2012).

Chamamos a atenção para ao facto de a variável **tamanho da turma** estar associada a alterações com significado estatístico, nos resultados relativos a realização atribuída ao planeamento. Neste quadro, o grau de realização que os professores das turmas com mais de 45 alunos atribuem ao planeamento, revelou-se superior ao grau de realização atribuído pelos professores das turmas de 45 alunos ou menos. Julgamos que este aspeto poderá remeter para o facto de os professores das TGs se preocuparem mais do que os colegas com a planificação das aulas, de modo a poderem responder aos desafios colocados pela superior dimensão numérica das suas turmas.

Relativamente à gestão eficaz da dimensão **atividades na aula**, os resultados revelam uma perceção de realização medianamente conseguida da mesma, ou seja, os professores entendem que realizam mais ou menos, a gestão eficaz das atividades na aula, o que se revela ligeiramente incoerente à literatura do campo da gestão eficaz da sala de aula (Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008).

Depreende-se ainda dos resultados uma realização medianamente conseguida da dimensão da **avaliação**. Por outras palavras e em consonância com os resultados encontrados

nos estudos de Ayeni e Olowe (2016), Blatchford et al. (2007), Çakmak (2009), Mahadeo (2012), Muñoz et al. (2013), Nakabugo (2008), Nakabugo et al. (2008), entre outros, os professores respondentes têm a perceção de uma gestão eficaz da avaliação mais ou menos realizada nas turmas, ou seja, que se encontra num nível não desejável e que não atende em primeiro lugar as orientações da literatura do campo da gestão eficaz de ensino (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Khan et al., 2011; Lopes & Silva, 2011; Marzano, 2013; Murtaza et al., 2012; Walker, 2008), em segundo, as orientações estabelecidas no Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral (MINED, 2010b), sobre a necessidade da adoção e concretização de ações conducentes à uma adequada gestão de avaliação.

Quanto à gestão da dimensão **tempo da aula**, os resultados revelam que os professores, atribuem uma realização medianamente conseguida na maioria dos respetivos indicadores. Salientamos, porém, que a realização atribuída ao indicador *é pontual nas suas aulas*, é elevada, dando indicações de concretização de um procedimento que a literatura muito recomenda (Arends, 2008; Khan et al., 2011; Walker, 2008; entre outros).

Analisemos a seguir os resultados relativos ao grau de realização que os professores atribuem às **dimensões que integram o domínio da sociabilidade**: sistema normativo, interações na aula e comportamento na aula.

Relativamente à dimensão **sistema normativo,** os resultados revelam um quadro em que os professores atribuem à sua gestão uma realização medianamente conseguida. Destacamos dos resultados nesta dimensão que os professores das turmas com mais de 45 alunos declararam um nível de realização desta dimensão significativamente superior ao grupo de professores com turmas mais pequenas. É resultado não esperado e conflituante com as evidências empíricas presentes em outros estudos, dando conta das dificuldades com as quais os professores das TGs se confrontam na gestão da sala, sobretudo na verificação do modo como os seus alunos observam ou não as regras de conduta social da sala (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Na dimensão **interações na aula,** depreende-se dos resultados um quadro em que os professores atribuem uma realização média à quase totalidade dos indicadores considerados, o que corresponde a uma realização da gestão eficaz da dimensão referida, mais ou menos conseguida. Apenas a um indicador é atribuída uma realização elevada, *incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula.* Por um lado, a elevada atribuição de realização a este indicador mostra-se dissonante com os resultados dos estudos de tamanho de

turma, conduzidos em distintos contextos geográficos, que revelam ser difícil a concretização de ações fortalecedoras da participação dos alunos na aula em TGs (Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Finn et al., 2003); por outro, aquela atribuição mostra-se coerente com a literatura de gestão eficaz da sala de aula que incentiva o recurso a procedimentos fortalecedores do diálogo professor-aluno na aula (Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003).

Quanto à dimensão **comportamento na aula**, os resultados deixam perceber que para os professores respondentes, a gestão eficaz do comportamento na aula, apenas se revela mais ou menos realizada à semelhança do que se reporta em muitos estudos do campo do tamanho de turma já citados (Ayeni & Olowe, 2016; Ives, 2000; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008). Porém, trata-se de um aspeto, como temos vindo a salientar, que se afasta das recomendações da literatura da especialidade que encoraja a adoção por parte do professor de procedimentos potenciadores de um clima positivo e favorável às aprendizagens e a vida social da aula (Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011).

Relação entre os graus de importância, dificuldade e realização atribuídos

Começamos por destacar a verificação de uma forte associação positiva entre os graus atribuídos aos domínios de cada escala. Portanto, parece haver coerência nas atribuições entre escalas.

Assim e em primeiro lugar, em cada escala, os resultados revelaram a existência de uma forte correlação, entre a importância atribuída à gestão eficaz dos diferentes domínios. Nesse quadro, o elevado grau de importância atribuído à gestão eficaz de *ensino aprendizagem*, correlaciona positivamente com uma elevada valorização da gestão eficaz de cada um dos outros domínios.

Este resultado mostra-se consonante com os estudos do campo da gestão da aula, que salientam o valor pedagógico de uma gestão do processo de ensino aprendizagem que se pretende holístico, isto e, atento às diversas dimensões da aula (Arends, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Muñoz et al., 2013; Saeed, 2009; Walker, 2008). Porque, afinal, "uma gestão eficaz da sala de aula decide a eficácia das ações de ensino do professor, bem como a qualidade da aprendizagem dos alunos" (Ahmad et al., 2012, p. 174).

Em segundo lugar, também se obtiveram correlações positivas e significativas entre a dificuldade atribuída à gestão do *ensino aprendizagem* e a dificuldade atribuída à gestão dos outros domínios. Ou seja, quanto menos dificuldades na concretização de ações potenciadoras de uma gestão eficaz do *ensino aprendizagem,* menos dificuldades terão na gestão dos restantes domínios.

Em terceiro lugar, no grau de realização atribuído à gestão eficaz dos domínios considerados, também registam-se associações positivas entre as médias das pontuações obtidas. Assim, a realização da gestão eficaz de *ensino aprendizagem*, que se revelou ser medianamente conseguida, corresponde ao igual nível da realização nos restantes domínios. No mesmo quadro verifica-se o facto de o grau de realização que os professores atribuem à gestão do domínio *sociabilidade,* corresponder ao grau de realização que os participantes atribuem à gestão eficaz do espaço físico.

Em quarto lugar, os resultados revelaram igualmente a existência de uma forte correlação entre a importância e realização atribuídas a gestão eficaz de cada domínio, ou seja, o elevado grau de importância atribuído à gestão de ensino aprendizagem, da sociabilidade e espaço físico, corresponde ao elevado nível de realização atribuído aos mesmos domínios.

Em quinto lugar, os resultados revelaram a existência de correlação entre os domínios da sociabilidade na escala de importância e ensino aprendizagem, na escala de realização, ou seja, a valorização da gestão eficaz da sociabilidade corresponde à média execução declarada da gestão do ensino aprendizagem. Recorde-se, que este é o único caso de correlações que incidem no cruzamento de todos os domínios entre si e em todas as escalas.

Note-se que os resultados analisados até aqui, com base nas médias entre escalas, revelam uma certa distância ligeira. Porém, o cálculo das correlações entre escalas e domínios, mostra-nos uma correlação positiva entre a elevada importância e média realização nos três domínios; ou seja, a elevada importância corresponde a média realização nos três domínios.

No entanto, o aspeto que acabamos de assinalar não se verificou no cálculo de correlações entre as escalas de dificuldade e de realização, cujo resultado revela a existência de correlações significativamente inversas no domínio ensino aprendizagem entre as duas escalas referidas, dando indicações de que a média concretização de procedimentos contributivos para uma gestão eficaz do ensino aprendizagem, não é condicionada pela baixa dificuldade com a qual os professores se confrontam. Ou seja, o grau de dificuldade que atribuem à gestão eficaz do ensino aprendizagem, não se revela como condicionante da média realização dessa mesma gestão.

Regista-se ainda dos resultados correlações significativamente inversas entre a baixa dificuldade no ensino aprendizagem e a média realização dos restantes domínios, e ainda entre a baixa dificuldade da sociabilidade e a média realização dos outros domínios. Por outras palavras, a média realização da sociabilidade e espaço físico, não é condicionada pela baixa dificuldade do ensino aprendizagem, em paralelo, a baixa realização da sociabilidade, não determina a média realização do ensino aprendizagem e do espaço físico.

Este resultado conflitua com as evidências empíricas de estudos conduzidos por outros investigadores, que salientam as dificuldades com as quais os professores se confrontam provocadas pela dimensão numérica das suas turmas, dificuldades que se revelam como determinantes na gestão eficaz do *ensino aprendizagem,* da *sociabilidade* e do *espaço físico* na aula (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007).

Em suma

Impõe-se respondermos a questão de investigação específica, sobre como se carateriza o contexto pedagógico próximo, a cultura pedagógica da escola "foco", em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula. Mais especificamente, interessa-nos compreendermos o que nos revelam os resultados sobre o grau de importância, dificuldade e realização que os professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula e sobre a relação entre tais atribuições.

Importância atribuída. Em resposta às questões ora colocadas, e à semelhança de outros estudos (Morgado, 2003; Muñoz et al., 2013), podemos concluir que os professores atribuem globalmente um elevado grau de importância à gestão eficaz da aula, tal como as médias das pontuações na escala na sua globalidade, deixam perceber. Este resultado revela, a nível dos valores declarados a adesão dos participantes a práticas e procedimentos de gestão eficaz da aula contributivos de um ambiente favorável ao desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros).

Ao nível dos domínios os resultados também indicam uma elevada valorização do ensino aprendizagem e de sociabilidade. Ou seja, os professores exprimem um posicionamento favorável à adoção de práticas pedagógicas tidas pela literatura como potenciadores da concretização adequada do ensino aprendizagem (Arends, 2008; Carita & Fernandes, 2002;

Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Walker, 2008), e da sociabilidade na aula (Arends, 2008; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009). Já a importância atribuída à gestão do espaço físico não ultrapassa o nível médio o que se revela menos alinhado com as recomendações da literatura para a gestão desta dimensão (Arends, 2008; Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Sturz & Kleiner, 2005).

No cruzamento da importância atribuída dos domínios com as variáveis de caraterização, parece de registar que, com a exceção da variável *experiência profissional,* cuja variação está associada a ligeiras alterações no grau de importância que os professores atribuem à gestão da sociabilidade, as restantes variáveis (idade, tamanho de turmas, carga horária semanal, área de formação e área de ensino), não estão associadas a variações nas atribuições de importância dos professores.

Um outro aspeto digno de realce prende-se com o facto de a elevada importância atribuída pelos professores à gestão eficaz do ensino aprendizagem, incidir sobre a maioria dos indicadores desse domínio, tal como foram considerados em todas as dimensões de gestão eficaz do domínio (planeamento, gestão das atividades, tempo da aula, e avaliação).

Também no domínio da sociabilidade a elevada importância pelos professores tem tradução na atribuição de elevada importância ao nível das dimensões *sistema normativo, interações* e *comportamento na aula*. Estes resultados mostram-se consonantes com as ações e procedimentos recomendados pela literatura como potenciadores de uma adequada gestão de cada uma das dimensões referidas (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Korpershoek et al., 2014; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros).

Dificuldade atribuída. Quanto ao nível global da dificuldade atribuída, podemos concluir, contrariamente ao que esperávamos que, tomado à letra o resultado parece animador. Com efeito, os professores atribuem à gestão eficaz da sala de aula um grau de dificuldade baixo; segundo a sua perceção declarada é lhe pouco difícil pôr em prática as ações e procedimentos tidos pela literatura, como potenciadores da concretização de uma gestão eficaz da sala de aula (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good &

Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros). Este posicionamento de baixa dificuldade atribuida à gestão eficaz da sala de aula conflitua com as evidências empíricas presentes em diversos estudos do campo do tamanho de turma, que salientam ser difícil nas TGs a gestão adequada do ensino aprendizagem (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Portanto, evidencia-se nestes resultados um desfasamento entre a dificuldade globalmente atribuída à gestão eficaz da sala de aula, a dificuldade atribuída aos domínios de ensino aprendizagem e sociabilidade, e a literatura. O referido desfasamento esbate-se na atribuição de dificuldade na gestão do espaço físico, que se apresenta de nível médio.

Entretanto, no cruzamento entre a dificuldade atribuida e as variáveis de caraterização não se registaram alterações naquela atribuição. Podemos assim dizer que o entendimento dos professores sobre a dificuldade com a qual se confrontam para levar a cabo ações e procedimentos que garantem uma gestão eficaz da sala de aula nos seus diversos domínios, revela-se homogéneo em todos os grupos considerados nas variáveis de caraterização.

É de salientar que a homogeneidade da perceção da dificuldade entre professores de turmas com mais de 45 alunos e os de turmas com 45 ou menos alunos, contraria as evidências empíricas presentes em diversas investigações, nas quais se reporta que, quando o tamanho das turmas aumenta, os professores se confrontam com dificuldades para (1) diversificar os modelos de ensino aprendizagem e gerir adequadamente (2) a participação dos alunos, (3) as interações na aula, (4) o comportamento dos alunos e (5) o espaço físico da sala de aula (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Finn et al, 2003; Graue et al., 2007; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Vale realçar que a baixa dificuldade atribuída à gestão eficaz da aula no domínio *ensino aprendizagem* incide, com a exceção de um indicador, sobre todos os restantes indicadores de gestão considerados, bem como sobre as dimensões de gestão eficaz do domínio em causa (planeamento, gestão das atividades, tempo da aula, e avaliação). A baixa dificuldade atribuída também incide sobre as dimensões da sociabilidade (sistema normativo, interações na aula e comportamento na aula). Deste modo, os participantes declaram pouco difícil a adoção de procedimentos recomendados pela literatura como favorecedoras de uma gestão eficaz daquelas

dimensões que acabamos de referir, declaração que não deixa de surpreender (Ahmad et al., 2012; Ahmmad, 2014; Carita 2015; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershhoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013).

Ainda sobre a baixa dificuldade atribuída, ela sugere-nos duas leituras. Por um lado, pode ser indicativa de salvaguarda de orgulho, dignidade, auto-estima profissional – é importante e somos capazes, sentimento que se equilibrado, pode ser um importante fator de mudança; por outro lado, pode ser indicativa de recusa de um confronto tranquilo e objetivo com a dificuldade da tarefa de ensinar, nas condições em que o fazem. Neste caso, porventura, é como se houvesse uma "culpa" que não se quer enfrentar, o que suscita uma leitura da situação que não tem em conta todos os fatores agravantes, os quais excedem em muito as habilidades dos professores. Em todo o caso, a atribuição de mediana realização à tarefa de gestão da aula, está porventura mais próxima da realidade e como que corrige a atribuição da dificuldade.

Realização atribuída. Relativamente à realização atribuída, os resultados revelam igualmente, um quadro pouco esperado, dentro do que é a lógica interna desses mesmos resultados. Com efeito, sendo os procedimentos de gestão eficaz de elevada importância e baixa dificuldade seria de esperar uma declaração de realização acima daquela que é feita a qual se fica pelo nível de medianamente conseguida.

Em todo o caso, assinale-se que estes resultados revelam-se próximos dos que foram encontrados em estudos do campo do tamanho de turma, conduzidos em distintos contextos geográficos, cujas conclusões apoiam a premissa de que a concretização de ações conducentes a uma adequada gestão da aula mostra-se pouco conseguida em TGs (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016). Tal como se sublinhou na análise efetuada, este nível de realização atribuído à gestão eficaz da sala de aula na sua globalidade, não atende as recomendações da literatura que encorajam a utilização de ações e procedimentos fortalecedores dessa tarefa (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Dibapile, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008; entre outros).

Os aspetos que acabamos de assinalar relativos a uma atribuição de realização da gestão eficaz da aula na sua globalidade medianamente conseguida, se evidenciam igualmente ao nível

dos domínios, de *ensino aprendizagem* e *sociabilidade,* à semelhança do que se reporta em diversas investigações sobre os efeitos de tamanho de turma na gestão da aula. Esta continuidade com a literatura reforça-se no domínio *espaço físico,* cujo grau de realização atribuído é baixo. Por isso, níveis de atribuição internamente pouco coerentes, mas reforçadores dos achados da literatura de referência, no campo do tamanho de turma (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Bascia, 2010; Blatchford et al Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016).

Entretanto, à semelhança do que temos vindo a referir, este quadro não é consistente com a literatura, do campo da gestão eficaz da aula, que incentiva a utilização de práticas pedagógicas voltadas para a promoção e fortalecimento da apredizagem nos alunos (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Khan et al., 2011; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012; Ransdell, 2003; Saeed, 2009; Walker, 2008), para a criação de um clima relacional positivo entre os protagonistas da aula em torno do processo de ensino aprendizagem (Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013; Walker, 2008); e para a utilização adequada do espaço físico da sala (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Evertson & Poole, 2008; Saeed, 2009).

No que respeita ao cruzamento da realização atribuída ao *ensino e aprendizagem* e à *sociabilidade* com as variáveis de caraterização, e à semelhança do que se verificou nas duas outras escalas, a mesma não variou em função daquelas variáveis.

Já relativamente à gestão espaço físico temos um quadro diferente, uma vez que as variáveis de caraterização introduzem alterações na realização atribuída a este domínio que varia de modo significativo em função de idade dos participantes, do tamanho das suas turmas e de sua experiência profissional. No quadro dos grupos considerados em cada uma destas variáveis, podemos dizer que ficam do lado de uma baixa atribuição de realização, os professores (1) de 45 anos de idade ou menos, (2) das turmas de 45 alunos ou menos, (3) com 10 ou menos anos de trabalho, (4) de 11 a 20 anos de trabalho, (4); ficam do lado de uma realização medianamente conseguida, os professores (1) com mais de 45 anos de idade, (2) das turmas com mais de 45 alunos, (3) com 21 ou mais anos de trabalho.

Chamamos particular atenção para o facto de o grau de realização atribuído à gestão eficaz do espaço físico revelar-se superior nos professores das turmas com mais de 45 alunos, resultado que contraria a premissa segundo a qual os professores das TGs são os que mais dificuldades enfrentam na gestão do espaço físico, quando comparados com os das turmas pequenas (Blatchford et al., 2007; Graue et al., 2007; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Vale a pena realçar que que o nível médio de realização da gestão eficaz da aula, no domínio de ensino aprendizagem também se revela nos indicadores considerados e nas dimensões do domínio em causa (planeamento, gestão das atividades, avaliação e tempo da aula). O mesmo se verificou nas dimensões do domínio de sociabilidade (sistema normativo, interações na aula e comportamento), em que sobre o domínio e suas dimensões incide uma perceção de realização medianamente conseguida.

Importa realçarmos, retomando a análise relativa ao cruzamento da importância, dificuldade e realização com as variáveis de caraterização, que porventura a baixa variação com significado estatístico na relação entre estas variáveis, e os domínios de cada escala, tem a ver com o peso das condições objetivas de trabalho e de vida que impendem sobre todos os professores, bem como da própria cultura escolar, fatores que acabam por homogeneizar e esbater as diferenças que existem de facto entre os professores, quer do ponto de vista sociodemográfico, quer do ponto de vista de algumas das condições específicas de exercício da profissão. Chamamos particular atenção para o facto de a variável *tamanho turma* acabar por introduzir variações com significado estatístico apenas no seu cruzamento com a realização da gestão *espaço físico*. Pensamos poder ser compreendido este resultado à luz dos aspetos que acabamos de invocar, isto é, o facto de haver condições no país e, em particular no setor educativo, que os homogeneízam e criam um modo de pensar, que é partilhado no setor educativo por todos, com poucas diferenças.

Relação entre importância, dificuldade e realização. No que respeita à relação entre o grau atribuído à importância, dificuldade e realização, de gestão eficaz da aula há a salientar os pontos que se seguem.

Primeiro, tendo em conta a associação positiva que se regista entre os domínios de cada uma das escalas, podemos dizer que a um elevado grau de importância atribuído à gestão de ensino aprendizagem, corresponde a um elevado grau de importância atribuído à gestão dos restantes domínios considerados; a uma baixa dificuldade atribuída à gestão de ensino aprendizagem, corresponde a uma baixa dificuldade atribuída à gestão de outros domínios; a

uma média realização atribuída ao ensino aprendizagem, corresponde uma média realização atribuída à gestão eficaz dos restantes domínios.

Segundo, tendo em consideração que se regista uma associação positiva entre o elevado grau de importância atribuído à gestão eficaz de todos os domínios e a realização média atribuída a esses domínios, podemos dizer que o valor que os professores atribuem à gestão eficaz dos domínios considerados, assegura um grau de realização percebida que em todo o caso é positiva.

Terceiro, tendo em conta a associação positiva que se regista entre a importância da sociabilidade e a realização da gestão da aprendizagem, podemos dizer que a uma elevada importância atribuída à gestão da sociabilidade, corresponde a média execução declarada da gestão do ensino aprendizagem.

Quarto, tendo em conta as correlações significativamente inversas que se registam entre as atribuições de dificuldade e realização, no domínio *ensino aprendizagem*, podemos dizer que a perceção da concretização média de ações e procedimentos contributivos de uma gestão eficaz do processo de ensino aprendizagem, de acordo com a literatura da especialidade, não é condicionada pelo baixo grau de dificuldades, com o qual os professores se confrontam.

Quinto, tendo em consideração as correlações significativamente inversas que se registaram entre as atribuições de dificuldade à gestão eficaz do ensino aprendizagem e à realização da gestão da sociabilidade e do espaço físico, podemos dizer que a um grau de dificuldade naquela gestão, não corresponde a uma concretização adequada da sociabilidade e de gestão do espaço físico; ou seja, estas últimas, não são condicionadas pelo grau de dificuldade com o qual os professores se confrontam na gestão do processo de ensino aprendizagem.

Também, e tendo em conta as correlações inversas entre as atribuições da baixa dificuldade na sociabilidade e a média realização de ensino aprendizagem e espaço físico, podemos concluir que a baixa dificuldade atribuída à gestão da sociabilidade, não determina a média concretização da gestão eficaz dos restantes domínios.

Este resultado por um lado, pode suscitar uma leitura positiva, quanto a dinâmica motivacional dos professores no desempenho da sua profissão, tal como eles declaram. Por outro lado, o resultado conflitua com as evidências empíricas encontradas em estudos desenvolvidos em contextos geográficos distintos, que salientam os constrangimentos com que os professores se confrontam em TGs para a concretização do ensino e aprendizagem (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007).

Para terminar, e tendo em consideração os aspetos que assinalamos quanto à importância, dificuldade e realização, reconheça-se que para os professores do 1º ciclo do ESG da ES-MªMR as práticas pedagógicas tidas como fortalecedoras de uma adequada gestão da sala de aula mostram-se importantes; porém, e não obstante a baixa dificuldade atribuída à sua operacionalização, a realização das mesmas por parte desses professores, segundo a sua perceção declarada revela-se medianamente conseguida. Portanto, os professores valorizam mais do que realizam as ações de gestão eficaz da sala de aula. Ou seja, o nível de importância atribuída afasta-se do nível da realização, embora a dificuldade atribuída pudesse levar-nos a esperar o contrário.

CAPÍTULO 11

GESTÃO DA SALA DE AULA NO DOMÍNIO *ENSINO APRENDIZAGEM*: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS

Durante as últimas quatro décadas os estudos que cruzam as temáticas *ensino aprendizagem* e *tamanho de turma* têm-se centrado no aluno, e muito especialmente no efeito das turmas grandes (que comportam entre 20 a 30 alunos) e, ou turmas pequenas (com menos de 20 alunos) na aprendizagem do aluno e no seu envolvimento durante o processo educativo (Bascia, 2010; Glass & Smith, 1978; Finn et al., 2003; Pritchard, 2006, Ready & Lee, 2007; Atta, 2011); os efeitos de turmas pequenas (TPs) nos resultados do processo de ensino aprendizagem (Achilles, 1998; Glass & Smith, 1978; Finn et al., 2003). Assim, a produção científica em torno das temáticas em apreço, negligenciou e, ou, prestou menor atenção aos efeitos das turmas com mais de 45 alunos no trabalho do professor de ensino e aprendizagem. Também se evidenciou uma escassez de estudos sobre o tamanho de turma com foco no ensino secundário. A maioria dos estudos sobre o tamanho de turma publicados dá conta de investigações com foco no ensino primário, como é o caso daquelas associadas a projetos de redução do tamanho de turma, designadas Student Teacher Achievement Ratio/STAR: Tenneessee; Project Prime Time: Indiana, entre outras, todas elas levadas a cabo nos Estados Unidos (Achilles, 1998; Finn et al., 2003; Kim, 2007). A mesma tendência se verificou em vários estudos subsequentes conduzidos em diversos contextos geográficos, nomeadamente os estudos de Bascia, (2010), Finn et al. (2005), Graue et al. (2007), Nagabuku (2008), Nakabuku et al. (2008), Ready e Lee (2007) e Schanzenbach (2014), entre outros.

Paralelamente, os estudos sobre a GSA no domínio do ensino aprendizagem, em regra, realizaram-se em países desenvolvidos e com turmas de menos de 45 alunos (Brophy, 2006; Browne, 2013; Doyle, 1977; Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Gump, 1967; McGregor, 2012; Wubbels, 2007). Deste modo, regista-se escassíssima investigação publicada sobre o processo de gestão do ensino aprendizagem no nível secundário, nos países em desenvolvimento e, sobretudo, em contextos em que o problema de TGs se mostra cada vez mais acentuado, como é o caso particular de

Moçambique, onde, nas últimas duas décadas, o processo de massificação do ensino se fez acompanhar do aparecimento de turmas com mais de 45 alunos e, em muitos casos, de turmas com uma média de alunos acima de 60 ou 70 (MINED, 2009; MINED, 2010a; MINED, 2011).

Assim, e no quadro da questão geral de investigação atrás enunciada, a nossa questão específica de investigação associada às verificações que acabamos de assinalar no domínio de ensino aprendizagem, como se formulou anteriormente (Capítulo 6), foi: ***Como se processa a gestão da organização e da estrutura social das atividades de ensino aprendizagem na sala de aula, no contexto de turmas com mais de 45 alunos na disciplina de História? Que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos?***

Para darmos resposta a esta questão, realizámos, num primeiro momento, observações de 16 aulas, ministradas por dois professores, em quatro turmas, sendo duas do 8º ano de escolaridade e outras duas do 10º ano, na ES-MªMR, com o objetivo de descrever e analisar as ações de gestão da sala de aula, num segundo momento, efetuámos entrevistas aos professores e a 10 alunos das aulas observadas, tendo como objetivo aceder às suas representações e opiniões sobre os constrangimentos no ensino e aprendizagem associáveis ao problema das TGs e sobre o modo como procuram minimizar, tais constrangimentos.

Assim sendo, procede-se neste capítulo à apresentação, análise e discussão dos resultados relativos à questão específica atrás referida, e em conformidade com a também referida operacionalização. O capítulo encontra-se, então, estruturado em dois principais momentos: no primeiro, o foco são os resultados obtidos a partir da observação da sala de aula; no segundo, os resultados obtidos através das entrevistas. Recorde-se que tais resultados são descritos recorrendo-se, por um lado, a abordagens quantitativas, especificamente a análises de frequências e percentagens de presença das categorias de análise, por outro, a abordagens qualitativas, que se apoiam em trechos extraídos do próprio discurso dos autores.

Corporiza-se deste modo o nível mais próximo da abordagem sistémica da gestão das aulas em turmas grandes que visamos, nível que foi precedido da exploração das perspetivas dos níveis intermédio – a perspetiva da escola "foco" (Capítulo 10), e local - responsáveis locais da educação, professores e delgados de História (Capítulo 9).

11.1 Gestão da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem:* perspetiva decorrente da observação

Apresenta-se neste subcapítulo, os resultados sobre a gestão da sala de aula no domínio em apreço, provenientes da observação da sala de aula. Para o efeito, iremos abordar sucessivamente (1) as ações de ensino do professor durante a aula, (2) as ações de aprendizagem dos alunos, e (3) a organização social da atividade na aula.

11.1.1 Ações do professor em cada fase da aula.

Como decorre do que foi estabelecido no sistema de análise (Capítulo 8), apresentamos as ações do professor que mais se evidenciam em cada uma das fases estruturantes da aula: início, desenvolvimento e encerramento.

11.1.1.1 Ações do professor observadas no início da aula.

Na fase inicial da aula, de entre as ações do professor, destacam-se a saudação (43.8%), a organização da sala/aula (37.5%) e o anúncio formal do sumário (31.0%). O controlo da execução e correção do TPC, bem como ordens para cópia de palavras ou frases registadas no quadro sobre o sumário, também são ações presentes nesta fase da aula, mas com menor expressão (12.5% cada uma delas), o que significa uma ausência destas ações em cerca de 87.5% das aulas observadas (Tabela 58).

Tabela 58
Ações do professor no início da aula

Temas	Ações do professor	n	%
Abertura da aula	Saúda	7	43.8
	Organiza a sala	6	37.5
Tarefas	Controla execução de TPC	2	12.5
	Corrige TPC	2	12.5
Sumário	Informa sumário	5	31.3
	Enquadra sumário	4	25.0
	Manda copiar	2	12.5
Número de aulas observadas		16	

Legenda: TPC – Trabalho para casa

Analisemos mais detalhadamente as ações mais significativas dos professores, por ordem de expressão.

Organiza sala de aula

As ações de iniciativa do professor que visam a organização da sala/aula enquanto espaço físico e pedagógico muito raramente se manifestam em aulas de introdução de novos conteúdos. Frequentemente, nesse tipo de aulas, a criação de ambientes propícios para que as mesmas tenham lugar encontra-se a cargo da própria escola e/ou dos alunos, os quais, para o efeito, têm a responsabilidade de chegar e de se instalar na sala antes do professor. Aquelas aulas de introdução de novos conteúdos, iniciam-se e se desenvolvem na maioria das vezes com uma notável ausência de ações do professor nesta fase inicial, que visem verificar se há ou não condições para que as mesmas ocorram, como, por exemplo, a verificação do modo como os alunos se encontram acomodados, em função das condições existentes.

A organização da sala/aula efetuada por iniciativa do professor evidencia-se mais em aulas de realização de provas de avaliação, que atrás designamos por aulas de controlo. Nestas, os professores ordenam a colocação de todo o material didático à frente da sala junto ao quadro, na zona da circulação.

Informa, enquadra sumário

A ausência de apresentação do sumário em cerca de 68.8% das aulas observadas, e, ou do seu enquadramento (75.0%), concorre para uma situação pedagógica na qual o assunto da aula só vai sendo percecionado ao longo da mesma, ou seja, a identificação do assunto vai sendo claro à medida que a aula acontece.

Controlo de execução e correção do TPC

As ações de controlo e de correção da tarefa são escassas, o que aliás é desproporcional em relação à sua marcação, como veremos mais adiante. Das poucas vezes que a correção de tarefas ocorre, a mesma raramente abrange a turma inteira, tal como ilustra o extrato que se segue:

> "Tinham trabalho de casa?" Questionou o professor aos alunos. "Sim", responderam alguns alunos em coro. "Então vamos ver trabalho de casa. Tenho uma pergunta. Quem são aquelas pessoas que não fizeram o TPC?" Perguntou o professor aos alunos. "Levantou braço, qual é o problema? Não fez porquê?" Perguntou o professor a uma aluna da quarta coluna que tinha levantado o braço. "Eu não percebi a questão, o que é lenda", disse uma aluna da quarta carteira da primeira coluna. "Não percebeu porquê? O que é lenda? Eu disse para falar com o professor de Português. Quem fez levanta o braço." Disse o professor à aluna que acabara de falar e de seguida, **cerca de quatro alunos levantaram os braços**. "Aqui, ali, os outros? Tu não fizeste porquê?" Perguntou o professor a um aluno da terceira carteira na primeira coluna.

> "Não entendi", respondeu o aluno referido. "Não entendeu? Era só para dizer o que é lenda, fábula e mitos. Que encontraste como lenda", perguntou o professor a um aluno da sexta carteira, na primeira coluna. "Lenda é um tipo de tradição", disse o aluno a quem o professor acabara de abordar. "É um tipo de?" Perguntou o professor ao aluno que acabara de ler a sua resposta. "Tradição", respondeu ao aluno. "Tradição, termina aí?" Perguntou o professor. "Não. Há muito tempo quando as pessoas nasciam eram cortadas o cabelo". Disse o aluno. "Continua." Disse o professor, ao aluno que prosseguiu com a leitura da sua resposta. "É um exemplo de uma lenda." Comentou o professor. "Outra pessoa para definir o que é uma lenda. O que tu encontraste que seja uma lenda?" Perguntou o professor a uma aluna da segunda carteira, na segunda coluna, que de seguida leu a sua resposta. "Lenda e fábula é a mesma coisa. São aquelas histórias que se contam oralmente. Era uma vez…É uma narrativa que conta a História de uma forma fantasiosa, de forma engraçada." Explicou o professor aos alunos. "Por exemplo, existe cá no Sul de Moçambique, aquilo que se chama Karingana. Aquelas histórias podem se referir a animais, mas, que se referem a Homens no passado. A minha sugestão continua válida, continuem a discutir com o professor de Português, sobre lenda, mito, fábula, o professor de português vai explicar com muito detalhe." Disse o professor aos alunos. "O nosso tema é aquele", disse o professor apontando para o quadro, onde estava escrito: *Fontes históricas de África e de Moçambique. O papel da fonte oral para o estudo da História de África e de Moçambique."* (O5.8)

Neste diálogo que se desenvolve entre o professor e alguns alunos em torno do TPC evidencia-se a comunicação do professor sobretudo com os alunos que realizaram o TPC, comunicação essa que se situa em torno do produto final, a resposta e a eventual correção da mesma. Portanto, pela técnica de braço no ar, o professor começa por identificar quem realizou e quem não realizou a tarefa e depois os que a realizaram são solicitados a ler as suas respostas à mesma.

O diálogo com os que não fizeram a tarefa, e que por sinal são a maioria, vai apenas no sentido de inquirir as razões pelas quais o TPC não foi feito. Observa-se que tais razões, *("Eu não percebi a questão, o que é lenda"/ não entendi)* e que neste trecho, aliás, são apresentadas apenas por dois alunos a pedido do professor, não são objeto de um diálogo de aprofundamento que poderia eventualmente conduzir à identificação das reais dificuldades.

Manda copiar

A ação de mandar copiar as palavras ou frases que regista no quadro encontra-se ao serviço da apresentação e, ou enquadramento de sumário. *"Podem copiar", ordenou o professor dirigindo-se ao coletivo da turma" (O1.8).* Trata-se de uma ação que estando já presente no início da aula, como veremos, é transversal a toda ela. Observa-se que, algumas vezes, a ordem de copiar o que é registado no quadro não é explicitada: os alunos subentendem a partir do registo de uma determinada frase no quadro, a necessidade de copiá-la em seus cadernos de exercício tal como dá conta o trecho que se segue:

> "…Aliás, nós já tínhamos começado a ver isto na aula passada não é?" Perguntou o professor aos alunos. E de seguida houve uma pausa de dois minutos, enquanto o professor escrevia o tema no quadro: *O desenvolvimento socioeconómico e político*

> *dos principais países capitalistas nos finais do século XIX aos princípios do século XX*. "Sim", responderam os alunos enquanto registavam o sumário em seus cadernos de exercício. (O3.10)

Nota-se no trecho apresentado a ausência de uma orientação no sentido de os alunos copiarem o sumário que havia sido registado no quadro, o que abre espaço para que alguns destes, por si próprios, talvez pelas experiências anteriores, assim procedam, e outros não.

11.1.1.2 Ações do professor observadas no desenvolvimento da aula.

Vejamos agora os resultados relativos às ações de ensino do professor na fase intermédia ou de desenvolvimento da aula (Tabela 59). No quadro do ensino tradicional melhorado, foram observadas ações de controlo da compreensão (81.3%), leitura e ditado de apontamentos (56.3%) e a explicação da matéria e questionamento, ambas registadas em cerca de 50.0% das aulas observadas. Com menor frequência, observou-se o apelo à participação (12.5%), e à motivação dos alunos para os testes seguintes (6.3%). No âmbito do ensino tradicional, salientaram-se as ações de explicação da matéria e o questionamento tradicional, realizadas respetivamente, em 56.0% e 43%, das aulas observadas. Saliente-se que, comparando a presença das categorias de um e outro campo pedagógico, do ensino tradicional e o ensino tradicional melhorado, é mais expressiva a presença de categorias deste último, ou seja, há um maior volume de presença e de variedade de técnicas pedagógicas próximas do ensino tradicional melhorado.

Tabela 59
Ações do professor na fase de desenvolvimento da aula

Temas	Ações do professor		
		n	%
Ensino tradicional melhorado	Questiona_TM	8	50.0
	Anuncia método de trabalho	4	25.0
	Explica matéria_TM	8	50.0
	Lê e dita_TM	9	56.3
	Esclarece dúvidas	4	25.0
	Controla compreensão	13	81.3
	Apela à participação	2	12.5
	Atribui e acompanha a tarefa (testes)	6	37.5
	Motiva alunos para testes seguintes	1	6.3
	Manda copiar	3	18.8
Ensino tradicional	Questiona_T	7	43.8
	Explica matéria_T	9	56.3
	Lê e dita_T	4	25,0
Número de aulas observadas		16	

Legenda: TM - Tradicional melhorado; T - Tradicional

Vamos de seguida proceder uma análise mais detalhada de algumas das ações mais salientes dos professores nesta fase da aula, por ordem de expressão.

Ensino tradicional melhorado: Controla compreensão

O controlo da compreensão ocorre quando o professor coloca questões aos alunos a fim de aferir se estes compreenderam ou não um determinado assunto da aula. No entanto, verifica-se que as perguntas colocadas no âmbito do controlo da compreensão suscitam apenas respostas de sim ou não. *Podemos continuar?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos ao professor (O2.8).*

No mesmo quadro, foi observado que, na maioria das vezes, o professor prosseguia com a aula, mesmo sem ter recebido resposta dos alunos sobre as questões colocadas, sem ter aberto espaço para que estes pensem e reflitam sobre as suas preocupações específicas em torno da matéria da aula. Vejamos por exemplo, o trecho que se segue:

> "Percebemos porque a História é uma ciência?" Perguntou novamente o professor aos alunos. "Porque nós dissemos isso? Porque durante muito tempo, não era considerada como ciência. Negava-se que a História tivesse um objeto definido, real... "Escrevam: Método de estudo de História e objeto de estudo da História…". Disse o professor aos alunos. (O1.8)
>
> "Quem não percebeu?" "Parágrafo", disse o professor, dando continuidade ao ditado de apontamentos. (O2.8)

Nos trechos acima, observa-se que o professor coloca duas questões seguidas, as quais ele próprio comenta, e prossegue com a aula, antes que os alunos formulem ou tentem formular as suas respostas em volta das mesmas.

Ensino tradicional melhorado: Dita apontamentos

No âmbito do ensino tradicional melhorado foi observado que o professor ao usar a técnica do ditado da matéria curricular reforça-a com o recurso à explicação tradicional melhorada, a qual se desenvolve nos termos descritos mais adiante. Ainda nesse quadro, foi igualmente observado que o professor intercala o ditado de apontamentos quer com perguntas que visam reforçar e controlar a compreensão dos alunos, quer com o registo de palavras difíceis no quadro, para que os alunos as copiem em seus cadernos de exercício, técnicas não presentes no ditado tradicional. Os trechos que se seguem ilustram as caraterísticas do cenário exposto:

> "Então, vamos fazer uma pergunta. Vamos escrever a pergunta: Porque a História é uma ciência?" Os alunos escreveram nos seus cadernos a questão colocada. "Estão interessados em saber?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos ao professor. "Podíamos responder. Nós dissemos que História como

> conhecimento é ciência, então, História é ciência porque é conhecimento…"Parágrafo, vamos procurar responder esta pergunta…" (O2.8)
>
> "Se os documentos escritos não são válidos, como se estuda a História? Vamos colocar a pergunta doutra maneira: Quais foram as fontes mais usadas para História de África e de Moçambique? Vamos procurar dar resposta a esta pergunta". Disse o professor enquanto reiniciava o ditado de apontamentos. (O5.8)
>
> Enquanto ditava, o professor registou as seguintes palavras no quadro: Documentos escritos, testemunhos materiais, tradições, nacionalismo, luta de libertação nacional, independências africanas. Os alunos escreviam nos seus cadernos. (O5.8)

Nas aulas observadas, o ditado melhorado de apontamentos pode caminhar, por um lado, a par com a explicação tradicional melhorada da matéria, tal como acabamos de referir, por outro, a par com a explicação tradicional da mesma, durante a qual o professor não dialoga com os alunos, limitando-se estes a escutar a exposição oral do professor. Deste modo, a leitura e ditado tradicional de apontamentos melhorada pode coexistir com o recurso a uma explicação tradicional não melhorada.

Ensino tradicional melhorado: Questiona

A caraterística principal do questionamento melhorado é a colocação de perguntas abertas ao coletivo da turma em torno da matéria da aula, ainda que tal solicitação aberta ocorra num quadro de produção de resposta bastante normatizado. Observa-se, no entanto, que nem todas as perguntas abertas colocadas pelo professor encontram respostas correspondentes, ou seja, algumas vezes, as perguntas desta natureza acabam recebendo respostas fechadas, curtas e sem detalhes, ou não obtêm respostas, tal como ilustram os trechos que se seguem:

> "O que estudaram vocês? **Quem quiser falar levanta a mão e eu autorizo.** O que falamos nas classes anteriores? Alguma coisa que tenham estudado em ciências socias." Perguntou o professor aos alunos. "Colonialismo", respondeu um aluno da quinta carteira da segunda coluna. (O1.8)
>
> "Além do sistema capitalista que é o que está em vigor atualmente, quais são os outros anteriores…? Quem quiser falar levanta a mão, já combinámos." Disse o professor aos alunos, mas, sem resposta. (O3.10)

Observa-se, tanto no primeiro trecho como no segundo, para quem levantar a mão e receber autorização para falar, uma abertura de oportunidade para que o aluno apresente a sua resposta de forma detalhada e exerça as suas capacidades de argumentação, oportunidade essa que, nestes casos, não foi devidamente aproveitada pelos alunos. Com efeito e como se pode depreender, no primeiro caso os alunos se limitam a trazer o termo "colonialismo", ou seja, o conteúdo da resposta dos alunos é um termo, a designação de um conceito, sem qualquer contextualização ou clarificação concetual; no segundo, os alunos se mantêm em silêncio. Além

do exposto, também se verifica neste tipo de questionamento, que enquanto o professor direciona as perguntas ao coletivo da turma, as respostas são dadas na maioria das vezes por alguns alunos individualmente, ou por pequenos grupos em uníssono, tal como ilustra o trecho que se segue:

> "Inquérito. Sabem o que é inquérito. Sabem o que é investigar? O que é investigar?" Perguntou o professor aos alunos; "Procurar saber", respondeu um aluno da terceira carteira, na quarta coluna. "A gente vai a casa de alguém por exemplo. E encontramos a nossa amiga estufar um ganso…Sabem o que é estufar?...Então, alguém diz, o meu método de estufar o ganso não é assim, está a dizer o quê?" "A minha forma", responderam alguns alunos das duas primeiras carteiras, na segunda coluna. (O2.8)

Ensino tradicional melhorado: Explica matéria

No quadro do ensino tradicional melhorado o professor reforça a explicação da matéria com recurso a (1) exemplos mais próximos às experiências dos alunos, (2) figuras de comparação com outras disciplinas, (3) interrogatório, (4) leitura e interpretação de textos. Vejamos de seguida o modo como o professor invoca exemplos, figuras de comparação, e operacionaliza com interrogatório a leitura e interpretação de textos.

O recurso a exemplos mais próximos às experiências dos alunos, se carateriza pela alusão a aspetos do domínio da vida política, económica e sociofamiliar. Os trechos que se seguem, ilustram esse aspeto:

> "Alguns dizem minha vida anda mal, quando não têm dinheiro para pagar as contas... Hoje em dia ficamos preocupados quando se fala que há qualquer coisa em Muchungue." Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam. "Tudo isso faz parte da vida social, da vida humana…e a partir daqui já podemos definir o que é História", explicou o professor enquanto reiniciava o ditado de apontamentos, sobre o método de estudo da História. (O1.8)

> "Vamos levantar hipóteses, hipóteses são possibilidades…para a resolução de um problema. Exemplo, vamos imaginar que desapareceu uma vovó lá para Tchumene, procuramos não encontramos, vamos levantar uma hipótese, ah está na casa da neta, outro diz que por aqui anda uma hiena…levantamos muitas hipóteses." (O2.8)

> "O que é método?" Perguntou a aluna acima referida. "É a maneira como se faz, o modo como se faz a História. É a maneira como se faz o estudo de qualquer coisa. Vamos dar um exemplo se calhar não muito feliz. As pessoas que trançam mechas, fazem da mesma maneira?" Interrogou o professor aos alunos. (O1.8)

No primeiro trecho, o exemplo dado aponta para algumas das preocupações concretas de natureza financeira que caraterizam o quotidiano da sociedade moçambicana. Observa-se igualmente a alusão a certos eventos de natureza política do país. No segundo trecho, o professor convoca o aluno para eventos que se registam habitualmente em muitas famílias, que é o caso de desaparecimento de pessoas idosas e as várias possibilidades que podem ser levantadas sobre a sua localização. No terceiro, o professor faz alusão a práticas que

eventualmente são familiares para alguns alunos, sobretudo as do sexo feminino, que é o caso de colocação de mechas. Observa-se, assim, que o professor procura usar aspetos que considera serem de domínio da maioria dos alunos, como exemplos de apoio à explicação dos conceitos de objeto, hipóteses e método da História como ciência.

O recurso a figuras de comparação com outras disciplinas, ao serviço da explicação tradicional melhorada, carateriza-se pela referência às matérias de outras disciplinas próximas aos conteúdos da disciplina de História tal como dá conta o trecho que se segue:

> "Em Biologia, nós podemos estudar o Homem, concretamente as partes que compõem o seu corpo... Mas não é disso que a História se preocupa. A História se preocupa com a vida do Homem, as suas relações com a sociedade, com os outros homens, como este homem se relaciona com o outro homem, como este homem produzia os seus instrumentos de trabalho". (O1.8)

O interrogatório aos alunos sobre matérias prévias ou matéria nova carateriza-se por perguntas, algumas abertas, mas maioritariamente fechadas, que na sua maioria requerem respostas de sim ou não. As matérias prévias sobre as quais incide o interrogatório incluem conteúdos quer de anos de escolaridade anteriores, quer do ano de escolaridade atual. Os trechos que se seguem ilustram o que acabamos de expor:

> "Temos esta disciplina agora né? Já tiveram História? "Não", responderam os alunos ao professor. "Vocês no ano passado falaram em algum momento, em alguma disciplina, da Segunda Guerra Mundial, na 7ª Classe, Já"? Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam alguns alunos em coro. "Quem se recorda de ter falado nisso?" Perguntou o professor aos alunos. "De terem falado da Conferência de Berlim?" Perguntou o professor aos alunos. "Tiveram uma disciplina chamada ciências sociais na 6ª e 7ª Classes. A História não está longe, está dentro das Ciências Sociais." Lembrou o professor aos alunos, enquanto escrevia no quadro a palavra *ciências sociais.* "Ok?" Perguntou o professor aos alunos. "A forma de encarar a disciplina, tem que ser a mesma como nós encarávamos as ciências sociais. (O2.8)

> "Grécia é um país da Europa…a palavra História, teve suas origens lá, como muitas outras palavras…" Explicou o professor aos alunos. "Nessa altura, a palavra significava inquérito", disse o professor aos alunos. "Inquérito. Sabem o que é inquérito. Sabem o que é investigar? O que é investigar?" Perguntou o professor aos alunos. (O2.8)

No primeiro trecho, o professor contextualiza a disciplina e introduz conceitos novos a partir do diálogo e da suscitação de conhecimentos prévios, que podem servir como pré-requisitos para a introdução da nova disciplina – História. No segundo, o professor interroga os alunos em torno dos conceitos que vai introduzindo como meio para cimentar a compreensão dos mesmos.

Há também registo de perguntas que versam sobre matérias tratadas em aulas imediatamente anteriores, tal como ilustram os trechos que se seguem:

> "É só prestarem atenção à palavra feudalismo. Feudalismo provém de feudo. Feudo significa?" Perguntou o professor aos alunos. "Significa terra. Já viram isto pelo menos na aula passada. Estou a mentir?" "Não", responderam os alunos ao professor. (O3.10)

> "Nós na aula passada já tínhamos falado sobre o primeiro tema que é: *"O desenvolvimento socioeconómico e político dos principais países capitalistas dos finais do século XIX aos princípios do século XX."* "Sim", responderam em coro, alguns alunos ao professor. "Estivemos a fazer uma introdução geral, então vamos continuar com este tema." Disse o professor aos alunos. E de seguida pôs-se a escrever o tema no quadro, enquanto os alunos conversavam nas suas carteiras em voz baixa. "Nós tínhamos começado a rever alguns aspetos sobre este tema não é isso?" Perguntou o professor aos alunos. "Era bom que tivéssemos começado, revendo esse aspeto, como é que se determina o século… Quando falamos de finais do século XIX e princípios do século XX, a que período da História nos referimos em termos de anos…?" (O4.10)

Finalmente, a leitura e interpretação de textos é efetuada pelo próprio professor, mas com menor regularidade. Aliás, das 16 aulas observadas, esta ação se registou apenas em uma. O trecho que se segue, retirado do registo de observação da aula referida, ilustra o modo como decorre a ação em análise:

> "Para aqueles que conhecem a Bíblia Sagrada, eu vou ler uns versículos do Livro de Génesis. Primeiro vou ler o versículo 24, do Capítulo I, os outros que não sabem o que é isso, é só ouvir." Disse o professor enquanto iniciava a leitura dos versículos que havia anunciado para a turma. "Significa que Deus disse isso e apareceram os animais que vemos hoje…" Explicou o professor aos alunos os quais o escutavam em silêncio. (O14.8)

Observa-se no trecho acima que o professor anuncia o método de trabalho a ser adotado nesta etapa da aula, que é o recurso à leitura do *Livro de Génesis*; dá instruções a uma parte da turma, ou seja, aos *"outros que não sabem o que é isso",* para acompanharem a leitura; e, por último, interpreta, explica o trecho que acaba de ler.

Ensino tradicional melhorado: Esclarece dúvidas

O esclarecimento de dúvidas enquanto ação de ensino do professor mostra-se ausente em 75% das aulas observadas (Tabela 59). Quando esta ação tem lugar, ora está associada a um questionamento que é solicitado pelo professor (*"Quem não percebeu? Dúvidas? Já sabe porque a História é uma ciência?"… "O que é método?" "É a maneira como se faz, o modo como se faz a História. É a maneira como se faz o estudo de qualquer coisa…"*), ora a um questionamento de iniciativa do aluno (*"Não entendi", disse um aluno da quarta carteira, na segunda coluna - "Nós dizemos há pouco tempo que a História tem um objeto e método próprios. Vamos indicar esse objeto e método", disse o professor enquanto reiniciava o ditado de apontamentos (O1.8).*

Ainda no quadro desta ação, foi observado que as dúvidas dos alunos eram esclarecidas ora através da repetição da explicação dada previamente e, ou pela colocação de novas questões aos alunos, aliás nem sempre em continuidade com a questão colocada, como no exemplo que se segue: *"Eu queria saber uma coisa, dizem que Deus nasceu Adão e Eva…Eu quero saber qual é a origem de nós os negros?" "Conhecem as raças que existem no mundo?" Perguntou o professor aos alunos" (O14.8).* Há igualmente eventos, embora menos frequentes, em que o professor remete o esclarecimento da dúvida para professores de outras disciplinas: *"Eu não percebi a questão, o que é lenda", disse uma aluna da quarta carteira da primeira coluna. "Não percebeu porquê? O que é lenda? Eu disse para falar com o professor de Português."* (O5.8).

Ensino tradicional melhorado: Manda copiar

A ação de mandar copiar na fase de desenvolvimento da aula encontra-se ao serviço da leitura e ditado de apontamentos*: "Ok? Podemos passar o que vem no quadro." (O2.8); "Copia, está ali…" (O6.8); "Está no quadro, guerra franco-prussiana." (O8.10).* Observa-se que frequentemente, a ação referida recai particularmente sobre os alunos que não tendo percebido algumas palavras do ditado do professor, solicitam a repetição das mesmas, solicitação essa que nem sempre encontra resposta positiva:

> …Explicou o professor enquanto prosseguia com o ditado de apontamentos. "Para alguns?" Perguntou um aluno da quarta carteira, na primeira coluna. "Moçambique?" Perguntou um outro aluno. "Qual é o problema?" Perguntou o professor aos alunos que acabavam de falar. "Estou atrás", disse um dos alunos. "Atrás de quem?" Perguntou o professor. Nessa altura, o professor já tinha registado no quadro as seguintes palavras: *"Nacionalismo, Luta de Libertação Nacional, Independências Africanas".* No mesmo instante ouviu-se o toque de saída para o intervalo. "Nacionalismo?" Perguntou um aluno ao professor **"Copia, está ali, oiça!"** Disse o professor ao aluno. (O6.8)

Observa-se no trecho acima que, dos três pedidos de repetição da leitura das palavras, apenas um teve resposta positiva, que se traduziu no registo da palavra em questão no quadro preto.

Ensino tradicional melhorado: Apela à participação

O apelo à participação enquanto ação de ensino registou menor frequência no conjunto das aulas observadas (12.5%). Verificou-se no entanto que, quando realizada com alguma persistência, o apelo à participação encontra colaboração por parte dos alunos, na medida em

que grande parte das perguntas colocadas encontram respostas, quer sejam respostas certas, quer erradas. O trecho que se segue, ilustra o aspeto que acabamos de apontar:

> "Aprenderam onde decorreu a Segunda Guerra Mundial, mais?" Perguntou o professor. "Onde surgiram os primeiros homens no mundo", disse uma aluna da segunda carteira da segunda coluna. "Onde surgiram os primeiros homens no mundo. Onde é que foi mesmo?" Repetiu o professor. "África", respondeu a aluna que havia falado antes. "África. Aqui?" Disse o professor apontando para um aluno que havia levantado a mão, na terceira carteira da primeira coluna. "Conferência de Berlim", acrescentou o aluno acima referido. "Onde foi isso? Não te lembras o que seja isso de Conferência de Berlim?" Perguntou o professor ao aluno. "Uma reunião", respondeu o aluno ao professor. "Onde foi isso?" "Berlim", respondeu o Aluno. "Onde fica Berlim?" "Alemanha", respondeu o aluno. "Mais, o que se disse nessa conferência? Uma coisa só". "Como partilhar a África." Respondeu um aluno a partir do centro da segunda coluna. "Partilhar?" Perguntou o professor. "África." "Quem pode não, outra pessoa, aqui. Digam alguma coisa ali no fundo. Alguma coisa, partilhar a África significa o quê? Sim aí quer dizer o quê?" Perguntou ininterruptamente o professor aos alunos. "Queriam assinar o Acordo Geral da Paz", respondeu uma aluna a partir do centro da segunda coluna. "Acordo Geral da Paz. Qual paz? O que é que havia? Assina-se acordo de paz quando há guerra. Havia guerra?" (O1.8)

Do trecho acima depreende-se que, através de sucessivas questões, na sua maioria dirigidas ao coletivo da turma, e algumas insistentemente direcionadas a um ou outro aluno, o professor convida os alunos a participarem na aula e encontra resposta positiva à sua solicitação.

Ensino tradicional: Explicação da matéria

O ponto central da explicação tradicional da matéria enquanto ação de ensino é a ausência de diálogo, de qualquer espécie de expressa interação comunicativa entre os protagonistas da aula: o professor fala sozinho sobre a matéria curricular e o aluno é remetido para uma posição passiva no processo, limitando-se a escutar a explanação efetuada pelo professor, intercalada com o ditado de apontamentos tradicional. O trecho que se segue, ilustra o aspeto que acabamos de apontar.

> "…quando falamos de hoje, não nos referimos hoje em 2016. Estamos a referir, atualmente, de um tempo para cá. A palavra História deixou de significar investigação, deixou de significar inquérito…Queremos até dizer que a palavra mudou de significado…É como quem diz, ontem Delfina era solteira, hoje é viúva. Significa, se é viúva significa casou não é, não se pode ficar viúva sem se casar…Então, ontem significava inquérito e investigação, inicialmente, agora significa conhecimento. E se é usada como conhecimento, significa que é uma ciência... O que é conhecimento, um conhecimento é um saber…Levou muito tempo para a História ganhar este estatuto de ciência, levou muito tempo, passou por muitas fases…" Explicou o professor aos alunos.
>
> - "Até hoje alguns dizem, História, História é só ler, decorar, depois faço teste passo..." **Disse o professor aos alunos os quais o escutavam em silêncio**. (O2.8)
>
> - "O sistema capitalista seguiu-se ao sistema feudal, que por sua vez veio logo após o fim do sistema esclavagista. Então, Vamos ver aqui a nível…neste período, como é que era a situação sócio económica e política dos países que nessa altura nos finais do

> século XIX e princípios do século XX, já eram capitalistas. Como dizia, outros, ainda adotavam os sistemas económicos passados, portanto, anteriores ao sistema capitalista. Havia outros que ainda estavam no sistema feudal, sistema esclavagista, havia ainda sociedades que levavam uma vida primitiva como ainda hoje acontece**. Explicou o professor aos alunos que o escutavam em silêncio.** (O3.10)

Dos dois trechos acima, verifica-se que em cada um deles, o professor encontram-se focado na ação de explicar a matéria e de garantir que o aluno oiça, ou seja, o professor explica o conteúdo da matéria aos alunos, aos quais cabe, como se verá mais adiante, a função de escutar, criando-se um ambiente pedagógico em que a voz dos alunos não se faz ouvir.

Ensino tradicional: Questionamento

O questionamento tradicional é essencialmente constituído por perguntas fechadas e é transversal às fases de desenvolvimento e encerramento da aula, contemplando na maioria das vezes eventos em que o professor antecipa as respostas às questões que coloca, sem que o aluno tenha a oportunidade de expressar o que pensa sobre as mesmas. Por outras palavras, o professor coloca à disposição do aluno o que dele espera ouvir como resposta, tal como ilustra o exemplo que se segue:

> "Quando falamos de finais do século XIX e princípios do século XX, a que período da História nos referimos em termos de anos…? Estamos a falar de 1880 a 1920 não é isso?" (O4.10)

> "Já podem explicar lá em casa porque é que há poucos livros escritos sobre a História de África e de Moçambique?" Perguntou o professor aos alunos. "Agora nós dissemos que existem livros, não existem?" Perguntou o professor aos alunos. "Existem/ não existem." Responderam os alunos em coro. (O5.8)

Nos trechos acima, se evidencia uma tendência de organizar a resposta que se pretende com a questão posta. Trata-se de uma situação e que os alunos "completam a resposta" com palavras já presentes na pergunta.

Também, neste tipo de questionamento, verifica-se um esforço de iniciar a resposta que se espera do aluno, deixando para este apenas a tarefa "facilitada" de completar as frases iniciadas pelo professor. Contrariamente à situação anterior, os alunos completam a resposta com palavras subentendidas, mas, em todo o caso, de fácil identificação a partir do conteúdo da questão.

> "Encontramos essas razões para não privilegiarmos para o estudo da História de África os documentos escritos, primeiro porque são poucos e os tais poucos são mal distribuídos no tempo e no?" Perguntou o professor aos alunos. "Espaço", responderam os alunos ao professor. (O5.8)

> Quando agente diz, naquela casa há um só que estudou os outros não estudaram, mas pelo menos há um, mas a maioria não…?" Perguntou o professor aos alunos. "Estudou", responderam os alunos. (O5.8)

No quadro do questionamento tradicional também se observa que o professor coloca perguntas que na maioria das vezes são direcionadas ao coletivo da turma; raras vezes o professor solicita a um aluno específico a resposta a uma determinada questão.

11.1.1.3 Ações do professor observadas no encerramento da aula.

Na fase de encerramento da aula evidenciam-se como ações do professor a marcação do TPC (43.8%), o anúncio do fim da aula (37.5%), e a exigência da entrega de testes e encerramento da aula, ambas com uma percentagem de realização de 31.5%, nas aulas observadas (Tabela 60). A motivação para aulas seguintes, bem como a indicação de procedimentos de realização do TPC, constituem ações desta fase, mas com percentagens de realização mais baixas que as anteriores (ambas com 12.5%). A par das ações exclusivas desta fase da aula, as quais acabamos de apontar, observam-se também ações registadas na fase anterior sendo de destacar o questionamento e a atribuição e acompanhamento de tarefa (ambas com 18.8%). O grupo de ações ligadas à tarefa, sobretudo a marcação do TPC é o que mais se salienta em termos de frequência de realização, seguindo-se o grupo de ações de encerramento. As ações ligadas à avaliação e matéria curricular são as que menos se evidenciam.

Observou-se ainda nesta fase da aula que a indicação de procedimentos relativos à realização de TPC não é proporcional à frequência da sua marcação, ou seja, em mais de metade dos TPCs marcados não se fez menção ao modo como os mesmos poderiam ser executados.

Também se observou que nas aulas em que a ação específica de encerramento se mostra ausente, ou seja, nas aulas em que os alunos não são expressamente informados do fim da aula, nem recebem expressa autorização de saída da sala, os mesmos se apercebem que a aula chegou ao fim a partir de ações do professor orientadas nesse sentido, como, por exemplo (1) a marcação de TPC, (2) o questionamento dos alunos sobre a data da aula seguinte, (3) a recolha das provas de avaliação e (4) a retirada do professor da sala de aula.

Tabela 60
Ações do professor na fase de encerramento da aula

Temas	Ações *do professor*	n	%
Matéria curricular	Questiona_T	3	18,8
	Esclarece dúvidas	1	6,3
	Manda copiar	1	6,3
	Motiva para aula seguinte	2	12,5
Tarefa	Marca TPC	7	43,8
	Indica procedimentos de realização do TPC	2	12,5
Avaliação	Atribui e acompanha a tarefa	3	18,8
	Exige entrega de testes	5	31,3
Encerramento da aula	Anuncia o fim da aula	6	37,5
	Encerra aula	5	31,3
	Despede-se	3	18,8
Número de aulas observadas		16	

Legenda: T – Tradicional; TPC – Trabalho para casa

11.1.2 Ações dos alunos em cada fase de aula.

Vejamos agora os resultados que versam sobre as ações de aprendizagem dos alunos, relativas às fases inicial, de desenvolvimento e de encerramento da aula.

11.1.2.1 Ações do aluno: Fase inicial da aula.

Constituem ações dos alunos que mais se salientam na fase em referência, a saudação ao professor e *resposta a professor: resposta fechada*, respetivamente registadas em 43.3% e 31.3%, das aulas observadas. Com menor frequência, observaram-se ainda as ações de registo do sumário, ditado ou escrito no quadro pelo professor (25.0%), e a escuta passiva (18.8%). A colocação de dúvidas e apresentação dos TPC se inscrevem no quadro das ações com menor frequência (6.3% e 12.5%, respetivamente). Observa-se que as ações relativas a matéria curricular são as que apresentam mais elevada frequência (Tabela 61).

Tabela 61
Ações do aluno na fase de início da aula

Temas	Ações do aluno	n	%
Abertura	Saúda	7	43.3
Matéria curricular	Coloca dúvidas	1	6.3
	Escuta passiva	3	18.8
	Responde a professor: Resposta curta (sim/não)	5	31.3
Tarefa	Apresenta TPC	2	12.5
Sumário	Regista sumário	4	25.0
Número de aulas observadas		16	

Legenda: TPC – Trabalho para casa

Vejamos agora com mais detalhe as ações dos alunos mais frequentes nesta fase de início da aula.

Saúda

A saudação anuncia, marca o primeiro contacto professor-turma em determinadas aulas. Para a maioria dos alunos a saudação é a única oportunidade que têm para fazer ouvir a sua voz na aula. Normalmente, o evento de saudação turma-professor ocorre num ambiente em que os alunos se encontram ainda em pé junto das suas carteiras, no momento em que o professor chega à sala de aula. *"Boa tarde senhor professor",* cumprimentaram os alunos. Nessa altura os alunos se encontravam em pé…" (O1.8).

Ensino tradicional melhorado: Apresenta TPC

Observou-se que a apresentação do TPC consiste na leitura em voz alta do trabalho efetuado. Após ter levantado a mão, o aluno indicado pelo professor lê a sua resposta para o coletivo da turma, a partir do seu caderno de exercícios: *"Lenda é um tipo de tradição", disse o aluno a quem o professor acabara de abordar (O6.8)*; a par disto, o aluno apresenta como resultado do TPC a leitura de um texto relacionado com o assunto selecionado do seu manual de História, tal como dá conta o trecho que se segue*: "Viram? Ele até não precisa de escrever. Está no livro. Exato." Disse o professor referindo a um aluno da primeira carteira, na segunda coluna que se encontrava prestes a ler a sua resposta sobre fábula, a partir de um livro. (O6.8)*

Ensino tradicional: Responde a professor - Resposta curta (sim/não)

Para além da saudação, a voz dos alunos no início da aula se faz ouvir através das respostas que dão às questões que o professor coloca. Trata-se de respostas que na sua totalidade mostram-se curtas e sem detalhes, e que resultam do tipo de perguntas colocadas, as quais são essencialmente fechadas. Observou-se que estas questões incidem sobre vários aspetos, designadamente, sobre a matéria curricular: *"Tinham tido qualquer coisa de apontamentos?" Perguntou o professor aos alunos*? *"Sim", responderam os alunos em coro (O7.10)*; a tarefa: *"É uma imaginação né? Mas nos transmitem alguma informação né?" Perguntou o professor. "Sim", responderam alguns alunos em coro (O6.8);* sobre as normas da participação: *Vamos fazer todos a mesma coisa ao mesmo tempo. Correto?" Avisou o professor nesta segunda aula do ano letivo. "Sim", responderam os alunos ao professor (O1.8).* Observou-se também que

todas as respostas de sim presentes nos exemplos citados, foram dadas em coro pelo coletivo da turma.

11.1.2.2 As ações do aluno: Fases de desenvolvimento e encerramento da aula.

Na fase de desenvolvimento da aula, e em consonância com as ações do professor no quadro do ensino tradicional melhorado, evidenciam-se como ações dos alunos a colocação de dúvidas, em 43.8% das aulas observadas, e as ações de registo de apontamentos de forma intercalada e realização de tarefas no âmbito da avaliação, ambas em 37.5% das aulas. Ainda no mesmo quadro pedagógico, o debate (18.8%) e a apresentação de respostas abertas às perguntas do professor (24%) aparecem como ações observadas, mas de menor frequência. No quadro do ensino tradicional, a ação de aprendizagem do aluno mais saliente nesta fase é a apresentação de resposta curta (sim/não) (68.8%), destacando-se ainda a escuta passiva (56.3%) e o registo de apontamentos (37.5%) (Tabela 62).

Observou-se que as ações dos alunos mais próximas do quadro pedagógico definido como ensino tradicional, nomeadamente a escuta passiva e as respostas de sim ou não, apresentam uma frequência superior às ações mais próximas de um ensino tradicional melhorado, como o debate, a colocação de dúvidas ou as respostas mais abertas às questões do professor. Em todo o caso, é de salientar que estas últimas ações, indicadoras de uma postura mais ativa dos alunos no processo educativo, embora menos frequentes, são mais ricas no que respeita à sua diversificação.

Já na fase de encerramento, as ações dos alunos que mais se destacam são o registo de TPC e a entrega de testes, ambas registadas em 43.8% das aulas. As outras ações dos alunos que também se observaram nesta fase da aula se encontram ligadas a matéria curricular, e foram registadas cada uma delas em apenas 6.3% das aulas observadas.

Tabela 62
Ações do aluno nas fases de desenvolvimento e encerramento da aula

Temas	Ações do aluno	n	%
	Fase de desenvolvimento da aula		
Ensino tradicional melhorado	Debate	3	18.8
	Coloca dúvidas	7	43.8
	Responde a professor: Resposta aberta	4	25.0
	Regista apontamentos de forma intercalada	6	37.5
	Realiza tarefas	6	37.5
Ensino tradicional	Escuta passiva	9	56.3
	Regista apontamentos	6	37.5
	Responde a professor: Resposta curta (sim/não)	11	68.8
	Fase de encerramento da aula		
Matéria curricular	Coloca dúvidas	1	6.3
	Escuta passiva	1	6.3
	Responde a professor: Resposta curta (sim/não)	1	6.3
Tarefa	Regista TPC	7	43.8
Avaliação	Entrega teste	7	43.8
Note. Número de aulas observadas		16	

Legenda: TPC – Trabalho para casa

Vamos de seguida analisar detalhadamente algumas das ações de aprendizagem que se evidenciam nesta fase. Para o efeito iremos obedecer à ordem de expressão das mesmas.

Ensino tradicional melhorado: Coloca dúvidas

Frequentemente as dúvidas dos alunos dizem respeito aos apontamentos que o professor dita, mais especificamente, a não perceção de algumas palavras do que é ditado. Assim, os alunos solicitam a repetição dessas palavras: *"Para alguns?" Perguntou um aluno da quarta carteira, na primeira coluna. "Moçambique?" Perguntou um outro aluno (O6.8); "Franco quê? Perguntou um aluno da sexta carteira na sexta coluna, ao seu colega de carteira (O7.8).* Há também dúvidas de compreensão do significado do que é ditado *"Eu não percebi a questão, o que é lenda", disse uma aluna da quarta carteira da primeira coluna (O5.8).* Outras vezes, as dúvidas de compreensão do significado não são específicas: *"Não entendi" (O1.8).*

Ensino tradicional melhorado: Regista apontamentos de forma intercalada

O registo de apontamentos de forma intercalada está em consonância com o ditado tradicional melhorado de apontamentos. Nesse quadro, o aluno interrompe temporariamente a ação de registar no caderno a matéria que o professor dita para se concentrar na explicação do professor sobre o conteúdo do que é ditado, ou nas questões que o professor coloca a propósito,

ou nas respostas que os colegas dão às questões do professor, ou, ainda, e quando a oportunidade se abre, para participar no diálogo que se desenvolve em torno das questões colocadas.

> "São poucos e mal distribuídos, não é isso?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos ao professor. "Agora, se os africanos não sabiam escrever, quem escreveu? Parágrafo. Então vamos informar quem escreveu." Disse o professor enquanto reiniciava o ditado de apontamentos, sobre os autores dos poucos documentos escritos existentes sobre a História de África e de Moçambique enquanto… os alunos escreviam nos seus cadernos. "Significa o quê? Que os poucos livros que existem foram escritos pelos missionários, comerciantes, viajantes, entre outros… E como saberão mais tarde… alguns faziam aquilo que se chama de Diário, outros estavam interessados em explicar alguma coisa, sobretudo os que estavam ligados à Geografia..." Explicou o professor aos alunos. "Agora há um detalhe, conhecem o mapa de África? Todos conhecem Mapa de África?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam alguns alunos ao professor. (O5.8)

Portanto, desenha-se uma situação pedagógica em que o registo de apontamentos é acompanhado por pausas, que permitem ao aluno realizar outras ações em torno da ação principal que é o registo de apontamentos.

Ensino tradicional melhorado: Responde a professor - Resposta aberta

Foi observado que a resposta aberta enquanto ação de aprendizagem do aluno ocorre no âmbito do questionamento tradicional melhorado. Assim, o formato de resposta aberta está em consonância com o tipo de perguntas colocadas pelo professor:

> "O que falamos nas classes anteriores? Alguma coisa que tenham estudado em ciências socias." Perguntou o professor aos alunos. "Colonialismo", respondeu um aluno da quinta carteira da segunda coluna. "Outra coisa?" Perguntou o professor aos alunos. "Onde decorreu a Segunda Guerra Mundial!" Respondeu um aluno da segunda carteira na segunda coluna. (O1.8)

Além do formato da pergunta inicial as questões de insistência também motivam no aluno a elaboração de uma resposta um pouco mais detalhada: *"Está bom, concordam com a resposta dele? Perceberam a pergunta?" "É uma ciência porque tem objeto de estudo." Respondeu uma aluna da terceira coluna. (O2.8)* Observou-se que, na maioria das vezes, a resposta aberta, cuja caraterística principal é associação de mais de três palavras, é dada por alguns alunos individualmente.

Ensino tradicional melhorado: Realiza tarefas

Em todo universo das aulas observadas, os alunos realizaram tarefas na sala apenas em aulas de controlo (37.5%), significando que a ocorrência deste tipo de ações encontra-se ausente em 62.5% daquelas aulas. No âmbito da realização da tarefa, observou-se que as ações dos

alunos consistiam em (1) acompanhar as orientações do professor, particularmente no que diz respeito aos procedimentos permitidos ou não, (2) executar a tarefa atribuída obedecendo aos passos recomendados pelo professor, tais como, a leitura e colocação na folha do teste das respostas solicitadas, (3) proceder a entrega da prova após a conclusão da sua realização. Em aulas de provas de avaliação realizadas a nível de grupos, as ações dos alunos consistiam em (1) criar os grupos de trabalho, (2) acompanhar as orientações do professor sobre a tarefa, (3) discutir com os colegas do grupo as questões da prova, (4) registar as principais ideias saídas da discussão, (5) construir a síntese final e (6) entregar o produto final ao professor.

Ensino tradicional melhorado: Debate

O debate enquanto ação de aprendizagem do aluno, mostrou-se escasso nas aulas observadas. No entanto, verificou-se que, nas poucas vezes em que ocorreu, assume duas caraterísticas distintas, consoante o tipo de aula em curso. Assim, em aulas de introdução de novos conteúdos, o debate se manifesta de forma espontânea e bastante rápida e, em geral, envolve apenas dois protagonistas, designadamente o professor e um aluno específico, que nos exemplos que se seguem se pronuncia apenas uma vez: *"Quem pode responder rapidamente…? Isto é dinâmico…Sim? Fala alto!" "Porque estuda os nossos antepassados", respondeu um aluno da primeira carteira, na segunda coluna (O2.8); "Ali, Deus disse e aconteceu." Disse um aluno a partir do centro da sala de aula (O14.8).* Já em aulas de controlo, particularmente naquelas em que o professor adota o trabalho em grupo, o debate se desenvolve no interior dos grupos formados, envolvendo vários alunos: *De seguida o professor foi-se sentar na sua secretária, enquanto os alunos realizavam a atividade atribuída. No interior dos grupos ouviam-se conversas a volta das questões colocadas (O15.10).*

Ensino tradicional: Responde a professor- Resposta curta (sim/não)

À semelhança do que acontece na fase de início da aula, nesta fase, as respostas curtas, na sua maioria constituídas por uma palavra, são dadas às questões fechadas do professor. Regista-se, pois, continuidade entre questões fechadas do professor, prevalecentes num tipo de ensino mais tradicional, e respostas curtas dos alunos.

As respostas curtas são dadas por alguns alunos a título individual: *"Passaste da 7ª classe?" Perguntou o professor a um aluno da terceira coluna. "Passei", respondeu o aluno. "Não ouviste falar destas coisas?" Perguntou novamente o professor ao aluno acima referido.*

“ Ouvi”, disse o aluno ao professor (O2.8). Mas também há respostas dadas em coro, pelo coletivo da turma, ou por pequenos grupos.

> “Como podem ver estamos a falar da vida dos homens. Não é isso?” Perguntou o professor. “Sim”, responderam alguns alunos em coro “Vamos imaginar, por exemplo, nós podemos procurar saber quantas pessoas têm televisor no Bairro da Matola C. Podemos imaginar só?” - “Não.” Responderam os alunos. (O1.8)

Concluindo, o formato das respostas dos alunos é condicionado pelo tipo de questões do professor. Também se verifica que a resposta é dada individualmente, ou não, conforme o modo como o professor direciona a pergunta.

Ensino tradicional: Escuta passiva

A escuta passiva, enquanto ação de aprendizagem do aluno, encontra a sua maior expressão e visibilidade na fase de desenvolvimento da aula. Trata-se de uma ação que está em linha com a explicação tradicional da matéria, na qual o professor fala sozinho e a voz do aluno não se faz ouvir.

> “Agora qual é a nossa posição? Nós não podemos tomar nenhuma posição. Não é justo. Vamos ficar assim. Os que defendem que o Homem provém de Deus, continuam a defender a teoria evolucionista. Aqueles que acham que o Homem não é produto de Deus, podem continuar assim. O importante é que aquele que acha que o Homem é produto de Deus e aquele que acha que não, se respeitem... Nada de chegar a casa e dizer que o professor de História disse que Deus não existe. Eu somente apresentei duas teorias sobre a origem do Homem, ok?” Disse o professor aos alunos… (O14.8)

Enquanto o professor explana a matéria, o aluno tem como tarefa principal a escuta da fala do professor. Em alguns casos observa-se que o professor recomenda e, ou reforça um posicionamento passivo, não abertamente comunicativo, por parte do aluno. Ou seja, o professor exige que o aluno não faça absolutamente nada em determinados momentos da aula, que não seja “ouvir” a explicação da matéria: *“Agora é tempo de me ouvir…” (O2.8).* Foi igualmente verificado que parte do conteúdo do sistema normativo da turma também reforça a postura de passividade, de ausência de iniciativa do aluno durante as aulas. Nessa senda, o aluno é recomendado a escrever ou dizer algo, somente quando tiver autorização para o efeito. Trata-se de um princípio que é clarificado nos primeiros contactos professor-aluno do ano letivo, como ilustra o trecho que se segue: *“…Tudo quanto vocês devem fazer deve partir de mim. Se é para escrever, escrevam, se é* para conversar, vamos conversar” (O1.8).

11.1.3. Organização social da atividade na aula.

Vejamos agora os resultados sobre o modo como se organiza a atividade na aula em termos sociais (Figura 15). O tipo de organização que se destaca é o que contempla toda turma (62.5%), seguido da organização individual (31.3% das aulas observadas). A atividade por grupos foi a que menos se implementou, apenas com uma percentagem de realização de 6.3%, o que representa uma ausência bastante notável, acima de 90%.

Na organização social da atividade na qual as ações do professor têm por referência a turma, os alunos se encontram sentados em carteiras arrumadas em colunas na vertical e em linhas, no plano horizontal. O professor dirige a aula a partir do seu habitat e por vezes, a partir da zona e corredores de circulação, caso existam. Os alunos executam as ações de aprendizagem correspondentes às ações do professor, tais como escuta passiva, registo de apontamentos ou respostas às perguntas do professor, de forma coletiva, a partir das suas carteiras. Raramente as ações de ensino ou aprendizagem se encontram individualizadas como ilustram os trechos que se seguem:

> "O que estudaram vocês? Quem quiser falar levanta a mão e eu autorizo. O que falamos nas classes anteriores? Alguma coisa que tenham estudado em ciências sociais." Perguntou o professor aos alunos; "Vamos pôr este exemplo como nosso objeto de estudo, que nós queremos estudar. Queremos estudar o quê? A morte de Samora Machel…para isso é preciso usarmos o método de estudo. E nós dissemos que o método de estudo da História, tem passos, tal como há passos para fazer um bolo…" Explicou o professor aos alunos e de seguida reiniciou o ditado de apontamentos sobre os passos do método de História, nomeadamente. (O1.8)

> Vamos ver como é que era a situação sócio económica dos países que nessa altura nos finais do século XIX e princípios do século XX, já eram capitalistas…Outros, ainda adotavam os sistemas económicos anteriores... Havia ainda sociedades que levavam uma vida primitiva, como ainda hoje acontece. Alguém pode dar exemplo de uma sociedade que ainda leva uma vida primitiva, que são nómadas…?" Perguntou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam em silêncio… Muito bem, podem escrever o seguinte. O subtítulo coincide com esse tema que vocês têm aí." Disse o professor à turma enquanto iniciava o ditado de apontamentos sobre o surgimento do capitalismo. (O3.10)

Pode-se verificar no primeiro trecho que todas as ações de ensino são dirigidas ao coletivo da turma, através de perguntas, do apelo ao acompanhamento da atividade do professor e do ditado. O mesmo acontece no segundo trecho, onde as ações de explicação da matéria, o questionamento e o ditado de apontamentos, são igualmente dirigidas à turma.

A atividade individualizada tem a ver sobretudo com as aulas de controlo:

> "O teste já começou." Disse o professor enquanto distribuía os enunciados do teste contendo perguntas e espaço para a colocação das respostas. "Primeira coisa, escrevam nome, número e turma." Aconselhou o professor aos alunos. "Aí, todos têm?" Perguntou o professor aos alunos da quinta coluna. (O9.8)

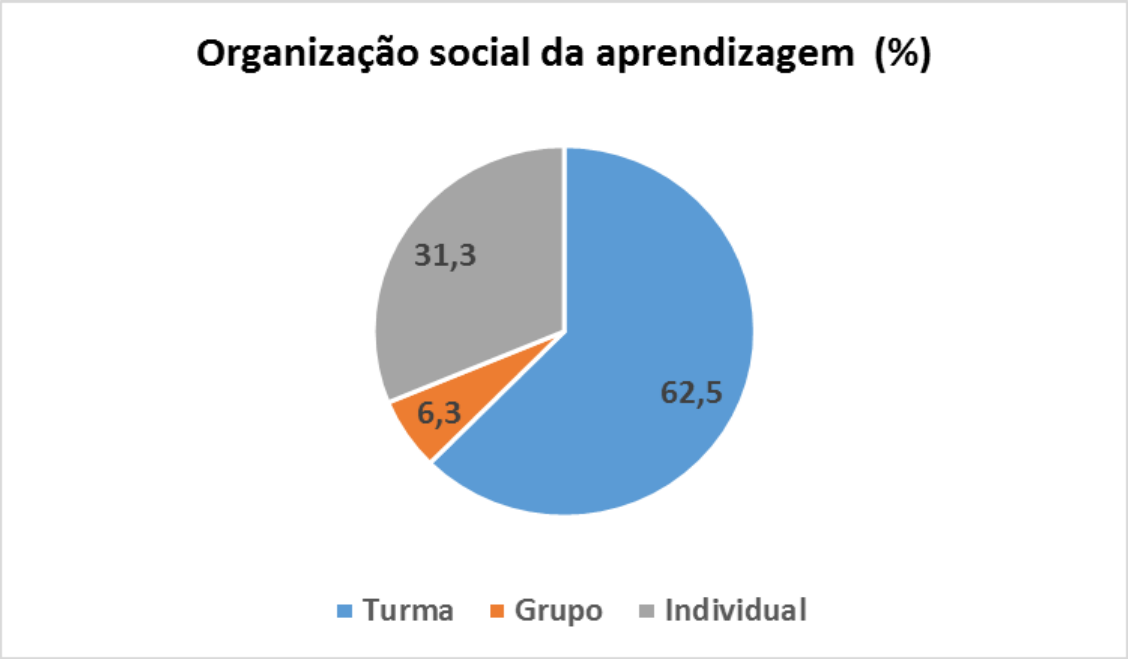
> Após estes apelos, o professor pôs-se a distribuir enunciados aos alunos os quais, de imediato, começaram a trabalhar na tarefa individualmente. (O10.10)

Neste tipo de situações o aluno recebe do professor o enunciado do teste, e individualmente inicia a sua realização. Em termos de acomodação, o aluno continua no local onde habitualmente se senta, e as carteiras encontram-se arrumadas em colunas e linhas, tal como acontece nas aulas onde prevalece a turma como base de organização social da atividade.

O recurso ao grupo observou-se quando estava em jogo a realização de um teste de recuperação, sendo esta uma das formas que o professor encontrou para a operacionalização da tarefa. Durante a realização da mesma, os alunos juntam-se com os seus colegas de grupo e discutem a tarefa indicada.

Observou-se que, ao contrário das aulas assentes na turma, nas aulas assentes na organização individual ou grupal, a conclusão da atividade depende da dinâmica individual e grupal, o que se traduz no aparecimento de alunos ou grupos que terminam primeiro que outros, por vezes antes do fim do tempo regulamentar da aula, como dá conta o trecho que se segue:

> Nesse instante muitos alunos saíram da sala depois de efetuarem a entrega do teste. [Ouviu-se o toque de saída para o intervalo e para a entrega do teste.] Nesse instante, praticamente a metade da turma já tinha feito a entrega do teste e recolhido as suas pastas do chão. "Vamos entregar." Disse o professor aos restantes alunos que ainda continuavam a escrever, os quais foram de imediato deixar os seus testes em baixo do livro de turma. (O9.8).



Número de aulas observadas: 16

Figura 15. Organização social da atividade na aula

11.2 Gestão da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem:* perspetiva decorrente da representação dos atores próximos

Ainda sobre a gestão da sala de aula no domínio *ensino aprendizagem* e tal como se referiu na secção introdutória, apresentamos agora os resultados obtidos a partir das entrevistas efetuadas aos **dois professores** e a **dez alunos das aulas observadas**, focando sucessivamente (1) a avaliação da situação das turmas e as turmas ideais, (2) as ações de aprendizagem mais solicitadas na aula e a frequência de realização de tarefas na aula, (3) a motivação e aprendizagem, (4) os efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e dos alunos na disciplina de História, (5) a minimização dos constrangimentos das turmas grandes, (6) as propostas de outras melhorias para minimização de constrangimentos das turmas grandes e (7) a perceção dos participantes sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino às práticas dos outros professores. Mas antes de prosseguirmos importa salientarmos o facto de os 10 alunos entrevistados não terem respondido inteiramente algumas das questões que lhes foram colocadas, talvez pela dificuldade de formulação das respetivas respostas por parte de alguns participantes, sendo que para esses casos, os resultados que se apresentam dizem respeito apenas às perceções dos dois professores entrevistados.

Assim, e relativamente a **situação geral das turmas**, um dos professores entrevistados avaliou-a negativamente, e em paralelo considerou o tamanho atual das mesmas como triplo do ideal: *"Acho que estamos a cerca do triplo daquilo que seria o número ideal" (P2).* O outro professor apresentou uma avaliação mais intermédia, considerando que o tamanho atual das turmas é razoável. Temos, por último, uma avaliação positiva da situação por parte de todos os alunos entrevistados, que consideraram normal o tamanho das suas turmas (A1-A10). Quanto à apresentação da dimensão ideal das turmas, ambos os professores apontam para um número igual ou inferior a 45 alunos ou seja, *"um máximo de 20 ou 25. Mais que isso, fica muito complicado trabalhar com as turmas. Estão acima daquilo que eu consideraria ideal" (P2).*

No que respeita **as ações de aprendizagem mais solicitadas**, os dois professores entrevistados apontam a participação na aula como uma das ações que mais solicitam e, ou incentivam. Além disso, um desses professores, apontou igualmente a escuta passiva, a consulta de materiais adicionais aos apontamentos e a colocação de dúvidas por parte dos alunos.

Relativamente à frequência de realização de tarefas de aprendizagem na aula, os professores entrevistados divergem, variando a informação entre pouco e medianamente frequente.

No que respeita à motivação para a aprendizagem, para os dois professores entrevistados, os conteúdos relativos aos contextos próximos, são os que mais motivam o aluno para a aprendizagem, atribuindo efeito inverso aos conteúdos relativos aos contextos mais distantes.

Já na representação dos alunos entrevistados sobre os conteúdos que mais os estimulam a aprender, o que emerge vai no sentido inverso ao dos seus professores, pois mais de metade destes alunos invocou como conteúdos mais motivantes os que dizem respeito a contextos mais distantes:

> O último tema que introduzimos sobre a I Guerra Mundial e as suas consequências. Sinto-me mais a vontade e quero saber mais. Procuro mais informações, o que o professor explica, vou procurar mais." (A6) "Quando falamos da I Guerra Mundial. Foi a matéria que mais me interessou em que houve mais interação da minha parte. (A8)

Tal como se pode observar neste trecho, o tema indicado diz respeito a acontecimentos distantes do aluno, em termos da sua localização no espaço e no tempo. Em todo o ocaso, um terço dos alunos mostrou ter uma perceção segundo a qual as matérias relativas aos conteúdos mais próximos, estimulam a aprendizagem: *"Quando estamos a falar do nosso país. Quando falamos de algo que vivemos no dia-a-dia. Exemplo da escravatura, quando falamos da escravatura isso me toca muito, porque os moçambicanos sofreram muito da escravatura"* (A9). Aqui, como se depreende, o tema no trecho diz respeito a acontecimentos que de certo modo se encontram ligados ao contexto histórico e geográfico do aluno.

11.2.1 Efeitos das turmas grandes no trabalho do professor e do aluno na disciplina de História.

Vejamos agora os resultados relativos aos efeitos das turmas grandes no ensino e aprendizagem de História, na perspetiva dos professores e alunos das turmas observadas.

Comecemos nos debruçando sobre os resultados relativos aos efeitos das turmas grandes no ensino da História, salientando que os dois professores protagonistas das aulas observadas, evidenciaram nas entrevistas a opinião de que as TGs provocam efeitos negativos no ensino da História, que se refletem, nomeadamente, nos constrangimentos a uma gestão diversificada e diferenciada do ensino e da avaliação.

No que respeita aos **efeitos das TGs na gestão diversificada e diferenciada do ensino**, um dos professores entrevistados apontou como principal constrangimento das TGs o seu impacto negativo no **modo como o professor ensina**, no abuso da explicação tradicional da matéria e, ainda, na satisfação dos objetivos traçados para a aula: *"É por isso que acabo*

privilegiando método expositivo que compromete o próprio alcance dos objetivos previstos" (P2).

Na perceção do outro professor, as TGs afetam negativamente o modo como o professor organiza as atividades, em particular **a sua diversificação:** *"Então, o trabalho individualizado com turmas de 60 alunos, é difícil" (P1).* O mesmo professor também invocou os constrangimentos na **contextualização das tarefas,** em virtude da dimensão excessiva da turma:

> O nosso programa recomenda que o professor de História, sobretudo na primeira classe do Ciclo, a 8ª Classe, tem de fazer o levantamento da História da Comunidade onde a escola se insere. Ou neste caso, como é cidade daqui da Matola, podíamos escolher um bairro para o professor realizar uma atividade e fazer levantamento de dados daquele Bairro. (P1)

Ainda sobre as dificuldades que se detetam na diversificação das atividades, o P2 acrescentou que as TGs impedem aulas de exercitação e o recurso às atividades em grupo: *"O aluno acaba não tendo espaço para exercitar";* ou, *"Então isto fica difícil, por exemplo organizar uma atividade para eles realizarem em grupos…".*

Além do exposto, ambos os professores concordam sobre o efeito negativo das TGs no ***controlo e acompanhamento da aprendizagem,*** ao salientarem que aquelas dificultam a circulação do professor e o acompanhamento das tarefas, tal como dão conta os trechos que se seguem:

> Porque mesmo naquela exposição tradicional onde eles se sentam em filas e o professor lá em frente, quando eles, quer dizer, eles estando em filas, fica difícil encontrar corredores por onde o professor possa circular (P2). Agora isto também no acompanhamento das atividades dos alunos primeiro atividades dos alunos no sentido de que bom, a própria sala de aula não tem condições para poder acompanhar individualmente o aluno. Não há espaço, são muitos, estão apinhados, não há espaço, não há espaço. (P1)

Sobre os efeitos das TGs na gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação, os professores entrevistados apontam especificamente, as dificuldades com as quais se confrontam no modo de avaliar. Assim, um daqueles professores aludiu a que as TGs dificultam a diversificação da avaliação, impedindo, por exemplo, a avaliação do aluno a partir do seu desempenho, assiduidade e participação na aula:

> Na questão da avaliação dos alunos, também acabamos nos limitando àquele modo tradicional que é a partir dos testes escritos. Para avaliar de forma sistemática, acompanhando as atividades, quer dizer o desempenho de cada um no seu dia-a-dia, por exemplo a questão da pontualidade, a questão da participação também fica difícil. (P2)

Outro professor salientou que as TGs dificultam a exploração formativa dos resultados da avaliação:

> Agora depois de eu corrigir o teste, tempo para eu poder analisar onde de facto os alunos tiveram maiores dificuldades, acho que o tempo também não permite. Não permite por exemplo fazer uma grelha para perceber qual foi a pergunta na qual os alunos tiveram maior dificuldade. Se tiver que fazer isto, vou fazer apenas de uma turma, mas também essa grelha, é uma questão administrativa, para se dizer que fez grelha de uma turma. (P1)

Este mesmo professor enfatizou que as TGs criam dificuldades na individualização da avaliação: *"Na avaliação dos alunos, há momentos em que eu acho não estaria a avaliar corretamente os alunos para saber exatamente o que cada um num determinado tema terá apreendido como conhecimento" (P1).*

A perceção negativa de ambos os professores sobre os efeitos das TGs na avaliação incide igualmente nos instrumentos utilizados, uma vez que o professor se sente forçado a elaborar testes em função do tempo disponível para a sua correção e não segundo critérios pedagógicos: *"Porquê? Porque são 60 alunos, tenho o número de turmas que eu disse, quando eu elaboro um teste, tenho que ter em conta o tempo que tenho para corrigir os testes para perceber as dificuldades que os alunos têm" (P1).*

Para estes dois professores, os efeitos das TGs na avaliação também se fazem sentir **na correção das tarefas**, uma vez que este tipo de turmas dificulta a correção dos trabalhos individuais na aula, como salientou um deles:

> Porque se tentar corrigir o caderno, o trabalho que cada um fez, todos os 45 minutos se vão consumir nessa atividade. Então, aquela aula será só de correção de trabalhos, e como dizia, fica mais uma vez um conteúdo comprometido. Então, a situação é praticamente essa. (P2)

Nos discursos de ambos os professores foi ainda referido o impacto negativo das TGs na identificação das dificuldades de cada aluno: *"Quer dizer que volume de dificuldades terão existido" (P2)*.

Vejamos agora a perspetiva dos alunos em relação aos **efeitos das turmas grandes na aprendizagem em História**, salientando à partida que metade dos dez alunos entrevistados opinou que as TGs não afetam o seu trabalho na aula (A1, A2, A3, A5 & A6), enquanto que outra metade entende que as TGs provocam efeitos negativos na sua aprendizagem, destacando-se as **condições de assistência e participação na aprendizagem,** mais especificamente, os obstáculos à concentração gerados pelo barulho (A4, A7, A8, A9 & A10). Com efeito, um dos alunos salientou: *"Fica difícil, 58 alunos, não são todos que estão concentrados. Uns a provocar barulho, fica muito difícil. Agora, se fossemos uns 20, 30, acho que seria bom, seria*

muito bom" (A9). No mesmo quadro, A8 referiu: *"Há certos momentos em que a concentração não chega a ser assim bem grande por causa do barulho sei lá quantos. Há desconcentração ao longo da aula, para tentar desconcentrar a mente de cada um".*

11.2.2 Minimização dos constrangimentos das turmas grandes e proposta de outras melhorias.

Vejamos então a perspetiva dos professores e alunos entrevistados sobre as ações levadas a cabo na gestão da aula, com vista à minimização dos constrangimentos das TGs no ensino e na aprendizagem.

As ações dos professores

Um dos professores é mais específico que o seu colega na indicação das ações a que recorre com vista à minimização dos constrangimentos introduzidos pela TGs no ensino da Historia. Assim, indica que recorre à explicação tradicional da matéria: *"Como dizia antes, sinto-me forçado a privilegiar métodos expositivos. Que é chegar na sala, expor o conteúdo, apresentar toda a explicação necessária" (P2);* e ao questionamento: *"Depois colocar questões indicando voluntários ou determinados alunos que acho que precisam de mais atenção para poderem melhorar o seu desempenho" (P2).* O outro professor, sobre a sua intervenção, prefere apenas uma indicação generalista, pouco concreta, indicando que ela se traduz no *"atropelo, por vezes, a alguns princípios didático-pedagógicos" (P1).* No que respeita ao modo de organização das atividades, o professor referido avança para adequações pedagógicas que se traduzem na atribuição de atividades em grupo. Além disso, ainda o mesmo professor, opta por introduzir algumas medidas organizativas que consistem em trabalhar alternadamente com pequenos grupos, a fim de conseguir efetuar um adequado acompanhamento das atividades dos alunos:

> Então se eu percebo que ele não entendeu isto, eu sei que isto ele não vai entender. Na aula em que eu estiver a dar este grupo que eu acho este grupo não entendeu, vou fazer acompanhamento destes. Para poderem entender e estar ao nível dos outros. (P1)

No campo da avaliação, ainda o mesmo professor**,** por forma a minimizar os constrangimentos das TGs na avaliação, aposta na elaboração de testes de escolha múltipla, devido ao tempo disponível para a sua correção: *"Porquê? Porque são 60 alunos, tenho o número de turmas que eu disse, quando eu elaboro um teste, tenho que ter em conta o tempo que tenho para corrigir os testes para perceber as dificuldades que os alunos têm" (P1).*

As ações do Aluno

Cinco alunos participantes minimizam os constrangimentos das TGs na aprendizagem procurando ser proactivos na aula, o que se traduz no desencadeamento de ações tais como, prestar atenção (A1 & A9), sentar-se à frente, perto do quadro (A7 & A8): *"Sento-me à frente para poder entender aquilo que o professor fala"* (A7), pedir explicação adicional ao professor:

> Quando eu vejo que no tema que o professor deu os meus colgas estavam a perturbar e não consegui fazer nada na sala de aula, chego a casa, pego no caderno de História, leio de novo, e quando voltamos à aula num outro dia da semana que temos a disciplina de História, falo com o professor. (A10)

Além disso, estudar só e, ou em grupo depois da aula, é uma das formas adotadas por dois dos alunos participantes por forma a minimizar os efeitos negativos das TGs na aprendizagem (A1 & A7), tal como um deles salientou: *Procuro estudar num lugar silencioso depois da aula" (A7).* No mesmo quadro, dois outros alunos optam simplesmente por se conformar com a situação.

Acresce que tendo em vista o reforço mais geral do que está sendo feito para minimização dos efeitos das TGs no ensino/aprendizagem, alguns participantes ao nível da sala de aula, **propõem outras ações/ melhorias** que de seguida referimos.

Assim, um dos professores entrevistados propõe melhorias na capacitação da escola, no que diz respeito a recursos didáticos: *"Se tivéssemos materiais disponíveis, o nosso ensino ainda é livresco. Apontamentos. Eu quando dito apontamentos sei que mais da metade não está a escrever aquilo que estou a ditar" (P1).*

Reforçando o posicionamento deste professor um dos alunos entrevistados propõe melhorias na capacitação da escola em termos da sua estrutura física, traduzidas no aumento de infraestruturas educativas: *"Devemos procurar aumentar as salas para que haja mais espaço e os alunos se possam sentir à vontade" (A1).* Mas para uma outra aluna, a resposta ao problema pode ser mais próxima e passa pela adequação da gestão pedagógica por parte dos professores, nomeadamente no que toca ao uso de uma linguagem clara em sala de aula: *"Consigo, mas falo por mim e pelos colegas que não estão aqui, alguns que não percebem bem, podem escutar como disse, mas não percebem, por causa da linguagem, do português falado. Tem algumas palavras muito difíceis de se perceber" (A9).*

11.2.3 Perceção dos professores entrevistados sobre o nível de aproximação das suas práticas de ensino às de outros professores.

Vejamos por último a perceção dos dois professores das aulas observadas que foram por nós entrevistados, relativamente ao nível de aproximação das suas práticas de ensino às de outros professores, da sua região e do seu país em geral.

Um dos dois professores entende que as suas práticas de ensino são sempre próximas do que é feito pela maioria dos professores de História a nível nacional: *"Quero acreditar que seja um problema de todos nós, não só meu, então diria que na escala de 1 a 5, estaria no número 5" (P2).* O principal elemento de aproximação invocado por este participante, assenta nos modos de ensino, sendo a *explicação da matéria*, enquanto ação de ensino, um dos elementos principais de aproximação das práticas dos professores em contextos de TGs. *"Aliás, esse problema não é só para a área de História. Praticamente todas as áreas, é um problema praticamente de todas as disciplinas de privilegiar os métodos expositivos" (P2).*

O outro participante tem uma perceção contrária à do seu colega, que vai no sentido de entender que as suas práticas raramente se aproximam ao que é feito pelos outros professores: *"Não me revejo nas práticas pedagógicas desses professores, e eles também não se revêm em mim" (P1).* Este participante, entende que as suas práticas se distinguem das dos outros professores, pelo facto de estes últimos não contextualizarem os processos históricos e exigirem resumos a alunos com dificuldades de leitura e escrita.

Em síntese

Finalizando, importa sumarizar estes resultados que decorrem da perspetiva das entrevistas, salientando em primeiro lugar, uma falta de consenso entre as opiniões dos dois professores entrevistados, e, entre estes e os alunos, relativamente ao modo como avaliam as suas turmas em termos da dimensão numérica, com os dois primeiros a apresentarem uma avaliação negativa e intermédia, e os últimos a apresentarem uma avaliação positiva. Além disso, há uma proximidade nos dois professores quanto a perceção de que a participação na aula constitui atividade de aprendizagem mais solicitada. Em todo o caso a par do aspeto apontado, as perceções daqueles participantes não convergem quanto à diversificação dessas ações, pois diferentemente do P2 que indicou apenas a participação, o P1 apresenta um repertório mais enriquecido com ações tais como escuta passiva, consulta de outros materiais e colocação de dúvidas.

Além disso, também regista-se proximidade na opinião dos professores e destes com uma parte não maioritária dos alunos sobre a natureza preferencialmente motivante dos conteúdos de aprendizagem mais próximos da vivência dos alunos. Em todo o caso, não é esta a perspetiva de mais de metade dos alunos, que aludem ao potencial motivante dos temas distantes da sua experiência social próxima. Também registou-se em ambos os professores entrevistados uma apreciação muito próxima e negativa sobre os efeitos das TGs na gestão diversificada e diferenciada do ensino, com os dois professores a destacarem dificuldades que se fazem sentir principalmente no modo de ensino, na organização das atividades e acompanhamento da realização das mesmas. Em ambos os professores entrevistados, evidencia-se igualmente uma apreciação muito próxima e negativa sobre os efeitos das TGs na gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação, mais especificamente nas dificuldades com as quais se confrontam para a concretização de um adequado processo de avaliação, sobretudo no modo de avaliar, nas caraterísticas dos instrumentos da avaliação e na correção de trabalhos realizados nesse âmbito.

As opiniões dos alunos divergem quanto a natureza dos efeitos das TGs na aprendizagem, variando de negativos para a metade dos alunos, sobretudo nas condições de assistência e participação ou aprendizagem, e efeitos não negativos para a outra metade dos participantes.

A par do exposto, evidenciam-se perceções distintas em ambos os professores, sobre às ações que visam a minimização dos constrangimentos das TGs no ensino, com um dos professores entrevistados a indicar sobretudo ações relativas ao modo como ensina, e a que recorre nessa direção: explicação da matéria e questionamento; e, com o outro professor a salientar ações do campo da organização das atividades: adequações pedagógicas especificamente, atribuição de trabalhos de grupo. Além disso, e paralelamente ao consenso que se evidencia no entendimento de dois alunos entrevistados em relação ao facto de estes apostarem mais em estudar só e, ou em grupo para a minimização de constrangimentos das TGs na aprendizagem, regista-se igualmente uma perceção convergente da metade dos alunos entrevistados que aponta para o facto de estes, apostarem mais em ações proactivas nesse sentido.

Relativamente às ações de melhorias, visando o reforço ao quadro geral do que está sendo feito para a minimização dos efeitos das TGs no ensino/aprendizagem, regista-se uma aproximação de opiniões entre um dos professores e um outro aluno nesse sentido, na medida em que tanto um quanto outro, propõem melhorias na capacitação da escola, nomeadamente

em recursos didáticos e estrutura física, respetivamente. Em todo o caso, não é esta a perceção de um outro aluno que propõe em termos de melhorias de reforço, adequações pedagógicas.

Diga-se por último, que se registou nos dois professores entrevistados uma divergência de opiniões sobre a aproximação ou não das suas práticas de ensino ao que é feito pelos outros professores a nível nacional, sendo uma de aproximação, outra de não aproximação.

11.3 Análise e discussão dos resultados

Com base nos resultados apresentados, decorrentes de dados provenientes da observação de aulas de turmas grandes e de entrevistas aos respetivos protagonistas, esperamos poder gerar hipóteses compreensivas e interpretativas sobre o processo de gestão daquelas aulas no domínio do ensino aprendizagem, em particular no que tange à relação entre duas das variáveis em presença, gestão da aula e dimensão excessiva das turmas, *com vista a esclarecermos as condiçõs de eficácia proporcionadas pela excessiva dimensão das turmas à gestão das mesmas, e em que medida tais condições potenciam ou não positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos*. Para o cumprimento destes objetivos recorremos à análise e reflexão sobre os resultados principais e, quando adequado, ao confronto de resultados entre si e com as contribuições da literatura que tomámos como referência.

Começamos o subcapítulo por analisar e discutir os resultados vindos da observação e relativos a cada uma das fases da aula, ínicio, desenvolvimento, encerramento, tendo como foco principal ora as ações de ensino do professor, ora as ações de aprendizagem dos alunos, e, de seguida, os relativos à organização social das atividades nas aulas. Segue-se a análise e discussão dos resultados provenientes das entrevsitas aos professores e a alguns alunos das aulas observadas. Finalizamos procurando responder, neste nível de análise próximo da realidade das aulas e das perspetivas dos seus protagonistas, às questões e objetivos de investigação recordados no parágrafo anterior.

Recorde-se o facto de todas as aulas observadas, mais especificamente as de introdução de novos conteúdos, encontrarem-se estruturadas em fase inicial, de desenvolvimento e encerramento, o que se mostra consonante com as funções didáticas da aula estabelecidas por Libâneo (1994), pelo que, iremos de seguida analisar alguns aspetos que se evidenciaram em cada uma dessas fases.

Fase inicial da aula. Assim, na fase inicial da aula destacaram-se da parte do professor ações associadas (1) à abertura da aula: saudação e organização da sala, esta última com menor

frequência; (2) ao sumário: informe e enquadramento do sumário; e (3) à tarefa: controlo de execução e correção do TPC. Todas estas ações apresentaram uma baixa frequência, o que se apesenta pouco conforme com os indicadores de uma gestão eficaz da sala de aula encontrados na literatura sobre o momento de início da aula, que atribuem especial valor à abertura da aula e a diversas ações não observadas (Arends, 2008; Carr, 2013; Cymru, 2012; Lopes & Silva, 2011; Murtaza et al., 2012).

Com efeito, a menor ocorrência e mesmo ausência destas ações organizativas da sala enquanto espaço físico e pedagógico, potenciam um cenário de início de aula menos eficaz. Sobre este aspeto Cymru (2012), por exemplo, aponta para a necessidade de criar um ambiente positivo e bem estruturado na aula a partir do início da mesma, com base em ações de acompanhamento da entrada dos alunos e da sua instalação nas carteiras, e de verificação da existência de condições para que todos possam ver adequadamente o quadro, o professor e os seus colegas, e se possam movimentar sem constrangimentos. Este tipo de ações são consideradas um importante pilar da gestão eficaz da sala de aula (Murtaza et al., 2012), e incluem mesmo medidas prévias ao início da aula, com vista à preparação do espaço físico da sala em função dos objetivos de aprenddizagem da aula (Evertson & Poole, 2008).

Também a menor ocorrência e mesmo ausência da indicação do sumário no ínicio da aula, dada a sua função organizadora da atividade, concorre para um arranque menos eficaz da mesma. Recorde-se que nas aulas observadas tal situação se traduziu em situações pedagógicas nas quais conteúdos e finalidades das mesmas apenas iam sendo percecionados à medida que a aula decorria. Sabe-se, no entanto, que os professores eficazes esclarecem o assunto e objetivos das suas aulas para os seus alunos logo no início das mesmas (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011).

A par do exposto, é legítimo supor que a menor ocorrência e, ou ausência de controlo de execução e correção do TPC, e a desproporcionalidade que se evidencia entre a marcação e a correção, constituem aspetos que potenciam uma baixa eficácia da gestão dessa atividade no início da aula. Aliás, e com vista a conferir maior eficácia à gestão das tarefas, recomenda-se que a sua correção seja efetuada no início da aula (Carr, 2013), aspeto pouco conseguido nas aulas observadas. Ainda sobre os TPC, e não obstante a polémica pedagógica que hoje em dia os acompanha, acentuada com o surgimento de inúmeras abordagens em torno da sua utilização no processo de ensino aprendizagem, sendo umas a favor (por exemplo, Carr, 2013; Rosário, et al., 2005) e outras com um posicionamento pouco favorável (como por exemplo, Perrenoud[15],

[15] Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

1995 referido por Pires, 2012, p. 6), importa salientar que a desproporcionalidade entre marcação e correção acima invocada pode talvez traduzir uma representação daquela tarefa como uma atividade rotineira a que se atribui pouco significado útil para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ora, na verdade, sendo usados, importa que o seu valor e significado pedagógicos sejam claros, que seja claro que a atribuição dessa tarefa cumpre importantes objetivos pedagógicos, como, por exemplo, a verificação da compreensão das matérias (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011). Recomenda-se, pois que, sendo marcados TPCs, tal não ocorra apenas por mera questão de cumprimento de uma rotina, tal como os resultados da observação podem sugerir (Carr, 2013).

Paralelamente, é de salientar que as ações do aluno nesta fase de início da aula, associadas à (1) abertura: saudação, (2) currículo: colocação de dúvidas, escuta passiva, respostas de sim, não, (3) tarefa: apresentação do TPC, ou, (4) registo do sumário, são consonates com as ações do professor, como que uma consequência direta das mesmas. No âmbito da gestão do currículo, as respostas de sim, não e a escuta passiva, por exemplo, estão em estreita ligação com o estilo de controlo e correção dos TPC, no quadro do qual o professor fala e o aluno escuta, ou apenas coloca aos alunos questões suscitadoras de respostas de sim ou não. Deste modo, no início da aula, ocorrem ações do professor no sentido de desenvolver alguma interação com os alunos em torno do currículo, porém, elas induzem pelo seu estilo a passividade do aluno, contrariando deste modo as recomendações que apontam para vantagens pedagógicas de um início ativo e motivante da aula. Por exemplo, nas aulas onde se adota o modelo de *instrução direta*, com vista a favorecrer-se a aprenduizagem significativa, procura-se associar os assuntos novos aos conhecimentos anteriores dos alunos, nomeadamente através do interrogatório ou da correção dos exercícios feitos em casa (Bordenave & Pereira, 2001; Lopes & Silva, 2011), o que implica, no nosso entender, o uso do diálgo e de questões abertas por parte do professor, situação que se distingue daquelas que foram observadas.

Fase de desenvolvimento da aula. Já na fase de desenvolvimento da aula, os resultados evidenciam, no âmbito da gestão do ensino e aprendizagem, mais ações do professor próximas do *ensino tradicional melhorado*, isto é, ações dirigidas a criar interação entre os protagonistas do processo educativo. Trata-se de um procedimento consonante com as práticas de gestão dos professores eficazes, que privilegiam a adoção de práticas de aprendizagem guiadas, em alternativa a simplesmente "darem" informações aos seus alunos (Vasconcelos, 2003; Altet, 1997; Arends, 2008; Lopes e Silva, 2011).

Recorde-se que, no presente estudo, as ações de *ensino tradicional melhorado* tomam esta classificação porque apresentam alguns traços próximos daquele estilo pedagógico. Assim, o ditado tradicional de apontamentos melhora quando o professor o reforça com explicações adicionais, questionamento ou o registo de palavras difíceis no quadro; a explicação da matéria melhora quando é reforçada com exemplos, figuras de comparação, interrogatório, leitura e interpretação; o questionamento tradicional melhora quando as perguntas colocadas são abertas, induzindo pensamento e argumentação. Portanto, as ações dos professores concretizadas nos termos que acabamos de descrever permitem que se espere alguma eficácia educativa do processo em análise (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Dibapile, 2012, Murtaza et al., 2012).

Ora, e a título de exemplo, o facto de os professores observados colocarem questões abertas ao coletivo da turma, suscitando os alunos para que se disponibilizem livremente para o diálogo, estimulando e motivando todos para a intervenção, permite-nos falar de um questionamento melhorado do qual se pode esperar mais eficácia pedagógica do que no interrogatório fechado e dirigido. Além disso, o recurso a exemplos e a figuras de comparação, visando conferir e gerar significado aos conteúdos lecionados, constitui um aspeto fortalecedor das principais ações de ensino adotadas, designadamente do ditado melhorado de apontamentos e da explicação melhorada da matéria. Conforme sublinha Arends (2008), os exemplos constituem uma das formas utilizadas por oradores de sucesso para tornar a matéria significativa para os ouvintes. Aliás, e tal como enfatizam Murtaza et al. (2012), o ser humano se diverte quando trabalha sobre alguma coisa que despertou o seu interesse, sendo por isso necessário que os professores evidenciem e, ou ajudem os seus alunos a construir sentido sobre o que aprendem, a compreender a relevância da matéria de aprendizagem. A importância das explicações significativas decorre do facto de elas motivarem e reforçarem a aprendizagem, até porque "os alunos precisam de uma razão para participar em determinadas aulas" (Arends, 2008, p.207). Em suma, face ao exposto, parece-nos legítimo concluir que, no domínio *ensino aprendizagem*, algumas ações dos professores observados denotam alguma aproximação ao que se espera de uma sala de aula gerida com eficácia (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Dibapile, 2012, Murtaza et al., 2012).

Entretanto, e tendo em conta o modo como algumas das ações de ensino tradicional melhorado ocorrem, impõe-se salientar que, paralelamente aos aspetos positivos acima descritos que conferem melhoria às ações referidas, estas decorrem por vezes num quadro muito normatizado, sujeito a regras muito restritivas e específicas, que podem comprometer o efeito

esperado. Ou seja, as ações dirigidas ao esforço de tornar as aulas mais interativas, procedimento que se encontra subjacente aos modelos tradicionais de ensino utilizados numa perspetiva melhorada (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2012), são executadas de tal modo que porventura dificultam que a sua intenção participativa seja sequer suficientemente conseguida. Recordamos de seguida alguns resultados, como se passa a exemplificar.

O primeiro exemplo diz respeito à ação de *esclarecimento de dúvidas*, no âmbito da qual o professor responde a perguntas dos alunos sobre a matéria, o que, espera-se, poder facilitar a melhoria da compreensão dos assuntos e a consolidação das aprendizagens. Porém, tais perguntas apenas podem ser colocadas pelos alunos se e quando o professor o permite, em virtude de as normas de participação dos alunos na aprendizagem não permitirem que estes interrompam por sua livre iniciativa a explicação do professor para colocarem dúvidas. Deste modo, é de esperar que a positiva expetativa sobre a interação ordenada ao fortalecimento da aprendizagem, seja comprometida pelas limitações à participação. Alguns estudos que se ocuparam do questionamento de alunos em sala de aula (como, por exemplo, Graesser & Person, 1994), apontam para a importância de os professores permitirem que os seus alunos tenham iniciativas de perguntar o que não entendem, um procedimento que pode facilitar a aprendizagem de matérias complexas e a resolução de problemas, bem como o aperfeiçoamento da criatividade dos aprendentes, facto que em contextos das TGs mostra-se pouco exequível e pouco consentâneo com as condições objetivas de funcionamento das turmas de 60 ou mais alunos.

O segundo exemplo diz respeito ao *controlo da compreensão* dos objetos de aprendizagem através de questões colocadas pelo professor aos alunos, ação que, à luz das abordagens de Lopes e Silva (2011), figura no quadro de ensino tradicional melhorado. Ora, o facto de se ter observado que as perguntas daquele tipo suscitavam na sua maioria respostas de sim ou não por parte dos alunos, compromete, parece-nos, o alcance dos objetivos pelos quais normalmente a ação em apreço é levada a cabo, em suma, a sua eficácia. Com efeito, e tal como defenderam os autores acima referidos, a verificação da compreensão dos alunos pelo questionamento, visa, entre outros aspetos, assegurar-se de que estes compreenderam uma certa temática antes de passar para outra, o que implica fazer perguntas que permitam aos alunos "exemplificar, classificar, resumir, explicar" (Arends, 2008, p.115), processos cognitivos dificilmente gerados quando as perguntas suscitam respostas de sim ou não.

Também se observou que a operacionalização do controlo da compreensão através do questionamento dos alunos era algumas vezes marcado pelo avanço do professor com a aula

mesmo sem ter recebido respostas dos alunos às questões colocadas. Esse avanço regista-se, ainda que, à luz da investigação sobre a discussão e discurso na aula, se saiba dos benefícios que podem resultar do prolongamento do tempo de espera da resposta dos alunos, o qual incentiva resposta mais longas, encoraja um maior número e variedade de respostas, proporciona mais confiança e vontade de assumir riscos, bem como facilita a incitativa dos alunos na colocação de questões relacionadas com as que foram colocadas pelo professor (Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011).

Portanto, **parece-nos que os aspetos acima assinalados concorrem para uma leitura ambivalente das condições de eficácia das ações docentes** que veem sendo analisadas no quadro da gestão do ensino aprendizagem, na fase de desenvolvimento da aula. Por um lado, aquelas ações cumprem certos aspetos do que podemos designar como ensino tradicional melhorado, por outro lado, o modo como as mesmas são executadas compromete em muito as expetativas positivas de eficácia educativa geradas pela sua presença. Em todo o caso, atendendo às condições objetivas de funcionamento das aulas, nomeadamente no que respeita ao tamanho das turmas, poderiam as ações de ensino tradicional melhorado deixar de ocorrer num quadro de participação discente tão comprometedor da natureza de raiz daquelas ações? Como poderiam as ações pedagógicas do professor contornar estes constrangimentos? Voltaremos a esta questão mais adiante na discussão dos resultados das entrevistas aos professores.

Entretanto, a ocorrência de ações docentes características do método de *ensino tradiconal*, ainda que em número inferior às da tipologia anterior, são indicativas de uma intervenção pedagógica menos focada na aprendizagem e no aluno do que no currículo, no ensino do programa. Referimo-nos, concretamente, ao uso da *explicação tradicional da matéria,* marcada pela ausência de diálogio pedagógico e pela posição passiva do aluno no processo educativo, do *questionamento tradicional,* definido pela colocação de perguntas suscitadoras de respostas de sim ou não, e da *leitura e ditado de apontamentos,* geralmente caraterizado pelo recurso a longos trechos sem quaisquer outras ações intercalares de comentário ou esclareciemto. Neste contexto, pareceu-nos ser preocupação essencial a transmissão dos saberes constituídos, "passar" esse conhecimento para os alunos, estratégia típica de aulas conduzidas à luz das pedagogias tradicionais de ensino (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Rocha, 1988; Vasconcelos et al., 2003).

Assim, a ausência do diálogo na *explicação tradicional da matéria* e no *ditado de apontamentos* denuncia uma representação do professor como "fonte do saber" e do aluno como

"vaso de informação" (Rocha, 1988). As ações docentes que, ainda que com ambiguidades, se evidenciaram no quadro do ensino tradicional melhorado, e que, em todo o caso, revelaram alguma intencionalidade de valorização e estímulo à interação com os alunos, contrastam com o que ocorre no quadro da explicação tradicional da matéria, onde a ação docente funciona como que centrada em si mesma e desligada do acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

O *questionamento tradicional*, por sua vez, caraterizado ou por perguntas fechadas, ou perguntas que antecipam a resposta dos alunos, ou que solicitam a estes o completamento das frases iniciadas pelo professor, também não gera elevadas expectativas de ganhos de aprendizagem com o seu uso. Além das questões dos professores induzirem respostas curtas, como noutros estudos também se verificou em mais de dois terços dos professores (Graesser & Person, 1994), a sua observação mostrou-nos que elas eram apresentadas num estilo difuso, sem saída, pré-programadas, em suma, conformando um estilo de questionamento cuja utilização em sala de aula não é encorajada pela literatura (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011). Diga-se que o recurso a esse tipo de questões não facilita a emergência dos processos cognitivos que é suposto o questionamento em sala de aula suscitar, o qual, de acordo com a taxonomia de Bloom[16] (1956) referido por Arends (2008, p. 422) pode constituir um veículo para o aluno lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Acresce que o questionamento tradicional, além de não suscitar a exercitação da capacidade de argumentação dos alunos, não permite aferir se os mesmos perceberam ou não a matéria (Good e Brophy, 1984).

Em suma, sob o ponto de vista da eficácia educativa da gestão do processo de ensino aprendizagem na aula, a leitura ambivalente a que nos induz a informação sobre as ações de *ensino tradicional melhorado* dos professores, é reforçada pelos resultados obtidos no quadro da informação sobre as ações de *ensino tradicional*.

Analisemos agora o processo de gestão da aula na sua fase de desenvolvimento e no domínio do ensino aprendizagem, a partir da ação dos alunos das aulas observadas, ou seja, o que as suas ações nos revelam sobre aquele processo.

No quadro do ensino tradicional melhorado, a intercalação do registo de apontamentos com o acompanhamento dos comentários e explicações adicionais dos professores, nomeadamente através de exemplos e de comparações, está em linha com as recomendações da

[16] Bloom, B. S. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David Mckay.

literatura. Neste contexto, uma outra ação dos alunos nas aulas observadas, também em linha com aquelas recomendações que apontam para a necessidade de envolver ativamente o aluno no processo de aprendizagem (Altet, 1997; Bordenave & Pereira, 2001; Ullah & Sami, 2011), tem a ver com a colocação de dúvidas.

Porém, embora a colocação de dúvidas coincida com a atitude participativa e questionadora que se espera do aluno no quadro do ensino tradicional melhorado, sucede que nas aulas observadas esse comportamento discente, embora presente, está sujeito a regras muito estritas, que comprometem as suas potencialidades. Por outro lado, as questões colocadas pelos alunos são sobretudo diretas, curtas, pouco ou nada contextualizadas ou argumentadas, suscitadoras então de respostas de igual natureza. Porventura, como argumentam Graesser e Person (1994), além dos constrangimentos objetivos, uma outra razão que explica tal situação tenha a ver com um *deficit* dos alunos no que tange às suas próprias habilidades de formulação de questões de nível cognitivo mais elevado, aliado ao facto de os seus professores, com a sua própria intervenção, não assumirem uma ação modeladora desse tipo de questionamento. Também, em nosso entender, o formato geral de aulas que predomina nesses ambientes de TGs, no qual o professor fala frequentemente para a turma inteira, contribui para o não aperfeiçoamento de um questionamento caraterizado por perguntas de um nível cognitivo mais elaborado por parte dos alunos.

Um outro aspeto digno de realce diz respeito à disparidade observada entre a quantidade de questões colocadas por alunos e professores, disparidade indicativa de uma presença muito menor da voz dos alunos na aula, se comparada à presença da voz do professor, e, por isso, de um estilo de gestão muito centrado nas ações dos professores, como noutros estudos se verificou (Blatchford et al., 2007; Englehart, 2011; Graesser e Person, 1994).

Ainda no quadro das ações do aluno, importa destacar a notável ausência da realização de tarefas em todas as aulas de introdução de novos conteúdos, uma vez que estas só se verificaram em aulas de controlo, como incontornavelmente teria de ser. Esta situação pedagógica é consistente com os resultados de outros estudos, em que se observou que na maioria das vezes os professores conduziam as aulas recorrendo sobretudo à explicação da matéria e pouco à atividade dos alunos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008). Porém, esta situação traduz um quadro limitativo do desejável envolvimento ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, já que, como Lopes e Silva (2011) salientam, a prática na aula, guiada pelo professor, representa para o aluno uma oportunidade de demonstrar a sua compreensão ou eventuais dificuldades na aprendizagem e, ou de as cimentar. A ausência da

prática na aula pode ainda agravar eventuais dificuldades dos alunos na transferência das aprendizagens, na aplicação do que aprenderam. Como referem Carita e Fernandes (2002), "o envolvimento dos alunos em trabalho útil e significativo, ajustado ao seu nível de desenvolvimento…é uma orientação fundamental para a gestão bem sucedida das salas de aula" (p. 89).

Depreende-se ainda dos resultados o facto de todas as ações dos alunos nesta fase da aula terem sido desencadeadas por ações do professor, quer se localizem no quadro da categoria geral do ensino tradicional melhorado, quer do ensino tradicional. Ou seja, as ações de aprendizagem dos alunos são, na sua maioria, ações reativas de resposta a uma ação particular do professor, funcionando, pois, como que em espelho com as ações do professor. Por exemplo, o registo de apontamentos de forma intercalada com a atenção à exposição do professor decorre da ação do professor de ditado de apontamentos tradicional melhorado, a escuta passiva decorre da explicação tradicional da matéria, e assim por diante (Tabela 63). Trata-se de um quadro do processo de *ensino aprendizagem* com implicação direta no reforço da posição passiva do aluno, limitativo de ações em torno da sua própria aprendizagem, como a Tabela 63 evidencia.

Tabela 63
Ações do aluno como respostas das ações do professor no domínio ensino aprendizagem

Modelo de ensino	Ações do professor	Ações reativas do aluno	Ações proactivas do aluno
Ensino tradicional melhorado	Controla execução de TPC	Apresenta TPC	
	Informa sumário Enquadra sumário Manda copiar	Regista sumário	
	Questiona_TM	Debate	
	Questiona_TM	Responde a professor: Resposta aberta	
	Lê e dita_TM	Regista apontamentos de forma intercalada	
	Atribui e acompanha a tarefa	Realiza tarefas	
	Marca TPC	Regista TPC	
	Esclarece dúvidas		Coloca dúvidas
Ensino tradicional	Exige entrega de testes	Entrega teste	
	Explica matéria_T	Escuta passiva	
	Lê e dita_T	Regista apontamentos	
	Questiona_T	Responde a professor: Resposta curta (sim/não)	

Em suma, e em linha com a normatização das ações de ensino/aprendizagem do tradicional melhorado, atrás referida, podemos dizer que o processo de ensino aprendizagem nas TGs observadas, e usando as formulações de Altet (1997), assumiu um formato em que o ato de ensinar do professor assenta na expetativa de transmissão ao aluno de um saber já estruturado, que se espera que este possa traduzir em respostas, desempenhos e saberes

previsíveis. Trata-se de uma dinâmica que reforça, parece-nos, o pressuposto de que as TGs potenciam e acentuam o papel passivo dos alunos na aula (Blatchford et al., 2011).

Fase de encerramento da aula. Relativamente a fase de encerramento da aula, importa destacar o facto de se ter evidenciado nesta fase a ocorrência da marcação de TPC, um importante instrumento para o desenvolvimento e verificação da compreensão da aula, como foi atrás referido. Porém, em paralelo, registou-se grande desproporção entre a marcação da tarefa e o esclarecimento de procedimentos para a sua realização, o que poderá agravar, supomos, as dificuldades dos alunos na execução dos TPCs. Note-se que esta omissão de esclarecimentos sobre a tarefa por parte do professor contraria a necessidade de os alunos saírem da sala de aula com indicações claras sobre o que deles se espera, defendida em diversos estudos, como, por exemplo, o de Carr (2013).

Entretanto, o registo na fase de encerramento da aula de algumas ações mais próprias da fase de desenvolvimento, evidencia a ausência de uma fronteira clara entre as fases referidas. Aliás, e conforme se depreende dos resultados, tal facto se traduziu, na maioria das vezes, na ausência de ações explícitas de encerramento da aula, e mesmo, em alguns casos, de informação expressa da parte do professor sobre o fim da mesma. Sabe-se, porém, do papel importante que o encerramento explícito e adequado da aula pode ter na revisão e clarificação dos pontos essenciais do assunto tratado, no reforço dos pontos principais do currículo, em suma na organização e consolidação das aprendizagens (Lopes & Silva, 2011), bem como no estabelecimento de pontes para a aula seguinte (Carita & Fernandes, 2002). Estes são aspetos cuja concretização não se observou em mais de metade das aulas, uma vez que mais de dois terços dessas aulas não teve qualquer tipo de encerramento, e naquelas em que o encerramento se registou o mesmo limitou-se a breves declarações de finalização da aula, seguidas da despedida.

Entretanto, os aspetos caraterizadores da gestão do professor na fase de encerramento acima analisados refletem-se nas ações dos alunos, pelo que, com exceção do registo dos TPC solicitados e da entrega dos testes nas aulas de controlo não se registou qualquer uma outra ação de forma saliente. Deste modo, e em consonância com outros estudos (Graesser & Person, 1994; Gump, 1967), e com o que foi por nós observado nas outras fases da aula, também aqui a quantidade de atividade do professor prevaleceu em muito sobre a dos alunos.

Organização social da atividade na aula. Analisemos agora o modo de organização social da atividade em que assenta o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na aula. Comecemos por salientar o facto de mais de metade da atividade na aula ter sido

socialmente organizada tendo por referência a turma inteira, situação indicativa de um modelo de ensino aproximado ao modelo *expositivo e explicativo*, no qual, em regra, os alunos estão instalados em carteiras dispostas em filas e colunas, na expetativa que tal estrutura facilite a concentração dos alunos no discurso do professor ou na informação por ele escrita no quadro (Arends, 2008; Evertson & Poole, 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016). No estudo de observação de turmas grandes (31 alunos) conduzido por Blatchford at al. (2007), também se verificou que na maioria das vezes a organização social da aprendizagem na aula tinha por referência a turma, e assentava privilegiadamente no recurso à explicação tradicional da matéria. Caraterizando o que tinham observado nessas turmas no domínio de ensino aprendizagem, os autores referidos sublinharam que "os professores falavam mais ou menos sem interrupções, enquanto os seus alunos escutavam" (p. 161). Na verdade, e conforme enfatizam Bordenave e Pereira (2001), trata-se de um modo de organização da atividade que se insere na chamada pedagogia tradicional, onde prevalece a comunicação unilateral do professor para os alunos. É verdade que, no contexto da presente investigação, também se observaram ações dos alunos. Porém, como se vem salientando, essas ações são em regra decorrentes das solicitações do professor, tais como registar apontamentos, escutar o professor, e assim por diante.

Podemos então dizer, à luz do que acabamos de expor, que a notável baixa ocorrência nas TGs observadas de aulas cuja atividade assentasse na dinâmica de grupos e na consequente presença de comunicação multilateral dos alunos entre si e entre estes e o professor corresponde de certo modo ao esperado. Com efeito, tal situação mostra-se consonante, por um lado, com resultados de pesquisas sobre TGs que verificaram a baixa frequência do recurso à aprendizagem cooperativa, grupal, (Blatchford et al., 2007), por outro, com as caraterísticas do modelo de ensino tradicional, no que toca à organização das atividades na sala de aula, descritas na literatura pedagógica (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001).

Sabe-se, no entanto, que a interação entre os estudantes em torno de tarefas apropriadas e no âmbito do trabalho em grupo, aumenta a sua capacidade crítica ao proporcionar aos alunos a oportunidade debater e analisar de forma crítica o que é suposto aprender (Slavin, 1995). Além disso, o diálogo entre estudantes ajuda-os a explorar e clarificar os conceitos difíceis (Wang, 2009). E ainda, destaque-se que alguns estudos advogam que uma estratégia eficaz para a melhoria dos resultados dos alunos em TGs reside na organização de exercícios sobre os quais os alunos trabalhem uns com os outros em pequenos grupos (Singer-Freeman & Bastone, 2016).

Depreende-se também dos resultados que a ausência da organização social da atividade assente no trabalho individual, exceto em aulas de controlo nas quais a realização de teste constituiu a atividade principal, reforça a indicação da forte presença do modelo de *ensino expositivo e explicativo* nas TGs observadas.

Verifica-se, pois, nas aulas observadas, uma presença fortíssima da organização social das atividades letivas tendo por referência o coletivo turma. Ora, diga-se que, à luz dos estudos sobre a gestão eficaz do ensino aprendizagem, o recurso pelo professor a um modelo único de gestão e organização do processo educativo cria dificuldades de operacionalização e satisfação de sucesso para todos, pois que, como concluíram Good e Brophy (1984) "os professores que apresentam o mesmo tipo de ambientes nas suas aulas, dia após dia, tenderão a beneficiar alguns dos seus alunos, enquanto prejudicam uma outra parte" (p. 267). Deste modo, e tal como Arends (2008) também observa, "a utilização de modelos múltiplos a partir de um repertório variado de abordagens e a instrução diferenciada são essenciais, se os professores quiserem ser eficazes em ajudar todos os alunos a alcançar níveis elevados de desempenho" (p. 447).

Perspetiva decorrente dos professores e alunos das turmas observadas. Recorde-se que procurámos estabelecer uma aproximação de forma mais direta à gestão da aula, quer recorrendo à observação das mesmas, quer **ouvindo em entrevista os seus protagonistas.**

Contrastando os resultados de um e outro procedimento, comecemos por salientar que as ações de aprendizagem mais solicitadas aos alunos, segundo a perspetiva dos professores entrevistados, não estão inteiramente em linha com os dados revelados pela observação, sendo aquelas as seguintes: escuta passiva, participação, colocação de dúvidas e consulta dos materiais adicionais aos apontamentos. Ora, com exceção da escuta passiva, nas restantes atividades referidas observou-se uma baixa frequência, ou então, como é o caso da última, não foram mesmo observadas. Estes dados da observação, são, aliás, conformes aos de outras pesquisas já invocadas, nas quais se verificou que, na maioria das vezes, os professores das TGs induzem os alunos a uma posição de escuta passiva, enquanto eles passam a maior parte do tempo da aula a falar (Blatchford et al., 2007); Blatchford et al., 2005). A forte presença da posição passiva do aluno nas aulas que observámos, está em linha, diga-se, com a forte presença de recurso à explicação por parte do professor, a qual, mesmo quando melhorada, vê o seu efeito comprometido pelas restrições que regulam a participação do aluno.

E como perspetivam os professores a eficácia deste modelo de trabalho? Que leitura e opinião apresentam? Recorde-se que os professores entrevistados são sensíveis aos efeitos negativos das TGs no desenvolvimento da sua atividade e da aprendizagem dos alunos, como

se esperava que sucedesse. **Eles compreendem que tais turmas dificultam a satisfação dos objetivos de aprendizagem**, ao comprometerem a gestão diversificada e diferenciada da aula, bem como o uso de atividades de exercitação, o trabalho em grupo, o controlo ou acompanhamento da aprendizagem.

Trata-se de um conjunto de efeitos negativos consistentes com as indicações da literatura. Por exemplo, o confronto com as dificuldades de acompanhamento do aluno individualmente mostra-se consonante com evidências empíricas segundo as quais as TGs impendem a concretização de um ensino personalizado, em que o professor acompanhe o trabalho de cada aluno e avalie com continuidade o seu progresso (Martin et al., 1998; Bascia, 2010; Blatchford, 2003; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2011; Nakabugo et al., 2008). Aliás, passando os professores das turmas grandes (70 a 120 alunos) grande parte do seu tempo a escrever a matéria no quadro, tal impede-os de acompanhar o trabalho do aluno na aula (Nakabugo et al., 2008), tarefa reconhecida como uma das principais do professor eficaz (Khan et al., 2011; Murtaza et al., Walker, 2008; entre outros). Realce-se ainda que, como sublinha Murtaza et al. (2012), o gestor eficaz monitoriza em continuidade e num processo interativo o desenvolvimento das atividades, a fim de aferir se decorrem conforme o que foi planejado, e de as reorientar se necessário.

Os outros constrangimentos pedagógicos associados às turmas grandes pelos professores entrevistados encontram igualmente eco na literatura de referência, nomeadamente a dificuldade de diversificação das estratégias de ensino (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008) ou de satisfação dos objetivos de aprendizagem para todos (Carbone & Greenberg, 1998). Na verdade, Blatchford et al. (2008) enfatizam que as TGs dificultam muito, se não impedem, a diferenciação do currículo, nomeadamente a individualização do ensino, e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Sabemos, porém, que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, pelo que o recurso pelo professor a uma variedade de formatos pedagógicos, em princípio, assegura mais condições de sucesso educativo para um maior número de alunos (Bascia, 2010; Bordenave & Pereira, 2017; Khan et al., 2011; Ransdell, 2003), ao mesmo tempo que reforça as suas aprendizagens prévias (Ransdell, 2003). Em suma, a literatura parece bastante consensual sobre o facto de a exploração das diferenças dos alunos, bem como a criação de um repertório de métodos de ensino em função disso, potenciarem a eficácia do ensino (Arends, 2008; Bascia, 2010; Barwani, 2012; Blatchford et al., 2003).

As dificuldades enfrentadas no campo da avaliação pelos professores completam o quadro dos efeitos negativos das TGs no domínio do *ensino aprendizagem*, apontados pelos

professores entrevistados. Segundo estes, as TGs impedem a individualização da avaliação, a avaliação formativa, a correção dos trabalhos/testes, entre outros constrangimentos. Deste modo, traçam um quadro de efeitos negativos na avaliação das aprendizagens consonante com os resultados encontrados em outros estudos, segundo os quais as TGs dificultam a realização de certos tipos de avaliação na aula, bem como a própria correção dos trabalhos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al. 2008, por exemplo).

Entretanto, e ainda sobre os efeitos das TGs na avaliação, a pesquisa de Blatchford et al. (2007) revelou que os professores das TGs (31 alunos) mostravam-se pouco confiantes relativamente à capacidade de os seus alunos conduzirem trabalhos de grupo na sala de aula, no âmbito da avaliação formativa. Além disso, estes professores entendiam que se o processo de avaliação contemplasse muitos trabalhos para corrigir, consumia tempo que poderia ser utilizado, presume-se que preferencialmente, na maximização das aprendizagens. Trata-se de um quadro representacional do papel da avaliação que em todo o caso não se identifica inteiramente ao que se encontrou no presente estudo, uma vez que **os professores** que entrevistámos **reconhecem as dificuldades em concretizar uma diversidade de ações no âmbito da avaliação formativa, às quais, contudo, parecem atribuir valor formativo.**

Em suma, os constrangimentos que os professores entrevistados enunciaram reforçam a ideia que nas TGs "as avaliações são frequentemente do tipo múltipla escolha ou de perguntas de sim/ não" (Singer-Freeman & Bastone, 2016, p. 13), e a avaliação formativa é praticamente ausente, embora pareçam reconhecer que "para além do produto final, certos tipos de atividades precisam de ser avaliados durante o processo de sua realização" (Blatchford et al., 2007p. 159), não sendo tal compatível com a dimensão das turmas. Parece legítimo concluir que em TGs torna-se difícil operacionalizar esta prática pedagógica, o que contraria as recomendações plasmadas no Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral moçambicano, que apontam para a necessidade de o professor aplicar "formas diversificadas de avaliação de modo a que o processo de avaliação resulte em juízos abrangentes" (MINED, 2010b, p. 256).

Por sua vez, os alunos entrevistados invocaram outro tipo de constrangimentos associados às TGs, como sejam a sua dificuldade em participar ou sequer assistir ao processo de aprendizagem, devido ao obstáculo gerado pelo barulho. Não aludem à posição do professor, ao estilo de gestão do professor. Trata-se de uma dificuldade formulada numa voz própria e distinta, mas que também ela remete e ajuda a esclarecer a postura passiva a que os alunos das TGs se encontram submetidos, efeito já bem identificado e discutido nesta pesquisa.

Importa salientar que a ausência de condições objetivas para a assistência e participação ativas dos alunos na aula, empiricamente também evidente nos resultados obtidos com a observação, compromete não só a concretização de uma gestão eficaz do ensino aprendizagem tal como a literatura a recomenda (Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza et al. 2012; Walker, 2008), como também os objetivos curriculares da História no Ensino Secundário Geral, com destaque para a necessidade de desenvolver a consciência patriótica e a vontade de participar ativamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática (MINED, 2008). Com efeito, a formação cívica democrática implica participação, aprendizagem da participação, prática da participação, nos diversos contextos de vida dos alunos, o que não parece estar assegurado. É nesta perspetiva que se impõem melhorias estruturais que favoreçam a adoção de modelos de ensino em História que permitam a efetiva satisfação dos objetivos desta disciplina, no contexto curricular do Ensino Secundário Geral, atrás invocado (Capítulo 2).

Entretanto, como respondem os professores entrevistados aos constrangimentos que detetam? Que leitura apresentam sobre as suas práticas de minimização dos constrangimentos das TGs na sua atividade? Para este efeito, os professores entrevistados aludem ao uso da explicação tradicional da matéria, ao questionamento, ao trabalho em grupo, ao trabalho alternado com amostras e, no campo da avaliação, à construção dos testes em função do tempo que têm disponível para a sua correção. Este conjunto de estratégias mostra-se consonante com os resultados de outros estudos, segundo os quais os professores das TGs (70 alunos) recorriam à exposição, ao questionamento e à organização de trabalhos em grupo, entre outras estratégias, com vista à minimização dos efeitos criados pela excessiva dimensão das turmas (por exemplo, Nakabugo et al., 2008).

Entretanto, a indicação de recurso pelos professores entrevistados à explicação *tradicional da matéria* e ao *questionamento* como estratégia de resposta aos constrangimentos está em linha com os aspetos que os mesmos professores apontam como efeitos das TGs no ensino de História. Deste modo, o predomínio quase exclusivo do recurso à explicação tradicional é simultaneamente considerado uma consequência pedagógica negativa das TGs e uma solução para o problema, gerando-se deste modo como que um ciclo sem saída pedagógica para o problema, encetável a nível da aula.

No que tange ao recurso ao trabalho em grupo, deve salientar-se que, no presente estudo, os dados da observação indicam baixo recurso a esta forma de organização social das atividades na aula, revelando-se, pois aqui, uma dissonância entre a perceção dos professores sobre as suas

ações de minimização dos efeitos do tamanho da turma nas atividades e os dados da observação. Aliás, segundo resultados de outros estudos sobre TGs os professores minimizam os respetivos constrangimentos adotando modelos de ensino assentes na comunicação unidirecional com o coletivo da turma (Blatchford et al., 2007; Singer-Freeman & Bastone, 2016), à semelhança do que observámos. Não obstante aquela inconformidade detetada, há que sublinhar que a prevalência da turma como modo de organização da atividade é o outro lado da moeda da prevalência de um modelo de ensino *expositivo e explicativo*, que temos vindo a evidenciar.

No contexto da gestão do processo de ensino aprendizagem, os professores salientaram ainda estratégias de minimização dos constrangimentos criados pela dimensão das turmas na avaliação, indicando a sujeição da elaboração dos testes a esses constrangimentos, nomeadamente ao tempo a gastar na correção das provas. As provas são elaboradas em obediência aos constrangimentos criados pela dimensão das turmas e pelo tempo disponível, ficando em segundo lugar a consideração dos critérios pedagógicos, como a observação das aulas também evidenciou. No estudo conduzido por Nakabugo et al. (2008), também alguns professores reportaram que incluíam poucos exercícios práticos nos testes com a finalidade de reduzir o volume do trabalho de correção. Deste modo, a estratégia avaliativa que se descortina, em nosso entender, pode colocar em causa não só a qualidade geral do processo avaliativo, como, em particular, os objetivos pretendidos com o referido processo. Com efeito, e conforme sublinham Blatchford et al. (2007), quando o tamanho de turma vai para além do ideal, os professores consideram desmesurado o tempo gasto na correção dos trabalhos, o que aliás, vem a gerar nos próprios professores dúvidas sobre a qualidade do processo.

As estratégias de minimização dos efeitos das TGs indicadas pelos professores nas entrevistas e que vimos analisando parecem traduzir conformismo com a situação, ou talvez antes fechamento na situação, dificuldade ou cansaço em pensar algumas soluções de ajustamento das práticas pedagógicas no quadro da realidade tão difícil com que se deparam, em que vivem e trabalham. Também na atitude dos alunos podemos ver algum desse conformismo, se não negação da própria realidade, ao indicarem o seu próprio barulho como obstáculo à sua participação na aprendizagem. **Porventura a normalização do problema das TGs, que pressupomos e tememos, esteja associada a uma atitude de "pouco ou nada se pode fazer", "é assim": atitude ponte para o "é normal",** ou seja, para a não visualização do problema, mesmo para a sua efetiva negação, a qual dificulta e compromete a própria resolução. Portanto os professores não apontam nenhumas medidas estruturais.

No entanto, há a salientar que, a par de indicações de conformismo, de um aluno, a opinião maioritária revelou adotar uma postura mais proactiva na aula como estratégia de minimização das dificuldades, através de ações tais como prestar mais atenção, mudar de lugar para carteiras mais à frente, estudar só e, ou em grupo depois da aula, incluindo outras soluções, fora do espaço pedagógico, mas que podem ter nele repercussão, que é a solicitação de explicação adicional ao professor. Em nosso entender, esta postura proactiva pode contribuir para que tais alunos se evidenciem em termos da qualidade das suas aprendizagens. Note-se que também nas aulas observadas verificámos por parte de certos alunos um notável esforço de atenção ao longo da aula. Trata-se de um aspeto que se aproxima ao que foi reportado em vários estudos preocupados com a postura do aluno em contextos de TPs, nos quais, aí sim, evidenciou-se o seu maior envolvimento na aula (Blatchford et al., 2007; Englehart, 2011; Bascia, 2010).

Finalmente, deve também recordar-se que, no entender dos professores e alunos, e em consonância com as propostas reportadas na literatura (Graue et al., 2007; Nakabugo et al. 2008), as ações que têm vindo a colocar em prática para minimização dos efeitos das TGs, podem ser reforçadas, por exemplo, com a alocação de recursos didáticos, bem como com a construção de novas infraestruturas educativas. Trata-se, de facto, de propostas que, em nosso entender, podem contribuir de forma direta na melhoria da gestão de ensino aprendizagem em sala de aula, em diversos aspetos. Porventura, para os professores seja difícil equacionar ajustamentos das suas práticas que introduzam melhorias na dinâmica pedagógica, sem o concurso de medidas estruturais e externas que possam proporcionar um quadro mais favorável ao seu trabalho e dos seus alunos.

Em suma

Que podemos então concluir sobre o processo de gestão das aulas em TGs, no domínio do ensino aprendizagem, em particular no que tange à relação entre aquela gestão e a dimensão excessiva das turmas? E que esclarecimento nos fornece esta análise quanto às condiçõs de eficácia proporcionadas pela excessiva dimensão das turmas à gestão da aulas? E que repreentações e opiniões apresentam os protagonistas próximos deste processo sobre constrangimentos e possíveis melhorias do mesmo?

Começaremos sublinhado com base nos resultados apresentados e no respetivo confronto dos mesmos com a literatura tida como referência, que a gestão eficaz do domínio *ensino aprendizagem* nas quatro turmas que constituíram objeto de observação, mostrou-se

comprometida. É verdade que parte das ações do professor se aproximaram ao *ensino tradicional melhorado*: controlo da compreensão, leitura e ditado melhorado de apontamentos, explicação tradicional melhorada da matéria, o questionamento tradicional melhorado, o esclarecimento de dúvidas, entre outras. Porém, as ações dos alunos em linha com tais ações do professor, e sobretudo o contexto normativo em que ocorrem, como que limitam as expetativas pedagógicas positivas associadas às ações tradicionais melhoradas dos professores. Com efeito, as ações dos alunos, que consistem sobretudo na colocação de dúvidas, no registo de apontamentos de forma intercalada com alguma explicação esclarecedora e, uma vez ou outra, na realização de tarefas, ocorrem num quadro de participação muito restritiva, estreitamente regulamentada, normatizada.

Por outras palavras podemos dizer já de forma mais específica, que os indicadores que demonstram alguma melhoria em certas ações do professor como por exemplo, a já apontada ação que visa *controlar a compreensão*, estão presentes, isto é, foram registadas, tal como os resultados revelam. No entanto, o modo como tais ações são operacionalizadas, não atende os objetivos pelos quais normalmente as mesmas são realizadas segundo a literatura da especialidade (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011). Diga-se que as ações em si, classificamo-las como sendo do ensino tradicional melhoradas, é verdade, todavia elas pecam na sua operacionalização e, ou, finalização que é visivelmente ineficaz. Assim por exemplo, *o controlo da compreensão* peca por colocar perguntas de sim ou não; o *esclarecimento das dúvidas* peca pelo facto de tais dúvidas serem apresentadas apenas quando o professor autoriza, em virtude de as normas de participação dos alunos na aprendizagem, não permitirem interrupções da exposição do professor, tal como foi assinalado.

O quadro pedagógico pouco satisfatório revelado pela operacionalização das ações do ensino tradicional melhorado, comprometedor da eficácia da gestão do domínio *ensino aprendizagem,* vem ser reforçado em primeiro lugar, pelas ações de ensino tradicional: questionamento, explicação da matéria e o ditado de apontamentos, que no aluno traduziram-se em termos de ações, em dar respostas curtas a perguntas do professor, escutar passivamente a explicação do professor e registar apontamentos; segundo, por uma organização social da atividade tendo por referência a turma no contexto da qual as ações do professor são orientadas a todo o coletivo da mesma. Trata-se de um cenário em que as ações do professor preocupam-se em dar conhecimentos aos alunos, num quadro tipicamente de aulas conduzidas à luz das pedagogias tradicionais de ensino, centradas na transmissão dos saberes constituídos (Altet, 1997; Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Evertson & Poole, 2008; Rocha, 1988;

Vasconcelos et al., 2003) em que o papel do aluno como ser aprendente, fica relegado ao segundo plano e, ou não é valorizado.

Sublinhe-se que em consonância com o que nos foi dado observar, **as representações dos atores mais próximos da sala de aula sobre esta situação**, as quais denunciam os constrangimentos com os quais se deparam na gestão do ensino aprendizagem provocados pela dimensão numérica da turma, reforçam a conclusão segundo a qual a eficácia da referida gestão, mostra-se pouco conseguida. Recorde-se que tais constrangimentos se traduzem no uso abusivo da explicação tradicional da matéria e nas dificuldades com as quais o professor se confronta na (1) satisfação dos objetivos da aula, (2) diversificação das atividades, (3) realização de aulas de exercitação, (4) recurso às atividades em grupo, (5) controlo e acompanhamento da aprendizagem, entre outras atividades cuja realização se confronta com obstáculos decorrentes da situação das turmas, o que por um lado, compromete a gestão diversificada e diferenciada do ensino recomendada pela literatura (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2017; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Ransdell, 2003), e por outro, reforça a premissa segundo a qual as TGs constituem um obstáculo à referida diversificação (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008). Paralelamente, a gestão eficaz do domínio *ensino aprendizagem* fica comprometida em TGs quando tais turmas, conforme os resultados decorrentes das entrevistas revelam, (1) impedem a diversificação e individualização da avaliação, (2) a exploração formativa dos resultados obtidos, (3) a correção dos trabalhos/ testes, entre outras ações realizadas com dificuldades, ou mesmo, não realizadas, o que também reforça as evidências empíricas dos estudos conduzidos em distintos contextos geográficos que apontam para a mesma direção (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al. 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016).

Acresce ainda que a eficácia da gestão do domínio em apreço, mostra-se ainda pouco conseguida, tal como se depreende das representações dos alunos, quando tais ambientes propiciam más condições de assistência e participação na aprendizagem, que se traduzem em dificuldades de se concentrar durante a aula devido ao barulho.

A terminar, sublinhe-se que o quadro pedagógico das TGs observadas, revelado quer pelos resultados decorrentes da observação, quer da representação dos atores mais próximos, ao colocar em evidência uma postura do aluno nesses ambientes que é marcadamente passiva, compromete não só a concretização de uma gestão eficaz do ensino aprendizagem na aula tal como a literatura recomenda (como por exemplo Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza et al. 2012; Walker, 2008),

conforme acabamos de assinalar, como também, o alcance dos objetivos que norteiam o ensino da História no Ensino Secundário Geral, com destaque para a necessidade de desenvolver no aluno, a consciência patriótica e vontade de participar ativamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática, conforme estabelece o currículo da disciplina em apreço no Sistema Nacional de Educação moçambicano (MINED, 2008). Nesse contexto, o recurso a exposição tradicional, ao questionamento como algumas das principais ações a que os professores recorrem tal como se depreende das entrevistas, visando a minimização dos constrangimentos provocados pelas TGs, bem como o recurso a uma postura mais proactiva por parte dos alunos, tal como foi assinalado, revela-se ainda pouco suficiente para atender adequadamente os objetivos pelos quais tais ações são mobilizadas, impondo-se a definição de quem de direito de medidas e ações mais estruturais com o mesmo propósito, a fim de reforçar o que está sendo feito atualmente, nesse sentido.

CAPÍTULO 12

GESTÃO DA SALA DE AULA, NO DOMÍNIO *DA SOCIABILIDADE*: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS

A gestão da sala de aula é uma temática em regra pouco presente nos currículos de formação dos professores, como também na própria investigação e publicação em educação (Evertson & Weinstein, 2006; Wubbels, 2007). Esta insuficiência é particularmente evidente no domínio da gestão da sociabilidade na sala de aula, cuja investigação se tem centrado fundamentalmente nas questões ligadas à disciplina do aluno (Evertson & Weinstein, 2006). Destes estudos derivaram inicialmente sobretudo orientações sobre a necessidade de um maior controlo do comportamento inadequado dos alunos, como um requisito para a criação de ambientes ordeiros (Wubbels, 2007).

Deste modo, escasseiam, entre outras, pesquisas sobre uma abordagem da gestão da sociabilidade na aula num sentido mais amplo, que além da gestão de condutas disruptivas atendam a temas como os da gestão das interações e da participação e, ainda, que cruzem os referidos temas com a variável *tamanho de turma.* Tal insuficiência ou mesmo ausência de investigação torna-se ainda mais relevante em contextos de turmas com mais de 45 alunos, como no caso particular das escolas do Ensino Secundário Geral moçambicano, onde encontramos turmas dessa dimensão, e em muitos casos com uma média acima de 60 ou 70 alunos. Note-se que as poucas pesquisas que cruzaram temáticas da sociabilidade, como por exemplo, as relativas às interações e participação dos alunos na aula, com o tamanho da turma reportam-se a turmas pequenas e, na sua maioria, foram conduzidas em países desenvolvidos (Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Englehart, 2011).

Assim e tendo em conta os aspetos que acabamos de assinalar, e conforme se referiu anteriormente (Capítulo 6) o presente estudo preocupou-se em compreender, no contexto das TGs como se processa a gestão da sociabilidade nas seguintes dimensões: normas da aula, participação na aula, interações na aula e condutas disruptivas. São resultados desta componente de pesquisa que agora se apresentam e analisam em função das questões específicas de investigação que ao longo do texto iremos invocar. Assim, num primeiro momento nos

ocupamos dos resultados provenientes da observação da sala de aula, e num segundo, os provenientes das entrevistas aos dois professores e 10 alunos das turmas observadas.

Corporiza-se deste modo o nível mais próximo da abordagem sistémica da gestão das aulas em turmas grandes que visamos, nível que foi precedido da exploração das perspetivas dos níveis intermédio – a perspetiva da escola "foco" (Capítulo 10) e local – responsáveis locais da educação, professores e delgados de História (Capítulo 9).

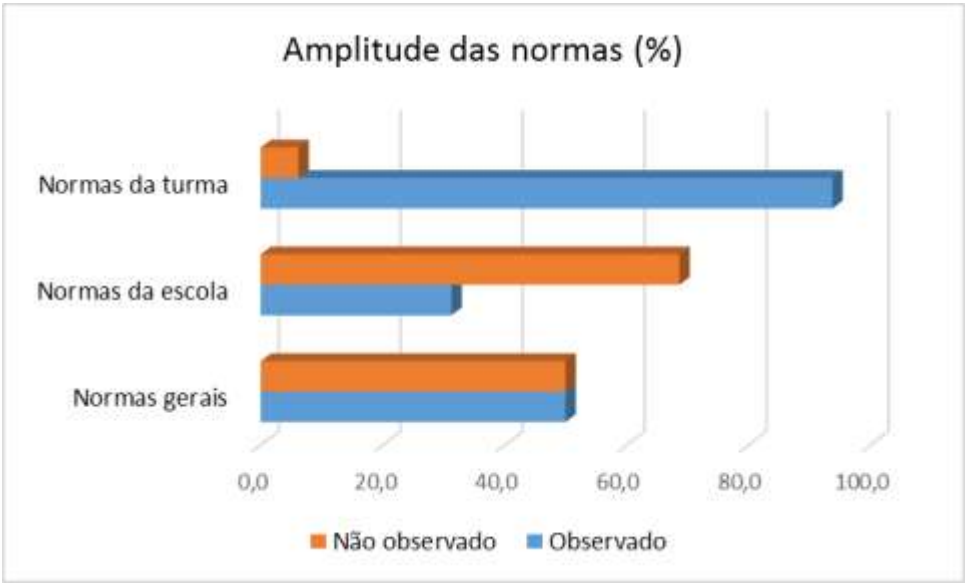
12.1 Gestão da sala de aula no domínio *sociabilidade:* perspetiva decorrente da observação da sala de aula

Iremos, nesta secção apresentar e analisar sucessivamente os resultados sobre a gestão da sala de aula em TGs nas dimensões (1) sistema normativo da aula (2), participação na aula, (3) interações na aula e (4) condutas disruptivas na aula, obtidos a partir da observação de 16 aulas de dois professores de História, em "quatro turmas caso", sendo duas do 8º e duas do 10º ano de escolaridade.

12.1.1 Sistema normativo da aula.

Começamos então por apresentar os resultados relativos à questão de investigação sobre ***como se processa a gestão de normas e procedimentos que estruturam o funcionamento da aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos. Até que ponto essa gestão potencia um clima favorável às aprendizagens de História, bem como algumas áreas transdisciplinares?*** Para o efeito, iremos focar três aspetos principais: a amplitude das normas, o seu conteúdo e o modo como as mesmas são reguladas.

Comecemos por salientar à luz do critério da **amplitude das normas**, o facto de se terem destacado normas que se aplicavam apenas àquelas turmas (93.8%), seguidas de normas que se aplicavam a todas as escolas do ensino secundário geral, decorrentes dos Regulamentos de Ensino Secundário Geral e da Avaliação (50.0%), e por último, normas daquela escola específica, decorrentes do Regulamento Interno da Escola (31.3%) (Figura 16).



Número de aulas observadas: 16

Figura 16. Amplitude das normas

Vejamos agora o **conteúdo dessas normas** (Tabela 64). Destacaram-se à partida, as normas que versam sobre a conduta geral dos alunos (75.0%), e as que dizem respeito à avaliação (37.5%). Também se evidenciaram normas cujo conteúdo é aprendizagem e apresentação pessoal, ambas registadas em 31.3% das aulas observadas. Com menos expressão observaram-se normas sobre o material didático (18.8%), limpeza da sala (12.5%) e assiduidade (6.3%).

Destaque-se que as normas em função do seu conteúdo, foram associadas a diversos temas (Tabela 64). Neste tipo de análise há a destacar que é no tema *desenvolvimento do currículo"* que se registou uma maior variedade de normas, por oposição aos restantes temas, nos quais apenas registamos a presença de uma norma em cada um deles.

Tabela 64
Conteúdo das normas

Temas	Conteúdo das normas	n	%
Desenvolvimento do currículo	Aprendizagem	5	31.3
	Tarefas	4	25.0
	Avaliação	6	37.5
	Participação	3	18.8
Material didático	Material didático	3	18.8
Funcionamento da aula	Conduta geral	12	75%
Conduta pessoal e social	Apresentação pessoal	5	31.3
Frequência e assiduidade	Assiduidade	1	6.3
Outros	Limpeza da sala	2	12.5
Número de aulas observadas		16	

Procedemos de seguida a análise mais detalhada de algumas das normas específicas em função do seu conteúdo e da força de expressão com a qual a invocação das mesmas ocorre. Mas antes, importa destacar como veremos mais adiante, o facto de todas essas normas, terem sido definidas sem o envolvimento dos alunos. Portanto, o aluno entrou em contacto com as normas no âmbito da sua divulgação.

Conduta geral

As normas sobre a conduta geral, por exemplo: proibição de barulho e apelo ao silêncio, foram as mais invocadas na maioria das aulas observadas, no âmbito do funcionamento das mesmas, face à demonstração de comportamentos inadequados. No âmbito da invocação dessas normas, evidenciaram-se procedimentos de correção apoiados em pronunciamentos que apontavam para reparação da situação, tal como ilustram os trechos que se seguem:

> "Vocês duas entenderam porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna. (O2.8)
>
> "Jovem, posso falar? Passou da creche?" Perguntou o professor a um aluno da quarta carteira, na segunda coluna. (O6.8)
>
> Com o professor ausente a 10ª Y2, ficou a fazer barulho. A maioria dos alunos falava em voz alta. "Esse barulho lá fora aqui dentro, o que se passa?" Perguntou o professor aos alunos ao regressar a sala. (O8.10)

Depreende-se dos trechos acima, que o que caraterizou a conduta inadequada foi a adoção por parte do aluno, de uma postura diferente daquela que é expectável demonstrar num determinado momento da aula, como por exemplo, manter-se em silêncio e ouvir/ acompanhar a explicação do professor. Importa salientar, tal como se verá mais adiante, que os comportamentos inadequados para os quais se invocou a norma referida, se verificaram ao nível do individuo, mas principalmente, ao nível de um grupo de alunos ou da turma inteira.

Norma de avaliação

A norma da avaliação, a qual se enquadra nas normas de desenvolvimento do currículo, se evidenciou em todas as aulas de controlo, em que a atividade principal do aluno foi a realização de teste, sendo invocada no âmbito das ações de regulação da mesma, ações essas que visavam prevenir ou corrigir o seu incumprimento. Foi observado que a invocação das normas de avaliação, era transversal à todo o processo de realização das provas, ou seja, tais normas podiam ser invocadas no início, no âmbito da sua regulação, sobretudo a preventiva: *"Esta avaliação, vai ser feita em grupos. As regras são as seguintes: Estão autorizados a*

conversar apenas entre os elementos do mesmo grupo (O15.10); ou corretiva: *"O que combinamos? O que é isso?" Perguntou o professor a um aluno que mantinha parte do seu material por cima da carteira. De seguida o professor chamou atenção alguns alunos que ainda permaneciam em pé (O9.8);* mas também, a norma da avaliação podia ser invocada no decurso da realização da atividade proposta: *"Levanta o braço, para dizer que tem dúvida." Disse o professor a uma aluna da quarta carteira, na terceira coluna (O9.8).* Observa-se dos trechos acima, que o discurso sobre a norma de avaliação foi conforme a situação, dirigido ou à turma no seu todo, ou, para alguns alunos individualmente.

Normas da aprendizagem e da participação

Evidenciaram-se igualmente normas tendo como conteúdo a aprendizagem e a participação, no quadro das normas sobre o desenvolvimento do currículo. Foi por via dessas normas que o professor estabeleceu linhas de orientação, bem como, as fronteiras de atuação do aluno em torno da sua aprendizagem. Dito do outro modo, as normas de aprendizagem e de participação, informavam ao aluno sobre o que devia fazer, ou não devia fazer no decurso da aula, em particular no decurso das ações de ensino. Trata-se de normas invocadas tanto no início das aulas, como no decurso das mesmas. A norma de aprendizagem estava estritamente ligada à norma da participação na medida em que ambas regulavam as ações do aluno enquanto sujeito "aprendente", face às ações do professor enquanto sujeito que "ensina". Vamos recordar, o modo como essas normas foram anunciadas:

> "Já combinámos na aula passada que tudo quanto vocês devem fazer deve partir de mim. Se é para escrever, escrevam, se é para conversar, vamos conversar. Vamos fazer todos a mesma coisa ao mesmo tempo. "Quem não souber escrever alguma palavra deve dizer para eu escrever no quadro." Alertou o professor aos alunos. (O1.8)
>
> "Façam o que eu mando fazer. Agora é tempo de me ouvir e falar…fecha o livro". Disse o professor a uma aluna da quarta coluna." (O2.8) Quem quiser falar levanta a mão, já combinámos." Disse o professor aos alunos, mas, sem resposta. (O3.10)

Os trechos acima veiculam uma série de recomendações procedimentais: o aluno escreve, conversa ou abre/ consulta o seu livro somente com a autorização do professor; o aluno com dificuldades de escrita de uma determinada palavra informa ao professor; e o aluno que queira participar na aula, levanta a mão.

Apresentação pessoal

A norma de apresentação pessoal que incidia basicamente sobre o uniforme escolar e os tipos de penteados recomendados para os alunos de ambos os sexos, consta no quadro das

normas mais invocadas nas primeiras aulas do ano letivo: *"Algumas pessoas quando nos apresentamos não estavam. Sabem qual é a forma correta de usar uniforme, sabem qual é?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam em coro alguns alunos (O3.10).* Observou-se que a norma era invocada no âmbito da sua divulgação e o discurso era dirigido ao coletivo da turma. Mas também, a norma de apresentação pessoal invocava-se quando a intenção do professor, era de corrigir o seu incumprimento: *"Combinei alguma coisa com ele. Lembram-se?" Perguntou o professor referindo-se a um aluno da segunda coluna. "Cabelos." Disse o professor. "Próxima aula, vem diferente, está bem?" Avisou o professor (O2.8).*

Vejamos o **modo como as normas** referidas eram **reguladas**, quer para efeitos de prevenção, quer para a correção do seu incumprimento (Tabela 65). Assim, para efeitos de prevenção, recorria-se na maioria das vezes ao ensino de procedimentos (75.0%); a divulgação das normas (56.3%) e a advertência (43.8%), foram também ações privilegiadas pelos professores na prevenção do incumprimento; ainda presente mas com menor expressão, observou-se o recurso a lembrança da norma (12.5%).

Quanto às ações de regulação corretiva, destaca-se a chamada de atenção (68.8%), lembrança da norma, indicação e ordem para o comportamento correto, ambas registadas em 50.0% das aulas observadas. Salienta-se o facto de as ações que visam ensinar procedimentos no âmbito da prevenção, constarem igualmente no rol das ações corretivas, tendo sido registadas em 18.8% das aulas. Além disso, constam no grupo das ações corretivas a convocação para tarefa e, em casos extremos, à expulsão, ambas com uma presença de 12.5%. Destaque-se o facto de os próprios alunos por vezes constituírem agentes reguladores das normas, desencadeando ações corretivas do incumprimento, mas com menor expressão, tais como a chamada de atenção (18.8%) e o ensino de procedimentos a colegas (6.3%). Destaque-se por último, o facto de as ações de regulação de natureza corretiva serem mais ricas em termos da sua diversificação, quando comparadas com as de natureza preventiva.

Tabela 65
Regulação das normas pelo professor

		%
Ações de regulação preventiva		
Divulga normas	9	56.3
Ensina procedimentos	12	75.0
Verifica compreensão	6	37.5
Adverte	7	43.8
Lembra norma	2	12.5
Ações de regulação corretiva do professor e aluno		
Professor lembra norma	8	50.0
Professor manda reparar a situação	3	18.8
Professor indica e ordena o comportamento correto	8	50.0
Professor convoca para tarefa	2	12.5
Professor expulsa	2	12.5
Professor ensina procedimentos	3	18.8
Professor chama atenção	11	68.8
Aluno ensina procedimentos a colega	1	6.3
Aluno chama atenção a colega	3	18.8
Número de aulas observadas	16	

12.1.2 Estilo e volume da participação.

Importa agora apresentarmos os resultados relativos à questão específica de investigação sobre ***como se processa a gestão da participação na sala de aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos? E que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente a participação da maioria dos alunos?*** Assim, iremos focar essencialmente a natureza, sujeito e conteúdo da participação, bem como o volume da mesma (Tabela 66).

No que respeita ao estilo de participação, quanto a natureza da mesma predominou a reativa (62.5%) acompanhada por eventos de participação de natureza proativa (25.0%). Quanto ao sujeito da participação destacou-se o coletivo da turma, com uma presença de 62.5% no conjunto das aulas observadas. Também constituíram sujeitos da participação o grupo (50.0%) e o individuo (56.3%). Em termos de conteúdo, observou-se que grande parte da participação incidia sobre a matéria curricular (62.5%); verificaram-se igualmente eventos de participação sobre regulação da avaliação (12.5%) e da conduta geral (6.3%).

Tabela 66
Natureza, sujeito e conteúdo da participação

		n	%
Natureza	Proativa	4	25.0
	Reativa	10	62.5
Sujeito da participação	Coletivo da turma	10	62.5
	Grupo	8	50.0
	Individuo	9	56.3
Conteúdo da participação na aula	Matéria curricular	10	62.5
	Regulação da avaliação (realização e feedback)	2	12.5
	Regulação corretiva da norma de conduta geral	1	6.3
Número de aulas observadas		16	

Vejamos de seguida os resultados sobre o volume da participação, o que corresponde ao número de vezes em que a turma, o grupo ou o individuo participou, tendo em consideração a categorização de *bastante forte*, *forte, médio, fraco* e *bastante fraco*, definida anteriormente para o efeito (Capítulo 8). Assim, e com base nessa categorização destaca-se o facto de ter-se salientado em todos os sujeitos considerados, uma participação cujo volume classificou-se como *bastante fraco,* onde o grupo, constitui o sujeito da participação, cujo volume da mesma, com esta classificação se registou em maior número de vezes, isto é em 50.0% das aulas observadas, seguindo-se o individuo (37.5%), e o coletivo da turma (31.3%). Com exceção da participação realizada ao nível do individuo com um volume de *bastante forte* em apenas 6.3% das aulas observadas, e da participação classificada como média registada ao nível do coletivo da turma (12.5%), salienta-se o facto de não se terem registado ocorrências com maior expressão, de eventos de participação cujo volume fosse classificado de *médio, forte* e *bastante forte*, nem a nível individual, nem a nível grupal ou do coletivo da turma (Tabela 67).

Tabela 67
Classificação do volume da participação

Classificação	Individuo		Grupo		Coletivo da turma	
	n	%	n	%	n	%
Bastante fraco	6	37.5	8	50.0	5	31.3
Fraco	3	18.8	2	12.5	3	18.8
Médio	-	-	-	-	2	12.5
Forte	-	-	-	-	-	***
Bastante forte	1	6.3	-	-	-	***
Missing	6	37.5	6	37.5	6	37.5
Número de aulas observadas	16					

*** Não foi registado

Vamos de seguida proceder a análise mais detalhada de alguns dos resultados indicados, tendo em conta a frequência com que ocorreram.

Participação reativa e proativa

A participação reativa foi a que mais se evidenciou no conjunto das aulas observadas, tendo sido por meio desta que os alunos fizeram ouvir a sua voz. O aluno reagia às questões que o professor lhe colocava através do questionamento tradicional e tradicional melhorado, em torno da matéria curricular. O trecho que se segue retrata esse aspeto:

> "Encontramos essas razões para não privilegiarmos para o estudo da História de África os documentos escritos, primeiro porque são poucos e os tais poucos são mal distribuídos no tempo e no?" Perguntou o professor aos alunos. - "Espaço", responderam os alunos ao professor. - "Segunda razão: Porque os nossos antepassados não sabiam escrever. Porque razão? Porque a escrita difundiu-se muito dificilmente…A terceira é que a África tem contacto com os outros povos, asiáticos e europeus há bastante tempo...os quais negligenciaram a produção da História de África…" Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam. - "Apresentamos três razões, porque é que nós não podemos privilegiar a fonte escrita no estudo da História de África. Dúvidas? Há dúvidas?" Perguntou o professor aos alunos. "Não!" Responderam alguns alunos ao professor. "Já podem explicar lá em casa porque é que há poucos livros escritos sobre a História de África e de Moçambique?" Perguntou o professor aos alunos. - "Agora nós dissemos que existem livros, não existem?" Perguntou o professor aos alunos. - "Existem/ não existem." Responderam os alunos em coro. "São poucos e mal distribuídos, não é isso?" Perguntou o professor aos alunos. - "Sim", responderam os alunos ao professor. (O5.8)

Portanto, o aluno não tomava iniciativa de intervir na abordagem que o professor fazia da matéria, nem tão pouco lhe era dada a oportunidade para proceder nesses termos. O aluno aguardava pelo sinal do professor e pela questão que o professor colocava. Ou seja, as próprias questões que o professor colocava enquanto ações de ensino, constituíam uma autorização para o aluno se pronunciar, uma vez que por norma, este só devia falar e escrever com a autorização do professor.

A participação que no âmbito do presente estudo se classifica como proativa teve menor presença. Foi observado no âmbito desse estilo de participação, que era através das intervenções de iniciativa própria, ainda que após uma abertura para o efeito, que o aluno encontrava uma oportunidade de participar na abordagem da matéria da aula, questionando/ colocando as suas preocupações: *"O que é método?" Perguntou a aluna acima referida (O1.8);* ou e apresentando/ expondo as suas ideias ao público: *"Ali, Deus disse e aconteceu." Disse um aluno a partir do centro da sala de aula (O14.8);* outras vezes, pedindo esclarecimento em torno de um trecho de apontamentos não percebido: *"Para alguns?" Perguntou um aluno da quarta carteira, na primeira coluna; "Nacionalismo?" Perguntou um aluno ao professor (O6.8);"Franco quê? Perguntou um aluno da sexta carteira na sexta coluna, ao seu colega de carteira (O7.10).*

O coletivo da turma como sujeito da participação

Frequentemente as questões as quais a turma respondia eram aquelas que o professor direcionava à turma inteira. Conforme se pode depreender do trecho anterior, bem como, o trecho que se segue, o formato das questões colocadas abria espaço para que as mesmas fossem respondidas coletivamente; aliás, as questões do professor definiam frequentemente quais deviam ser os sujeitos a responder, se todos, ou alguns.

> "…Foram criados blocos militares antagónicos. O que significa antagónicos? Vocês nunca ouviram falar dessa palavra?" Perguntou o professor aos alunos os quais se mantiveram calados perante a questão colocada. "Não", responderam os alunos em coro. "Blocos militares antagónicos, significa blocos militares rivais, contrários, opostos. Estão a perceber?" Perguntou o professor aos alunos. "Sim", responderam os alunos em coro. (O8.10)

Foi observado que toda a participação na qual o coletivo da turma aparecia como sujeito participante, era de natureza reativa.

O individuo como sujeito da participação

A participação levada a cabo pelos alunos individualmente era na maioria das vezes reativa, tal como ilustra o trecho que se segue:

> "A que sistema económico seguiu o sistema capitalista?" Perguntou novamente o professor. - "Sistema feudal", respondeu um aluno da sexta carteira na quarta coluna; Afinal no sistema capitalista qual é o centro das atenções?" Questionou continuamente o professor aos alunos. "Capital/ dinheiro." Respondeu um aluno da terceira carteira, na quarta coluna. - "E no caso do sistema feudal? Qual era a preocupação?" Perguntou o professor aos alunos. - "Escravos", disse um aluno da quarta coluna. (O3.10)

Mas também, toda a participação de natureza proativa era somente concretizada pelos alunos individualmente:

> "Porque a cobra rasteja no chão?" Perguntou um aluno da segunda carteira, na segunda coluna. - "Ali, Deus disse e aconteceu." Disse um aluno a partir do centro da sala de aula; -"Eu queria saber uma coisa, dizem que Deus nasceu Adão e Eva…Eu quero saber qual é a origem de nós os negros?" Perguntou um aluno da quarta carteira, na segunda coluna (O14.8); E de seguida uma aluna da terceira carteira na primeira coluna levantou a mão; "O que é método?" Perguntou a aluna acima referida. (O1.8)

Tal como se pode depreender dos dois trechos acima apresentados, foi observado que tanto na participação de natureza reativa, como na proativa, os alunos que participavam de forma individual encontravam-se na sua maioria localizados ou na parte central da sala ou na zona ligeiramente frontal. Havia, intervenções feitas a partir da zona mais ao fundo da sala, mas em número menor.

O grupo como sujeito da participação

O grupo como sujeito da participação procedia do mesmo modo que o coletivo da turma, muito particularmente pelo facto da tal participação se concretizar através de respostas em coro de sim/ não.

> "Podemos fazer um inquérito. Vamos ao conselho municipal perguntar ou parámos na estrada e registámos as matrículas…aquele que já registamos não vamos registar mais. No final vamos dizer que registamos tantos carros…Tal como podemos querer saber qual o alimento que os habitantes de Chidenguele por exemplo, gostam. Vamos a Chidenguele, vamos inquirir, vamos investigar e vamos saber ahh estes gostam de mandioca…"- "Podemos continuar?" Perguntou o professor aos alunos. - "Sim", responderam alguns alunos em coro. (O1.8)

À semelhança do que se observou quando o sujeito da participação era o coletivo da turma, aqui também, se verificou que todos os eventos de participação em aulas de introdução de novos conteúdos, nas quis os sujeitos participantes eram os pequenos grupos, foram de natureza reativa. Ou seja, os grupos responderam/ reagiram às questões colocadas pelo professor. Trata-se de grupos que se formavam espontaneamente, localizados numa zona específica ou em pontos diferentes da sala no momento exato de dar a resposta à uma determinada questão, significando que para a questão seguinte *podiam emergir novos grupos.*

12.1.3 Interações na aula.

Ainda no âmbito da organização da sociabilidade, vamos nesta etapa apresentar os resultados relativos a questão de investigação sobre ***como se processa a gestão das interações entre os diversos protagonistas da aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos***, ***e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positiva e ativamente o envolvimento da maioria dos alunos,*** apontando principalmente os intervenientes das interações e os conteúdos das mesmas.

Vejamos primeiro os resultados sobre os **intervenientes dessas interações**, salientando à partida que geralmente as interações oficiais observadas caraterizaram-se por um diálogo iniciado pelo professor, destacando-se as que tinham como intervenientes professor-turma, registadas em 100.0% das aulas observadas (Tabela 68). Houve também interações que fluíam no sentido professor-aluno (75.0%), professor-grupo (62.5%) e, com menor frequência, as interações que se verificavam entre professor e outros (6.3%). Já no sentido contrário, isto é as interações iniciadas pelos alunos para o professor, foram notavelmente em menor volume, e as que se destacaram tiveram como intervenientes turma-professor (50.0%), seguidas das interações aluno-professor (37.5%). Foram igualmente observadas interações entre dois alunos

que correspondiam geralmente a conversas paralelas (25.0%). Interações fluindo de um grupo particular para a turma, ou de aluno para grupo também se observaram, mas com baixas percentagens (6.3%). Importa destacar o facto de não ter sido observado nenhum evento, de interações tendo como intervenientes aluno-turma.

Tabela 68
Intervenientes e natureza das interações na aula

			n	%
Intervenientes	Professor-aluno	Professor-turma	16	100.0
		Professor-grupo	10	62.5
		Professor-aluno	12	75.0
		Professor-outros	1	6.3
	Aluno-professor	Turma-professor	8	50.0
		Aluno-professor	6	37.5
	Aluno-aluno	Grupo-turma	1	6.3
		Aluno-grupo	1	6.3
		Aluno-aluno	4	25.0
		Aluno-turma	***	***
Note. Número de aulas observadas			16	

*** Não registado

Relativamente **ao seu conteúdo**, as interações desenvolviam-se em torno do currículo, de onde se destacava matéria (56.3%) e avaliação (50.0%) (Tabela 69). Com menor frequência foram registadas interações sobre tarefas (43.8%) e competências de escrita (18.8%). Houve também interações que ocorreram no quadro das condutas sociais e relacionais de que se destacaram as condutas dos alunos (75.0%) e as saudações (50.0%). Ainda nesse quadro, a despedida como conteúdo das interações foi a que se registou em menor número de vezes (37.5%). Os protagonistas da aula interagiam igualmente em volta do sistema normativo instituído, sendo de destacar as normas da turma nas suas diversas especificidades (62.5%), normas gerais, também nas suas diversas especificidades (43.8%) e as normas da escola (37.5%). Temos, por último, interações desenvolvidas sobre as questões gerais de organização e funcionamento da aula, com destaque para o horário (50.0%), organização da sala/ aula (37.5%) e outras questões (31.3%) (intervalo, atraso do professor, atraso do aluno, presença do investigador e sua equipa, encerramento da aula, estado de saúde de uma aluna).

Observou-se o facto de as interações desenvolvidas em torno do currículo, se mostrarem mais ricas em termos de diversificação dos aspetos específicos sobre as quais os protagonistas da aula, falavam. Observou-se igualmente, o facto de as interações em torno das condutas sociais e relacionais, mais especificamente as que versavam sobre a conduta dos alunos, se evidenciarem mais no que respeita à sua ocorrência.

Tabela 69
Conteúdo das interações na aula

Tema	Conteúdo das interações	n	%
Currículo	Matéria/currículo	9	56.3
	Tarefas	7	43.8
	Método de trabalho	2	12.5
	Avaliação	8	50.0
	Competências de escrita	3	18.8
Condutas sociais e relacionais	Saudações	8	50.0
	Conduta dos alunos	12	75.0
	Despedida	6	37.5
Sistema normativo da sala	Normas gerais	7	43.8
	Normas escola	6	37.5
	Normas turma	10	62.5
Questões gerais de organização e funcionamento da aula	Organização da sala/aula	6	37.5
	Horário	8	50.0
	Limpeza sala	4	25.0
	Outros**	5	31.3
Número de aulas observadas		16	

** Refere-se a intervalo, atraso do professor, atraso do aluno, presença do investigador e sua equipa, encerramento da aula, estado de saúde de uma aluna

Consideramos importante salientar o facto de ter sido observado que as interações iniciadas pelos alunos, particularmente as que fluíam no sentido turma-professor (50.0%), tinham como conteúdo a saudação inicial que ocorria nos primeiros instantes do encontro professor-turma. Para além dos momentos em que os alunos davam respostas de sim/não, este, constituiu também um dos eventos em que todos os alunos faziam ouvir a sua voz. Já ao nível individual, ou seja, nas interações que fluíam no sentido aluno-professor, encontramos como conteúdo predominante, a matéria curricular. Trata-se de interações que se operacionalizam por meio da ação de aprendizagem coloca dúvidas (43.8%), referida anteriormente.

12.1.4 Comportamento do aluno na aula.

Nesta etapa apresentam-se os resultados relativos à questão específica de investigação sobre ***como se processa a gestão de comportamentos em sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de a mesma garantir a prevenção de ocorrências de condutas disruptivas,*** focando-se essencialmente nos sujeitos envolvidos na disrupção, no conteúdo da disrupção e no estilo da regulação (Tabela 70).

O comportamento do aluno foi marcado pela demonstração de condutas disruptivas tendo como **sujeitos** mais salientes o *grupo/pares* cuja manifestação se registou em 56.3% das

aulas observadas. Também o *coletivo da turma* aparece como sujeito da disrupção (50.0%) incluindo alguns alunos individualmente (31.3%).

Quanto **ao seu conteúdo,** na maioria das vezes as condutas disruptivas se caraterizaram pelas conversas clandestinas (56.3%). Foram igualmente observados eventos de disrupções cujo conteúdo era barulho e desacatos (50.0%), comer, beber água e mascar pastilhas, bem como deslocações não autorizadas, ambos registados em 12.5%. Quanto à regulação, salientou-se o estilo unilateral de regulação (93.75%) e a regulação participada/ dialogada (6.3%).

Tabela 70
Condutas disruptivas na aula

			n	%
Sujeitos envolvidos na disrupção		Turma	8	50.0
		Grupo/ pares	9	56.3
		Individuo	5	31.3
Conteúdo da disrupção	Conduta social do aluno	Barulho e desacatos	8	50.0
		Conversas clandestinas/ paralelas	9	56.3
		Subtração de bens alheios	1	6.3
		Comer, beber água e mascar pastilhas	2	12.5
		Deslocações não autorizadas	2	12.5
Estilo de regulação		Participada/ dialogada	1	6.3
		Unilateral	15	93.75
Número de aulas observadas			16	

Efetuamos de seguida, uma análise mais detalhada de alguns conteúdos das disrupções acima indicados, tendo em conta a força de expressão com que tais conteúdos aparecem. A nossa análise contempla igualmente, alguns aspetos observados sobre os estilos de regulação dos comportamentos que os professores adotam.

Conversas clandestinas

As conversas clandestinas enquanto conteúdo das condutas disruptivas, foram as que mais se evidenciaram e, frequentemente elas ocorriam com a presença do professor na sala no decurso da aula, e as mesmas eram desenvolvidas por pares ou pequenos grupos de forma persistente e generalizada. Vejamos o modo como tais conversas, se manifestavam nos eventos que se seguem:

> *Evento 1:* Enquanto o professor explicava, duas alunas riram-se de forma discreta. Uma outra comunicou-se com a colega, através de gestos. (O2.8)

> *Evento 2:* "Vocês duas entenderam porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna. (O2.8)
>
> *Evento 3:* [A que sistema económico seguiu o sistema capitalista? Veio depois de que sistema, o sistema capitalista?"] Perguntou insistentemente o professor, enquanto duas alunas das primeiras carteiras, na quarta e quinta colunas, conversavam em voz baixa. (O3.10)
>
> *Evento 4:* "Um dos alunos da segunda coluna pôs-se a conversar com o colega da terceira coluna, enquanto escreviam o que o professor ditava". (O3.10)
>
> *Evento 5:* "Faltam cinco minutos", disse o professor aos alunos, numa altura em que mais de metade destes continuavam a fazer o teste, …A maioria dos quais a conversar em pequenos grupos, envolvendo alunos de colunas e carteiras diferentes. (O10.10)

Também se verificaram eventos de conversas paralelas, envolvendo toda a turma: *Durante a realização do teste foi-se notando muitos episódios de alunos que conversavam em voz baixa, em todas as colunas das carteiras (O10.10). Nesse instante havia silêncio na sala embora alguns alunos continuassem a conversar em voz baixa enquanto se organizavam (O11.10).* Conforme ilustram os três primeiros eventos acima, os pares/ grupos que desenvolviam conversas paralelas encontravam-se na sua maioria sentados, nas carteiras localizadas mais ao centro, ou, na coluna de carteiras mais à direita da sala. A insuficiência do mobiliário, o que obrigava alguns alunos a se sentarem no chão principalmente em aulas de controlo, também propiciava o desenvolvimento de conversas clandestinas. Vejamos o trecho que se segue:

> Passado um instante, duas das quatro alunas sentadas no chão, começaram a conversar em vós baixa, notavelmente em torno do teste, numa altura em que o professor se encontrava ao fundo da sala. De seguida as conversas estenderam-se para duas colegas que se encontravam sentadas nas primeiras carteiras das duas primeiras colunas. (O11.10)

Refira-se que frequentemente, pela sua natureza "clandestina" dessas conversas, caraterizada especificamente por sons baixos/ murmúrios, o conteúdo específico das mesmas, não se revelou claro para o observador investigador.

Observou-se igualmente nos três primeiros eventos acima descritos, que tais conversas se manifestavam frequentemente no decurso da explicação da matéria, e algumas vezes, tal como ilustra o *evento 4*, durante o ditado de apontamentos. Houve também registo de conversas clandestinas no decurso da realização de provas de avaliação: *Enquanto os alunos realizavam o teste nos primeiros minutos, logo depois da receção do enunciado, ouviam-se conversas clandestinas em volta da tarefa, entre pares e grupos de mais de três alunos (O10.10).*

Barulho e desacatos

Normalmente o barulho e desacatos tinha como sujeito, o coletivo da turma: *"Turma, silêncio!" Gritou uma aluna da quinta carteira na primeira coluna, para os colegas que estavam a fazer barulho (O7.10).* Tratou-se de conversas em voz alta, cujo conteúdo dificilmente se podia detetar. Os alunos gritavam, falavam, emitiam risos e gargalhadas, e em algumas situações arrastavam carteiras. Refira-se que na maioria das vezes, tais comportamentos se registavam com a presença do professor, no início da aula*:*

> ["Amanhã não há-de haver espaço para negociação. Tragam a gravata fora do lugar, rua. Ok, obrigado, podem se sentar".] Alertou o professor aos alunos que já comentavam o discurso do professor em voz alta. (O8.10) Nessa altura já se tinha instalado uma confusão na sala com o vai e vem dos alunos ao quadro, para deixar e levar material necessário à realização do teste. (O9.8)

Importa salientar que o barulho e desacatos que ocorriam na fase da aula referida, encontravam-se também, associados à organização da sala em aulas de controlo:

> "Coloquem a frente todo o vosso material." Disse o professor aos alunos, logo que acabou de entrar. E de imediato os alunos começaram a transportar o seu material para guardá-lo a frente junto do quadro preto na zona de circulação. Nesse instante criou-se na sala um ambiente de muito barulho. (O10.10)

Mas também houve eventos de barulho e desacatos que ocorriam na fase final da aula:

> "Estamos em cima da Hora. Vamos ficar por aqui." Disse o professor aos alunos. No mesmo instante os alunos se levantaram para sair. "Eu não disse que saíssem." Disse o professor aos alunos. Enquanto o professor falava, ouviu-se o toque. "Agora já tocou Senhor Professor." Disseram alguns alunos ao professor. "Se já tocou, cada um levanta-se e sai não é?" Perguntou o professor aos alunos. "Não", responderam em coro alguns alunos. No mesmo instante instalou-se um ambiente de muito barulho. "Deixem-me sair primeiro depois hão-de sair." Disse o professor aos alunos enquanto se retirava da sala de aula quando faltava um minuto para o toque. (O8.10)

Conforme se depreende neste trecho, os alunos manifestam um comportamento de pressa para se retirarem da sala, e, por isso, fazem pressão sobre o professor para que lhes conceda a autorização para o efeito.

O barulho e desacatos verificava-se igualmente nos momentos em que o professor se ausentava temporariamente da sala de aula: *"O professor deslocou-se novamente para o corredor exterior para chamar atenção aos alunos que nessa altura se encontravam a fazer barulho. Com o professor ausente a 10ª Y2, ficou a fazer barulho. A maioria dos alunos falava em voz alta" (O8.10).*

Estilo de regulação

O estilo de regulação unilateral das condutas disruptivas, ou seja, uma regulação que não contempla diálogo professor-aluno em torno da disrupção, foi o que se mostrou mais saliente. O professor, que constituía entidade reguladora dos episódios de comportamentos perturbadores, avançava com ações de prevenção ou de correção, sem que tivesse aberto espaço de diálogo com o(s) aluno(s) envolvidos. Ou seja, o professor não dava oportunidade para o aluno participar, justificar-se ou defender-se.

> "Já alguma vez estiveste na creche?" Perguntou o professor a uma aluna que se encontrava a conversar com a outra (O5.8). "Senta aí, disse o professor a uma aluna que se encontrava a conversar com uma colega. A aluna visada obedeceu a ordem endireitando-se. (O9.8)

Foram também observados eventos de regulação unilateral dialogada, em que o professor desencadeava ações de regulação que incluía diálogo com o aluno visado, tendo como finalidade interromper a continuação da ocorrência do comportamento não permitido. Trata-se no entanto de um diálogo marcado pela força autoritária do professor, em que a explicação do aluno não é levada em consideração. O trecho que se segue ilustra o que acabamos de expor:

> "Já acabou?" Perguntou o professor a uma aluna da quarta carteira, na quinta coluna. "O quê?" Perguntou a aluna acima referida ao professor. "De chupar. Posso revistar?" Perguntou o professor à aluna em questão. "Não estava a chupar nada", disse a aluna. "As pessoas adultas que mentem hoje, é porque aprenderam a mentir quando eram crianças." Disse o professor aos alunos". (O6.8)

Neste trecho, o diálogo professor-aluno exclui o apuramento das razões/ justificações do comportamento demonstrado, caso existam. A finalidade é controlar o comportamento detetado, impedindo a sua continuação, e, em paralelo colocar em evidência ou expor a culpa da aluna visada. Importa no entanto, sublinhar que a proibição ou não de um comportamento similar na aula, não tinha sido antes referido entre os atores em causa, pelo menos nos primeiros contactos professor-turma.

Ainda no âmbito da regulação, importa realçar o facto de ter sido observado o abandono temporário e por iniciativa própria por parte de alguns alunos, de um certo tipo de conduta disruptiva, mais especificamente das conversas clandestinas, sem a intervenção dos terceiros, tal como ilustra o trecho que se segue:

> Enquanto isso, a maioria da turma continua a realizar o teste, exceto alguns alunos, especificamente das quatro primeiras carteiras, das duas primeiras colunas, que visivelmente escrevem pouco, ou quase nada, conversam e riem, mas quando o professor se aproxima simulam uma certa concentração. (O11.10)

Portanto, aqui os alunos agem em função da localização e movimentos do professor na sala, ou seja, as conversas paralelas intensificam-se ou não, consoante o afastamento ou aproximação do professor.

12.2 Gestão da sala de aula no domínio *sociabilidade:* perspetiva decorrente da representação dos atores próximos

Analisemos agora os resultados das entrevistas aos dois professores e a dez alunos das aulas observadas, considerando sucessivamente a gestão das normas, da participação, das interações na aula e das condutas disruptivas.

12.2.1 Gestão das normas na representação dos atores próximos.

Sobre o tema *gestão das normas*, analisaremos especificamente a respetiva (1) amplitude, (2) conteúdo (3), relação dos alunos com as mesmas e, em particular, relação de rejeição, (4) regulação das normas e (5) efeitos das TGs no respetivo cumprimento.

Amplitude. Assim, começaremos por fazer referência à amplitude das normas, salientando que, em consonância com o que foi observado em sala de aula, aqueles participantes referem-se a normas cujo conteúdo pode ser agrupável em normas gerais, destinadas a toda a população escolar do país, normas de escola, destinadas a toda a população da escola "caso", e de turma, destinadas aos alunos das turmas observadas.

Conteúdo. Relativamente ao conteúdo, o P1 salientou normas do âmbito do desenvolvimento do currículo, concretamente, normas que regulam a participação dos alunos na aprendizagem *"Um princípio se calhar dentro do que eu disse antes, (…), eu desejo que os alunos escutem primeiro a pergunta, todos. Têm de ouvir a pergunta, e um tempinho para buscar resposta. "Mas essa resposta para mim não tem que ser dada coletivamente. Tem que ser um" (P1)* e levantar o braço para o professor escolher quem responde. O P2, por sua vez, enfatizou normas do âmbito da conduta pessoal e social, especificamente normas sobre a apresentação pessoal, na medida em que se exige ao aluno que se apresente na sala com uniforme:

> Tem a questão do uniforme, exigimos que deve ser usado completo, que é a camisa com bolso com timbre da escola, a gravata também com o timbre da escola, as calças ou saias, portanto calças para os rapazes, calças ou saias para as meninas, e saias que não terminem acima dos joelhos por uma questão de decência, valores morais, etc. (P2)

Saliente-se o facto de ambos os professores destacarem normas de funcionamento da aula, com particular enfoque para as de conduta geral, ao referirem a não permissão de barulho na aula, e de assiduidade e pontualidade.

O conteúdo das normas referidas pelos alunos está em linha com a posição de ensino tradicional dos seus professores. No âmbito do desenvolvimento do currículo, mais propriamente na aprendizagem e participação na mesma, foram sinalizadas pelos alunos diversas normas. Assim, um aluno enfatizou como norma o facto de se exigir nas aulas que estes escrevam apenas com a autorização do professor: *"Há outras normas, como por exemplo, não podemos escrever algo, antes que ele diga para nós escrevermos, uma das normas é essa (A1).* Ainda no quadro do desenvolvimento do currículo, um outro aluno realçou como normas em vigor a necessidade de acompanhar a explicação da matéria, bem como, a necessidade de realizar as tarefas atribuídas (A6). O mesmo aluno indicou a exigência de comparência na aula com o respetivo material didático (A6). Dois outros alunos salientaram a norma de exigência de levantamento do braço para pedir autorização para participar (A1; A8). Um aluno indicou a norma de os alunos aguardarem que o professor conclua a exposição para depois levantar a mão.

No âmbito da conduta pessoal e social, destaque-se o facto de mais de metade dos alunos participantes terem referido, especificamente a norma de apresentação pessoal (A2, A3, A5, A6, A7 & A8), também destacada por um dos professores (P2), bem como a norma de conduta geral relativa à necessidade de mostrar respeito para com o professor, e, ainda, a de respeitar o silêncio na aula, o que inclui a não utilização do telemóvel referida por metade dos alunos (A1, A5, A9, A10 & A4). Foi ainda referida por um dos alunos, no âmbito da pontualidade e assiduidade, a norma de exigência de chegada dos alunos à sala de aula antes do professor, (A9).

Deste modo, podemos dizer que nas entrevistas se evidenciaram as normas constantes na Tabela 71.

Tabela 71
Normas emergentes das entrevistas

	Professores	Alunos
Participação no currículo	Todos os alunos devem escutar as perguntas do professor antes de responderem.	
	Os alunos devem pensar na questão antes responder	
	Os alunos que queiram responder devem levantar o braço	Os alunos devem pedir autorização para participar, levantando o braço
	O professor decide a quem dá a palavra para responder	
		Os alunos apenas registam por escrito o que quer que seja após indicação do professor
		Os alunos devem acompanhar atentamente a explicação da matéria apresentada pelo professor
		Os alunos devem aguardar que o professor conclua a exposição, para depois levantar a mão
		Os alunos devem transportar para a aula o material necessário
		Os alunos devem realizar as tarefas atribuídas
Conduta geral	Os alunos devem manter silêncio na aula	Os alunos devem manter silêncio na aula
		Os alunos não devem utilizar telemóvel na aula
		Os alunos devem respeitar os seus professores
Assiduidade e pontualidade	Os alunos devem ser assíduos	
	Os alunos devem apresentar-se pontualmente na aula	Os alunos devem comparecer na sala de aula antes do seu professor
Apresentação pessoal	Os alunos devem apresentar-se na aula com o uniforme completo	Os alunos devem apresentar-se na aula com o uniforme completo
	Os alunos devem usar o uniforme no formato estabelecido	

Relação dos alunos com as normas. No que diz respeito à atitude dos alunos para com as normas, os dois professores entrevistados, entendem que a mesma assume duas caraterísticas principais, sendo a primeira de pouca aceitação, mas que vai melhorando ao longo do ano letivo, portanto de aceitação progressiva: *"É uma coisa gradual. Eles sabem, que não podem…eu faço uma pergunta logo é não, não. Mas está sendo gradual" (P1).* A segunda, de discordância e oposição às normas, que tem como correlato a imposição das mesmas pelo professor: *"Acaba sendo uma imposição. Muitas vezes somos obrigados a pôr uma mão dura sobre eles de modo a obedecer essas normas" (P2).*

A perceção evidenciada pelos próprios alunos sobre a sua relação com o sistema normativo, também assume duas caraterísticas, sendo uma de oposição às normas instituídas, e outra de aceitação. Nesse contexto, sete dos 10 alunos participantes declaram um posicionamento de aceitação às normas instituídas (A2, A3, A5, A6, A7, A8 & A10): *Eu concordo com todas as normas" (A4*); enquanto que três deles mostram um posicionamento de

rejeição às normas: (A1, A4, A9): *"Há uma norma com a qual eu pessoalmente não concordo"* (A1). Destaca-se o facto de quase todos eles, com a exceção de dois participantes, terem admitido a existência de colegas que não concordavam com normas em vigor nas suas aulas (A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9 & A10). *"... O problema são as pessoas que não querem seguir as normas que o professor está a dizer e as normas gerais da escola" (A1); "Há certos alunos que não concordam com essas normas. Eu concordo com todas as normas" (A4*).

Assim, e na senda de oposição às normas qua acabamos de assinalar, mais de metade dos alunos entrevistados especificaram quais as normas rejeitadas, tendo um dos alunos apontoado a norma que respeita às restrições de participação na aula, no que designámos normas no âmbito do *desenvolvimento do currículo.*

> O professor fala dum tema que nós temos na mente e quando estamos a levantar a mão para falar, ele não nos permite. Espera ele acabar, é quando ele acaba, a ideia se foi a ideia que nós queríamos dizer nesse momento. (A1)

Quatro alunos entrevistados indicaram a resistência dos alunos a normas de funcionamento da aula, mais especificamente as normas de conduta geral (A1, A5, A9 & A10). Para os outros três alunos, o posicionamento de rejeição se evidencia em relação às normas de apresentação pessoal (A4, A7 & A8): *"A posição da grava. A pessoa deveria deixar a gravata relaxada para se sentir à vontade." (A7);* para um outro aluno, a rejeição se verifica igualmente na norma de pontualidade, que obrigava os alunos a chegarem à sala antes do professor (A9).

Efeitos das turmas grandes na gestão e cumprimento das normas. Quanto aos efeitos das TGs na gestão e cumprimento das normas, os professores entendem que esse tipo de turmas torna difícil verificar e assegurar o cumprimento das normas na aula, tendo, pois, em tal processo, um efeito negativo. O P2 citou o exemplo das dificuldades que enfrenta na verificação da norma de apresentação pessoal:

> Porque se fossem poucos, como dizia se fossem 20 ou 25, lançando uma olhadela rápida era muito fácil perceber quem está devidamente uniformizado e quem não está, mas para aquele número fica difícil, porque muitas vezes na posição em que o professor tem ficado lançar a sua vista à toda a turma, a visibilidade do professor para com os alunos fica obstruída pelos alunos que se apresentam no meio. (P2)

A perceção de cerca de dois terços dos alunos sobre a natureza dos efeitos das TGs nas normas não está em consonância com a dos professores, uma vez que, segundo eles, as TGs não afetam o sistema normativo estabelecido (A2, A3, A6, A7, A8, A9 & A10). Apenas se registou a exceção de três dos alunos cuja perceção é no sentido de que as TGs afetam o cumprimento das normas (A1, A4 & A5) referindo-se um deles especificamente à desordem, conversas e barulho que facilmente se multiplicam nesses ambientes (A4).

Regulação. Relativamente a regulação das normas apontadas e com a exceção da ação de apelos referida pelo P1 como meio de prevenção do incumprimento das normas, salienta-se o facto de as restantes ações de regulação referidas por esses professores serem do âmbito da correção ou de reposta ao incumprimento.

Assim, e em consonância com as ações que foram observadas na sala de aula, um desses participantes enumerou uma série de **ações de gestão de resposta ao incumprimento** das normas, sob ponto de vista de **correção**, que consistem em (1) chamar atenção ao aluno infrator: *"Temos tomado medidas para aqueles alunos que não as cumprem, como forma de condenar a atitude e impormos que eles cumpram com essas normas. Medidas sancionatórias, por exemplo através de uma repreensão";* (2) ordenar ao aluno o cumprimento da norma; (3) mandar reparar a norma/ a situação: *"Se ele conseguir sair a fim de ir se arranjar e voltar, tudo bem. Mas se não conseguir, naquele dia não assiste aquela aula";* ou, (4) expulsar da aula o aluno em causa: *"E passados alguns dias com esta medida que é a repreensão perante a turma a medida com a graduação maior que temos tomado é proibir ao aluno assistir aquela aula*" *(P2).* Ainda sob ponto de vista de ações de correção do incumprimento, o outro professor aludiu que preferia (5) apostar no endurecimento do discurso: *"Aqui há duas coisas, não é? Há duas coisas. Quando as normas não são respeitadas pelos alunos, eu faço um discurso um pouco duro. Um discurso um pouco duro, mas dentro do que é a norma geral" (P1).*

A perceção dos alunos sobre a regulação das normas, se aproxima ao que foi referido pelos professores, com a particularidade de aqueles participantes terem enfatizado apenas as ações de gestão desencadeadas pelo professor visando corrigir a transgressão das normas, ou seja, ações relativas às **consequências de incumprimento,** nomeadamente: (1) expulsão do aluno, referida por metade os alunos entrevistados *(A2, A3, A4, A8, A9): "Quando não respeitadas, retiram o aluno da sala de aula" (A2); "Naturalmente ficam fora da aula de História. Ninguém deve assistir a aula, sem que tenha gravata e a camisa dentro das calças" (A8);* depois, referidas por dois alunos**,** (2) chamada de atenção: "*Professor avisa os alunos para ficarem em silêncio para melhor perceberem. O professor avisa. Por exemplo quando entra na sala avisa, silêncio. Comportem-se bem*" *(A9);* (3) ordem para reparar a situação (*A6; A7): "O professor manda o aluno sair para fora organizar-se e entrar de novo na sala para assistir as aulas" (A7)*; (4) atribuição de faltas em vermelho (*A1; A4*); e, finalmente, referida por um dos alunos, (5) recurso a gritos dirigidos aos alunos que violam as normas (A1). Verificou-se, pois, no que respeita à regulação corretiva, a mais expressiva em ambos os grupos,

grande proximidade de pontos de vista entre professores e alunos sobre o que acontece na aula (Tabela 72), bem como proximidade entre os discursos e o que foi por nós observado.

Tabela 72
Ações de regulação corretiva normativa da responsabilidade do professor

Perspetiva dos professores entrevistados	Perspetiva dos alunos entrevistados
Expulsão da aula para o aluno infrator	Expulsão da aula para o aluno infrator
Chamada de atenção ao aluno infrator	Chamada de atenção pelo professor
Ordem de cumprimento da norma	
Ordem de reparação da situação	Ordem de reparação da situação
Endurecimento do discurso	Gritos dirigidos ao aluno infrator
	Atribuição de faltas em vermelho

Portanto, verifica-se que este quadro de regulação e em linha com o que foi por nós observado, configura ações de regulação unilateral do professor, isto é, sem negociação com o aluno visado.

12.2.2 Gestão da participação na representação dos atores próximos.

Vejamos agora os resultados sobre a gestão da participação dos alunos na aula em TGs, focando sucessivamente (1) a satisfação com o grau da participação de alunos no processo de aprendizagem, (2) os conteúdos que estimulam a participação, (3) os efeitos das TGs na participação dos alunos na aprendizagem, e, (4) gestão dos constrangimentos detetados decorrentes da dimensão numérica da turma.

Assim, importa à partida, analisarmos os resultados sobre a **satisfação dos participantes, com o grau da participação** de alunos no processo de aprendizagem, salientando que ambos os professores entrevistados mostraram-se insatisfeitos com o modo como a participação se realiza nas suas aulas: *"satisfeito não. Não estou satisfeito com a participação porque é um terço dos alunos que participam" (P1); "Não estou satisfeito" (P2).* Diferentemente dos professores, cerca de dois terços dos alunos entrevistados mostraram-se satisfeitos com a sua participação na aula (A1, A2, A3, A4, A5, A7 & A10), revelando três deles insatisfação com o processo (A6, A8 & A9).

No que respeita à dinâmica motivacional para a participação na aula, quatro dos alunos entrevistados entende que a sua participação é **motivada por conteúdos** relativos aos contextos geográficos mais distantes (A1, A7, A8 & A10), e para dois deles a sua participação é mais

motivada por matérias relativas aos **contextos** mais próximos (A4 & A5). Este entendimento dos alunos relativo aos conteúdos que motivam ou não a sua participação, está em linha com a sua perceção, em relação às matérias que estimulam ou não a sua aprendizagem, sobre as quais se fez referência anteriormente (Capítulo 11).

Relativamente a perceção evidenciada pelos alunos entrevistados sobre a **natureza dessa participação**, se *proactiva* ou *reativa*, salienta-se o facto de todos esses alunos terem realçado que participavam na aula por iniciativa própria, **porém, em resposta a questões do professor**: *"Eu é que tomo a iniciativa" (A2); "Tomo a iniciativa e o professor autoriza" (A7),* declaração de certo modo contraditória, em primeiro lugar, com as caraterísticas principais da participação que se evidenciaram nas aulas observadas, e já assinaladas anteriormente, em segundo, com a norma da participação atrás referida, que estabelece a obrigatoriedade de os alunos falarem apenas com a autorização do professor e em resposta às questões deste, e não por iniciativa própria. Deste modo, pode dizer-se que a iniciativa que se autoatribuem é bastante externamente regulada.

Importa agora apresentarmos os resultados sobre a perceção dos dois professores e os 10 alunos em relação **aos efeitos das TGs na participação dos alunos na aprendizagem**. Assim, para os dois professores entrevistados as TGs produzem efeitos bastante negativos na participação do aluno na aula, que se traduzem em dois aspetos principais: dificuldade de criar iguais oportunidades de participação para todos os alunos, e dificuldade de controlar, monitorizar quem participa e quem não participa. Relativamente ao primeiro aspeto, um daqueles professores frisou expressamente o facto de as TGs o impedirem de dar oportunidade à maioria dos alunos para participar (P2). Além disso, segundo ambos os professores, participavam nas suas aulas apenas os alunos mais ativos, enquanto que, os mais acanhados se encontravam como meros assistentes. Sobre o segundo aspeto, um daqueles professores salientou o facto de não conseguir identificar os alunos que não participavam em virtude de as turmas serem grandes (P2).

Esta perceção dos professores sobre os efeitos da participação na aula que acabamos de apresentar está em linha com o entendimento de quatro alunos entrevistados sobre o mesmo aspeto, os quais consideram que as TGs afetam negativamente a ação de participar na aula devido ao facto de participarem apenas os alunos ativos e rápidos, agravando-se assim as desigualdades na aprendizagem (A6, A7, A9 & A10. Aqui consideramos importante registar o que um desses alunos realçou sobre a sua participação:

> Às vezes nem tanto. É que tem outras pessoas que já têm resposta correta logo na ponta da língua, enquanto eu, ainda estou a busca da resposta. E quando estou para falar, outra colega, ou outro colega, já tem a resposta para dar enquanto eu ainda estava a procura da resposta. (A6)

Além dos alunos que detetaram efeitos negativos das TGs na participação, temos a outra metade daqueles entrevistados que considerou não ter detetado efeitos negativos na sua participação, resultantes do facto de as suas turmas serem grandes (A1, A2, A3, A4 & A5).

Vejamos de seguida, os resultados sobre o modo como se processa **a gestão dos constrangimentos provocados pela dimensão numérica** das turmas, na participação. Assim, para contrariar os efeitos das TGs na participação dos alunos na aula, um dos professores entrevistados apontou algumas ações que no seu entender a favorecem. Trata-se de (1) ações de empoderamento dos alunos, no sentido de os ensinar a aprender, e, também, (2) de criação de um relacionamento pessoal mais próximo: *"Lhe mostro o que é ser aluno e o que é ser professor e o que se deve fazer para se aprender. Procuro aproximação" (P1)*; criação e fortificação de relações de proximidade com estes: *"Por vezes eu ajo fora da sala de aula. Eu interajo com os alunos fora da sala de aula. Fora dos conteúdos. Eu interajo com ele. Eu e ele. Eu percebo que este tem algum…também falo com ele, fora*" *(P1);* e, apelos a participar. O outro professor (3) aposta mais nos TPCs para criar ambientes favoráveis à participação do aluno: *"Bom, procuro deixar mais TPC e na aula seguinte fazemos a correção" (P2).*

Quanto aos alunos, as ações que apontam com vista ao fortalecimento da sua participação estão voltadas para o reforço da sua conduta escolar positiva, e traduzem-se em (1) envidar de esforços para ser o primeiro a participar (A7); (2) prestar mais atenção na aula (A10); e (3) aguardar que chegue a sua vez de participar: *O que eu faço, é ficar calado. "Espero uma próxima ocasião para por a minha dúvida" (A9).* Além do exposto, uma das alunas entrevistadas indicou fortalecer a sua participação na aula procurando (4) influenciar positivamente os colegas, mais especificamente, conforme salientou um quarto aluno, chamando a atenção dos colegas distraídos (A8).

12.2.3 Gestão das interações na representação dos atores próximos.

Esta seção ocupa-se dos resultados sobre a gestão das interações na aula em TGs, na perspetiva dos dois professores e 10 alunos entrevistados. Para o efeito, iremos sucessivamente dar conta dos resultados sobre os **conteúdos das** interações, os **efeito**s das turmas grandes nas interações professor-aluno, e as ações para **minimização dos efeitos** negativos detetados.

Sobre o **conteúdo das interações** professor-aluno, a perceção dos professores entrevistados é no sentido de que passam a maior parte do seu tempo na aula interagindo sobre

a matéria curricular (P1 & P2). Trata-se de uma perceção corroborada por todos os alunos entrevistados, os quais indicam que, na maior parte do tempo, os seus professores falam com eles, ou, talvez melhor, para eles, sobre a matéria curricular (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 & A10). Entretanto, para além da matéria curricular, dois alunos apontaram as questões de conduta como parte do conteúdo das interações professor-aluno (A7 & A8), e um dos alunos referiu que o professor fala sobre limpeza da sala (A4).

Quanto aos **efeitos das TGs nessas interações,** os dois professores entrevistados entendem que tais turmas produzem efeitos negativos nesse processo, dificultando, como um deles salientou, o diálogo com a maioria dos alunos na aula: *"Não consigo trabalhar com um número considerável ou com a maioria da turma naquele dia para estimular esse diálogo, essa participação dos alunos" (P2).*

Relativamente ao mesmo tema, identificaram-se no discurso dos alunos dois posicionamentos distintos: um, no sentido do entendimento de que as TGs não afetam o seu diálogo com o professor, defendido por metade dos participantes (A2, A3, A4, A5 & A6); outro, defendido pela outra metade, vai no sentido do reforço do entendimento dos professores, admitindo a existência de constrangimentos provocados pelas TGs nas interações professor-aluno, associados, no caso, ao facto de tais ambientes motivarem um comportamento de desordem, por si impeditivo do diálogo (A1, A8, A7, A9 & A10): *"Outros não estão interessados em estudar, estão interessados em brincar. Outros estão interessados em estudar. E quando o professor dá aula, outros a provocarem barulho" (A9).*

No que respeita às ações de **minimização dos efeitos das TGs nas interações professor-aluno** que acabamos de assinalar, um dos professores entrevistados indicou que prefere trabalhar como sempre trabalhou, mais especificamente, recorrendo ao ensino tradicional (P1). O outro professor destaca no seu discurso a aposta na introdução de adaptações pedagógicas, trabalhando alternadamente com pequenos grupos (P2). Aqui consideramos importante citar a explicação do professor referido sobre o modo como procede nessas adaptações:

> Bom. Acabo trabalhando com…em estatística chamaríamos de amostra. Bom a turma tem 60 alunos; para conseguir tratar aquele conteúdo e terminar naquele dia, trabalho aí com alguns alunos, já que se alguma coisa sobrar, na aula seguinte não terei espaço. Acabo limitando, trabalho com um número X, pode ser de dois ou três alunos, por exemplo, na aula de hoje; noutra, vou trabalhando com os outros, assim sucessivamente. (P2)

12.2.4 Gestão do comportamento dos alunos na aula na representação dos atores próximos.

Vamos por último, nesta seção sobre a representação dos protagonistas quanto à sociabilidade na aula, apresentar os resultados sobre **a gestão do comportamento** dos alunos em TGs na perspetiva dos dois professores e 10 alunos entrevistados, considerando sucessivamente (1) os conteúdos ou características das condutas dos alunos na aula, (2) os efeitos das TGs no comportamento (2) e as estratégias de regulação das condutas disruptivas dos alunos na aula, quer as estratégias do professor, quer as de auto regulação dos alunos.

Conteúdo das condutas dos alunos. Relativamente aos conteúdos ou características das condutas dos alunos na aula, importa destacar três aspetos: primeiro, embora um dos dois professores entrevistados tenha evidenciado a perceção de que a maioria dos seus alunos é atenta, *"A maior parte da turma tem estado atenta á aula" (P2),* ambos admitem haver com regularidade registo de barulho e, principalmente, de **conversas paralelas** ao trabalho que se desenvolvem entre dois ou mais alunos à margem da aula e envolvendo na maioria das vezes pequenos grupos (P1 & P2):

> Sim afeta. São muitos. Se dois conversam, dois estão a conversar numa fila ou naquele banco por exemplo, significa que aquele banco todo não está atento, está distraído" (P1). O barulho que me incomoda é aquele extra-aula. Há tendência de existir esse barulho nas minhas aulas (P1). É muito comum notar que alguns conversam durante as aulas… o professor vai se aperceber que há ali um grupo que está a conversar… (P2).

Ainda em torno das caraterísticas do comportamento dos alunos na sala, metade destes manifesta a perceção que a maioria dos alunos é atenta durante as aulas de História (A1, A2, A5, A6, A7 & A8), enquanto que quatro deles classificam os colegas como barulhentos (A4, A6 & A9) e promotores de conversas paralelas (A9).

A representação de ambos os protagonistas sobre o comportamento dos alunos na aula e sobre os efeitos deste na gestão do professor, configura-se de modo mais negativo quando ambos os protagonistas são questionados sobre os efeitos das TGs na conduta dos alunos e nas interações entre eles.

Efeitos das turmas grandes no comportamento dos alunos. Assim, para os dois professores entrevistados, as TGs provocam efeitos negativos no modo como os alunos se comportam (P1 & P2), estimulando a desordem, as conversas paralelas e o efeito de contágio das mesmas, principalmente nos casos em que a aula não interessa a pelo menos um terço do coletivo da turma: *São muitos alunos e isso significa muitas vontades, muitas reações e que transportam para a sala de aula muitas divergências. Se fossem poucos, então isso iria*

diminuir" (P1). E ainda: "Sim afeta. São muitos. Se dois conversam, dois estão a conversar numa fila ou naquele banco por exemplo, significa que aquele banco todo não está atento, está distraído" (P1).

Acresce que as **conversas paralelas,** associadas ao barulho e desacatos, produzem efeitos negativos não apenas na conduta dos alunos, mas em toda a dinâmica produtiva da aula, quer do ponto de vista do trabalho do professor, quer do trabalho dos alunos. Elas afetam quer o ensino, quer a aprendizagem, quer a gestão da vida social da turma (P1 & P2).

Segundo ambos os professores, este tipo de interações entre os alunos à margem do currículo e do objeto da aula, as conversas paralelas ao trabalho, agravam as suas dificuldades de aprendizagem, visto que distraem da tarefa, quer os diretamente envolvidos nas conversas, quer os demais colegas:

> "Porque podem estar a conversar entre si, próximos de alguém que está muito atento a aula, mas não pode estar porque está a ouvir esta conversa" (P1). E há aí alguns focos de conversas, como dizia; (…) o professor vai se aperceber que há ali um grupo que está a conversar… que até se a conversa se mostrar impressionante pode atrair os colegas, vizinhos, que estavam atentos à aula, mas acabaram virando a sua atenção para a conversa. (P2).

Ou seja, a conversa entre um ou mais alunos muito depressa se traduz numa situação contagiante envolvendo mais alunos do que os que inicialmente estavam na conversa, constituindo-se, pois, como um fator de distração para esses alunos. E, ainda, as conversas paralelas agravam as dificuldades com as quais os alunos se deparam na avaliação:

> Porque quando o aluno se depara com determinadas questões dadas naquela aula em que ele estava a conversar com o colega sobre assuntos fora da aula, ele encara a questão como se fosse do outro mundo, como se nunca tivesse aquela matéria. Porque quando o professor estiver a explicar a matéria por exemplo, ali há uma espécie de um calor que ele transmite. Aquela matéria fica mais detalhada, mais desenvolvida e facilita até a própria compreensão dos conteúdos, pelo aluno, do que quando está sozinho, que muitas vezes acaba entrando em dificuldades para interpretar o que está lendo lá quando está diante dos apontamentos. (P2)

Na perspetiva de ambos os professores, as condutas dos alunos a que nos vimos referindo, potenciadas pela dimensão da turma, acarretam, por sua vez, dificuldades para o professor na gestão da aula, sendo de destacar as dificuldades na gestão dos comportamentos e, mais propriamente, a dificuldade que enfrentam na identificação de alunos barulhentos. Vejamos o modo como um desses professores expôs as suas perceções sobre este aspeto:

> Porque como dizia eles percebem que pelo facto de a turma ser numerosa, o professor vai de alguma forma ter dificuldades de observar o que cada aluno está a fazer. Então eles acabam se aproveitando disso. (P2)

Portanto, ambos os professores sublinham que as dificuldades de gestão das turmas são agravadas pelo facto de as TGs constituírem um estímulo à desordem. O P1 enfatizou e aprofundou a consideração do efeito que acabamos de apontar do seguinte modo: *"São muitos alunos e isso significa muitas vontades, muitas reações e que transportam para a sala de aula muitas divergências. Se fossem poucos, então isso iria diminuir".*

Por sua vez, também todos os alunos entrevistados entendem que as interações aluno-aluno nas carteiras, enquanto conversas paralelas ao trabalho, provocam efeitos negativos na aula, quer nas ações de ensino do professor, quer nas suas próprias ações de aprendizagem. Nesta senda, para mais de metade dos alunos participantes (A3, A4, A5, A6, A7 & A10), **as conversas paralelas** perturbam a explicação da matéria, e em consequência a compreensão da mesma por parte do aluno a quem a explicação se destina, conforme salientou um desses participantes: *"E isso afeta nosso trabalho e a explicação do professor. Porque nesse exato momento eles estão a provocar barulho. E nós não estamos a ouvir nada" (A4).* Na mesma linha de pensamento, um outro aluno considerou que as conversas paralelas interferem com o ditado de apontamentos do professor, bem como na compreensão do aluno, a quem o ditado se destina: *"Porque o professor quando dita, o aluno provoca barulho. Assim, o aluno não percebe nada" (A1).* Um dos alunos considerou ainda que as conversas perturbam a ação de ensino do professor, pois provocam nele alguma desconcentração*: "Deste modo, o professor acaba se desconcentrando para poder pôr os alunos atentos de novo na matéria" (A8).*

Em suma, e com a exceção de um aluno que não respondeu à questão, o entendimento dos restantes alunos entrevistados foi o de que as conversas entre os alunos nas carteiras dificultam a aprendizagem e também a avaliação (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 & A10). Sobre o efeito neste último processo alegam, por exemplo, que o aluno não percebe e não faz o que lhe é pedido nas provas de avaliação devido a interferências provocadas pelas conversas entre os colegas na sala: *"E no dia da prova, o aluno não faz exatamente o que o professor disse naquele dia ou outras coisas que ele não percebe, de tanto fazer barulho" (A1).*

Regulação. Vejamos de seguida os resultados sobre a representação dos participantes sobre o modo como é regulado o comportamento inadequado ou condutas disruptivas dos alunos, que frequentemente assumem a forma de conversas paralelas e barulho, salientando o facto de, os professores entrevistados, apontarem ações de regulação que são da ordem da prevenção, bem como ações de ordem corretiva ou remediativa.

Assim, e tendo em vista a **prevenção** da ocorrência de condutas disruptivas nos seus alunos, o P2 prefere estabelecer (1) contactos visuais com eles. Vejamos o modo como ele

procede: *"Eu pessoalmente, durante as minhas aulas costumo, lançar a minha vista para todos os cantos da turma para ver se estão todos a me acompanhar ou há algum grupo que está desligado da aula" (P2).* As ações de prevenção daquele participante incluem ainda o (2) uso da expulsão, não só enquanto medida corretiva, mas, também, preventiva, ou seja, o professor alegou o seu uso como exemplo para os outros aluno(s) perturbador(es), para impedir que os outros alunos procedam do mesmo modo: *"As medidas severas consistem em tirá-los da aula. Fulano, beltrano já vos chamei atenção a primeira vez, estão aí, então saiam da aula. Isso ajuda de alguma forma porque os que talvez estavam a proceder do mesmo jeito, ficam com medo" (P2).* Paralelamente o outro professor aludiu ao (3) recurso a apelos com vista a corrigir comportamentos perturbadores: *Mas eu faço preleção para evitar. Eu faço uma preleção, e não posso dizer em que momento. Mas eu sei que faço preleção* (P1).

Quanto à regulação corretiva, os professores parecem fazer assentar o uso de estratégias progressivamente mais severas, em função da gravidade e da persistência do comportamento disruptivo do aluno. As indicações sobre este binómio, ações do professor e conduta do aluno, não são muito precisas, mas esta articulação parece estar presente no discurso de ambos os professores.

Quanto à **regulação corretiva,** (1) a **chamada de atenção** constitui uma das ações apontadas pelos dois professores entrevistados, para corrigir a ocorrência de condutas disruptivas (P1 & P2). Com efeito, um desses professores enfatizou o facto de, em presença de um comportamento perturbador, interromper a aula, para proceder à sua correção através de uma chamada de atenção, ou, de (2) sensibilização/ persuasão: Vejamos a explicação daquele participante sobre o modo como procede:

> Mas eu se percebo que a perturbação é demasiada, eu prefiro interromper e resolver… interrompo a aula e procuro sensibilizar. Se eu percebo que escapou e agora está a fazer barulho, aí quer dizer, quando evidencio aquele que está a fazer barulho, mas pode ser que sejam muitos uns 10 a fazer barulho, pode ser que dos 10, se eu conseguir persuadir um, ganhe mais cinco. (P1)

Por seu turno, o outro professor admitiu apostar na expulsão do aluno perturbador da aula, por forma a corrigir a conduta disruptiva:

> Procuro arranjar formas começo com meios mais suaves para lhes trazer de volta à aula, então em casos de **persistência**, acabo sendo um pouco mais severo que é lhes dispensar da aula. As medidas severas consistem em tirá-los da aula. Fulano, beltrano já vos chamei atenção a primeira vez, estão aí, então **saiam da aula.** (P2)

Esta citação também evidencia no discurso do P2 o recurso a uma estratégia de progressiva severidade das ações disciplinadoras, aqui associada à persistência do comportamento inadequado.

Importa referir que o P1, além do uso da preleção, invoca o recurso a **medidas severas** em situações de maior gravidade, mas não explicita a natureza das mesmas, ficando apenas a indicação de uso de uma disciplina progressiva, em que se recorre a ações progressivamente mais severas, em função da gravidada da infração que ele próprio designou de pedagogias draconianas: *"Ou então fico Dracon pedagogo. Costuma-se dizer que existem medidas draconianas e acharem que as medidas draconianas são de violência física, violência psicológica, não"* (P1).

Todas as são **ações de regulação das condutas disruptivas apontadas pelos alunos** de natureza corretiva e ou remediativa, e algumas vão no sentido das referidas pelos professores. Assim, temos mais de metade de alunos indicando haver expulsões em casos de persistências de um determinado comportamento inadequado (A2, A3, A4, A5, A9 & A10): *quando o professor explica e um colega provoca barulho, o professor retira esse aluno da sala*. O uso da expulsão da sala aparece, pois, associada a uma estratégia de progressiva severidade das medidas associada à persistência do comportamento inadequado, como também se revelou nos discursos dos professores. O recurso às chamadas de atenção da parte do professor é também invocado por metade dos alunos (A3, A5, A6, A9 & A10): *"Quando entra na sala diz para se calarem" (A5).*

A par disso, os alunos fizeram referência a duas outras ações de correção de condutas disruptivas, não referidas pelos professores, a saber: o abandono da aula pelo professor: *"O professor para evitar, ele simplesmente só sai, assina o livro e sai" (A4);* e atribuição de faltas: *"As vezes pode dar falta" (A10).*

Ações de minimização dos constrangimentos das conversas paralelas. Questionados sobre o que eles próprios fazem para **minimizar os constrangimentos provocados** no seu trabalho pelas conversas paralelas na aula, quatro dos alunos apontam a mudança de lugar, a deslocação para carteiras localizadas mais à frente junto ao habitat do professor e ao quadro (A4, A6, A7 & A8). Assim:

> Eu vou me sentar perto do quadro para ouvir melhor a explicação do professor (A4). E eu não costumo sentar atrás ou no meio, sento-me a frente. E aquelas da frente vendo o professor a dar aulas, é muito raro elas falarem. Calamos a prestar atenção. Aquelas que provocam barulho estão lá atrás e eu não me sento lá atrás. Estou a frente, sempre a frente. (A6)

Outras duas alunas indicam apostar sobretudo na adoção de um comportamento mais positivo, no esforço por prestar mais atenção à aula (A9 & A10). Veja-se como uma das alunas participantes se referiu a esse aspeto: *"Quando os outros estão a provocar barulho, eu já disse que fico na minha carteira e estou concentrada naquilo que estou a fazer o que o professor me mandou" (A10).* Para uma outra aluna participante, ações que visam influenciar positivamente os colegas que conversam sem autorização, por exemplo, uma chamada de atenção, parecem-lhe ser as mais apropriadas para minimizar os efeitos provocados pela situação (A9).

Chegados aqui, iremos de seguida proceder a análise e discussão dos resultados ora apresentados, confrontando os pontos que se salientam entre si, e entre estes com as contribuições provenientes da literatura, tendo em vista a resposta das questões específicas de investigação anteriormente levantadas.

12.3 Análise e discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados sobre o modo como se processa a gestão da sala de aula no domínio da sociabilidade nas dimensões *normas*, *participação*, *interações* e *condutas disruptivas*, resultados decorrentes da observação de aulas e de entrevistas aos atores próximos, procede-se nesta secção à análise e discussão sucessiva dos mesmos segundo aquelas dimensões por forma a respondermos às nossas questões de investigação. De acordo com estas, é então nosso objetivo esclarecer as condições de eficácia daquela gestão, tal como ela é proporcionada pelo contexto das TGs investigadas. Com vista a alcançarmos esses objetivos, debruçamo-nos de seguida sobre os aspetos mais salientes dos resultados, confrontando-os entre si quando necessário e com as contribuições da literatura tida como referência.

Sistema normativo. No que respeita à dimensão *sistema normativo*, começamos por proceder a análise e discussão dos resultados obtidos pela observação das aulas, salientando tal como se referiu anteriormente, que tomamos como critérios de gestão eficaz das normas na sala de aula (1) a abordagem sistemática e atempada das mesmas preferencialmente no início do ano letivo, (2) com a participação conjunta de professores e alunos, (3) privilegiando normas que não limitem a iniciativa e autonomia da participação do aluno na aula, (4) no quadro de uma regulação que privilegia a ação educativa preventiva, sem prescindir de ações de âmbito corretivo no caso de ações de transgressão mas com uma certa razoabilidade e ainda (5) a definição clara das consequências a volta da sua gestão, quer haja cumprimento, quer incumprimento (Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson e Poole, 2008; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009). No caso de documentos normativos de produção

exterior à turma, a gestão eficaz dos mesmos requer clareza junto dos alunos sobre o que se pretende com a sua implementação e adequada (Lima, 2017).

Refira-se à partida que se salientaram como mais invocadas, no que respeita à sua amplitude, as normas destinadas a regular o normal funcionamento da aula, *normas da turma*, em especial as relativas à regulação da conduta geral dos alunos. À estas normas da conduta geral, seguiram-se as normas reguladoras do desenvolvimento do currículo, com especial incidência em avaliação e aprendizagem.

O facto de as normas de conduta geral terem sido invocadas maior número de vezes pelos professores, parece estar associado a uma saliente ocorrência de condutas disruptivas dos alunos durante as aulas. Reconheça-se que os esforços envidados pelos professores no estabelecimento de um quadro normativo regulador de diferentes eventos na aula, parece estar em linha com as recomendações da literatura, que apontam para a necessidade de os professores eficazes clarificarem para os seus alunos o que deles esperam, quais as condutas esperadas nos diferentes contextos das aulas (Ahmad et al., 2012; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Saeed, 2009). Tal como Ahmad et al. (2012) salientam, as normas e procedimentos promovem sentido de organização nos professores e alunos e, além disso, são um suporte para o professor na gestão eficaz da vida na turma e dos problemas de comportamento, em particular. No que nos foi dado observar o esforço dos professores no sentido de imprimir organização na aula, evidenciou-se em torno de normas como *levantar a mão*, reguladora da dinâmica da aprendizagem e participação dos alunos: levantar a mão no caso do aluno ter dificuldades na escrita ou para responder a questões do professor. Em todo o caso, saliente-se que, na literatura da especialidade, a norma de levantar a mão, embora organizadora do contexto, na medida em que restringe a iniciativa e autonomia da participação dos alunos na dinâmica da aprendizagem na aula não é aconselhada (Lopes & Silva, 2011).

Entretanto, a gestão do quadro normativo evidencia aspetos que, em nosso entender, podem comprometer a sua eficácia, designadamente o facto de a definição das normas não ter contemplado o envolvimento dos alunos e logo no início do ano letivo. Portanto, parece tratar-se de um quadro normativo rígido, definido sem a participação dos alunos, e cujo funcionamento parece assentar sobretudo no controlo externo das condutas. Talvez possamos aproximar este modelo de gestão mais de um uso imperfeito do modelo comportamentalista do que dos modelos cognitivos de gestão eficaz que tomámos como referência (Arends, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Good & Brophy, 1984; Murtaza et al., 2012; Khan et al., 2011),

e que pedagogicamente apostam na valorização do aluno como parceiro ativo para o sucesso do processo de ensino aprendizagem que o professor propõe e orienta (Murtaza et al., 2012).

Uma gestão eficaz e democrática das normas impõe a inclusão dos alunos na sua definição; além do valor cívico deste processo, a participação facilita a apropriação e internalização das normas e, por via disso, uma conduta consequente com as mesmas, a prevenção do seu incumprimento (Ahmad et al., 2012; Carita, 2017; Cymru, 2012; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009). Acresce que os professores que iniciam o ano letivo fazendo uma abordagem com os seus alunos em torno das normas e procedimentos da aula, aumentam a percentagem daqueles que se envolvem com sucesso na instrução académica ao longo de todo o ano (Evertson & Poole, 2008). Tal efeito reforça-se quando tal abordagem contempla quer os aspetos relativos ao que é e não é permitido fazer na aula, quer as consequências de incumprimento das normas estabelecidas (Carita & Fernandes, 2002; Carita, 2017), no âmbito da prevenção do incumprimento. Trata-se de um modelo de gestão das normas que se encontra presente em vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula que apontam para a necessidade de os professores que pretendam gerir as suas salas de aula com eficácia, se concentrarem em ações preventivas do incumprimento das normas (Carita, 2017; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Lima, 2017; Marzano, 2003; Korpershoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013).

Ora, distintamente deste modelo de gestão preventiva e participada do sistema normativo da aula, o que observámos ilustrou-nos antes uma gestão predominantemente reativa e corretiva: as ações que traduzem o posicionamento do professor face ao incumprimento mostram-se mais salientes do que ações de pendor preventivo. Por outras palavras, pareceu-nos haver pouco investimento na prevenção do incumprimento das normas. Realce-se que o uso excessivo de medidas corretivas na gestão das normas como, por exemplo, a expulsão da aula, pode revelar-se prejudicial para o percurso académico do aluno visado, impondo-se deste modo a necessidade de o professor envidar esforços de evitamento de tais procedimentos. Práticas de gestão da sala de aula que contemplam expulsões e outras medidas relacionadas, tais como, mandar o aluno para a Direção da escola ou mandar os alunos às suas casas a fim de convocarem os seus pais e encarregados de educação, fazem com que os alunos se sintam excluídos da dinâmica da aula e beneficiem menos do processo escolar (Dibapile, 2012; Lima, 2017).

Sabe-se que "o principal requisito dos procedimentos disciplinares punitivos é o da sua razoabilidade, isto é, tornar-se necessário que o aluno perceba que a exigência que lhe é feita e o castigo que se impõe têm uma razão de ser e que não está diante de uma simples exibição de

poder e de arbitrariedade" (Amado, 1998, p. 167). No entanto, tendo em conta que no caso do presente estudo escasseia o recurso a uma abordagem e, ou definição conjunta e atempada de normas entre alunos e professores, a clareza quanto àquela razoabilidade mostra-se comprometida. Tal parece agravar-se principalmente nos primeiros meses do ano letivo, período em que os alunos ainda não se habituaram às normas do professor, nem às medidas em caso de incumprimento, contribuindo tais ambiguidades para uma mais difícil gestão do sistema normativo. Porém, a literatura é consensual quanto à vantagem formativa e de gestão da não ambiguidade, da clareza, razoabilidade e consistência das normas (Ahmad et al., 2012; Carita & Fernandes, 2002; Lima, 2017). Tal como realçam Ahmad et al. (2012), "as normas devem ser claras, razoáveis e consistentes. Os alunos devem sentir orgulho das normas vigentes nas suas turmas, bem como, responsabilidade no seu cumprimento" (p. 176). A falta de clareza quanto ao que lhe é exigido, termina por contribuir para o não cumprimento (Lima, 2017).

Analisemos agora a perspetiva dos professores e alunos entrevistados sobre o sistema normativo, conforme os resultados obtidos nas entrevistas. Assim, no que respeita à **amplitude das normas,** e em linha com os resultados da observação, verificou-se a proeminência de referências às normas de turma. No que respeita ao conteúdo das normas, também em linha com os resultados da observação, as normas de funcionamento da aula, sobretudo as que versam sobre a conduta geral dos alunos foram as mais referidas, quer pelos dois professores, quer pela maioria dos dez alunos entrevistados, o que se revela consistente com a respetiva amplitude. Seguiram-se às normas de conduta geral na aula, as normas inscritas nos campos do desenvolvimento do currículo e da conduta pessoal e social, as quais vêm responder ao estabelecido no regulamento interno da escola que aponta, entre outros aspetos, para a necessidade de os alunos se apresentarem devidamente uniformizados (ES-MªMR, 2016c).

Ainda em linha com os pontos que se salientaram da observação, depreende-se dos resultados obtidos, quer das entrevistas com professores, quer com os alunos, o predomínio de ações de regulação das normas de natureza corretiva. Já foram assinaladas algumas das implicações deste tipo de gestão das normas, particularmente na sua forma mais severa, a expulsão da aula: exclusão do aluno da dinâmica da aula potencia o seu fracasso na aprendizagem e, ou, uma posição de rejeição dessas mesmas normas. Importa realçar apenas, e de acordo com Good e Brophy (1984), que os professores que se mostram bastante defensivos e apelam para a sua autoridade, produzirão apenas fúria nos seus alunos e ressentimentos, contribuindo para a deterioração do relacionamento entre ambas as partes.

Com efeito, e tal como se depreende das perceções dos professores e alunos entrevistados, evidenciam-se nestes últimos intervenientes dois posicionamentos face às normas, sendo um de rejeição e outro de aceitação, este último, resultante, supomos, de ações autoritárias do professor, aquilo que um deles chamou de *"pôr mão dura sobre eles de modo a obedecer as normas" (P2).* Note-se que, pelo seu conteúdo, as normas rejeitadas são vitais para o andamento da aula, quando geridas eficazmente. Note-se, igualmente que os alunos apontam normas específicas com as quais não concordam em todos os temas ou campos integradores das normas, fazendo com que se evidenciem de modo muito abrangente posições antagónicas entre aquilo que o professor espera e o que o aluno pretende. Chamamos atenção especial, ao facto de uma das normas rejeitadas pelos alunos ser a que respeita as restrições de participação na aula: o aluno deve esperar que o professor conclua a exposição, para depois levantar a mão. O posicionamento de rejeição a esta norma evidencia, supomos, uma consciência da parte dos alunos, sobre o prejuízo que tais restrições podem causar no seu percurso académico.

A imposição normativa que a observação e entrevistas indiciam como estratégia prevalecente, talvez indique da parte do professor insuficiente valorização da posição do aluno como agente ativo no processo e com direito a opinião, crença que contraria, como já assinalado, as contribuições da literatura sobre a gestão eficaz da sala de aula (Carita, 2017; Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Marzano, 2003; Saeed, 2009). Porém, aquela estratégia porventura traduz também uma penosa e forte consequência da dimensão das turmas. Na verdade, os resultados indicam o reconhecimento dos protagonistas da influência negativa que as TGs exercem na gestão do sistema normativo, nomeadamente ao provocarem, tal como reportaram os professores entrevistados, dificuldades no controlo da turma e na verificação do cumprimento das normas; trata-se, aliás, de um resultado também verificado em outros estudos, realizados em distintos contextos geográficos (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo et al., 2008). Sublinhe-se que estas dificuldades que os professores reportam de controlo da turma e de verificação de (in)cumprimento das normas, potenciam a ocorrência de condutas disruptivas, como os resultados deixam perceber. Entretanto, saliente-se que esta perceção dos professores mostra-se contrastante com a da maioria dos alunos, para os quais as TGs não influenciam negativamente o cumprimento das normas.

Em suma, que respostas nos proporcionam os resultados e a sua discussão às questões de investigação que colocámos quanto à gestão da sociabilidade nas aulas, no contexto da lecionação da disciplina de História em turmas grandes dos 8º e 10º anos de escolaridade, numa

escola do Município da Matola em Moçambique? Que podemos inferir sobre *como se processa a **gestão de normas e procedimentos** que estruturam o funcionamento da aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos? Até que ponto essa gestão potencia um clima favorável às aprendizagens de História, bem como de algumas áreas transdisciplinares, como a da cidadania, previstas no currículo nacional?*

Assinalemos, à partida, o facto de se ter evidenciado a existência explícita de um quadro normativo nesses ambientes, destinado a regular o funcionamento da aula o que parece estar em linha com as recomendações da literatura, que apontam para a necessidade de os professores eficazes clarificarem para os seus alunos o que deles esperam, em termos de comportamentos que se adequam às diferentes aulas (Ahmad et al., 2012; Carita, 2017; Cymru, 2012; Saeed, 2009). No entanto, e em conformidade com as nossas expetativas (Capítulo 6), trata-se de um quadro normativo cuja gestão eficaz se mostrou comprometida.

Em primeiro lugar, pelo facto de o processo de definição das referidas normas não ter envolvido o aluno a quem se destinam, o que contraria as recomendações da literatura que apontam para a necessidade de os professores envolverem os alunos na definição das normas da sala de aula, um exercício que potencia que o aluno se aproprie delas (Ahmad et al., 2012; Carita, 2017; Evertson & Pole, 2008; Cymru, 2012; Lima, 2017; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009), e não desenvolva um posicionamento de rejeição às mesmas, tal como os resultados do presente estudo revelam. Daqui resulta o facto de a maior parte das normas terem sido enunciadas à medida que o incumprimento foi ocorrendo, e com uma ausência da justificação da razoabilidade e, ou utilidade funcional das mesmas o que deixa a situação pouco clara. Em linha com o não envolvimento do aluno na definição das normas, a eficácia da gestão do sistema normativo mostrou-se comprometida ainda com o facto de o processo de sua regulação ter sido predominantemente corretivo, pois, uma gestão da sala de aula preocupada com eficácia, é a que se encontra mais focada no evitamento das infrações antes que elas ocorram (Brophy, 2006; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009).

Em segundo lugar a eficácia da gestão das normas mostrou-se comprometida, pelo facto de as turmas, sendo excessivamente grandes, impedirem o professor de ter uma razoável perceção da vida na turma, isto é, o professor não tem uma perceção adequada do que se passa na aula e, por isso, do eventual incumprimento das normas, o que se traduz em dificuldades na gestão e controlo da conduta social da turma; este é um resultado que se mostra consistente com os de estudos de outros investigadores em contextos geográficos distintos (Ayeni & Olowe,

2016; Nakabugo et al., 2008), que confirmam haver influências negativas das TGs no controlo da turma.

Participação dos alunos na aula. Analisemos agora os resultados relativos a participação na aula, focando em primeiro lugar, os aspetos que se evidenciam dos resultados provenientes da observação, para depois nos debruçarmos sobre os que foram obtidos a partir das entrevistas; mas antes importa realçar que no âmbito do presente estudo, e tal como referido anteriormente considera-se *gestão eficaz da participação na aula*, aquela que permite que a maioria dos alunos participem, mostrem interesse, aprendam e escutem os comentários e sugestões dos outros (Rocca, 2010).

Já no âmbito do presente estudo, e indo concretamente para a componente da observação salienta-se o facto de os resultados obtidos terem revelado um quadro de participação marcadamente reativo e com o coletivo da turma como sujeito da participação mais frequente. Salienta-se ainda, o facto de o volume da participação, ter sido predominantemente *bastante fraco* para todos os sujeitos considerados, o que traduz uma dificuldade da concretização de uma participação desejável.

Trata-se de um quadro de participação que está em consonância, em primeiro lugar, com o formato da organização social da atividade na aula que se implementou, isto é, um tipo de organização que tem como referência a turma, em que o professor fala frequentemente para os alunos no seu todo; e sobretudo, um tipo de organização social que poucas vezes abre espaço para o aluno se expressar individualmente. Como salientam Singer-Freeman e Bastone (2016), nas aulas em que a comunicação é unidirecional, fluindo do professor para os alunos, uma pequena percentagem do tempo é que se destina a discussão.

Em segundo lugar, o quadro de participação em análise, está em linha com o facto de o modelo de ensino utilizado nessas aulas, ter sido predominantemente *expositivo explicativo* e centrado no professor, facto que se mostra consonante com a premissa de que quanto maior for o tempo ocupado pelo professor na explicação da matéria, menor será a oportunidade de os alunos participarem na aula de forma mais rica (Rocca, 2010). Já se fez referência aos efeitos imediatos que o modelo de ensino referido provoca nas ações de aprendizagem, sendo de destacar a passividade de quem aprende (Altet, 1997; Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001), passividade essa que no âmbito do presente estudo está em estreita ligação com ausência de ações dentro do modelo de ensino referido, como por exemplo, um questionamento adequadamente conduzido, que incentive a discussão na aula em tono das matérias do currículo.

Sobre a discussão na aula como atividade geradora da participação, refira-se de acordo com Lopes e Silva (2011), que a forma como as perguntas são colocadas nesse âmbito, mostra-se fundamental para a sua eficácia. Todos os alunos incluindo os desafiadores respondem bem aos professores que demonstram um interesse por eles e pelas suas ideias. Portanto, a maneira de fazer uma pergunta ou ouvir uma resposta é fundamental. Os bons questionadores tendem a mostrar uma curiosidade genuína na maneira de formular as perguntas, convidando os alunos a pensar com eles, como por exemplo: "Eu interrogo-me, por que razão…" (p. 262), fato que não se colocou no âmbito do presente estudo, especificamente naquelas perguntas em que o professor antecipava a resposta aos alunos, ou colocava à disposição do aluno, o que dele esperava ouvir, ou prosseguia de imediato com a aula sem que tivesse recebido resposta dos alunos sobre tais perguntas, no quadro do questionamento tradicional. Importa recordar sobre este último aspeto tal como foi referido no Capitulo 4, que aumentar a média do tempo de espera após a colocação de uma questão na aula, contribui por sua vez para o aumento (1) do número de respostas desenvolvidas; (2) da frequência de respostas apropriadas, porém não solicitadas; (3) da frequência das questões iniciadas pelos alunos; (4) das contribuições voluntárias dos alunos (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984); entre outras vantagens.

Um aspeto digno de realce e em linha com os resultados de Bourke (1986) prende-se com o facto de a participação do aluno nas aulas observadas, a qual frequentemente se efetuava em torno da matéria, sobretudo a que classificamos como proativa, ter consistido em questões pouco desenvolvidas, ou de pedido de esclarecimento, sobre um trecho ou uma palavra de apontamentos não percebido(a), facto que reforça o pressuposto de que em aulas conduzidas nos moldes tradicionais, a participação dos alunos se limita na formulação de questões solicitando esclarecimentos (Rocca, 2010).

Ainda sobre a participação, analisemos os resultados decorrentes das entrevistas, salientado à partida o facto de ao contrário dos seus professores que se mostram insatisfeitos com o grau da participação dos alunos no processo de aprendizagem, dois terços dos 10 alunos entrevistados terem manifestado satisfação sobre a sua participação na aula, o que em nosso entender e tendo em conta os aspetos atrás assinalados sobre essa atividade decorrentes da observação: participação reativa e com um volume bastante fraco; pode ter resultado do próprio entendimento que aqueles alunos têm em torno da participação. Aliás esta contradição entre aquilo que foi revelado pela perspetiva da observação e algumas perceções dos próprios atores, está em linha com a própria diversidade de conceções do que é a participação na aula. Por

exemplo, para uma dessas conceções, a participação diz respeito a simples a presença do aluno na aula (Rocca, 2010).

Também da componente dos resultados decorrentes das entrevistas realça-se igualmente, o facto de ter sido revelado pelos professores e um terço dos alunos uma insatisfação sobre o modo como essa atividade ocorre nas suas aulas, e em paralelo; o facto de se ter evidenciado uma perceção de que as TGs influenciam negativamente a participação na aula, uma vez que estas dificultam a igualdade de oportunidade na participação, criando-se uma situação que favorece apenas os alunos ativos, enquanto os não ativos são rotulados como "acanhados". É um aspeto que se mostra consistente não só com o facto de se terem registado eventos de participação predominantemente reativos nas observações da sala de aula, mas também, com o facto de ter sido referido por um dos alunos entrevistados, que para fortalecer a sua participação na aula opta por aguardar a sua vez. Note-se que este aspeto particular, remete-nos a uma situação em que contrariamente ao que muitos estudos do campo da gestão eficaz da aula como por exemplo, Khan et al. (2011); Maharana (2013); Walker (2008) recomendam no sentido de os professores eficazes se colocarem ao dispor dos seus alunos apoiando-os na superação das suas dificuldades, os alunos que recebem tal apoio no contexto do presente estudo, são apenas, aqueles que no âmbito da participação manifestam tal preocupação, considerados pelos professores entrevistados, como alunos "ativos". Recorde-se o facto de ter sido observado a partir das intervenções desses alunos, que os mesmos se sentavam ou na zona central da sala ou frontal, espaços que correspondem segundo Doyle (2006), a "zonas de ação".

Face ao cenário descrito, sobretudo o facto de as TGs influenciarem negativamente na participação, salienta-se o facto de os resultados decorrentes das perceções dos professores, revelarem um quadro de gestão que contempla ações favorecedoras da sua concretização, nomeadamente o empoderamento dos alunos: instrução sobre o modo como se aprende, apelos à participação, fortificação das relações de proximidade professor-aluno, entre outras ações. Vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula, apontam para a necessidade de os professores que pretendam gerir com eficácia o ensino aprendizagem, providenciarem o necessário apoio ao trabalho académico dos seus alunos, por forma a garantir o sucesso destes (Dibapile, 2012; Khan et al., 2011; Murtaza, 2012; Walker, 2008; Marandos & Randall, 2012). Em linha com as ações desencadeadas pelos professores visando favorecer a participação na aula, as vozes dos alunos revelam um cenário em que eles próprios desencadeiam igualmente ações no mesmo âmbito as quais consistem basicamente no reforço à conduta positiva: prestar

mais atenção na aula, facto que em nosso entender, revela interesse na aprendizagem por parte destes, não obstante, as dificuldades impostas pelo contexto das TGs. Com efeito, e tal como Marandos e Randall (2012) "os alunos que sentem normalmente empoderados e dignificados, procurarão dar o seu melhor com vista a satisfação das suas necessidades de aprendizagem" (p. 542).

Entretanto, diga-se tal como se depreende dos pontos realçados anteriormente, nomeadamente o predomínio das ações de participação de natureza reativa, cujo volume foi *bastante fraco*, bem como a influência negativa das TGs que se apontam nesse âmbito, que o impacto positivo produzido pelas ações de fortalecimento da participação que acabamos de assinalar, revelou-se aquém do desejável e pouco abrangente.

Regressando para os aspetos relativos a influência negativa das TGs na participação, sublinhe-se que quer os aspetos evidenciados pela observação, quer os que decorrem das representações dos atores próximos, muito em particular a dificuldade de criar oportunidades de participação na aula para a maioria dos alunos, formam um quadro de resultados que vem apoiar as evidências empíricas presentes em estudos conduzidos por outros investigadores, embora pertencentes a outros contextos geográficos, segundo as quais em TGs os alunos simplesmente escutam a explicação do professor e não participam (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford, 2012; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Nakabugo et al., 2008). Por exemplo, Englehart (2011) após ter observado que em TGs (23 alunos) os professores se confrontavam com dificuldades para pôr a maioria dos seus alunos a participar, concluiu que o tamanho de turma era um fator determinante na participação. No estudo de Nakabugo et al. (2008), foi revelado que os professores participantes se confrontavam com dificuldades de criar espaço para uma maior participação ativa dos seus alunos na aula em TGs (70 alunos). E muito recentemente, no estudo conduzido por Ayeni e Olowe (2016) os professores envolvidos apontaram o facto de tornar-se difícil para eles, conhecer as habilidades de cada aluno, em virtude de não haver oportunidade para que tais habilidades se possam revelar. Sabe-se no entanto, que a utilização de sessões de diálogo na sala de aula, constitui uma das formas de aumentar a experiência dos alunos no que diz respeito à partilha das aprendizagens. Além disso, através da participação na aula, os alunos se envolvem ativamente no processo e, por conseguinte, estes melhoram as suas capacidades analíticas (Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Parent & Lovelace, 2011; Rocca, 2010).

Em suma, e não obstante os esforços envidados pelos professores e alunos visando fortalecer a participação na aula, os limites que os professores enfrentam na criação de

oportunidades para a maioria dos alunos participarem, limites esses que são impostos pelo facto de as turmas serem grandes e pelo facto de as aulas serem conduzidas na base do modelo expositivo e explicativo, constituem principais aspetos que no nosso entender comprometem a gestão eficaz dessa atividade, resultando da parte do aluno, a assunção de uma postura marcadamente passiva, caraterizada pela ocorrência de eventos de participação predominantemente reativos e pouco desenvolvidos ou, mesmo pela não participação.

Em suma, vejamos de seguida a resposta que podemos construir dos resultados em relação à questão sobre *como se processa a gestão da* ***participação na aula*** *em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer relativamente às condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente a participação da maioria dos alunos,* salientando à partida e em linha com a nossa expetativa nesse sentido (Capítulo 6), que a gestão eficaz da participação na aula nas quatro turmas observadas mostra-se comprometida.

Com efeito, depreende-se que (1) as intervenções do aluno no âmbito da participação são marcadamente reativas às questões do professor em torno da matéria curricular; (2) as escassas intervenções proactivas são limitadas a pedidos de esclarecimentos sobre um trecho ou uma palavra de apontamentos; (3) o principal sujeito da participação é o coletivo da turma através de respostas em coro; (4) os principais intervenientes encontram-se na zona frontal ou central da sala, considerada a "zona da ação" (Doyle, 2006); (5) o volume de participação é predominantemente *bastante fraco* para todos os sujeitos da participação considerados, traduzindo-se numa dificuldade evidente na concretização de uma participação da maioria dos alunos. Trata-se de uma situação que é agravada com o facto de o modelo de ensino *expositivo explicativo*, centrado no professor, revelar-se como o mais dominante. Em paralelo, a situação é agravada ainda, pelo tipo de organização social da atividade dominante, que tem por referência a turma, em que o professor fala frequentemente para os alunos no seu todo e com escassas oportunidades para o aluno se expressar individualmente.

A par do exposto e em consonância com o que observamos, as representações dos atores mais próximos da sala de aula, denunciam a influência negativa das TGs, na participação do aluno na aula, que se traduz na dificuldade por parte do professor de criar oportunidades para que a maioria dos alunos participem, agravando ainda mais a ineficácia da gestão dessa atividade, facto que se mostra consonante com os resultados de estudos realizados por outros investigadores em contextos geográficos distintos (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford, 2012;

Bourke, 1986; Englehart, 2011; Nakabugo et al., 2008), os quais confirmam a premissa de que em TGs os alunos simplesmente escutam a explicação do professor e não participam na aula.

Como se depreende, este quadro de gestão da participação afasta-se das recomendações de vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula, que apontam para a necessidade de os professores apostarem em aulas em que os seus alunos participam ativamente, visando aumentar a experiência destes no que diz respeito à partilha das aprendizagens, bem como o seu envolvimento ativo no processo, melhorando as suas capacidades analíticas (Arends, 2008; Carita, 2017; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Parent & Lovelace, 2011; Rocca, 2010).

Reconheça-se no entanto os esforços envidados quer pelos professores, através do empoderamento dos alunos: instrução sobre o modo como se aprende, apelos à participação, fortificação das relações de proximidade professor-aluno, entre outras ações; quer pelos alunos, através do reforço à sua conduta positiva: prestar mais atenção na aula, visando fortalecer a participação. No entanto e tendo em consideração os aspetos que acabamos de assinalar, designadamente o predomínio das ações de participação de natureza reativa, cujo volume foi marcadamente bastante fraco, bem como a influência negativa das TGs que se apontam nesse âmbito, o impacto positivo produzido pelas ações referidas revela-se aquém do desejável.

Interações na aula. Analisemos de seguida, os resultados sobre a gestão das interações na aula, focando num primeiro momento os pontos que se salientam das observações, para depois nos debruçarmos sobre o quadro representacional dos atores mais próximos envolvidos, em relação a esta dimensão, mas antes, e tal como foi referido anteriormente, realce-se que no âmbito do presente estudo, gestão eficaz das interações na aula, refere-se à gestão que permite o desenvolvimento de uma interação multilateral e positiva entre o professor e alunos e com um maior envolvimento ativo destes últimos (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Hagelskamp et al., 2013).

Começaremos realçando que à semelhança do que se observou na participação, também o quadro das *interações na aula* mostrou-se consonante com as ações do professor decorrentes do modelo de ensino *expositivo e explicativo*, bem como, com a organização social da atividade tendo por referência o coletivo da turma, no contexto da qual o professor falava e os alunos escutavam. Em linha com este aspeto, também as interações foram marcadas em primeiro lugar pelo discurso que fluía no sentido professor-turma, professor-aluno e professor-grupo, através do qual o professor falava e o aluno escutava ou dava respostas curtas; e em segundo lugar, pela

ausência notável de interações fluindo do aluno para o professor. "Quando o professor concebe-se como transmissor a sua comunicação far-se-á num só sentido, do professor para os alunos, esperando que estes últimos ouçam e entendam o conteúdo que pretende transmitir a fim de que possam reproduzi-lo" (Carita & Fernandes, 2002, p. 42). Na verdade, numa situação em que o professor fala sozinho e os alunos escutam, estamos em presença da não interação tendo em conta a conceção da mesma adotada neste estudo, que se refere a intercâmbio comunicativo em que os dois participantes envolvidos na interação falam (Carita & Fernandes, 2002; Ellis, 1999, referido por Leffa, 2006, p. 180; Laplane, 2000).

Diga-se à partida, que o facto de a maior parte dessas interações terem sido predominantemente passivas por parte do aluno, apoia a premissa de que em TGs, normalmente o discurso flui do professor para os alunos no seu todo (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Carbone & Greenberg, 1998; Singer-Freeman e Bastone, 2016). Portanto, as evidências empíricas dos estudos aqui referenciados, revelam que em TGs o discurso é frequentemente orientado no sentido professor-turma, onde o professor aparece como *participante ativo* do intercâmbio comunicativo verbal que se estabelece e o aluno, como *participante passivo.*

Note-se no âmbito do presente estudo, o facto de a frequência das interações professor-aluno professor-grupo, ter sido menor, e a frequência das interações professor-turma, ter sido maior. Trata-se de um aspeto que converge com os resultados encontrados em estudos realizados em outros contextos geográficos, nos quais se reporta ter sido revelado pelos professores envolvidos, que o aumento do tamanho de turma implicava a redução das interações entre o professor e alunos individualmente, afetando o progresso académico destes últimos (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Carbone & Greenberg, 1998; Nakabugo et al., 2008). Semelhantemente, os resultados do estudo realizado por Allen et al. (2013) revelaram que os altos níveis de interações positivas professor-aluno estavam associados ao tamanho de turma, sendo que em turmas com maior número de alunos havia baixos níveis de interações principalmente no que diz respeito às interações relativas ao apoio emocional.

Entretanto, este quadro contraria as recomendações de vários estudos da gestão eficaz de ensino que advogam a necessidade de os professores apostarem em diálogo e não em aulas monologas, encorajando os seus alunos a comunicarem abertamente diante do coletivo da turma (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Caritas & Fernandes, 2002; Maharana, 2013; Lebrun, 2008; Ransdell, 2003).

Os obstáculos criados pelas TGs nas interações iniciadas pelos alunos, também foram evidenciados pela ausência das interações formais fluindo de um grupo ou aluno concreto, para o coletivo da turma. Trata-se novamente, de um aspeto que se encontra associado à escassez e, ou ausência de modelos de ensino que desafiem os alunos a discutirem entre si em torno da matéria, por exemplo nos grupos, a analisarem uma variedade de informações em busca de novos entendimentos que depois sejam partilhados com o coletivo da turma, tal como vários estudos do campo da gestão eficaz do ensino aprendizagem aconselham (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003; Wang, 2009). Portanto, a ausência desse tipo de situações enriquecedoras de oportunidades de desenvolvimento de interações ativas na aula por parte do aluno, sobretudo em torno da matéria curricular, implica em nosso entender o reforço não só da passividade por parte deste, mas também da cultura de esperar que o professor faça e diga tudo na aula.

Sabe-se no entanto que a aprendizagem depende da interação, e as estratégias de ensino devem favorecer a eficácia da gestão dessa atividade (Laplane, 2000). Aliás, solicitar que os alunos discutam entre si nos grupos em torno de materiais diversos, contribui positivamente na aprendizagem destes e aumenta a sua capacidade crítica (Carita & Fernandes, 2002; Ransdell, 2003; Slavin, 1995). Além disso, e conforme salientam Carita e Fernandes (2002), na medida em que o crescimento cognitivo e a socialização necessitam da exteriorização do pensamento, é desejável que na sala de aula se estabeleça a conversação de modo que todos se exercitem falando e ouvindo os outros.

Um outro aspeto que se salientou no quadro das interações, foi o facto de o seu conteúdo ter sido dominado por aspetos de âmbito *curricular,* tendo em conta a força de expressão revelada não só pela diversidade desses aspetos: *matéria curricular, avaliação e tarefas*, mas também pela frequência de sua ocorrência, o que evidencia em nosso entender uma constante preocupação da parte dos protagonistas em levar a cabo tarefas plasmadas no currículo da disciplina de História, no que se refere a abordagem da matéria em todas as sessões. Na verdade, trata-se de um aspeto que cumpre com as recomendações presentes na literatura que apontam para a necessidade de as interações do professor na aula se traduzirem em trabalho como foco (Blatchford et al., 2008). Aliás, o objetivo da interação pedagógica e produtiva em sala de aula, é construir o conhecimento (Leffa, 2006).

Mas também, para além dos aspetos de currículo, as interações incidiram de forma saliente nos aspetos comportamentais dos alunos, facto que para além de constituir um indicador de maior ocorrência de condutas inadequadas nos alunos nessas turmas durante as

aulas, compromete a gestão eficaz de um diálogo entre os protagonistas que contribua para a concretização da aprendizagem do aluno. Trata-se de um aspeto que se mostra consonante com os resultados encontrados no estudo de Bourke (1986), segundo os quais metade do conteúdo das interações desenvolvidas pelos professores participantes com os seus alunos em TGs, estavam relacionados com a matéria curricular e uma outra metade, com assuntos não académicos.

É verdade que uma gestão eficaz da sala de aula, contempla a par do currículo, interações não instrucionais, que se desenvolvem em sala de aula (Dibapile, 2012). No entanto, o expetável de acordo com Allen et al. (2013), é de que os conteúdos de tais interações apontem para um ambiente relacional positivo. Aliás e tal como aconselham Carita e Fernandes (2002), "o professor cuidará de assegurar as condições necessárias a que todos possam intervir e expressar-se não só no domínio dos conhecimentos que estão a ser trabalhados, mas também no dos sentimentos e emoções que devem ser objeto de atenção" (p. 43).

Analisemos de seguida a gestão das interações na aula a partir das representações dos seus protagonistas, ou seja, o que as representações dos professores e alunos nos revelam em relação a essa gestão, destacando-se à semelhança do que muitos estudos defendem (Mahadeo, 2012; Carbone & Greenberg, 1998), o facto de os professores entrevistados terem apontado o tamanho das suas turmas como um obstáculo para a concretização de uma gestão eficaz das interações nas suas turmas, uma vez que estes se confrontam com dificuldades para interagir com a maioria dos alunos na aula, um posicionamento igualmente partilhado pela metade dos alunos entrevistados. Trata-se de um aspeto que é agravado com o facto de tais ambientes motivarem comportamentos de desordem, por si impeditivos do diálogo útil entre os protagonistas da aula.

Recorde-se que todo este cenário descrito no quadro das interações, muito em particular os constrangimentos que se detetam face às TGs, faz com que o professor introduza adaptações pedagógicas nas suas práticas, que consistem em trabalhos alternados com pequenos grupos, como estratégias não só de minimização dos constrangimentos acima assinalados no âmbito das interações, como também, de fortalecimento das interações positivas na aula, o que parece estar em linha com as recomendações da literatura do campo da gestão eficaz do ensino (Khan et el., 2011; Murtaza et al., 2012; Dibapile, 2012; Lebrum, 2008; Lopes & Silva, 2011), que apontam para a necessidade de os professores envidarem esforços no sentido de tornarem as suas aulas mais interativas através de discussões da sala de aula. No entanto, e fazendo uma leitura dos resultados em análise, a estratégia referida parece não ter sido abrangente no

contexto do presente estudo, uma vez que recorrendo a essas adequações, trabalha-se apenas com dois ou três alunos em cada aula num universo de 60.

Reconheça-se porém, que o esforço assinalado por parte do professor na introdução de adequações pedagógicas, associado aos esforços levados a cabo por alguns alunos que se traduzem no reforço à conduta escolar positiva: prestar maior atenção, mudar de lugar para ocupar estrategicamente as carteiras da frente; e influenciar positivamente aos colegas, representam em nosso entender, indicadores de resistência aos constrangimentos provocados pelas TGs nas interações. Mas também, vale notar que o facto de os resultados revelarem que mais de metade dos alunos adotam por iniciativa própria tais estratégias, remete-nos a uma situação em que apenas tais alunos, é que se beneficiam dos processos de interações positivas na aula. Podemos dizer que tais esforços por si, mostram-se insuficientes para a melhoria da dinâmica das interações nesses ambientes das TGs, de modo a que elas envolvam maior número de alunos.

Em suma, e voltando à nossa questão específica de investigação sobre *como se processa a gestão das **interações na aula** em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positiva e ativamente o envolvimento da maioria dos alunos*, diga-se sumariamente e em linha com o nosso pressuposto definido anteriormente nesse sentido (Capítulo 6), que a gestão eficaz das interações nas quatro turmas que constituíram objeto de observação, mostra-se comprometida, tal como se passa a explicar.

Primeiro, e relativamente aos intervenientes das interações, o discurso na aula, flui no sentido professor-turma, professor-aluno e professor-grupo, através do qual o professor fala e o aluno escuta ou dá respostas curtas; escasseiam interações fluindo no sentido aluno-professor, ou seja, a maior parte das interações por parte do aluno, são de natureza passiva facto que apoia a premissa de que em TGs, normalmente o discurso flui do professor para os alunos no seu todo (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Carbone & Greenberg, 1998; Singer-Freeman e Bastone, 2016). Portanto, o discurso é frequentemente orientado no sentido professor-turma, onde o professor aparece como *participante ativo* do intercâmbio comunicativo verbal que se estabelece e o aluno, como *participante passivo.*

Segundo e ainda sobre os intervenientes, as interações professor-turma mostraram-se mais expressivas quando comparadas com as interações professor-aluno e professor-grupo. Trata-se de um aspeto que converge com os resultados encontrados em estudos realizados em

outros contextos geográficos, nos quais se reporta ter sido revelado pelos professores envolvidos, que o aumento do tamanho de turma implicava a redução das interações entre o professor e alunos individualmente, afetando o progresso académico destes últimos (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Carbone & Greenberg, 1998; Nakabugo et al., 2008).

Terceiro, constitui indicador de ineficácia na gestão das interações nas aulas observadas, a ausência de interações formais fluindo de um grupo ou aluno concreto, para o coletivo da turma o que se encontra associado à ausência de abordagens de ensino que desafiem os alunos a discutirem entre si em torno da matéria tal como vários estudos do campo da gestão eficaz do ensino aprendizagem aconselham (Arends, 2008; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003; Wang, 2009). A ausência desse tipo de situações enriquecedoras de oportunidades de desenvolvimento de interações ativas na aula por parte do aluno, sobretudo em torno da matéria curricular reforça a passividade por parte deste, bem como a cultura de esperar que o professor faça e diga tudo na aula, e em paralelo, impede o desenvolvimento do espírito crítico.

E o que nos revelam os resultados em relação ao conteúdo das interações? Dois campos temáticos dominam o conteúdo das interações na aula nas turmas que constituíram objeto de observação, designadamente o campo curricular, que se revelou ser mais presente pela diversidade do seu conteúdo, *matéria curricular, avaliação e tarefas*, e o campo das condutas sociais e relacionais. A incidência das interações no currículo, evidencia uma constante preocupação da parte dos protagonistas em levar a cabo tarefas plasmadas no currículo da disciplina de História, facto que se mostra consonante com as recomendações da literatura que apontam para a necessidade da colocação da matéria curricular como foco do diálogo em sala de aula (por exemplo, Blatchford et al., 2008; Carita & Fernandes; 2002; Leffa, 2006). Em paralelo, depreende-se que a incidência das interações nas condutas dos alunos, para além de denunciar eventos de ocorrências de condutas disruptivas de vária natureza na aula, também compromete a eficácia da gestão de um diálogo que seja contributivo para a concretização da aprendizagem do aluno.

A par do exposto, e tal como as representações dos próprios professores e alunos revelam, um quarto ponto nos dá indicações de que a gestão eficaz das interações na aula mostra-se comprometida com o facto de os professores se confrontarem com dificuldades para interagir com a maioria dos alunos na aula em virtude das turmas serem grandes, um aspeto que vem ser agravado com o facto de tais ambientes motivarem comportamentos de desordem, por si impeditivos do diálogo útil entre os protagonistas da aula. Trata-se de resultados que

corroboram com as evidências empíricas encontradas em estudos conduzidos em contextos geográficos distintos (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Mahadeo, 2012; Carbone & Greenberg, 1998).

Também aqui, vale reconhecer à luz dos estudos da gestão eficaz da sala de aula (Arends, 2008; Khan et el., 2011; Murtaza et al., 2012; Dibapile, 2012; Lebrum, 2008; Lopes & Silva, 2011) os esforços envidados por parte do professor para o fortalecimento de interações que sejam abrangentes, caraterizados pela introdução de adaptações pedagógicas nas suas práticas, através da realização de trabalhos alternados com pequenos grupos. No entanto, trata-se de esforços cujos resultados não se revelam animadores, uma vez que recorrendo a essas adequações, trabalha-se apenas com dois ou três alunos em cada aula num universo de 60. Vale reconhecer igualmente que não obstante os referidos esforços, revelarem resultados pouco ou nada satisfatórios, não deixam de se constituir como indicadores de resistência aos constrangimentos provocados pelas TGs na gestão das interações na aula.

Comportamento do aluno na aula. Importa agora analisarmos os resultados relativos a gestão de comportamento do aluno na aula, fazendo um enfoque à partida, aos pontos que se salientaram nas observações das aulas, para depois nos debruçarmos sobre os aspetos mais relevantes decorrentes da representação dos atores mais próximos à sala de aula. É de salientar que no âmbito do presente estudo, e tal como foi referido anteriormente, uma gestão eficaz de comportamento do aluno, é a que privilegia intervenções que podem ser do tipo preventivas ou mesmo do tipo reativas mediante as circunstâncias do momento (Korpershoek et al., 2014). As intervenções disciplinares incluem um equilíbrio entre as consequências dos comportamentos inapropriados e as consequências positivas de comportamentos apropriados (Marzano, 2003).

Tendo em mente o que acabamos de assinalar, começamos então por realçar que os resultados decorrentes da observação fornecem uma imagem comportamental das turmas envolvidas, marcada por eventos de condutas disruptivas. Assim, a falta de controlo da turma em virtude de as turmas serem grandes, apontada pelos professores no quadro das dificuldades de gestão das normas, e à semelhança dos resultados encontrados em outros estudos realizados em contextos geográficos distintos (por exemplo, Ayeni & Olowe, 2016; Bourke, 1986), tornou favorável a eclosão à escala de grupos e, ou, de toda turma de comportamentos inadequados, que se traduziram tal como os resultados deixam perceber, em *conversas paralelas*, *barulho e desacatos*, e com menor regularidade, *comer beber água e mascar pastilhas,* e *deslocações não autorizadas*, prejudicando o normal funcionamento da aula.

Estes resultados nos fornecem uma imagem comportamental dos alunos das "turmas caso", que se mostra consistente com as evidências empíricas decorrentes dos estudos de outros investigadores, embora de contextos geográficos distintos, as quais sustentam a perceção de que as TGs favorecem a manifestação de comportamentos inadequados por parte dos alunos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2011; Bourke, 1986; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008). Por exemplo, Bourke (1986) observou que os alunos das TGs produziam bastante barulho quando comparados com os das turmas pequenas; na investigação conduzida por Blatchford et al. (2007), foi observado que "à medida que o número de alunos das turmas aumentava, o nível de condutas disruptivas também subia, provocado em parte pela proximidade entre estes na sala" (p. 160). No estudo de Ayeni e Olowe (2016), mais de metade dos professores que nele participaram, concordaram com a premissa de que os alunos das TGs são os que mais se envolvem em condutas disruptivas, e por conseguinte, menos atentos durante as aulas. O mesmo resultado se encontrou no estudo de Nakabugo et al. (2008), no qual se observou que o controlo e gestão das TGs tornava-se difícil devido a elevados níveis de indisciplina e barulho nas aulas.

O envolvimento dos alunos em condutas disruptivas durante as aulas produz implicações na aprendizagem. Aliás, em estudos que se ocuparam da relação entre o tamanho de turma e envolvimento dos alunos na aula, embora de contextos geográficos diferentes, foi verificado que o envolvimento dos alunos em atividades úteis à aula reduzia quando o tamanho de turma aumentava, em virtude de os alunos das TGs mostrarem-se mais distraídos do trabalho em curso, e com frequência abandonarem as tarefas atribuídas (Blatchford et al., 2003; Finn et al., 2003). Foi nesse quadro, que Blatchford et al. (2003), concluíram no seu estudo, que as TGs encontravam-se associadas a falta de atenção dos alunos. Portanto, todo esse cenário, vai culminar com a redução do envolvimento destes em atividades de aprendizagem na aula e um consequente fraco desempenho académico (Finn et al., 2003; Jesus & Monteiro, 2015).

Além disso, sabe-se segundo os autores que acabamos de referir, que quando um aluno não se encontra envolvido na aula, as possibilidades de compreender as matérias lecionadas, mostram-se cada vez mais reduzidas, e em paralelo, quando tais condutas afetam o professor ou os restantes alunos, a eficácia da gestão de ensino aprendizagem fica comprometida para o coletivo da turma. Sabe-se igualmente de acordo com Arends (2008), que "em presença de barulho na sala de aula, os professores reduzem a quantidade dos conteúdos a ensinar" (p. 280). Aliás e conforme sublinha o mesmo autor, entre as principais preocupações de gestão da aula durante a exposição do professor, estão os alunos que falam numa altura inadequada.

Paralelamente aos aspetos assinalados, e em linha com o que se evidenciou no âmbito da gestão das normas, os resultados deste estudo revelam um quadro de regulação de condutas disruptivas frequentemente encostado a um estilo unilateral, portanto sem negociação com os alunos infratores, facto que se mostrou consonante não só com o modelo de ensino que se evidenciou nesse contexto e que se centrou basicamente no professor, mas também, e uma vez mais, com o modelo de gestão da sala de aula aproximado a abordagem comportamentalista, no qual os professores desejam que os seus alunos se comportem da maneira que eles determinam (Landrum & Kauffman, 2006).

A ausência de diálogo entre as partes, revela a existência de uma maior distância entre os professores e os seus alunos no contexto das turmas observadas, facto que contraria as recomendações de vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula (Ahmmad, 2014; Carita, 2017; Cymru, 2012; Murtaza et al., 2012; Thangarajathi & Joel, 2010; Walker, 2008), que apontam para a necessidade de os professores se esforçarem na criação de ambientes de aulas que sejam favoráveis a aprendizagem do aluno o que passa necessariamente por uma maior valorização de ações da regulação preventiva de comportamentos inadequados. Aliás e conforme Westein[17] (1996) citado por Martin, Yin e Baldwin (1998) observa, "os professores são bons quando reservam um tempo para perceber quem são os seus alunos, quando riem com os seus alunos e quando em simultâneo são amigos e adultos responsáveis" (p. 5), ou seja, o envolvimento académico e um comportamento produtivo do aluno na aula, são influenciados pela qualidade de relacionamento aluno-professor.

Além disso, uma gestão da sala de aula considerada eficaz é a que se baseia na compreensão por parte dos alunos, sobre o que deles se espera em termos de comportamento adequado na aula (Brophy, 2006; Carita, 2017; Muñoz et al., 2013; Shaheen, Khan, Tariq, Mahmood & Hamid, 2013). Nessas circunstâncias e segundo Muñoz et al. (2013) os alunos entendem e seguem as regras e o professor não precisa de aplicar técnicas de controlo. Trata-se de um facto que no contexto das turmas observadas no âmbito do presente estudo, nem sempre se colocou, como foi evidente na infração cujo conteúdo consistiu em *comer, beber água e mascar pastilhas* (O6.8). Portanto e conforme realça Brophy (2006), uma gestão eficaz da sala de aula procura sempre focalizar a sua atenção, no momento anterior à eclosão de comportamentos inadequados, por forma a garantir a sua prevenção. E conforme acrescenta

[17] Weinstein, C. S. (1996). Secondary classroom management Lessons from research and practice. NY, NY: McGraw-Hill.

Saeed (2009) os professores que demonstram problemas de gestão de comportamento e da disciplina, são frequentemente considerados ineficientes.

Analisemos agora o modo como os atores mais próximos à sala de aula percecionam os aspetos comportamentais mais dominantes nas suas aulas, realçando à partida, o facto de os professores e mais de metade dos alunos entrevistados, terem confirmado a ocorrência de condutas disruptivas nas suas aulas caraterizadas por conversas paralelas, barulho e desacatos.

Estes aspetos caraterizadores de condutas disruptivas, com destaque para as conversas paralelas sustentam evidências empíricas de estudos conduzidos em outros contextos geográficos, segundo as quais em TGs os alunos passam a maior parte do seu tempo na aula, falando uns com os outros (Blatchford et al., 2003). Por outras palavras e tal como os resultados do estudo de Ayeni e Olowe (2016) revelaram, as TGs constituem uma «avenida» para as interações não autorizadas entre os alunos, no lugar de se engajarem em ações de aprendizagem. Em termos de implicações e tal como os resultados revelam, as conversas paralelas dificultam a gestão da conduta social por parte do professor. Paralelamente as ações de ensino do professor ficam perturbadas face a esse tipo de comportamentos; e a compreensão da matéria por parte do aluno incluindo a sua concentração na avaliação, mostram-se igualmente comprometidas.

Como se depreende, trata-se de uma perceção que está em linha com os aspetos que se salientam nos resultados das observações no mesmo âmbito. Além disso, diga-se tal como os resultados das entrevistas deixam perceber, que a ocorrência de condutas disruptivas associa-se ao facto de os professores se confrontarem com dificuldades de manter o controlo dos alunos, em virtude de tais turmas (1) constituírem um estímulo à desordem, (2) dificultarem a identificação de alunos barulhentos e (3) favorecerem muita aproximação física entre os alunos. Trata-se, de aspetos que estão em linha com os resultados das investigações de autores já referidos (Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008), cujas contribuições revelando influência negativa das TGs no comportamento dos alunos, já foram assinaladas ainda nesta secção. Por ora, importa salientar apenas, que o facto de os professores terem associado a ocorrência das condutas diruptivas nas turmas objeto de averiguação com a dificuldade na identificação de alunos barulhentos, vem confirmar os resultados dos outros estudos do campo de TT (Bascia, 2010).

Podemos de um modo geral, dizer que trata-se de um quadro pedagógico de gestão do comportamento dos alunos, que contraria as contribuições da literatura sobre a gestão eficaz da sala de aula que aponta para a necessidade de os professores criarem permanentemente ambientes favoráveis nas suas aulas, para que as aprendizagens ocorram, através do

estabelecimento de fortes relações positivas com os seus alunos (Ahmmad, 2014; Cymru, 2012; Murtaza et al., 2012; Thangarajathi & Joel, 2010; Walker, 2008).

No que tange a regulação, os resultados das entrevistas corroboram o que nos foi dado observar. Com efeito, as ações de regulação das condutas disruptivas evidenciadas pelas perceções quer dos professores, quer dos alunos, são predominantemente corretivas encostadas a um estilo de regulação unilateral: expulsão da sala, chamada de atenção, atribuição de faltas aos alunos transgressores, aplicação de "medidas severas" não especificadas, ações essas que não tendo sido negociadas entre as partes, a sua concretização socorre-se em nosso entender, apenas do poder que o professor na qualidade de adulto exerce sobre os alunos. Nesse quadro, parece-nos, conforme temos vindo a realçar, que os professores estão muito mais focados numa regulação mais interventiva das condutas disruptivas sem negociação com os seus alunos.

Trata-se, com a exceção da ação de atribuir faltas aos alunos que demonstram comportamentos inadequados, de perceções sobre a regulação de condutas disruptivas que se mostra consonante com os aspetos que se evidenciaram nos resultados da observação relativos a gestão das normas. Recorde-se no entanto, que a gestão interventiva das condutas disruptivas embora necessária e útil para a minimização desse tipo de ocorrências (Korpershoek et al., 2014), mostra-se menos recomendável, para processos de gestão da sala de aula conduzidos numa perspetiva eficaz (Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Aliás, Good e Brophy (1984) apontam para a necessidade de os professores evitarem pronunciamentos ameaçadores dirigidos para os seus alunos por forma a obrigá-los a fazer o que eles querem; e em lugar disso, clarificarem o que deles esperam.

É nessa perspetiva de acordo com os últimos autores referidos, que se revela produtivo investir mais em procedimentos que apontem para a prevenção de comportamentos inadequados antes de eles ocorrerem, tais como, monitorização da turma inteira regularmente; recurso a técnica de não intervenção sempre que se regista um problema; entre outros; sem se abdicar daqueles procedimentos de intervenção que não perturbam o curso normal das atividades nas situações em que tal atitude se mostre inevitável, como por exemplo, o contacto visual, aproximação física ao aluno perturbador, questionamento, entre outras técnicas, pois interromper a aula frequentemente para pedir silêncio pode torna-la menos produtiva.

Vale reconhecer que os esforços levados a cabo por alguns alunos no reforço à sua conduta escolar positiva: prestar maior atenção, mudar de lugar para ocupar estrategicamente

as carteiras da frente; e influenciar positivamente aos colegas, constituem formas de resistência aos constrangimentos provocados pelas TGs nas interações.

Em suma, que nos revelam os resultados sobre *como se processa a gestão do* ***comportamento do aluno em sala de aula****, em contextos de turmas com mais de 45 alunos? E que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de a mesma garantir a prevenção de ocorrências de condutas disruptivas*?

Relativamente às questões acima colocadas, salienta-se à partida, o facto de se ter revelado um quadro de gestão da dimensão em apreço, que à luz da literatura da especialidade mostra-se menos eficaz (Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013). Trata-se de um aspeto que se mostra consonante com os pressupostos que avançamos anteriormente nesse sentido (Capítulo 6).

Com efeito, a dificuldade em manter o controlo dos alunos em virtude de as turmas serem grandes, e à semelhança dos resultados encontrados em estudos de outros investigadores (por exemplo, Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo et al., 2008), torna favorável a eclosão de condutas disruptivas coletivas a nível de grupos ou de toda a turma, que se traduzem em conversas paralelas, barulho e desacatos, perturbando o normal funcionamento da aula e conferindo ineficácia a gestão do comportamento na aula, facto que apoia as evidências empíricas prévias encontradas em estudos conduzidos por outros investigadores, que sustentam a premissa de que as TGs favorecem a manifestação de comportamentos inadequados por parte dos alunos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2011; Bourke, 1986; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008). Trata-se de um cenário cuja maior implicação de acordo com Finn et al. (2003), prende-se com a redução do envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem na aula, e um consequente fraco desempenho académico destes.

A eficácia da gestão da dimensão comportamental na aula, ficou ainda comprometida com a adoção de um estilo unilateral por parte do professor no âmbito de regulação das condutas disruptivas, portanto sem negociação, bem como, a concentração das ações de regulação para o pós-infração. Trata-se de procedimentos que podem comprometer a criação de ambientes relacionais positivos na sala de aula o que contraria as recomendações de vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula (Ahmmad, 2014; Good & Brophy, 1984; Cymru, 2012; Thangarajathi & Joel, 2010; Walker, 2008), que apontam para a necessidade de os professores se esforçarem na criação de ambientes de aula que sejam favoráveis a aprendizagem do aluno,

o que passa necessariamente por uma maior valorização de ações da regulação preventiva de comportamentos inadequados.

Em paralelo, e em consonância com o que observamos, parece de registar de acordo com as representações dos atores mais próximos da sala de aula que a ocorrência de condutas disruptivas atrás indicadas, com destaque para as conversas paralelas, provoca efeitos negativos na aula, que se traduzem na perturbação das ações de ensino do professor, e na dificuldades de compreensão da matéria por parte do aluno incluindo a sua concentração na avaliação.

Retomando a análise feita anteriormente sobre a gestão do sistema normativo, importa salientar tal como as representações dos atores mais próximos denunciam, que a ineficácia da gestão do comportamento do aluno na aula fica ainda agravada à semelhança dos resultados de Blatchford et al. (2007), Bourke (1986), Monks & Schmidt (2010), Nakabugo et al. (2008), entre outros, com o facto de os professores se confrontarem com dificuldades de manter o controlo dos alunos, em virtude de tais turmas (1) constituírem um estímulo à desordem, (2) dificultarem a identificação de alunos barulhentos e (3) favorecerem muita aproximação física entre os alunos.

CAPÍTULO 13

GESTÃO DA SALA DE AULA NOS DOMÍNIOS *ESPAÇO FÍSICO* E *TEMPO DA AULA*: PERSPETIVA DECORRENTE DA OBSERVAÇÃO E DA REPRESENTAÇÃO DOS ATORES PRÓXIMOS

No quadro da investigação realizada sobre a sala de aula, escasseiam estudos que cruzam temáticas relativas à gestão da sala de aula nas suas diversas componentes como *espaço físico* e *tempo da aula*, com o tamanho de turma, e que tenham sido conduzidos em contextos de turmas com mais de 45 alunos, no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, sobretudo nos países em desenvolvimento, como Moçambique, país onde encontramos turmas do nível referido, com uma média de 60 ou 70 alunos. Paralelamente à escassez referida, depreende-se segundo Ngware, Ciera, Musyoka, & Oketch (2013) que uma boa parte dos estudos já disponíveis sobre a gestão do espaço físico da aula, foi conduzida fora do continente africano (por exemplo Arends, 2008; Brophy, 2006; Evertson & Poole, 2008; Saeed, 2009).

Sabe-se que uma gestão eficaz da sala de aula é a que focaliza a sua atenção em todas as componentes desse processo, o que inclui o espaço físico e o tempo em que ele decorre de modo a facilitar uma adequada instrução (Arends, 2008; Brophy, 2006; Çakmak, 2009; Evertson & Poole, 2008; Khan et al., 2011; McGregor, 2012; Saeed, 2009, Walker, 2008).

Assim, e tendo em conta os aspetos que acabamos de assinalar, e tal como foi anteriormente referido (Capítulo 6), a presente investigação preocupou-se, entre outros aspetos, em compreender o modo como se processa a gestão da sala de aula nos domínios *espaço físico* e *tempo da aula*. É portanto, na sequência desta preocupação que este capítulo versa sobre a apresentação, análise e discussão dos resultados relativos aos domínios referidos. Nesse quadro, os dois primeiros subcapítulos ocupam-se dos resultados decorrentes da observação de 16 aulas na disciplina de História, protagonizadas como temos vindo a referir, por dois professores da disciplina referida e quatro turmas, sendo duas do 8º ano de escolaridade e outras duas do 10º. Saliente-se que os resultados obtidos a partir dessas observações são apresentados à luz das questões específicas de investigação, invocadas na abertura de cada uma das secções. No terceiro subcapítulo, apresentamos os resultados relativos às representações dos dois professores das aulas observados e 10 dos seus alunos, sobre a gestão do *espaço físico* e *tempo*

da aula em turmas grandes, as quais se acederam através das entrevistas. O último subcapítulo ocupa-se da análise e discussão dos resultados e síntese final do capítulo.

Corporiza-se deste modo o nível mais próximo da abordagem sistémica da gestão das aulas em turmas grandes que visamos, nível que foi precedido da exploração das perspetivas do níveis local - responsáveis locais da educação, professores e delgados de História (Capítulo 9), e intermédio – a perspetiva da escola "foco" (Capítulo 10).

13.1 Gestão *do espaço físico:* perspetiva decorrente da observação da sala de aula

Começamos por apresentar os resultados relativos a questão específica de investigação sobre ***como se processa a gestão do espaço físico da sala de aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos.*** Para o efeito, iremos focar sucessivamente a arrumação da sala durante aula, a arrumação depois da aula e a acomodação dos alunos durante aula (Tabela 73), usando como critérios: (1) arrumação adequada – sala com zonas e corredores de circulação livres, (2) pouco adequada – sala com parte dos corredores de circulação bloqueados; e, sem mobiliário em condições apropriadas para a tarefa em curso; (3) acomodação adequada – todos alunos sentados nas carteiras; (4) acomodação pouco adequada – alunos apertados nas carteiras, parte dos alunos sentados no chão e com dificuldades de ver o quadro.

Assim, começamos por salientar que em mais de metade das aulas observadas, a arrumação das salas durante a aula apresentou-se pouco adequada (68.8%). Poucas vezes a arrumação das mesmas se apresentou adequada (31.3%). Semelhantemente as salas apresentaram na maioria das vezes, uma arrumação pouco adequada depois da aula (68.8%). A arrumação adequada depois da aula foi registada somente em 31.3% das aulas observadas.

No que respeita à acomodação dos alunos durante a aula, verificou-se que em mais da metade das aulas a mesma se mostrou pouco adequada (87.5%), e apenas em 12.5% dessas aulas verificou-se uma acomodação adequada.

Tabela 73
Arrumação da sala e acomodação dos alunos

Temas	Arrumação/ acomodação	n	%
Arrumação durante aula	Adequada	5	31.3
	Pouco adequada	11	68.8
Arrumação depois da aula	Adequada	5	31.3
	Pouco adequada	11	68.8
Acomodação dos alunos durante aula	Adequada	2	12.5
	Pouco adequada	14	87.5
Note. Número de aulas observadas		16	

Arrumação pouco adequada da sala durante a aula

De acordo com os critérios adotados a arrumação pouco adequada durante a aula caraterizou-se por apresentar uma parte dos seus corredores bloqueados, o que cria uma situação em que o professor não consegue sair da zona frontal da sala para se aproximar a determinados alunos, sobretudo aos que se encontram sentados no fundo da sala, ou nas carteiras laterais, situadas mais à esquerda ou mais à direita, junto das paredes. Recordemos o que foi registado durante a observação da situação acima descrita: *No entanto, o professor só conseguiu verificar os cadernos dos alunos que se encontravam sentados nas carteiras situadas nas margens do corredor de circulação acima referido, tendo sido difícil verificar o TPC dos alunos sentados nas carteiras encostadas às paredes (O5.8).*

A acomodação dos alunos pouco adequada

Conforme foi descrito anteriormente, observou-se que a acomodação dos alunos que classificamos como pouco adequada, era a mais frequente. Tratou-se de um cenário em que o modo como os alunos se encontravam acomodados evidenciava neles algum desconforto, uma vez que alguns deles se encontravam sentados no chão com os cadernos colocados por cima dos joelhos, devido a escassez de carteiras, e aqueles que conseguiam espaço nas carteiras, se encontravam encostados uns aos outros dada a insuficiência do mesmo para um número excessivo dos seus ocupantes. Este cenário ficou evidente quer em aulas de introdução de novos conteúdos, quer em aulas de realização de provas de avaliação.

13.2 Gestão do *tempo da aula*: perspetiva decorrente da observação da sala de aula

Sobre o *tempo da aula*, procuraremos compreender ***como se processa a sua gestão, em contextos de turmas com mais de 45 alunos***, ***e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos.*** Para o efeito, vamos focar os aspetos ligados à observância do horário pelo professor e alunos no início e fim da aula, bem como ao tempo gasto em algumas das principais ações de gestão da aula.

Relativamente ao primeiro aspeto, foi observado que mais de metade das aulas observadas iniciaram depois do tempo previsto (56.3%) e menos da metade das mesmas iniciaram no tempo previsto (43.8%). Verificou-se em todas as observações das aulas, que os alunos chegavam à sala no tempo previsto. Segundo o critério adotado, a diferença entre o início efetivo e o início oficial digna de realce, variou entre 5 minutos (31.3%) e 36 minutos (6.3%), sendo que o início tardio das aulas mais frequente ocorreu cinco minutos depois (Tabela 74).

Destaca-se porém que, mais de metade dessas aulas foram concluídas no tempo previsto (56.3.8%), e mais de um quarto (31.3%) das mesmas terminou depois do tempo previsto. Para o segundo caso e segundo os critérios que adotamos, a diferença entre o fim efetivo e o fim oficial das mesmas, digna de realce, variou entre 5 e 15 minutos, com uma percentagem de 18.8% e 6.3%, respetivamente. Ou seja, o prolongamento das aulas concluídas tardiamente variou entre 5 e 15 minutos, sendo que na maioria das vezes o prolongamento registado foi de 5 minutos (18.8%) (Tabela 74).

Em paralelo, foram registadas aulas que terminaram antes do previsto (12.5%), com uma diferença entre o fim oficial e o fim efetivo, que variou entre 1 e 4 minutos, ambas as situações com uma ocorrência de 6.3%.

Tabela 74
Observância do horário pelo professor e alunos

		n	%
Início da aula pelo professor			
	Depois do tempo previsto	9	56.3
	No tempo previsto	7	43.8
Conclusão da aula pelo professor	Antes do tempo previsto	2	12.5
	Depois do tempo previsto	5	31.3
	No tempo previsto	9	56.3
Chegada dos alunos a sala	No tempo previsto	16	100.0

Número de aulas observadas: 16

Diferença entre o início efetivo e início oficial			Diferença entre o fim efetivo e o fim oficial			Diferença entre o fim oficial e o fim efetivo		
Tempo (minutos)	n	%	Tempo (minutos)	n	%	Tempo (minutos)	n	%
2**	2	12.5	2**	1	6.3	1	1	6.3
3**	2	12.5	3**	4	25.0	4	1	6.3
5	5	31.3	4**	1	6.3			
6	1	6.3	5	3	18.8			
8	1	6.3	7	1	6.3			
20	1	6.3	15	1	6.3			
36	1	6.3						
Missing	3	18.8	*Missing*	3	18.8			

Número de aulas observadas: 16
** Dentro do tempo regulamentar

Ainda no tocante à gestão do tempo em contextos de turmas com mais de 45 alunos, tornou-se importante observar a duração, em cada aula, de algumas das ações de gestão da mesma, particularmente as do domínio da organização e estrutura das atividades de ensino e aprendizagem (Tabela 75). A duração média das ações de ensino do professor que se aproximam mais ao ensino tradicional melhorado, variou entre 1 e 35.8 minutos. Nesse grupo de ações, o tempo médio máximo se registou na ação de *Atribuição e acompanhamento da tarefa/avaliação,* no caso de aulas de testes, seguindo-se o tempo médio gasto nas ações *Lê e dita_TM* e *Explica matéria_TM,* com 10.7 e 9.5 minutos, respetivamente.

Paralelamente, destaca-se que com exceção do tempo médio gasto na realização de aulas de testes, a *Explicação tradicional da matéria* com 12.8 minutos e *o Ditado tradicional de apontamentos,* com 12.6 minutos, foram as ações de ensino nas quais o professor gastou, em média, mais tempo, portanto mais tempo, que as ações equivalentes ao ensino tradicional melhorado, ainda que a diferença não tenha sido muito elevada.

O tempo médio mais baixo, foi o que se aplicou nas ações *Esclarece dúvidas* e *Marca TPC,* ambas com uma duração de 1 minuto. Quanto ao tempo mínimo gasto em cada uma das ações selecionadas, este variou entre 1 minuto nas ações *Organiza sala/aula, Esclarece dúvidas e Marca TPC¸* e 35.8, na ação *Atribui e acompanha a tarefa-avaliação,* no caso de testes de avaliação. Relativamente ao tempo máximo gasto nessas ações, também variou entre 1 minuto, na ação *Esclarece dúvidas e* 43 na ação *Atribui e acompanha a tarefa-avaliação*.

A terminar, vejamos os resultados sobre o tempo gasto nas ações *Chama atenção* e *Divulga normas,* no domínio da organização da sociabilidade (Tabela 75). Assim, destaca-se que a divulgação das normas, foi a ação na qual o professor gastou mais tempo médio, portanto, mais tempo que a chamada de atenção, no âmbito da gestão da sociabilidade na aula, com 7.5 minutos e 2.5, respetivamente.

Também se verificou, que, globalmente, o tempo médio gasto em cada uma das aulas observadas foi de 43.3 minutos, e que as aulas mais longa e mais curta tiveram respetivamente, 57 e 12 minutos de duração.

Tabela 75
Tempo gasto nas principais ações de gestão em cada aula (minutos)

Ação		Tempo médio	Tempo mínimo	Tempo máximo
Ensino tradicional melhorado	Organiza sala/aula	4.2	1	10
	Corrige TPC	7	7	7
	Explica matéria_TM	9.5	3	19
	Lê e dita_TM	10.7	1	23
	Questiona_T/TM	6.5	2	16
	Atribui e acompanha a tarefa-avaliação	35.8	32	43
	Esclarece dúvidas	1	1	1
	Marca TPC	1.2	1	3
Total		**76.6**	**50**	**122**
Ensino tradicional	Explica matéria_T	12.8	5	21
	Lê e dita_T	12.6	7	17
Total		**22.1**	**12**	**36**
Regulação das normas	Chama atenção	2.5	1	4
	Divulga normas	7.5	3	11
Total		**10**	**4**	**15**
Total do tempo gasto na aula		43.3	12	57
Número de aulas observadas: 16				

13.3 Gestão *do espaço físico e tempo da aula:* perspetiva decorrente da representação dos atores próximos

Prossegue-se com a apresentação e análise dos resultados sobre a gestão dos domínios referidos, decorrentes das entrevistas aos dois professores e 10 alunos das aulas observadas, sendo que no primeiro momento o subcapítulo se ocupará da gestão do espaço físico, e no segundo, o enfoque irá para a gestão do tempo da aula.

13.3.1 Gestão do espaço físico na representação dos atores próximos.

No contexto da entrevista, professores e alunos foram questionados sobre com que frequência as suas salas se apresentavam arrumadas, sobre os efeitos das TGs na arrumação e utilização das salas e ainda as ações que adotam visando minimizar os constrangimentos das

TGs na arrumação/utilização do espaço. Quanto à frequência solicitamos que a sua resposta se localizasse numa escala de 5 posições, raras vezes (1) e quase sempre (5).

Assim, para os dois professores entrevistados, as salas por onde passam, poucas ou raras vezes se encontram arrumadas, em virtude de as turmas serem grandes: *"As carteiras não chegam para metade dos alunos em alguns casos. Como arrumar e como fazer isso?"* (P1). A par disso, os dois professores consideram que **as TGs provocam efeitos negativos na arrumação/utilização do espaço físico da sala**. Assim, referindo-se a tais efeitos, aqueles participantes indicam que os alunos mal cabem nessas salas e nas carteiras disponíveis facto que dificulta a movimentação tanto do professor, como dos alunos (P1 & P2).

Por seu turno, as opiniões dos alunos não são consensuais em relação a **frequência de arrumação** das salas de aulas: metade dos alunos considera que sempre ou quase sempre as suas salas se encontram arrumadas (A3, A4, A6, A9 & A10); três deles entendem que as suas salas, poucas ou raras vezes estão arrumadas (A1, A2 & A5); por último a opinião de uma aluna vai no sentido de que as salas de aulas encontram-se arrumadas algumas vezes (A8). Quanto a perceção de efeitos, metade dos alunos entende que as TGs afetam negativamente a arrumação/ utilização da sala (A1, A4, A5, A9 & A10), e, uma outra metade tem a perceção de que as TGs não produzem efeitos negativos na arrumação (A2, A3, A6, A7 & A8). Em consonância com as perceções dos professores, os alunos apontam como efeitos negativos das TGs na arrumação/ utilização do espaço, (1) o facto de o mobiliário e material encontrarem-se mal arrumado (A1); (2) os alunos, mal caberem na sala (A1, A5, A4 & A9): "*O problema é que o espaço é muito pequeno e o número das pessoas é muito elevado. O local para arrumação dos materiais de ensino e de aprendizagem é muito pequeno" (A1);* (3) professor e alunos não poderem se movimentar na sala (A1 & A4): *"Na movimentação porque não há muito espaço para passar para ir escrever no quadro", (A5);* e (4) a temperatura ser insalubre (A1 & A4): "*Quando há calor nós acabamos transpirando. Isso incomoda os colegas*" (A4).

Com vista a **minimizar os constrangimentos das TGs na utilização do espaço**, um dos professores entrevistados aposta em "vias alternativas" para se movimentar, saltando porém, alguns alunos, pisando outros, para se aproximar a um aluno específico.

> Se quiser falar com um aluno, saltar alguns, se quero ir ver o que está a escrever, tenho que saltar alguns. Dia de teste por exemplo, se alguém quer uma explicação, e porque não posso gritar para não atrapalhar aos outros, tenho que saltar alguns, pisando outros, estão ali, como vou fazer? (P1)

O mesmo participante procura minimizar os constrangimentos, apostando na negação da realidade, "fazendo de contas" que está numa sala de aula normal: *"Não vamos falar da*

utilização de espaços que não existem. Espaços naquelas salas, não. Só naquela da 8ªW2. É fazer de contas que estou numa sala de aula normal, ideal" (P1). Para o outro professor, as adequações pedagógicas revelam-se como a melhor via para a minimização dos constrangimentos das TGs na utilização do espaço, salientando que escreve palavras difíceis no quadro ou usa tom de voz audível, para conseguir manter atenção dos alunos (P2).

Sobre esta questão apenas se pronunciaram quatro dos 10 alunos. Três daqueles alunos, em consonância com os professores apostam em adequações na sua relação com o espaço com vista a minimizar os constrangimentos provocados pelas TGs na arrumação/ utilização do espaço, usando vias alternativas para se movimentarem. Tal estratégia inclui dar voltas para chegar a um ponto específico da sala devido à ausência de corredores (A1, A4 & A5): *"Para contornar essas dificuldades, eu tenho que dar volta porque não consigo passar entre as carteiras porque estão muito apertadas." (A4),* ou passar por cima de carteiras: *"As vezes passo por cima da carteira para chegar a um outro sítio" (A5),* ou ainda pedir aos colegas para se afastarem (A5). Ainda em linha com o que foi referido por um dos professores entrevistados, um dos alunos aposta na negação da realidade a que se encontra sujeito, procurando conformar-se com a situação (A9).

Chegados aqui apontamos sumariamente alguns resultados relevantes das entrevistas sobre a gestão do espaço físico da sala, de que destacamos quatro aspetos. Primeiro registou-se uma proximidade de opiniões nos dois professores, e entre estes e um terço dos alunos ao considerarem que as suas salas encontram-se poucas ou raras vezes arrumadas. Trata-se, contudo, de uma opinião não partilhada pela metade dos alunos, cujo entendimento vai no sentido de que as mesmas se encontram quase sempre arrumadas. Segundo, também se evidencia um consenso nas opiniões dos professores e entre estes e metade dos alunos, relativamente a natureza negativa dos efeitos das TGs na utilização e arrumação do espaço físico da sala. No entanto, não é este o entendimento da outra metade dos alunos entrevistados, para os quais as TGs não influenciam negativamente a arrumação/ utilização do espaço. Terceiro, tanto para os professores entrevistados, quanto para os alunos, os efeitos negativos das TGs na arrumação/utilização do espaço, se traduzem na insuficiência do espaço mas também do mobiliário para o número de alunos das turmas, o facto que impede uma adequada arrumação, e movimentação dos ocupantes desses ambientes. Quarto, as ações de minimização dos efeitos das TGs na arrumação/utilização do espaço, dos dois professores entrevistados mostram-se distintas. Assim, um professor "desenrasca" a situação saltando sobre alunos, pisando outros, para se aproximar dos alunos onde entende que deve chegar, procedendo como

se toda a situação fosse normal, o outro prefere ações assentes em adequações pedagógicas, com as quais espera conseguir a atenção dos alunos. As ações dos alunos nesse mesmo sentido, embora indicadas por apenas quatro vozes, mostram-se consonantes com as referidas pelo primeiro professor, encontrando-se orientadas ao uso de estratagemas vários que permitem ultrapassar os constrangimentos da situação.

13.3.2 Gestão do tempo da aula na representação dos atores próximos.

Com vista a aceder a representação dos dois professores e 10 alunos das aulas observadas sobre efeitos das TGs na gestão do tempo da aula, bem como as ações para minimização dos constrangimentos criados por essas turmas na gestão de tempo, questionamos aqueles participantes entrevistados sobre três questões: (1) adequação do tempo disponível para a realização das atividades, (2) atividades que requerem mais tempo do que aquele que está disponível, (3) estratégias de minimização dos constrangimentos.

Relativamente ao tempo da aula atribuído, dois professores entrevistados indicam que o mesmo revela-se insuficiente para a execução de determinadas tarefas que se propõem levar a cabo na aula (P1 & P2). Paralelamente, os mesmos professores entendem que as TGs produzem efeitos negativos na gestão do tempo da aula, pois tais requerem mais tempo para o desenvolvimento de diversas atividades, sendo de destacar a correção de TPCs de todos alunos, a organização de aulas de exercitação, bem como o acompanhamento do trabalho do aluno na aula. *"Eu já tinha dito que o facto de a turma ser numerosa, torna-me difícil fazer o acompanhamento do trabalho que os alunos fazem dentro daquele tempo previsto" (P2).* Além disso, na dimensão comportamental, a insuficiência do tempo disponível dificulta um rigoroso e personalizado acompanhamento do comportamento da maioria dos alunos (P1).

Ainda sobre os efeitos das TGs na gestão do tempo da aula ambos os professores, referem constrangimentos no recurso a estratégias pedagógicas mais ativas como a participação na aula e realização de debates, que requerem mais tempo do que o disponível: *"É que se nós queremos que o aluno participe da aula tenha atividade concreta e que seja acompanhado pelo professor…" (P1).* Os professores referem ainda constrangimentos no uso de estratégias de avaliação cognitivamente mais sofisticadas, com recurso a questões de reflexão, para as quais o tempo disponível é insuficiente *"é difícil elaborar uma avaliação onde os alunos tenham que fazer reflexões em vez de responder a perguntas diretas. Isto porque fica penoso na hora de correção" (P2),* facto que dificulta tanto aos professores, quanto aos alunos a realização desse tipo de testes.

A perceção de insuficiência de tempo da aula evidenciada pelos professores, foi partilhada apenas por uma aluna, que considera insuficiente o tempo de que dispõe na aula para realizar as atividades recomendadas no âmbito da aprendizagem (A10). A maioria dos alunos apresentou uma opinião contrária à dos seus professores, que vai no sentido de o tempo de que dispõem para a realização das suas tarefas na aula ser suficiente (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 & A9). No entanto, quase metade dos mesmos participantes apontou alguns constrangimentos com os quais se depara no âmbito da gestão do tempo, sendo de destacar a não conclusão na aula de certas tarefas, em torno das fichas de apoio (A7, A8, A9 & A10):

> Às vezes o professor manda comprar uma ficha mas a tal ficha contém 20 perguntas, e temos que responder essas perguntas dentro da sala, e as vezes naquele tempo em que o professor determina, no tempo da aula do professor, não consigo acabar todos os exercícios (A7). Sim existem. Copiar uma ficha para o caderno. Leva muito tempo (A8).

Para a **minimização dos constrangimentos das TGs na gestão do tempo disponível**, um dos professores entrevistados, invoca a sua determinação na execução do plano da aula dentro das condições e tempo disponíveis, tal como ele próprio explicou: *"Eu entro na sala de aula, o que eu sei é que no fim, eu já terei falado sobre o Homem Sapiens Sapiens. No fim quando eu saio, já dei, está dado isso" (P1).* O outro professor prefere trabalhar como sempre trabalhou, com o recurso frequente à explicação tradicional da matéria: *"Privilegiando métodos expositivos. As minhas aulas acabam sendo expositivas" (P2);* ou então, privilegia medidas organizativas que se traduzem em trabalhar aleatoriamente com um grupo de dois ou três alunos em cada aula, no âmbito da avaliação contínua, visando aferir os níveis de progresso da turma. "*Então acabo me limitando trabalhar com algumas amostras deles, que vão me deixar uma ideia deles como é que a turma está caminhando" (P2).*

Também os alunos apontaram algumas ações a que recorrem para minimizar os constrangimentos decorrentes das TGs na gestão do tempo. Assim, metade dos alunos entrevistados minimizam a insuficiência do tempo da aula, recorrendo ao tempo extra-aula para a conclusão das tarefas atribuídas (A3, A5, A7, A8 & A10). Além da estratégia referida, um outro aluno, incluindo o A10 atrás referido, adotam uma outra estratégia que consiste em trabalhar em função do tempo disponível selecionando tarefas prioritárias (A9 & A10): *"Tenho que fazer as coisas muito rápido para estar naquele tempo determinado e para tentar ganhar o tempo" Não posso mudar, tento estar enquadrada naquele período de tempo (A9). "Aquilo que não consigo fazer deixo em branco e o que consigo fazer, faço" (A10).*

Em suma salientam-se dos resultados das entrevistas sobre a gestão do tempo da aula alguns aspetos. Primeiro, as opiniões dos dois professores, e de um dos alunos entrevistados, convergem ao considerarem o tempo da aula atribuído, como insuficiente. Entretanto, trata-se de uma opinião que diverge do entendimento da maioria dos alunos, que considera suficiente o tempo de que dispõe para a realização das atividades na aula.

Segundo, evidencia-se consenso entre os professores quanto aos constrangimentos das TGs no tempo disponível para o recurso a estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação mais ativas e eficazes, de que se destaca a dificuldade a investir nas seguintes tarefas: (1) estratégias ativas de ensino assentes no recurso à participação e debate, (2) realização de aulas práticas, de exercitação, (3) acompanhamento regular do trabalho dos alunos, (4) correção dos TPC, e (5) elaboração de testes com questões de reflexão e preparação para os exames. Trata-se de estratégias cujo uso fica comprometido, pois a sua execução requere mais tempo, do que o disponível. Terceiro, regista-se consenso de opiniões de quase metade dos alunos sobre a dificuldade de concluir na aula tarefas em torno de fichas de apoio, face à insuficiência do tempo atribuído, facto que se revela contraditório com a opinião dos mesmos segundo a qual o tempo atribuído é suficiente. Quarto, os professores convergem quanto à minimização dos efeitos das TGs na gestão do tempo da aula que, para ambos, consiste em utilizar a mesma estratégia de sempre, dentro do tempo e condições disponíveis: *explicação tradicional da matéria*. Também regista-se consenso em metade dos alunos, quanto ao recurso a tempo extra-aula para a conclusão de tarefas da aula. Entretanto, não é esta a forma adotada por dois desses participantes, que preferem selecionar as tarefas prioritárias na sala, realizando-as em função do tempo disponível.

13.4 Discussão e análise dos resultados

Procedemos neste subcapítulo a análise e discussão dos resultados apresentados, obtidos pela observação da sala de aula e entrevistas aos professores e alguns alunos protagonistas das aulas observadas, com a expetativa de gerar hipóteses compreensivas e interpretativas sobre o modo como se processa a gestão da sala de aula em TGs nos domínios *espaço físico* e *tempo*, a fim de esclarecermos as condições de eficácia que aquele contexto proporciona à gestão desses domínios. Para o efeito, nos debruçámos sobre os principais resultados, contrastando a perspetiva decorrente da observação e das representações dos atores próximos, cruzando com as contribuições da literatura mobilizada, realçando algumas das suas implicações na aula, e

introduzindo algumas reflexões conclusivas. Assim, num primeiro momento a nossa análise e discussão incide sobre o espaço físico, seguindo-se a gestão do tempo da aula.

Espaço físico da sala de aula

Salientemos à partida que, no âmbito do presente estudo, e à luz da literatura de referência, considera-se eficaz a gestão do espaço físico da sala, quando ela assegura a arrumação da mesma em função do tipo de instrução a ter lugar e sobretudo, quando assegura a adequada acomodação dos seus ocupantes e as interação entre eles e, ainda, quando garante a movimentação dos mesmos quando necessário e sem constrangimentos, por meio dos corredores e espaços criados para o efeito (Evertson & Poole, 2008).

Assim e prosseguindo com análise, iremos focar em primeiro lugar nos **resultados obtidos através da observação** salientando à partida, o facto de se revelar dos mesmos, uma imagem do espaço físico cuja organização e, ou, arrumação não respondem os critérios de uma gestão eficaz do espaço físico que acabamos de enunciar. Com e feito, e segundo o que nos foi dado observar, o espaço físico é marcado em primeiro lugar por uma *arrumação pouco adequada* durante a aula, com a maioria dos seus corredores bloqueados; em segundo, por uma *arrumação pouco adequada* depois da aula, que se carateriza igualmente por apresentar a maioria dos corredores bloqueados e carteiras não alinhadas, com alguns pedaços de madeira no chão; em terceiro lugar, por uma acomodação dos alunos durante a aula, *pouco adequada:* alunos apertados, ou sentados no chão com material didático por cima dos joelhos, devido a insuficiência de espaço e de carteiras.

Na verdade, este quadro de resultados vem reforçar as evidências empíricas dos estudos realizados por outros investigadores, embora em contextos distintos, que apontam para o fato de ser difícil gerir espaços das salas onde funcionam as TGs, muito em particular no que diz respeito à sua arrumação e utilização (Blatchford et al., 2007; Nakabugo et al., 2008). Por exemplo, os professores participantes no estudo de Blatchford et al. (2007) mostraram-se preocupados com o facto de as TGs constituírem um obstáculo para uma adequada arrumação da sala, que por sua vez permitisse uma gestão eficaz do ensino aprendizagem. No estudo de Nakabugo et al. (2008) foi observado que as TGs constituíam um desafio para as unidades educativas, na disponibilização de espaço suficiente para os alunos que compunham essas turmas.

Realce-se o facto de os resultados da observação evidenciarem dificuldades com as quais os protagonistas das aulas, sobretudo os professores, se confrontavam para se

movimentarem nesses ambientes, no âmbito da monitorização das atividades de aprendizagem, facto que reforça os resultados encontrados no estudo de Nakabugo (2008), que revelam ter sido observado que em TGs os movimentos dos professores se limitavam à zona frontal da sala.

Chamamos particular atenção ao facto de a insuficiência do espaço e mobiliário nas salas das "turmas caso" atrás assinalada, gerar certas **implicações,** que se traduzem em dificuldades para os alunos de, por exemplo, escrever nos seus cadernos, aspeto também presente nos resultados encontrados no estudo de Nakabugo et al. (2008), que revelaram situações segundo as quais em TGs os alunos não conseguiam escrever com facilidade nos seus materiais. Nas salas das turmas que constituíram objeto de observação, a escassez de carteiras traduziu-se na insuficiência de espaço para os alunos se sentarem, facto que obrigou alguns deles a se sentarem no chão. Trata-se de um cenário que se evidencia mesmo em dias de realização de testes, em que alguns alunos são obrigados, pelas condições das salas, a realizarem os testes por cima do joelho. Sabe-se no entanto, de acordo com Arends (2008), que "as condições da situação de teste são muito importantes e podem influenciar de forma significativa o desempenho dos alunos" (p. 233).

Um outro aspeto digno de realce prende-se com os constrangimentos na movimentação dos protagonistas da aula, tal como os professores entrevistados indicam e a observação revela. As dificuldades de movimentação implicam por exemplo, dificuldades de acompanhamento do trabalho dos alunos na aula ou de verificação dos TPCs dos alunos sentados junto à parede da sala.

Autores como Bascia (2010) e Graue et al. (2007), chamam a atenção para o facto de as salas nas quais funcionam as TGs oferecerem espaço físico insuficiente para o desenvolvimento de interações entre professores e alunos individualmente, enquanto estes últimos trabalham. Também Blatchford et al. (2007) verificaram que os constrangimentos criados pela insuficiência do espaço físico da sala de aula, para a dimensão das turmas implicavam um menor recurso a estratégias de aprendizagem ativa como, por exemplo, as atividades práticas ou debates, como também constatámos.

Ainda no capítulo das implicações, e duma maneira geral, parece interessante notar que a localização dos alunos em espaços pequenos face ao tamanho das turmas, mostra-se importante para o sucesso destes na aprendizagem. Ou seja, e tal como referem Ngware et al. (2013), sobretudo em turmas grandes, o lugar onde os alunos se sentam é determinante no acesso às oportunidades de aprendizagem na sala. Assim, os alunos que se sentam a frente, tendem a ser mais ativos e apresentam melhores resultados nas avaliações. Para os autores

acima referidos, esses alunos possuem uma melhor interação com os professores e ganham mais em cada aula, comparativamente aos alunos que se sentam nas carteiras da zona ao fundo da sala e que se encontram de certo modo, escondidos. No contexto deste estudo, e tal como demos conta no capítulo anterior, este aspeto evidenciou-se na concretização da participação dos alunos na aula, no âmbito da qual verificou-se que as poucas intervenções feitas pelos alunos eram provenientes da parte frontal da sala.

Posto isto, vejamos agora a **perspetiva dos professores e alunos entrevistados** sobre esta matéria, destacando, em primeiro lugar, o facto de se ter notado proximidade nas opiniões dos dois professores, e entre estes e um terço dos alunos, ao considerarem que as suas salas estão poucas ou raras vezes arrumadas. Saliente-se, em paralelo, o facto de esta opinião não ter sido partilhada pela metade dos alunos entrevistados, cujo entendimento vai no sentido de que as suas salas encontram-se quase sempre arrumadas. Trata-se de uma opinião declarada que de certo modo conflitua com os consensos encontrados na literatura que apresentam uma leitura oposta a esta última (como por exemplo, Bascia, 2010; Graue et al., 2007; Blatchford et al., 2007; Nakabugo, 2008).

Quanto aos constrangimentos introduzidos pelas TGs na gestão do espaço, chamamos a atenção para a opinião de ambos os professores, segundo a qual as TGs produzem efeitos negativos na utilização e arrumação do espaço físico da sala, opinião convergente com os resultados da observação. A perceção de que as TGs produzem efeitos negativos na utilização e, ou arrumação do espaço, está também em linha com os resultados encontrados no estudo conduzido por Blatchford et al. (2007), no qual os professores envolvidos mostraram-se preocupados com o facto de as TGs (31 alunos) constituírem um obstáculo para uma adequada arrumação das suas salas. Recorde-se que, no âmbito do presente estudo, e na perspetiva dos professores e maioria dos alunos entrevistados, os efeitos das TGs se traduzem na insuficiência do espaço e das carteiras disponíveis para o número de alunos presentes, facto que para além de impedir uma adequada arrumação das salas, dificulta a movimentação dos seus ocupantes. O número de alunos na sala, está acima das capacidades, quer do espaço, quer das carteiras disponíveis, e, em linha com o que foi observado por Blatchford et al. (2007), reduz-se nessas salas o espaço destinado a cada um dos seus ocupantes.

Chegados aqui levanta-se a seguinte questão: **De que modo os professores e alunos procuram ultrapassar os constrangimentos provocados pelas TGs na utilização e, ou, arrumação do espaço?**

Os professores e alunos procuram minimizar os efeitos das TGs na utilização e, ou, arrumação do espaço recorrendo a estratégias distintas, as quais nos professores variam entre ações que se traduzem num desenrascar a situação: *utilização de vias alternativas para se movimentar, e salto a alguns alunos pra se aproximar a um aluno específico*; adequações pedagógicas: *registo de palavras difíceis no quadro, uso do tom de voz audível*; recurso à negação da realidade: *fazer de contas que se encontra numa turma normal.* Nos alunos, e tal como se verifica com os professores, as ações se traduzem no recurso a estratagemas diversos: *uso de vias alternativas, passar por cima de carteiras, pedir aos colegas para se afastarem*. Como se depreende, trata-se de medidas que apresentam mesmo chocantes, como saltar sobre alunos para se chegar a quem é preciso chegar embora minimizem temporariamente o problema.

Saliente-se que, *tendo em conta a nossa experiência pessoal como docente*, o recurso ao uso do tom de voz audível no âmbito das adequações pedagógicas, em função da quantidade de alunos presentes na sala, e embora recomendado pela literatura como técnica de ensino que contribui para a quebra de monotonia e manutenção da atenção do aluno (Good & Brophy, 1984), a mesma pode revelar-se exequível apenas nas primeiras aulas do dia, sendo porém difícil, ao professor manter a mesma energia nas restantes aulas programadas para o mesmo dia, principalmente para os professores que lecionam mais que um turno, como foi o caso dos professores entrevistados. Nesse quadro impõe-se a necessidade da definição de medidas cuja concretização permita a resolução do problema a longo prazo.

A terminar, vale salientar que os constrangimentos que vêm sendo salientados, bem como as implicações, vem contrariar estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula que colocam em evidência o valor pedagógico que uma gestão eficaz do espaço físico encerra, no processo de ensino aprendizagem (Ahmad et al., 2012; Arends, 2008; Cymru, 2012; Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Sturz & Kleiner, 2005). Por exemplo, Sturz e Kleiner (2005) entendem que o espaço físico da sala pode contribuir na promoção de uma interação social e eficaz. Para o efeito e de acordo com esses autores, as carteiras deveriam ser organizadas e arranjadas por forma a promover uma aprendizagem colaborativa em casos de o professor pretender aplicar modelos de ensino assentes na aprendizagem cooperativa, onde os alunos pudessem trabalhar juntos nas atividades, partilhar materiais, ter discussões em pequenos grupos e apoiarem-se um ao outro.

Na mesma senda Good e Brophy (1984), recomendam que "as salas de aula sejam arrumadas por forma a permitir que o trafego flua facilmente sem obstruções, e que os seus ocupantes se movimentem sem precisar de passar por cima do mobiliário" (p.185). Outros

autores como Evertson e Poole (2008); e Saeed (2009) realçam a necessidade de adequar a arrumação do espaço físico da sala de aula, ao tipo da aula a ser lecionada. Por sua vez Cymru (2012), realça a necessidade de o professor circular na sala de aula por forma a gerir preventivamente eventuais comportamentos inadequados durante a aula.

Portanto, e tendo em conta o que acabamos de assinalar, podemos concluir que, independentemente do tipo de instrução a ter lugar, impõe-se a necessidade da disponibilização de salas, organização e arrumação das mesmas, que garantam conforto e espaço de mobilidade suficientes para os seus ocupantes, bem como oportunidade de interação e visibilidade dos comportamentos (Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008). Como se depreende, estes são aspetos cuja implementação mostrou-se pouco conseguida nas TGs da escola "foco" onde o presente estudo se realizou.

Em suma

Importa sumariamente fechar este capítulo procurando responder à questão específica de investigação sobre *como se processa a gestão do espaço físico, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as suas condições de eficácia, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos.* Duma forma sumária, e com base nos resultados apresentados e discutidos, podemos concluir que a gestão eficaz do espaço físico da sala no contexto de turmas grandes considerado no presente estudo, mostrou-se comprometida. Confirmando os resultados de outros estudos (Blatchford et al., 2007; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008), verificamos que as TGs provocam constrangimentos que se traduzem (1) na insuficiência do espaço e do mobiliário disponível para acomodação dos alunos, (2) na arrumação inadequada da sala e (3) na consequente ausência de corredores de circulação, implicando do lado do professor, em dificuldades em se movimentar para fazer o acompanhamento das atividades dos alunos. Particularmente este último constrangimento contraria as recomendações da literatura do campo da gestão eficaz do ensino aprendizagem que apontam para a necessidade de o professor circular na sala, para acompanhar a atividade dos seus aprendentes interagindo com eles, individualmente ou com pequenos grupos, se for o caso (Arends, 2008; Barwani et al., 2012; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Khan et al., 2011; Walker, 2008).

Paralelamente, a situação acima descrita constrange igualmente o aluno e o seu trabalho na aula confrontando-o com dificuldades na mobilidade e desconforto na acomodação.

Entretanto, sabe-se pela literatura do campo da gestão eficaz da sala, que a arrumação de uma sala de aula deve assegurar a adequada acomodação dos seus ocupantes, garantir a existência de corredores para a sua movimentação sem constrangimentos e, em paralelo, favorecer uma gestão ativa e eficaz do processo de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008), aspetos que no contexto do presente estudo mostraram-se pouco conseguidos.

Parece de concluir ainda, que os esforços que se evidenciam tanto ao nível dos professores, traduzidos em ações de "desenrascar a situação": *utilização de vias alternativas para se movimentar, e salto a alguns alunos para se aproximar a um aluno específico* e adequações pedagógicas: *registo de palavras difíceis no quadro, uso do tom de voz audível;* e no recurso à negação da realidade: *fazer de contas que se encontra numa turma normal*; e ao nível dos alunos, no recurso a estratagemas diversos: *uso de vias alternativas, passar por cima de carteiras, solicitação a colegas para se afastarem,* revelam-se como medidas possíveis para a superação dos constrangimentos impostos pelo problema das turmas grandes, à curto prazo, impondo-se deste modo, a conceção e adoção de outras medidas estruturais em busca de soluções de longo prazo.

Tempo da aula

Importa agora analisarmos os resultados relativos à gestão do domínio *tempo da aula,* começando por realçar que, no âmbito deste estudo, e à luz da literatura de referência, consideramos eficaz a gestão do tempo da aula, quando conforme se referiu anteriormente, respeita nomeadamente o calendário e o horário regulamentar e assegura, que grande parte do tempo seja dedicado ao ensino e aprendizagem (Khan et al., 2011; Saeed, 2009; Walker, 2008).

Prosseguimos salientando o facto de os professores terem iniciado metade das aulas observadas, depois do tempo previsto com um atraso que variou entre cinco a 36 minutos; e o facto de os mesmos professores terem encerrado a maior parte das suas aulas no tempo regulamentar, e um terço das mesmas depois do tempo regulamentar com um atraso situado entre cinco a 15 minutos, ou seja e tal como os resultados sugerem, frequentemente tais aulas, na sua maioria iniciadas tardiamente, terminaram dentro e depois do tempo atribuído.

Estes resultados apresentam um quadro de gestão de tempo, particularmente no início das aulas, que se assemelha ao que se encontrou no estudo de Ahmad et al. (2012), por exemplo, no qual se concluiu que os professores participantes não chegavam às suas escolas tempo. Na verdade, e como se depreende, trata-se de um quadro de gestão de tempo, particularmente na

fase de início da aula, que se afasta das recomendações dos estudos sobre a gestão eficaz da sala de aula, que consideram a observância da pontualidade no início da aula por parte do professor, um dos aspetos determinante para o sucesso das restantes atividades planificadas (Khan et al., 2011; Evertson & Poole, 2008; Ives, 2000; Walker, 2008). Por exemplo para Walker (2008), uma das principais caraterísticas dos professores eficazes prende-se com o facto de estes iniciarem as suas aulas a tempo, mediarem o processo de ensino aprendizagem durante todo o tempo regulamentar, evitando desperdiçar o tempo atribuído em aspetos irrelevantes.

Regressando aos nossos resultados, note-se que o encerramento quer dentro, quer antes do tempo regulamentar, de aulas tardiamente iniciadas, implicou na redução do tempo da aula atribuído à instrução, redução essa que variou de cinco a 36 minutos em aulas de 45 minutos. Sabe-se, no entanto que os alunos que gastam mais tempo a trabalhar sobre as matérias curriculares, aprendem mais e, em paralelo, demonstram melhor desempenho em provas de avaliação (Saeed, 2009).

A par dos aspetos que acabamos de assinalar, recorde-se que com exceção do tempo médio gasto na realização de aulas de testes que em média foi de 38.8 minutos, o que é normal para a natureza da tarefa, a *Explicação tradicional da matéria* com 12.8 minutos e *o Ditado tradicional apontamentos,* com 12.6 minutos, foram as ações de ensino nas quais o professor gastou, em média, mais tempo, portanto mais tempo, que as ações equivalentes ao ensino tradicional melhorado, ainda que a diferença não tenha sido muito elevada. Recorde-se, tendo em conta os resultados da observação, que tais ações provocam no aluno uma postura de ouvinte e tomador de apontamentos, significando que, em média, o aluno passa a quantidade do tempo referido, ou a ouvir a explicação do professor, ou a registar no caderno a matéria do ditado. Entretanto, sabe-se que, depois de 10 a 20 minutos de um discurso contínuo do professor, a concentração dos alunos reduz consideravelmente, e estes começam a pensar em aspetos irrelevantes para o currículo (Almulla, 2015). Porém, quando os professores utilizam métodos que permitem o envolvimento dos alunos em discussões ativas das suas opiniões com os colegas, eles, mostram-se mais envolvidos nas tarefas. Por isso se aconselha aos professores a variarem a natureza das exposições e das demonstrações, apresentando "as ideias ou procedimentos principais, escrevendo-as no quadro, limitando as apresentações a apenas algumas ideias ou itens, de preferência curtos" (Arends, 2008, p. 304) a fim de evitar monotonia das exposições.

No mesmo quadro, salienta-se dos resultados que as ações *Esclarece dúvidas* e *Marca TPC*, levaram em média um minuto cada uma delas. Trata-se frequentemente de pouco tempo,

o que compromete o alcance do objetivo pelo qual tais ações normalmente são levadas a cabo: consolidação da aprendizagem. Como se depreende, uma vez mais, estamos em presença de um aspeto que se afasta das caraterísticas de uma aula em que se gere com eficácia o processo ensino aprendizagem. Com efeito, impõe-se a necessidade de tornar os TPCs interessantes e em paralelo, acompanhar a sua marcação com uma explicação clara dos seus objetivos e condições de execução (Arends, 2008). Além disso, também impõe-se, no âmbito do esclarecimento de dúvidas, a necessidade de o professor repetir ou reelaborar a explicação, facto que se mostra difícil de se concretizar, quando a execução de tais ações se efetua em tão pouco tempo, como o que foi observado (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011).

Importa agora analisarmos **a perspetiva dos atores mais próximos sobre a gestão do tempo da aula tendo em conta o tamanho das suas turmas**. Salientamos à partida a convergência de opiniões de ambos os professores, e de um dos alunos entrevistados, ao considerarem insuficiente o tempo de aula atribuído. Salienta-se igualmente e contra as nossas expectativas, que a opinião da maioria dos alunos, vai no sentido oposto, considerando suficiente o tempo de aula atribuído para a realização das atividades programadas, esta última posição contraria igualmente consensos de vários estudos do campo do tamanho de turma, que apresentam uma posição oposta a esta (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016).

A par do exposto e relativamente aos efeitos das TGs na gestão do tempo da aula, os resultados revelam um consenso nos professores quanto às ações de ensino, maioritariamente de âmbito da gestão da avaliação: correção do TPC, organização de aulas de exercitação, acompanhamento do trabalho e preparação de testes com perguntas de reflexão; e ações de aprendizagem do aluno, também do domínio da avaliação: participação na aula, debates, realização de testes que contempla questões de reflexão; cuja execução requere mais tempo, do que o disponível, em virtude de as turmas serem grandes. Vale salientar que com a exceção das provas de avaliação, as implicações negativas das TGs aqui reportadas, mostram-se consonantes, com a ausência nos resultados obtidos por observação de ações de interação professor-aluno em torno de uma determinada tarefa prática e concreta na aula, que se evidencia nos resultados obtidos a partir da perspetiva da observação.

Um outro aspeto ainda digno de realce diz respeito, tal como se evidencia nas opiniões de quase metade dos alunos, às dificuldades de concluir tarefas em torno de fichas de apoio na aula, face a insuficiência do tempo atribuído, facto que se revela conflituante com a opinião dos mesmos segundo a qual o tempo atribuído é suficiente, atrás referida. Podemos entender esta

contradição à luz do conceito da desejabilidade social de que nos referimos atrás, e que se refere à tendência para transmitir uma mensagem culturalmente aceitável e de acordo com as normas. "Portanto, os outros consideram que o tempo da aula é suficiente, eu também digo o mesmo".

Na verdade, todos estes aspetos revelados pelo contexto da sala de aula, e por aquilo que os professores e alunos acreditam e que evidenciam a influência negativa das TGs na gestão do tempo da aula, vem reforçar os consensos já existentes na literatura do campo do tamanho de turma, segundo os quais o tempo destinado para a realização de ações que envolvam o aluno ativamente na aula, mostra-se escasso à medida que o tamanho da turma aumenta (Almulla, 2015; Bascia, 2010; Çakmak, 2009; Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Nakabugo, 2008; Ransdell, 2003). Por exemplo, os professores participantes no estudo de Ransdell (2003), revelaram a perceção de que "a implementação do trabalho de grupo em TGs precisava de um tempo adicional quando comparado com os outros modelos de ensino." (p.13). Vários outros autores como Almulla (2015), Bascia (2010), Blatchford et al. (2007), Bourke (1986), Finn et al. (2003), Nakabugo (2008), entre outros salientam o entendimento de que o tempo que os professores gastam com cada aluno na aula em torno das tarefas, revela-se bastante reduzido em TGs. Conforme sublinham Nakabugo et al. (2008), um dos desafios que se coloca em TGs tanto para os professores, como para os alunos, prende-se com o facto de o tempo da aula ser limitado para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais participativas colaborativas, tendo em conta o número de alunos presentes na aula. Sabemos que a quantidade do tempo e as condições objetivas em que a duração ocorre, têm um efeito importante na interação entre os alunos e professores e potenciam que estes cumpram os programas de ensino, propondo e organizando atividades de aprendizagem, com vista a elevar a qualidade da mesma (MINED, 2009).

E de que modo os professores e alunos procedem para minimizar os constrangimentos assinalados? Conforme revelam os resultados ambos os professores preferem trabalhar como sempre, adaptando-se ao seu mundo, ao seu tempo e condições disponíveis encarando o problema com normalidade, recorrendo à *explicação tradicional da matéria.* Também alguns alunos se pronunciaram em sentido semelhante, indicando que selecionam tarefas prioritárias na sala e trabalham em função do tempo disponível já, outro grupo de alunos, metade dos entrevistados evidencia o recurso a tempo extra-aula para a conclusão de tarefas atribuídas na aula. Estas são porventura as medidas de sobrevivência sentidas como possíveis num contexto em que a exequibilidade de outro tipo de estratégias se afigura para os protagonistas da aula, como sendo de execução difícil. Aliás, tal como

observaram Blatchford et al. (2007), em presença de uma turma grande, os professores são forçados a abandonar as suas abordagens de ensino ideais, previamente planificadas, para fazer face àquela situação concreta.

Em suma

Importa procurarmos responder a questão sobre *como se processa a gestão de tempo da aula, em contextos de turmas com mais de 45 alunos, e que inferências podemos fazer sobre as condições de eficácia dessa gestão, no sentido de as mesmas potenciarem positivamente as aprendizagens disciplinares e transdisciplinares de todos os alunos.* Salientamos com base nos resultados, o facto de se ter revelado um quadro de gestão do tempo, cuja eficácia mostrou-se comprometida, com a maioria das aulas iniciadas tardiamente, e terminadas dentro e depois do tempo regulamentar. Trata-se de um quadro de gestão de tempo da aula que se afasta das recomendações dos estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula (Arends, 2008; Khan et al., 2011; Saeed, 2008; Walker, 2008), que apontam para a necessidade de a aula iniciar e encerrar a tempo, bem como a necessidade do estabelecimento de tempo limite para a concretização de cada uma das tarefas que os professores planificam, evitando assim prolongamentos desnecessários, desperdício de tempo em aspetos pouco relevantes, e garantindo ao mesmo tempo segundo Saeed (2009) que os alunos gastem mais tempo em contacto com as matérias curriculares.

Também, e tendo em conta as perceções dos professores e de um dos alunos, a gestão eficaz do tempo nas TGs mostra-se comprometida, na medida em que registam-se dificuldades na mobilização de estratégias pedagógicas conducentes a uma postura ativa de todos os alunos na aula. Esta conclusão é consistente com os consensos encontrados em vários estudos conduzidos por outros investigadores, que confirmaram que o tempo da aula em TGs mostrar-se insuficiente, para a implementação de um ensino centrado do aluno (Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Finn et al., 2003; Nakabugo et al., 2008; Nakabugo, 2008) na sua ativa aprendizagem. Com efeito, e tal como os próprios resultados indicam as implicações das TGs na gestão de tempo da aula se traduzem numa frequente utilização do modelo de ensino centrado no professor, que tem como efeito no aluno, a assunção de uma postura passiva na aula.

Finalmente, parece de concluir que com exceção de medidas organizativas que se traduzem em trabalhar com um grupo de dois ou três alunos em cada aula, no âmbito da avaliação contínua a fim de aferir os níveis do progresso da turma, as ações adotadas pelos

professores das turmas observadas para minimizar os constrangimentos das TGs na gestão do tempo da aula, não se afastam muito das suas práticas pedagógicas habituais: executar o plano de aulas dentro do tempo e condições disponíveis, apostar em trabalhar como sempre, com o recurso a *explicação tradicional da matéria*, encarando o problema com normalidade. Paralelamente as ações dos alunos no mesmo âmbito, mostram-se consonantes com as dos seus professores embora se distingam ligeiramente: recurso a tempo extra-aula para a conclusão de tarefas atribuídas, seleção de tarefas prioritárias na sala e à semelhança dos professores execução das tarefas em função do tempo disponível. Na verdade e no nosso entender, estas são as medidas possíveis, num contexto em que a exequibilidade de um outro tipo de estratégias pode ser difícil.

CONCLUSÕES FINAIS

Moçambique é um país que tendo alcançando a sua independência em 1975, confrontou-se com problemas de vária ordem que contribuíram para dificuldades no seu desenvolvimento socioeconómico nos últimos 40 anos. Destacam-se, no campo político, a guerra civil (1976-1992), que levou a destruição de inúmeras infraestruturas sociais, nomeadamente as que faziam parte da rede escolar nacional, travando o seu crescimento (Gasperini, 1989). No campo económico, destaca-se a crise vivida nos anos que se seguiram a independência, sobretudo na década de 80, devido a guerra civil e a calamidades naturais, que retardaram os avanços até então alcançados, e colocaram o país sem recursos financeiros a altura de concretizar diversos projetos de desenvolvimento, incluindo os projetos da educação, e com uma dívida externa de cerca de 200% do PIB (MPD, 2010). Nos últimos anos, e embora o país tenha tentado se reerguer economicamente, conseguindo um crescimento anual na ordem de 6%, continua financeiramente dependente da ajuda externa, sobretudo para áreas sociais (AfriMAP, 2012; Barreto, 2012; MPD, 2010). Para agravar os aspetos acima expostos, Moçambique é propenso a calamidades naturais, nomeadamente secas e cheias, que ao longo do período em análise originam destruições de infraestruturas diversas, incluindo as escolares, deslocações e reassentamentos de populações afetadas, e bolsas de fome (UNESCO, 2015; MPD, 2006). Os problemas da pobreza e de doenças, como malária e HIV-SIDA, completam o quadro de desafios com que o país se debate, e que requerem uma permanente atenção do estado em termos de alocação de fundos para fazer face à situação, o que de certo modo compromete o desenvolvimento de áreas sociais, como o setor da educação (UNICEF, 2011).

É nesse contexto político, social e económico que o país procurou construir o seu sistema educativo, para responder a demanda dos serviços da educação de uma população cada vez mais em crescimento, tendo conseguido, e apesar dos problemas assinalados, alargar a rede escolar no território nacional, aumentar os ingressos no sistema de educação, que no período colonial estava voltado para uma minoria da população, e reduzir gradualmente as taxas de analfabetismo, de cerca de 93% em 1975, para 48%, já em 2007 (AfriMAP, 2012; Castiano et al., 2005; Gasperini, 1989).

Paralelamente ao reconhecido sucesso ora assinalado, o sistema educativo moçambicano vem se confrontando com um aumento exponencial da sua população, fruto da resposta positiva às políticas de educação para todos, nascidas nos princípios da década de 90, bem como do enorme cresciemto demográfico. Estes dois fatores vêm contribuindo para um

sucessivo aumento da dimensão numérica das turmas, em particular no Ensino Secundário Geral, cuja rede não tem crescido ao mesmo ritmo que a do Ensino Primário. Assistiu-se, assim, à consagração dos 45 alunos por turma como a dimensão regulamentar (MINED, 2003a), a qual é frequentemete ultrapassada, atingindo as turmas 60 ou 70 alunos, situação que no quadro deste estudo designámos de *turmas grandes* (TGs).

Trata-se de um problema que, embora evidente em muitas unidades educativas do país, não tem merecido ao longo do período em análise a devida atenção da parte de diversos setores da sociedade moçambicana intervenientes na educação, incluindo, a investigação académica interna. Assim, as TGs vêm sendo encaradas como um "problema normal" e, por conseguinte, elas se constituem como um problema "oculto", sem visibilidade maior no quadro de vários outros problemas que enfermam o setor, escasseando a sua presença no debate académico ou civíco que se desenvolve internamente sobre a educação.

Assim, motivados, por um lado pelos aspetos acima assinalados, e, por outro, pelas evidências empíricas de estudos conduzidos em outros contextos que reportam os efeitos negativos das TGs na aprendizagem e na gestão/condução/orientação da mesma (por exemplo, Achilles, 1998; Blatchford et al., 2005; Blatchford et al., 2008; Glass & Smith, 1978; Finn et al., 2003), interessou-nos realizar o presente estudo com o objetivo geral de compreendermos o modo como se processa a gestão da sala de aula em TGs do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique, e as indicações que ela nos dá sobre a eficácia educativa desse ambiente, considerando para o efeito quatro importantes domínios de gestão da aula, o ensino aprendizagem, a sociabilidade, o espaço físico e o tempo da aula. Tratou-se pois de compreender como se desenvolve a dinâmica de gestão daquelas aulas e naqueles domínios, de modo a procurar eslarecer as condiçõs de eficácia que são proporcionadas pela excessiva dimensão das turmas à gestão das aulas por parte dos professores.

Com o presente estudo motivou-nos, enquanto cidadão e professor, contribuir para o despertar da consciência coletiva moçambicana sobre a existência das TGs no Ensino Secundário Geral (ESG) como um problema, "desocultado-o", a fim de que o mesmo seja reconhecido, e para o enriquecimento do debate interno sobre um dos problemas que comprometem o desenvolvimento de uma educação que se quer para todos e de qualidade, sobre um dos obstáculos ao alcance da eficácia educativa. Motivou-nos, igualmente, o enriquecimento da investigação e debate científicos sobre os efeitos das TGs no ensino, cruzando dois campos de estudo menos frequetemnte associados, a gestão da sala de aula e o

tamanho de turma, particularmente no contexto de países como o nosso. Motivou-nos, ainda, o envolvimento numa abordagem holística da gestão da sala de aula, considerando as diversas dimensões da mesma e a sua interação com outros sistemas próximos com os quais interage.

Com vista a alcançar os objetivos traçados apoiámo-nos nos dois campos teóricos acima referidos, o campo do tamanho de turma e o da gestão eficaz da sala de aula, considerando concetualmente esta como o conjunto de ações desencadedas pelo professor com vista à criação de um ambiente favorável às aprendizagens, um ambiente eficaz. Reportamo-nos a ações que têm a ver com a (1) organização de atividades promotoras da aprendizagem, (2) implementação e realização dessas atividades no decurso da aula, (3) criação de regras da aula e sua comunicação aos estudantes, (4) interação com os alunos, (6) gestão dos comportamentos inadequados, (7) organização do espaço físico e arranjo do mobiliário, e (8) organização do tempo da aula (Evertson & Poole, 2008; Evertson & Weinstein, 2006; Murtaza et al., 2012; Khan et al., 2011).

Para a operacionalização da pesquisa, como estratégia geral de investigação, recorreu-se ao "estudo de caso", focado em "quatro turmas" do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, na ES-MªMR (a escola foco), sendo duas do 8º ano de escolaridade e duas do 10º. A observação com filmagem foi a técnica principal de recolha da informação sobre as turmas, que decorreu em 16 aulas da disciplina de História, lecionadas por dois professores, para explorar os já referidos quatro domínios de gestão da aula: ensino aprendizagem, sociabilidade, espaço físico e tempo da aula. A entrevista aos professores e alguns alunos, foi a outra técnica utilizada, com vista a aferir as suas perceções sobre a gestão da aula, tendo em conta a dimensão numérica das suas turmas.

Ainda como estratégia geral da pesquisa, salienta-se a presença de uma precocupação sistémica da compreensão do caso, que nos levou a considerar dois outros sistemas ou níveis de análise, além da aula, a saber: a escola de pertença das turmas observadas – a escola foco–, a sua cultura pedagógica no campo da gestão da sala de aula, e outras instâncias educativas locais, como sejam professores de escolas circundantes e representantes da Administração Distrital de Educação, as suas perceções sobre o objeto de estudo em causa. O questionário e as entrevistas foram as principais técnicas de recolha da informção, usadas, respetivamnte, num e noutro destes dois últimos níveis de análise. Completa o quadro das técnicas de recolha de informação utilizadas o recurso à análise documental, com vista à caraterização do contexto político educativo nacional, bem como do contexto educativo do Município da Matola e da escola foco.

A informação obtida da observação e entrevistas foi submetida a análise de conteúdo e os dados colhidos por questionário foram submetidos aos procedimentos estatísticos considerados adequados, operações que nos permitiram a obtenção dos resultados apresentados e analisados (Capítulos 8 – 13), e sobre os quais apresentamos as nossas conclusões gerais, na presente secção. Estas conclusões gerais, que apoiam a resposta à questão geral do estudo, derivam das conclusões detalhadamente apresentadas em cada um dos domínios da gestão da aula, nos capítulos anteriores. Deste modo, iremos respigar desses resultados parciais as principais conclusões, apontando, quando pertinente, os pontos convergentes e divergentes entre os três níveis de análise considerados – aula, escola, local – e, por último, confrontando-os com a literatura de referência.

Assim, com base nos resultados apresentados e discutidos, parece-nos legítimo concluir que, de um modo geral, a gestão eficaz da sala de aula, no contexto das TGs que constituíram o objeto de averiguação, mostrou-se comprometida.

Com efeito, e considerando a gestão do **ensino aprendizagem** nessas turmas (Capítulo 11), podemos concluir que parte das ações do professor se aproximam, é verdade, ao *ensino tradicional melhorado*: controlo da compreensão, leitura e ditado melhorado de apontamentos, explicação tradicional melhorada da matéria, o questionamento tradicional melhorado, o esclarecimento de dúvidas, entre outras ações docentes. No entanto, as ações dos alunos em linha com tais ações do professor, e, sobretudo, o estreito quadro participativo em que ocorrem, como que limitam as expetativas pedagógicas positivas associadas às ações tradicionais melhoradas dos professores. Com efeito, as ações dos alunos, que consistem sobretudo na colocação de dúvidas, no registo de apontamentos de forma intercalada com alguma explicação esclarecedora e, uma vez ou outra, na realização de tarefas, ocorrem num quadro de participação muito restritiva, estreitamente regulamentada, normatizada, o que compromete a eficácia das mesmas. Embora os resultados evidenciem a presença de ações do professor potencialmente eficazes, o modo como tais ações são operacionalizadas não é compatível com os objetivos e condições de realização indicadas na literatura da especialidade (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011). A introdução daquelas ações assume a forma de ensino tradicional melhorado, porém, a sua operacionalização e, ou, finalização mostra-se aquém das condições de eficácia desejáveis: *o controlo da compreensão* peca por colocar perguntas de sim ou não, o *esclarecimento das dúvidas* peca pelo facto de tais dúvidas serem apresentadas apenas quando o professor autoriza, em virtude de as normas de participação dos alunos na aprendizagem não permitirem interrupções da exposição do professor, por exemplo.

O quadro pedagógico pouco satisfatório revelado pelo modo de operacionalização das ações do ensino tradicional melhorado é reforçado, em primeiro lugar, pela presença de ações de ensino tradicional, como o questionamento, a explicação da matéria e o ditado de apontamentos, ações que, no comportamento do aluno, se traduzem em respostas curtas a perguntas do professor, escuta passiva da explicação do professor e registo de apontamentos. Em segundo lugar, aquele quadro é reforçado por uma organização social das atividades que tem por referência a turma no seu conjunto; as ações do professor são, em regra, orientadas a todo o coletivo da turma. Trata-se de um cenário em que o professor se preocupa em "transmitir conhecimentos" aos alunos, num quadro tipicamente conduzido à luz das pedagogias tradicionais de ensino, centradas na transmissão dos saberes constituídos, em que o papel do aluno como ser aprendente fica relegado para um segundo plano e, ou, não é valorizado (Altet, 1997; Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Evertson & Poole, 2008; Rocha, 1988; Vasconcelos et al., 2003).

Diga-se que, quer as representações dos professores das turmas observadas, quer dos participantes a nível local, salientam os constrangimentos com os quais os professores se deparam na diversificação e diferenciação do ensino, provocados pela dimensão numérica da turma, bem como na gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação. Com base nas representações destes participantes, parece podermos concluir que o ensino eficaz da disciplina de História mostra-se comprometido quer nas "turmas caso", quer nas escolas circundantes à escola foco. Com efeito, segundo aqueles participantes as TGs dificultam que o professor (1) diversifique as atividades de ensino aprendizagem, com vista a alcançar a diversidade dos alunos presentes na aula, (2) satisfaça os objetivos da aula, (3) realize aulas de exercitação, (4) recorra a atividades em grupo, (5) controle e acompanhe a aprendizagem, entre outras atividades em cuja realização se confronta com obstáculos decorrentes da dimensão numérica das turmas.

No campo da avaliação as TGs dificultam que o professor diversifique e individualize a avaliação, nos termos que a literatura, mas também o Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário Geral do sistema educativo moçambicano, recomendam (Arends, 2008; Lopes & Silva, 2011; MINED, 2010b; Murtaza et al., 2012). Na verdade, a avaliação apresenta-se limitada a testes de escolha múltipla, comprometendo o desenvolvimento das capacidades de análise crítica dos alunos (Singer-Freeman & Bastone, 2016). As TGs impedem também a exploração formativa dos resultados obtidos, a correção dos trabalhos e dos testes na aula, a organização dos «feedbacks», e a produção de resultados fiáveis, como também se reporta em

vários estudos do campo do tamanho de turma (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Çakmak, 2009; Mahadeo, 2012; Muñoz et al., 2013; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Na verdade, a dificuldade de diversificar e diferenciar os modos de ensino e de avaliação constitui um dos principais constrangimentos com os quais os professores das TGs se confrontam, como foi salientado ao longo deste estudo, e como se verifica em vários contextos educativos do mundo (Achilles, 1998; Almulla, 2015; Atta, 2011; Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Çakmak, 2009; Englehart, 2011; Finn et al., 2003; Graue et al., 2007; Martin et al., 1998; Nakabugo et al., 2008; Singer-Freeman & Bastone, 2016). E, porém, recorde-se que um dos principais pilares regulamentares para a implementação eficaz do programa de História dos 8º e 10º anos de escolaridade consiste na utilização de métodos de ensino diversificados (MINED, 2008), algo que se mostra difícil de implementar nas condições em que o processo de ensino decorre, não só em TGs da ES-MªMR, como também no ensino secundário das escolas circundantes àquela.

Em linha com o exposto, parece legítimo concluir ainda que, da parte dos alunos, o contexto em que a aprendizagem ocorre evidencia traços que comprometem a sua adequada concretização. Com efeito, e à semelhança dos resultados de outros estudos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al.; 2008), verificam-se inadequadas condições de assistência e participação na aula, as quais potenciam a dificuldade de concentração do aluno e a assunção por este de uma postura passiva na aula. Assim, quer o modo como as ações do professor são levadas a cabo, quer a forma como as ações do aluno são induzidas e se manifestam, contribuem para a construção e reforço da postura passiva no aluno, que se habitua a manter uma posição de ouvinte em sala de aula, à espera de receber um saber organizado pelo professor. Os alunos das TGs confrontam-se ainda com inadequadas condições de participação na avaliação, e com resultados da aprendizagem pouco satisfatórios.

Como se depreende do exposto, estamos diante de um quadro pedagógico que igualmente não atende as recomendações da literatura do campo da gestão eficaz da aula que apontam para a necessidade de transformar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, lugar tanto mais importante quanto aquilo que o aluno adquire a partir das experiências educacionais vividas em sala de aula, quer para o alcance das finalidades de aprendizagem estritamente académicas, quer das finalidades formativas e cívicas mais amplas (Arends, 2008; Ayeni & Olowe, 2016; Good & Brophy, 1984; Carita & Fernandes, 2002; Cymru, 2012; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Walker, 2008).

Os resultados relativos quer às aulas observadas, quer às percepções dos seus professores, como às percepções dos professores e delegados das escolas circundantes, incluindo as perceções dos gestores da Administração Distrital de Educação, colocam em grande evidência que o quadro pedagógico das TGs refoça uma postura do aluno que é marcadamente passiva. Trata-se de uma posição que compromete não só a concretização de uma gestão eficaz do ensino aprendizagem na aula, tal como ela é concebida na literatura da especialidade (Arends, 2008; Cymru, 2012; Evertson & Poole, 2008; Lopes & Silva, 2011; Khan et al., 2011; Murtaza et al. 2012; Walker, 2008; entre outros), como, também, o alcance dos objetivos estabelecidos para o ensino da disciplina de História no Ensino Secundário Geral moçambicano, com destaque para a necessidade de desenvolver no aluno a consciência patriótica e a vontade de participar ativamente na construção de uma sociedade moçambicana democrática (MINED, 2008).

Como procuram os professores e alunos minimizar os efeitos da excessiva dimensão das suas turmas nos processos de ensino e aprendizagem? As ações indicadas em entrevista pelos professores das aulas observadas e pelos professores das escolas circundantes não foram exatamente as mesmas. Assim, os primeiros, no que toca a ações de ensino, e como a observação confirma, dizem apostar na exposição tradicional, no questionamento e no recurso a medidas organizativas que consistem em trabalho alternado com pequenos grupos; no que toca a ações de avaliação, indicam o recursos à elaboração de testes em função do tempo que têm disponível para a sua correção. Os professores das escolas circundantes, por sua vez, no ensino, dizem apostar no recurso a trabalho com fichas e textos de apoio e à marcação e correção de TPCs, na avaliação, à avaliação alternada ora de uma metade da turma, ora da outra. Sobre a mesma matéria, os alunos declaram a adoção de condutas mais produtivas, como prestar mais atenção na aula, sentar-se nas carteiras situadas ao pé do quadro, pedir explicação adicional ao professor, estudar só e ou em grupo depois da aula, e outras condutas menos produtivas, como conformar-se com a situação, a fim de minimizar os efeitos negativos das TGs na aprendizagem. Trata-se de ações que, embora meritórias, parecem ser um tanto avulsas, aparentemente não enquadradas numa estratégia pedagógica consistente e, portanto, em si mesmas pouco poderosas. Acresce que, dada a dimensão do problema, é necessário que a uma estratégia pedagógica consistente e partilhada, se associem outro tipo de medidas, de ações, de meios mais estruturais, a fim de se reforçar o que atualmente está sendo feito, no sentido da superação dos constrangimentos criados pelas TGs no processo educativo.

Apesar das limitações pedagógicas que vêm sendo assinaladas, os resultados nos permitem concluir que nos três níveis de análise os participantes valorizam importantes práticas de gestão eficaz do *ensino aprendizagem* e dão conta das dificuldades de implementação das mesmas nas TGs. Trata-se de um aspeto que se mostra mais evidente nos resultados relativos à perspetiva dos professores da escola foco, que evidencia a atribuição de uma importância elevada a essas práticas. Portanto, em todos os níveis de análise, os professores participantes valorizam práticas pedagógicas potenciadoras de uma gestão eficaz da sala de aula.

Tal consensualidade não se verifica a propósito da dificuldade atribuída à gestão eficaz do processo de ensino aprendizagem. A perceção de dificuldades de realização neste domínio é saliente na perspetiva quer dos professores das turmas observadas, quer dos participantes ao nível local; já os professores da escola foco atribuem à execução daquela tarefa, na sua globalidade, uma baixa dificuldade de realização. Portanto, fica-se com a impressão que, para os dois primeiros grupos de participantes referidos, a dificuldade é saliente – as TGs dificultam a concretização da gestão eficaz do ensino e da aprendizagem –, enquanto que para os participantes do nível escola, tal dificuldade é menos sentida. Porventura a diversidade das técnicas utilizadas – entrevista com os primeiros e questionário com os segundos – permita compreender esta dissonância de atribuições de dificuldade.

No que toca à perceção de realização conseguida de uma gestão eficaz do *ensino aprendizagem*, e de acordo com os critérios adotados neste estudo, parece verificar-se entre as representações dos docentes participantes nos três níveis de análise, se não um consenso, em todo o caso uma maior aproximação: a perspetiva global dos professores da escola foco não vai além da indicação de uma realização medianamente conseguida, o que nos permite concluir que, nos três níveis de análise considerados, a **realização** da gestão eficaz do ensino aprendizagem parece estar aquém do necessário.

Relativamente a gestão **da sociabilidade** podemos igualmente concluir que ela se mostra comprometida nas TGs que constituíram objeto de estudo**,** com base nos resultados e seu confronto com a literatura, e tendo em conta as quatro dimensões consideradas – **sistema normativo, participação, interações e condutas disruptivas na aula.**

Com efeito, e relativamente ao **sistema normativo,** podemos concluir que os professores se preocupam em explicitar um quadro normativo destinado a regulamentar o funcionamento da aula, o que está em linha com os estudos em que se verificou que os professores eficazes clarificam para os seus alunos o comportamento que deles esperam nas aulas (Ahmad et al., 2012; Carita, 2017; Cymru, 2012; Saeed, 2009). Trata-se de um indicador

muito positivo de gestão eficaz da aula que se evidencia, quer na observação das aulas, quer nas narrativas dos respetivos professores observados, bem como dos professores das escolas circundantes. No entanto, apesar deste aspeto positivo, e em conformidade com os pressupostos que avançamos anteriormente (Capítulo 6), parece-nos de concluir que a eficácia da gestão do quadro normativo mostrou-se comprometida nas quatro "turmas caso" observadas. Desde logo, porque o processo de definição das normas não envolve os alunos a que se destinam, o que contraria as recomendações da literatura quanto à necessidade de envolvimento dos alunos na definição das normas da aula, exercício que, aliás, potencia a sua apropriação e respeito pelas mesmas, e não o posicionamento de rejeição às normas, que alguns professores sinalizam (Ahmad et al., 2012; Carita, 2017; Evertson & Pole, 2008; Cymru, 2012; Lima, 2017; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009). Acresce que a maior parte das normas vão sendo enunciadas à medida que condutas não desejadas vão ocorrendo, e com ausência de justificação quer da sua razoabilidade, quer das consequências do seu incumprimento, o que deixa a situação pouco clara.

Esta não definição do essencial do sistema normativo da aula no início do ano letivo, mas à medida que o tempo vai correndo e os problemas surgindo, é indicativa de uma regulação normativa predominantemente corretiva, gestão bem distinta da verificada com os professores eficazes, em cuja atuação prevalece uma gestão preventiva, focada no evitamento das infrações com o apoio de um quadro normativo claro na definição das condutas esperadas e nas consequências da infração, participado e definido cedo (Brophy, 2006; Carita, 2017; Cymru, 2012; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Saeed, 2009).

A conclusão de prevalência no nosso estudo da regulação corretiva das infrações normativas, resulta de uma verificação, não só colhida na observação, como também nas representações dos professores e alunos das turmas observadas e professores das escolas circundantes.

Entretanto a baixa eficácia da gestão das normas é atribuída, quer pelos professores das trumas observadas, quer pelos professores das escolas circundantes ao facto de as turmas, sendo excessivamente grandes, impedirem o professor de ter uma razoável perceção da vida na turma, do que se passa na aula e, por isso, do eventual incumprimento das normas, o que se traduz em dificuldades na gestão e controlo da conduta social da turma. Este é, aliás, um resultado consistente com os de outros estudos de contextos geográficos distintos que confirmam haver influências negativas das TGs no controlo da turma (Ayeni & Olowe, 2016; Nakabugo et al., 2008).

Predomínio da regulação corretiva das normas, baixa eficácia da mesma, e dificuldade de verificação do cumprimento ou incumprimeto das normas são, pois, traços da gestão do sistema normativo da aula associados, agravados, pela excessiva dimensão das turmas, quadro este revelado quer pela observação das aulas, quer pelas entrevistas aos professores das turmas observadas e das escolas circundantes, quer, ainda, em certos aspetos, pelas entrevistas dos alunos daquelas turmas. Com efeito, a representação destes últimos, sobre a dimensão normativa das aulas é indicativa do seu reconhecimento da existência de um quadro normativo regulador da aula, de uma posição de respeito face ao mesmo bastante variàvel, e de uma gestão assente em ações do professor predominantemente corretivas, ou seja, subsequentes à infração. Porém, os alunos entrevistados manifestam a opinião que as TGs não influenciam negativamente o cumprimento das normas, aspeto em que se distinguem dos professores.

Em todo o caso parece legítimo concluir, quer a partir das representações dos professores das aulas observadas, quer dos professores das escolas circundantes, que os professores dão valor a práticas pedagógicas favorecedoras de uma adequada gestão das normas, ao mesmo tempo que reconhecem as dificuldade que se colocam à sua implementação na aula em TGs. Na abordagem à cultura pedagógica da escola foco, os professores também se declaram reconhecedores do valor das práticas de gestão eficaz do sistema normativo; porém, já quanto a perceção de dificuldade da sua execução, a sua posição é diferente da dos professores escutados nos dois outros níveis de análise. Porventura uma aproximação mais qualitativa às vivências e pensamentos daqueles professores, através da observação e entrevista, tivesse permitido chegar mais perto do seu real vivido do que a aproximação proporcionada por questionário, como sucedeu junto dos professores do nível escola.

Relativamente **a participação do aluno na aula**, a outra dimensão da sociabilidade na qual assentámos a nossa conclusão geral sobre este domínio, podemos dizer que a eficácia da sua execução nas TGs que constituíram objeto de estudo, mostrou-se mal conseguida, devendo-se tal situação, em grande partre, a dois aspetos associàveis: a excessiva dimensão das turmas e o limitativo sistema normativo em vigor. Com efeito, e retomando a análise efetuada no Capítulo 12, vários aspetos evidenciam a ineficácia da gestão da participação do aluno nas turmas em análise, nomeadamente, o facto de o volume da participação, quer da turma, quer de algum grupo, quer individual, ser *bastante fraco*. Por outro lado, quando há participação dos alunos na dinâmica da aula, ela é marcadamente reativa e coletiva, nela prevalecendo respostas em coro de "sim" e "não; consequentemente, regista-se uma baixa participação individual, maioritariamente proveniente dos alunos da frente da sala, e pobreza das escassas intervenções

de iniciativa dos alunos, limitadas a pedidos de esclarecimentos sobre um trecho ou uma palavra do ditado de apontamentos. Trata-se de um quadro de gestão da participação que não está em linha com os consensos presentes nos estudos sobre a gestão eficaz do processo de ensino aprendizagem (Arends, 2008; Good & Brophy, 1984; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Rocca, 2010).

Saliente-se que a baixa criação de oportunidade de participação para a maioria dos alunos, foi evidente quer na observação e nas representações dos professores das aulas observadas, quer na representação dos professores das escolas circundantes. Ou seja, nos dois níveis de análise, as condições da participação para a maioria dos alunos mostram-se bastante limitadas. Trata-se de uma situação que é agravada com o facto de o modelo de ensino *expositivo explicativo* revelar-se como o mais dominante, num contexto em que a organização social das atividades com base na turma é, igualmente, dominante. O professor fala frequentemente para os alunos no seu todo e com escassas oportunidades para que estes se expressem individualmente. Trata-se de um quadro de gestão da participação dos alunos, consonante com os resultados de estudos realizados por outros investigadores em contextos geográficos distintos, os quais confirmam a premissa de que em TGs os alunos simplesmente escutam a explicação do professor e não participam na aula (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford, 2012; Bourke, 1986; Englehart, 2011; Nakabugo et al., 2008).

Os discursos dos professores das escolas circundantes acentuam esta ideia de ineficácia da gestão da participação ao referirem que o professor não pode fazer o controlo da participação dos alunos, não consegue ver quem participa, quem não participa, o que reforça as conclusões de outros estudos segundo as quais as TGs potenciam que os alunos se "escondam" e evitem a participação e envolvimento na aula (por exemplo, Monks & Schmidt, 2010). Como se depreende, este quadro de gestão da participação afasta-se das recomendações de vários estudos do campo da gestão eficaz da sala de aula que apontam para a necessidade de os professores apostarem em aulas em que os seus alunos participem ativamente, aumentando as oportunidades de partilha das aprendizagens, de envolvimento ativo no processo, de melhoria das suas capacidades analíticas (Arends, 2008; Carita, 2017; Good & Brophy, 1984; Lopes & Silva, 2011; Parent & Lovelace, 2011; Rocca, 2010).

Reconheça-se no entanto, a presença, quer a nível das aulas observadas, quer a nível local, dos esforços envidados pelos professores no sentido da capacitação dos alunos para a participação, através de ações tais como, instruções sobre o modo como se aprende, apelos à participação ou fortalecimento das relações de proximidade professor-aluno. Porém, nossa

conclusão é de que o impacto positivo produzido por estas ações revela-se aquém do desejável, tendo em consideração os aspetos antes assinalados, designadamente, o predomínio de participações de natureza reativa, pouco elaboradas e cujo volume foi marcadamente bastante fraco.

Porém, no que respeita à perspetiva dos alunos, ela não se apresenta internamente consensual, nem quanto à satisfação sobre a respetiva participação na aula – uns satisfeitos, outros não –, nem quanto aos efeitos das TGs na dinâmica da sua participação – para uns as TGs restringem as oportuniades de participação, para outros não. Também não se verifica consensualidade entre, por um lado, os dados da observação, o que sabemos sobre o sistema normativo e as suas limitações à participação, e a perspetiva dos professores entrevistados sobre o assunto, e, por outro lado, a perspetiva dos alunos, que entendem dispor de iniciativa participativa. Porventura possamos compreender estas posições à luz da ausência de modelos de referência diferentes daqueles que a sua experiência de escolarização lhes tem proporcionado. Entretanto, confrontados sobre a minimização de eventuais constrangimentos à participação decorrentes da excessiva dimensão da turma, respondem, dizendo que reforçam a sua própria conduta positiva na aula, envidando esforços para ser o primeiro a participar e prestando mais atenção, e procuram influenciar positivamente os colegas, chamando-lhes a atenção, quando distraídos.

Em todo o caso, deve sublinhar-se que o reconhecimento da escassez de oportunidades de participação na aula para a maioria dos alunos, evidenciado pelos professores nos níveis próximo e local, sinaliza a valorização da participação estudantil por parte destes professores, resultado consonante com o elevado grau de importância atribuído a práticas favorecedoras da participação pelos professores da escola foco. Entretanto, esta consensualidade entre os professores dos três níveis de análise quanto ao valor atribuído à participação, não se verifica quanto à perceção de dificuldade da sua execução, já que nos níveis sala de aula e local os professores reconhecem as dificuldades encontradas, enquanto que os professores da escola foco atribuem uma baixa dificuldade da realização a essa tarefa, dissonância já registada na dificuldade atribuída à gestão do domínio ensino aprendizagem e à dimensão das normas, e que porventura pode ser compreendida pelas mesmas razões então invocadas**.**

Ainda sobre a participação dos alunos, parece-nos de salientar o facto de os professores da escola foco terem atribuído um grau de importância elevado, ao indicador *os alunos podem interromper a exposição do professor levantando dúvidas, pondo questões.* Trata-se de um resultado que conflitua com a norma que impõe restrições à participação dos alunos na aula, a

qual se evidenciou nos resultados sobre a gestão do sistema normativo, quer no nível de análise mais próximo à aula (Capítulo 12), quer no nível local (Capítulo 9). Podemos permitir-nos concluir que aquilo que os professores globalmente e por questionário valorizam em termos das suas práticas pedagógicas, nem sempre coincide com as práticas que mais se destacam nos níveis mais próximos da aula e nas abordagens mais qualitativas das suas dinâmicas.

Relativamente às **interações na aula**, a terceira dimensão da sociabilidade na qual assentámos a nossa conclusão geral sobre este domínio, depreendem-se dos resultados quatro aspetos principais comprometedores de uma gestão eficaz das interações. Primeiro, o discurso prevalecente na aula flui no sentido professor-turma, professor-aluno e professor-grupo, e através dele o professor fala e o aluno escuta ou dá respostas curtas. Segundo, escasseiam interações fluindo no sentido aluno-professor. Define-se deste modo, um modelo de intercâmbio comunicativo verbal, em que o professor aparece como *participante ativo* e o aluno como *participante passivo*. Este resultado, por um lado, confirma que, em TGs, normalmente, o discurso flui do professor para os alunos no seu todo (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Carbone & Greenberg, 1998; Singer-Freeman e Bastone, 2016), por outro, contraria as recomendações dos estudos da gestão eficaz da sala de aula, que apontam para a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que garantam a intervenção de todos na aula (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Good & Brophy, 1984; Carita & Fernandes, 2002; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003; Wang, 2009). Terceiro, a gestão eficaz das interações também revelou-se comprometida com o facto de as interações professor-turma serem mais frequentes do que as interações professor-aluno e professor-grupo, o que confirma resultados de outras investigações segundo os quais o aumento do tamanho de turma implica a redução das interações entre o professor e alunos individualmente, estilo comunicativo que parece afetar negativamente o progresso académico dos alunos mais necessitados de apoio (Blatchford et al., 2003; Blatchford et al., 2007; Carbone & Greenberg, 1998; Nakabugo et al., 2008). Quarto, contribui ainda para a ineficácia da gestão das interações a ausência de um diálogo entre alunos focado nos conteúdos de aprendizagem, o que se encontra associado à ausência de estilos de ensino que desafiem os alunos a discutirem entre si em torno da matéria, tal como vários estudos do campo da gestão eficaz do ensino aprendizagem aconselham (Arends, 2008; Bordenave & Pereira, 2001; Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2011; Ransdell, 2003; Wang, 2009).

Relativamente ao seu conteúdo, os resultados permitem-nos concluir que o currículo é o campo temático que mais domina as interações nas aulas observadas, mais presente pela

diversidade do seu conteúdo, *matéria curricular, avaliação e tarefas*. A este campo, segue-se o das condutas sociais e relacionais. Trata-se de uma verificação consonante com as representações quer dos professores e alunos das turmas observadas, quer dos professores das escolas circundantes. A incidência das interações sobre o currículo evidencia a preocupação dos protagonistas em levar a cabo tarefas plasmadas no currículo de História, o que se mostra consonante com as recomendações da literatura que apontam para a necessidade da colocação da matéria curricular como foco das interações na aula (por exemplo, Blatchford et al., 2008; Carita & Fernandes; 2002; Leffa, 2006). Por sua vez, a incidência das interações nas condutas dos alunos, para além de denunciar ocorrência de condutas disruptivas de vária ordem, compromete pela sua frequência a qualidade do ambiente de aprendizagem.

A eficácia da gestão das interações na aula mostra-se comprometida pelas dificuldades dos professores em interagir com a maioria dos alunos na aula, em virtude da excessiva dimensão das turmas, e agravada pelo facto de tais ambientes motivarem comportamentos de desordem, impeditivos de um diálogo útil entre os protagonistas da aula, tal como as representações dos professores das aulas observadas nos revelam. Trata-se de um aspeto igualmente evidente nas representações dos professores das escolas circundantes, e que confirma os resultados de outros estudos do campo do tamanho de turma, conduzidos em contextos geográficos distintos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2008; Mahadeo, 2012; Carbone & Greenberg, 1998). Sabe-se no entanto, que as interações de qualidade em sala de aula são fundamentais para aprendizagem (Peixoto & Monteiro, 1999), porém, em TGs não são elas, mas antes, as condutas disruptivas que são potenciadas por esses ambientes.

A par dos aspetos assinalados, e com base na representação dos atores do nível local, a eficácia da gestão das interações, segundo estes, mostra-se ainda comprometida, pelo facto de as TGs dificultarem o conhecimento dos alunos pelos seus professores, e impedirem a concretização de uma adequada gestão da proximidade física entre estes e os alunos: o professor fica muito longe da maioria dos seus alunos. Este último indicador incita os alunos a levantarem-se do seu lugar e a dirigirem-se para junto do professor durante a aula, para colocação de dúvidas, preocupações, que de outro modo não conseguem fazer-lhe chegar; mas, também gera nos menos afoitos um sentimento de anonimato, em virtude de a sua presença e das suas habilidades ou dificuldades passarem despercebidas aos professores. Trata-se de um indicador interessante, embora ausente quer do discurso dos professores das aulas observadas, quer das respostas dos professores da escola foco.

No que tange aos esforços dos professores das aulas observadas na minimização dos efeitos das TGs nas interações na aula, vieram algumas indicações pedagógicas avulsas, algumas adequações nas suas práticas, de que destacamos a realização de trabalhos alternados com pequenos grupos, visando aumentar o número de alunos envolvidos em efetiva interação com o professor; não obstante tais esforços poderem ter alguma utilidade no curto prazo, os seus resultados não se revelam muito animadores, uma vez que, recorrendo a essas adequações, o professor trabalha apenas com dois ou três alunos em cada aula, num universo de 60. Em todo o caso, tais esforços não deixam de ser indicativos da resistência dos professores aos constrangimentos provocados pelas TGs na gestão das interações na aula, no desempenho da sua profissão.

O pronunciamento dos alunos sobre as interações, no que respeita ao conteúdo destas, permite-nos concluir que eles consideram que na maioria das vezes o diálogo do professor com os alunos na aula é sobre a matéria curricular. Já sobre os efeitos das TGs nas interações a sua posição não é consensual: para uns as TGs favorecem a desordem no modo como interagem com o professor, impedindo que se desenvolva um diálogo produtivo em torno da aprendizagem, enquanto que para outros as TGs não influenciam negativamente as interações.

Em todo o caso, podemos ainda concluir que o reconhecimento de dificuldades em desenvolver interações envolvendo um número significativo dos alunos das TGs, se evidencia quer nas representações de professores das turmas observadas, quer nas representações de professores das escolas circundantes, e parece dar conta do valor pedagógico que tal prática representa para esses atores, numa adequada gestão da aula. Podemos então admitir que este resultado é coerente com o elevado grau de importância que os professores da escola foco igualmente atribuem à gestão eficaz da dimensão em apreço. No entanto, mais uma vez, tal consenso não se regista relativamente ao grau de dificuldade que se atribui à implementação de uma adequada gestão das interações na aula, dificuldade que para os atores dos níveis próximo e local revela-se mais saliente, quando comparada com a baixa dificuldade que lhe é atribuída pelos professores da escola foco.

Relativamente ao **comportamento do aluno** em sala de aula, a outra dimensão da sociabilidade na qual assentámos a nossa conclusão geral sobre este domínio, e retomando a análise efetuada anteriormente (Capítulo 12), concluímos, à luz da literatura da especialidade, que a gestão eficaz da dimensão em apreço nas turmas que foram objecto de averiguação revela-se comprometida, conclusão sobre a qual destacamos os aspetos que se seguem (Carita, 2017;

Cymru, 2012; Evertson & Pole, 2008; Good & Brophy, 1984; Korpershoek et al., 2014; Muñoz et al., 2013).

Primeiro, um dos aspetos comprometedores da eficácia da gestão eficaz dos comportamentos dos alunos na aula, reside, desde logo, na dificuldade em manter o controlo de tais comportamentos, dificuldade associada à excessiva dimensão das turmas, a qual favorece a exponencial eclosão de condutas disruptivas, coletivas, por grupos, ou individuais. Estas condutas se traduzem sobretudo em conversas paralelas, barulho e desacatos, que perturbam o normal e produtivo funcionamento da aula. Estes resultados confirmam as evidências empíricas encontradas em outros estudos que sustentam a premissa de que as TGs favorecem a manifestação de comportamentos inadequados por parte dos alunos (Blatchford et al., 2007; Blatchford et al., 2011; Bourke, 1986; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008). Trata-se de um cenário cuja maior implicação prende-se com a redução do envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem na aula, e com o seu consequente fraco desempenho académico (Finn et al., 2003).

Segundo, e retomando a análise da gestão do sistema normativo, e tal como as representações dos atores das aulas observadas e das escolas circundantes denunciam, podemos concluir, em articulação com a já referida dificuldade de controlo, que a ineficácia da gestão do comportamento do aluno na aula em TGs é agravada pela dificuldade sequer de identificação de quais são os alunos barulhentos nessas turmas, e quais os que estão focados na aula. Além disso, a excessiva dimensão das turmas aliada à escassez do espaço favorece muita proximidade física entre os alunos, o que mais dificulta tal identificação e controlo. Trata-se de dificuldades que igualmente se mostram evidentes nos resultados de outros estudos (Ayeni & Olowe, 2016; Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Monks & Schmidt, 2010; Nakabugo et al., 2008).

Terceiro, a eficácia da gestão dos comportamentos na aula, parece ficar igualmente comprometida com a adoção pelo professor de um estilo unilateral, autoritário, de regulação das condutas disruptivas, e pela prevalência da regulação corretiva sobre a prevenção. Trata-se de estratégias que podem comprometer a criação de ambientes relacionais positivos na sala de aula, o que contraria as recomendações de vários estudos do campo da sua gestão eficaz que apontam para a necessidade de os professores se esforçarem na criação de ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem, com base numa maior valorização da regulação preventiva dos comportamentos inadequados e de um clima relacional positivo e participativo (Ahmmad, 2014; Carita, 2017; Good & Brophy, 1984; Cymru, 2012; Thangarajathi & Joel, 2010; Walker, 2008).

Diga-se que o discurso dos alunos entrevistados corrobora consensualmente a forte presença da estratégia de regulação corretiva, já que é neste campo que se inscrevem todas as ações de regulação das condutas disruptivas levadas a cabo pelo professor que aqueles identificam. O discurso dos alunos é igualmente consensual sobre o reconhecimenro de que as conversas paralelas entre eles prejudicam a concretização adequada do processo de ensino aprendizagem. Já na avaliação geral da conduta das turmas, tal consensualidade não se verifica.

Concluímos ainda que o reconhecimento da dificuldade de criação de um ambiente favorável à atividades de aprendizagem e socialização, quer por parte dos professores e alunos das aulas observadas, quer por parte dos professores das escolas circundantes, parece-nos indicativo do valor que atribuem a práticas pedagógicas orientadas no sentido da promoção daqueles ambientes. A ser assim, esse reconhecimento mostra-se consonante com a elevada importância atribuída à gestão dos comportamentos dos alunos nas aulas por parte dos professores da escola foco. Tal consenso porém, não se verifica relativamente a perceção de dificuldade com a qual os professores se confrontam para a colocação em prática de ações favorecedoras a uma adequada gestão dos comportamentos na aula, a qual se mostra mais saliente para os professores das turmas caso e das escolas circundantes do que para os professores da escola foco, que atribuem àquela tarefa uma dificuldade baixa, situação eventualmente compreensível à luz da diversidade metodológica usada nos níveis de análise.

E, finalizando, é de salientar a existência de também alguma disparidade deste tipo, a propósito da efetiva eficácia da gestão da sociabiliade, já que, de acordo com a maioria das fontes consideradas, e com base nos critérios assumidos, somos levados a concluir pela sua manifesta insuficiência, ainda que os professores da escola foco concluam por uma realização medianamente conseguida.

No que diz respeito à gestão do domínio **espaço físico da sala** e com base nos resultados, podemos concluir, retomando a análise efetuada anteriormente (Capítulo 13), que a gestão do espaço físico nas turmas que constituíram objeto de estudo, não está em linha com as caraterísticas de uma gestão eficaz desse domínio adotadas como critérios de análise no presente estudo (Evertson & Poole, 2008), devendo-se tal situação à excessiva dimensão numérica dessas turmas e ao seu desfasamento relativamente ao espaço e equipamentos disponíveis.

Este quadro caraterizador do espaço físico da sala nas turmas caso limita a mobilidade do professor e, por consequência, a monitorização das atividades de aprendizagem, limitando-se os seus movimentos à zona frontal da sala, como outros estudos salientaram a propósito dos

constrangimentos das TGs (Nakabugo, 2008). Além disso, aquelas condições de espaço dificultam a acomodação dos alunos na aula e oferecem condições de trabalho pouco confortáveis e, podemos dizer, pouco eficazes.

Note-se que os aspetos que acabamos de assinalar decorrem da observação, mas estão também presentes no entendimento quer dos professores das aulas observadas, quer dos professores das escolas circundantes. Com efeito, e embora estes participantes apresentem algumas discordâncias quanto à frequência de arrumação das salas, o seu entendimento sobre os efeitos negativos das TGs no contexto físico da aula e sua gestão é consonante, nomeadamente na sinalização do desfasamento entre o número de alunos e o espaço e mobiliário disponíveis, bem como da consequente desarrumação das salas e ausência de corredores de circulação, constrangimentos igualmente reportados em outros estudos (Blatchford et al., 2007; Nakabugo, 2008; Nakabugo et al., 2008).

Estas condições fisícas dificultam exponencialemte por si mesmas uma gestão eficaz do espaço, compatível com as recomendações do campo da gestão eficaz da sala de aula. Com efeito, estas colocam em evidência o valor pedagógico que aquela gestão encerra para o processo de ensino aprendizagem e, em paralelo, apelam para uma arrumação da sala que assegure uma adequada acomodação dos seus ocupantes e a existência de corredores para a sua movimentação sem constrangimentos, potenciando deste modo uma adequada concretização das ações de ensino e aprendizagem, e uma postura participativa, ativa por parte do aluno (Ahmad et al., 2012; Arends, 2008; Cymru, 2012; Doyle, 2006; Evertson & Poole, 2008; Good & Brophy, 1984; Saeed, 2009; Sturz & Kleiner, 2005).

Para fazer face aos constrangimentos assinalados, os professores das aulas observadas indicam o recurso a estratégias, digamos, expeditas, que traduzem a severidade das condições, falando em *saltar alguns alunos*, pisar outros, para chegar a um aluno específico, ou recorrer à intencional negação da realidade como forma de se adaptarem à situação – *fazer de contas que se encontra numa turma normal* –, ou elevar o tom da voz. Ao nível das escolas circundantes os professores escutados também recorrem a soluções expeditas na relação com o espaço: *permanecer no seu habitat* e *posicionar-se em local estratégico.*

Mais uma vez, as opiniões dos alunos neste domínio não são consensuais no que tange, quer aos efeitos das TGs na arrumação e utilização das salas, quer ao grau de arrumação das mesmas, o que traduz, porventura, o grau das suas expetativas sobre as condições de aprendizagem, fruto da natureza da experiência que têm tido ao longo da sua escolarização. Em

todo o caso, admitem empreender algumas ações expeditas de minimização daqueles constrangimentos, como, por exemplo, dar volta por outro lado ou passar por cima de carteiras.

Parece de concluir, ainda, que o reconhecimento da dificuldade de concretização de ações potenciadoras de uma adequada gestão do espaço físico em virtude da excessiva dimensão das turmas, evidente nas perceções quer dos professores das aulas observadas, quer das escolas circundantes, é porventura indicativo do valor pedagógico que tais ações representam para esses atores, o que se mostra um tanto discordante do grau médio de importância que os professores da escola foco atribuem a essas práticas. A discordância evidencia-se mais quando está expressamente em causa a dificuldade atribuída à gestão do espaço físico pelos professores das aulas observadas, os das escolas circundantes e os da escola foco: os dois primeiros grupos indicam uma perceção de elevada dificuldade na sua realização, enquanto que a perceção declarada dos professores da escola vai no sentido oposto. Porventura uma aproximação mais qualitativa a estes últimos participantes, através da observação e entrevistas, pudesse nos permitir chegar mais perto do real vivido, do que a aproximação proporcionada por questionário.

Assim, face ao exposto, e tendo em conta os critérios de gestão eficaz do *espaço físico da sala* adotados neste estudo, e considerando as dificuldades apontadas pelos professores e alunos das turmas observadas e pelos professores das escolas circundantes, bem como a baixa perceção de realização conseguida atribuída pelos professores da escola foco, concluímos que a **realização** da gestão eficaz daquele domínio está aquém do desejado.

Relativamente a gestão do domínio **tempo da aula,** e retomando a análise efetuada anteriormente (Capítulo 13), conclui-se, com base nos resultados, e à luz da literatura tomada como referência (Arends, 2008; Khan et al., 2011; Saeed, 2009; Walker, 2008), que a eficácia desse domínio mostrou-se comprometida nas TGs que constituíram objeto de estudo. Com efeito, a gestão do tempo de aula é marcada pelo incumprimento dos horários, na maioria das vezes no início das aulas e algumas no encerramento das mesmas. Este aspeto afasta-se das recomendações dos estudos da gestão eficaz da sala de aula que apontam para a necessidade de a aula iniciar e encerrar a tempo e do estabelecimento de tempo limite para a concretização das tarefas da aula, evitando prolongamentos desnecessários e desperdício de tempo em aspetos pouco relevantes ao currículo, e garantindo que os alunos gastem mais tempo em contacto com as matérias curriculares (Arends, 2008; Khan et al., 2011; Saeed, 2008; Walker, 2008).

Esta conclusão também se depreende das representações quer dos professores e alunos das turmas observadas, quer dos professores das escolas circundantes, estando associada à

dimensão numérica das turmas. Com efeito, e embora se evidenciem nesses participantes algumas discordâncias quanto à adequação do tempo às atividades das aulas, as opiniões declaradas da maioria deles indicam haver dificuldades na concretização de ações de ensino e aprendizagem potenciadoras de uma postura ativa do aluno, e de ações de avaliação formativa, em virtude de o tempo da aula mostrar-se insuficiente, devendo-se tal situação à excessiva dimensão numérica das turmas. Este resultado mostra-se consonante quer com o quadro pedagógico observado, no qual a exercitação nas aulas mostrou-se ausente, quer com as as opiniões dos professores das turmas observadas e das escolas circundantes, segundo as quais a realização de tarefas de aprendizagem na aula é pouco, ou, medianamente frequente. Saliente-se que vários outros estudos verificaram que, em TGs, o tempo da aula mostra-se insuficiente para a implementação de um ensino centrado no aluno (Bascia, 2010; Blatchford et al., 2007; Bourke, 1986; Finn et al., 2003; Nakabugo et al., 2008).

Regressando aos nossos resultados, note-se que, por um lado, temos um número elevado de alunos nas turmas, cada um deles necessitando de uma atenção particular do professor, por outro, temos o tempo de 45 minutos atribuído à disciplina de História definido tendo em conta, a dimensão numérica máxima das turmas (45 alunos), o que faz com que o tempo da aula atribuído àquela disciplina seja insuficiente.

A escassez do tempo curricular atribuído no contexto de turmas com a dimensão das consideradas neste estudo, gera a impossibilidade prática de o professor dispor de tempo para um contacto individualizado, ou apenas mais próximo e direto, com os seus alunos durante a aula, e cria uma situação de certo modo compatível com a aposta dos professores observados na utilização de um modelo de ensino centrado no professor, por forma a tentar alcançar todos os alunos; sabemos, porém, que tal estilo de ensino, não só não resolve a questão da boa proximiade pedagógica, como reforça a passividade dos alunos na aula. Aliás, as suas próprias declarações sobre o modo como superam a situação, mostraram-se alinhadas com o que foi observado: recurso à mesma estratégia de sempre, a *explicação tradicional da matéria*, dentro do tempo e condições disponíveis. Nos professores das escolas circundantes as ações apontadas são mais diversificadas: leitura e ditado de apontamentos, uso de fichas e textos de apoio, recurso a trabalhos em grupos e debates. É interessante notar o facto de esta ligeira diversidade de ações dos professores das escolas circundantes, contrariar ligeiramente a opinião declarada pelas mesmas vozes, que vai no sentido de que as TGs impedem a diversificação das ações de ensino (Capítulo 9). Em todo o caso, e como temos vindo a referir, concluímos que estas são as medidas um tanto avulsas percebidas como possíveis, num contexto em que a perceção e

capacitação para uma outra estratégica pedagógica por parte dos professores, requeriria a sua complementariedade com outras estratégias, outros meios, outros atores e outras perspetivas de mudança nas condições objetivas de ensino na aula.

Quanto à posição dos alunos, mais uma vez, ela não é consensual: a maioria deles tem a perceção de que o tempo disponível para a realização das atividades na aula é suficiente, a opinião de outros vai no sentido oposto. Em todo o caso, quando confrontados, indicam que minimizam os constrangimentos do tempo na aula, recorrendo a tempo extra-aula para a conclusão das tarefas atribuídas, à seleção das tarefas prioritárias e ao trabalho em função do tempo disponível.

Acresce que o reconhecimento, por parte dos professores das aulas observadas e dos professores das escolas circundantes, de dificuldades na gestão adequada do tempo da aula, evidencia nesses atores um posicionamento de valorização pedagógica dessa prática, o que se mostra coerente com o elevado grau de importância atribuído à gestão eficaz do tempo pelos professores da escola foco. Entretanto, esta coerência não se observa quanto à dificuldade declarada relativamente à gestão do tempo da aula. Com efeito, as perceções dos professores observados e das escolas circundantes reportam níveis elevados de dificuldade na gestão do tempo da aula, enquanto que os professores da escola foco declaram ser baixa a dificuldade em concretizar ações relativas à gestão do tempo.

Finalizando, tendo em consideração os critérios de gestão eficaz do *tempo da aula* adotados neste estudo, e considerando as dificuldades arroladas pelos atores das turmas observadas e professores das escolas circundantes, e não obstante os professores da escola foco terem atribuído uma realização conseguida de nível médio à gestão eficaz do tempo da aula, concluímos que a **realização** da gestão eficaz deste domínio está aquém do necessário.

Em suma, julgamos ter evidenciado os elementos em que nos apoiámos para a conclusão geral enunciada no início desta secção: *de um modo geral, a gestão eficaz da sala de aula, no contexto das TGs que constituíram o objeto de averiguação, mostrou-se comprometida.* De um **modo global,** considerando os resultados e de acordo com os critérios de **gestão eficaz da sala de aula** adotados, podemos dizer que a realização da mesma no contexto geográfico do presente estudo, sobretudo nas turmas caso, não se encontra suficientemente conseguida. Turmas com a dimensão das averiguadas, funcionando no espaço e tempo que lhes são atribuídas, não proporcionam nem aos alunos ambientes de aprendizagem e socialização suficientemente bons, nem aos professores condições de uma gestão eficaz dos mesmos, não obstante os esforços de todos os atores no sentido da minimização das dificuldades.

Talvez se possa dizer que o **quadro com que nos confrontamos**, ou seja, os elementos gravosos que nos aparecem nestes resultados, do ponto de vista substantivo, não se distinguem do verificado em algumas turmas pequenas. Talvez se possa dizer isso. Mas o que acontece é que aqui evidencia-se um agravamento exponencial das condições gravosas de realização de uma aula, que não são alheias à também exponencial acumulação de dificuldades no conjunto do sistema educativo e na socidade que o rodeia.

Posto isto, passemos de seguida a deixar algumas **notas finais**. Primeiro, começamos por salientar que nos esforçámos por realizar uma pesquisa cientificamente credível, em que houve preocupação de dar conta dos passos que foram dados, de modo a tornar transparentes todas as etapas, permitindo assim a terceiros aferir melhor a qualidade científica do trabalho, e corrigi-lo e, ou continuá-lo. Esforçámo-nos, igualmente, por ir validando a pesquisa, recorrendo à técnica de triangulação, cruzando entre si os resultados obtidos a partir de técnicas e fontes diferentes, e também com a literatura.

No entanto, reconhecemos que o nosso trabalho enferma de alguns constrangimentos e limitações. Quanto aos primeiros, destacamos o facto de não termos tido conhecimento de estudos efetuados em Moçambique sobre a gestão da sala de aula em contextos de turmas com mais de 45 alunos. Trata-se de um constrangimento que, em todo o caso, também dá mais pertinência académica e cívica, à pesquisa efetuada. Quanto às limitações, uma delas, tem a ver com o facto de não termos ouvido vozes doutros ciclos e de professores de outras disciplinas. Lamentamos este inconveniente, embora compreedamos que tal limitação em parte deriva da opção pela estratégia de estudo de caso, que procura ver mais a fundo uma determinada realidade, numa dimensão que não é muito larga. Também não nos foi possível retornar aos atores para reanalisamos com eles os resultados preliminares, antes de apresentarmos os resultados definitivos, conforme a nossa proposta inicial previa. Na verdade as condições de que dispusemos não nos permitiram realizar tal objetivo. Ainda no quadro das limitações, tratando-se de um estudo de caso, e embora o tenhamos abordado numa perspetiva sistémica que contemplou vários níveis de análise, colocam-se cuidados a ter quanto a generalização dos resultados. Em todo o caso, sobre este último aspeto, é de destacar que, quer o nosso conhecimento experiencial da realidade moçambicana e do funcionamento do seu sistema educativo, quer as informações colhidas junto dos nossos entrevistados dão-nos informação que nos permite crer que as condições em que se trabalha nas aulas não são muito diferentes entre as diversas regiões do país. Isso, leva-nos a considerar legitima a hipótese de que as condições

de trabalho dos professores e a sua eficácia na concretização da gestão do processo de ensino aprendizagem não são muito diferentes no resto do país.

Uma segunda nota final, vai para o reconhecimento do esforço de diversos atores, com vista a fazer-se face à situação. Os resultados revelam **ações de minimização** dos efeitos das TGs no processo de ensino aprendizagem levadas a cabo em todos os níveis de análise considerados. Não pode, porém, deixar de se observar que tais ações se mostram insuficientes, face à dimensão do problema e à multiplicidade de fatores que concorrem para os insatisfatórios resultados sobre a gestão eficaz das aulas. Aliás, perante a persistência do problema das TGs, e segundo a opinião declarada pelos participantes *delegados de História* e *gestores da Administração Distrital de Educação*, o problema das TGs demanda, ações, como (1) a responsabilização de toda a sociedade pelo processo educativo, com particular destaque para a classe política, (2) a valorização da capacitação física da escola, através da construção de mais escolas secundárias e da ampliação das infraestruturas educativas já existentes, (3) a admissão de mais professores no sistema e, diríamos nós, beneficiando de uma formação inicial e contínua de qualidade, e (4) a disponibilização de recursos didáticos para as diferentes áreas de ensino, nomeadamente, diríamos nós, com recurso ao *e-learning*, como estratégia compensatória das limitações das aulas, e consequente preparação de professores monitores para este fim, permitindo que os alunos aprendam a superar as suas dificuldades com um acompanhante numa perspetiva de autoregulação da aprendizagem, tal como vários estudos sugerem (por exemplo, Veiga Simão, Duarte & Ferreira, 2008; Frison & Veiga Simão, 2011). Isso implica, à semelhança do que se verificou em outros contextos, o envolvimento de diversos intervenientes, bem como a mobilização de recursos financeiros à altura para o efeito (Aos et al., 2007; Graue et al., 2007).

Paralelamente, entendemos igualmente haver espaço e condições para a concretização de uma estratégia colaborativa de reforço da formação contínua dos professores, assente em ações tais como (1) a realização de «workshops» ou seminários entre os professores de diferentes áreas disciplinares, tendo como finalidade a partilha de experiências e iniciativas bem-sucedidas sobre a gestão do processo de ensino aprendizagem em TGs, numa perspetiva de formação colaborativa que inclua aspetos relativos a planificação e monitorização da aprendizagem autoregulada nos alunos. Em paralelo e de um modo mais específico, consideramos útil a (2) criação de oficinas de História e das outras disciplinas, destinadas a produzir material didático, com recurso a diversas fontes, incluindo, quando possível, a recursos bibliográficos em bases de dados «online».

Relativamente as ações pedagógicas consideramos haver espaço para o reforço do que está sendo feito, recorrendo-se a (1) tecnologias de informação, como por exemplo a internet do telemóvel para localização da informação relativa a matérias do currículo, processo que poderia contar com o envolvimento ativo do próprio aluno em sala de aula; (2) diversificação das estratégias de aprendizagem, nomeadamente trabalhos de projectos, e aulas fora da sala de aula habitual – muséus, jardins, praia, e outros locais, para permitir que o aluno entre em contacto com a natureza e a sociedade, recolhendo ele próprio as informações de que precisa para a sua aprendizagem; (3) recurso a professores auxiliares como referimos anteriormente e, ou, alunos monitores membros das próprias turmas. Sobre esta última estratégia, as escolas poderiam estabelecer parcerias de cooperação com as instituições de formação de professores ao nível local, que pudessem enviar os futuros professores às escolas, para essa finalidade.

Relativamente às sugestões que acabamos de indicar, entendemos em paralelo, que o desenvolvimento de estudos **experimentais nesta área**, num registo de **investigação-ação**, poderá ajudar a criar alternativas pedagógicas coerentes que minimizem o problema.

Uma terceira nota final, vai para o facto de, a par do reconhecimento dos problemas que as TGs geram, evidente na observação das aulas e na opinião da maioria dos participantes, também está presente nos resultados a **naturalização do problema**, sobretudo nos resultados da escola foco. Com efeito, por um lado, os professores da escola reconhecem que as turmas são muito grandes por outro, entendem que a concretização de ações favorecedoras de uma gestão eficaz é pouco difícil, ou seja, todos são capazes de gerir adequadamente as suas aulas apesar da dimensão numérica das turmas, posicionamento aliás pouco coerente com uma perceção de realização conseguida dessa gestão que não ultrapassa o nível médio. Porventura aquele otimismo é sinónimo de uma perceção da situação como "normal", pelo que à mesma não se atruibui um estatuto de problema, ou de situação com especial dificuldade de realização. Esta é também a posição de um dos gestores participantes, que encara a dimensão numérica das suas turmas como normal, ainda que considere constrangedor trabalhar nessas condições.Também a maioria dos alunos manifesta fraco reconhecimento das dificulades de gestão das aulas em TGs e, por essa via, do seu impacto negativo no seu próprio processo de aprendizagem e formação, consciência porventura derivada de ser esse o único modelo de escolarização que têm como referência.

Uma quarta nota final, ainda na sequência da normalização do problema das TGs que acabamos de assinalar, prende-se com o facto de, porventura devido a esta atitude, se saber pouco sobre a sala de aula do contexto moçambicano. Como nos referimos atrás, a sala de aula

raramente constitui foco das atenções em vários setores da sociedade, sobretudo da academia, para sabermos se o que lá se passa favorece ou, não, o trabalho do professor e dos alunos. Embora, naturalmente, o ensino e a aprendizagem ocorram, há evidências no presente estudo que deixam perceber que as condições estão muito longe das que favorecem a gestão eficaz da sala de aula. Tendo em mente estes aspetos, **consideramos que a resposta aos problemas da sala, não tem que ser dada só na sala de aula, tem que ser sistémica, isto é, deve envolver outros níveis e outros meios além dos pedagógicos, nomeadamente os relativos ao financiamento do sistema educativo**. E para que estas medidas possam acontecer, e para que seja dada resposta, é preciso que sejamos capazes de olhar para o que acontece nas escolas: daí a importância de se desvendar o que se passa na sala de aula, a fim de que o **problema das TGs** seja reconhecido como **comprometedor da eficácia educativa.** Reconhecer o problema, e reconhecê-lo nas suas diversas dimensões é o passo inicial da sua resolução.

Para finalizar, não deixaríamos de trazer para estas linhas finais uma nota sobre alguns aspetos que constituíram para nós uma verdadeira aprendizagem neste percurso. Primeiro, destacamos a resiliência às dificuldades impostas pelas TGs aos professores e alunos, e a determinação de levar avante a tarefa de ensinar e de aprender em condições adversas e desafiantes: salas sem espaços suficientes para a dimensão numéria das turmas, com ar insalubre, com insuficiência de material didático básico, só para citar alguns aspetos. Segundo, destaca-se o otimismo dos professores da escola foco, ao qual fizemos referência ao logo deste estudo (Capítulo 10), nomeadamente a opinião declarada de que é possível trabalhar naquelas condições, de que a gestão eficaz da sala de aula é pouco difícil nesses contextos. Podemos dizer, por um lado, e dissemo-lo, que este otimismo pode indicar uma negação do problema, um encarar da situação como uma coisa natural, podemos também referir, como fizemos, que uma aproximação mais qualitativa à opinião destes participantes, poderia revelar uma opinião mais cambiante, mas, por outro lado, será a força desse otimismo que anima a esperança de que o amanhã das turmas no Ensino Secundário Geral moçambicano será melhor do que temos hoje, que porventura produz aquela resiliência, que ajuda a acreditar que algum dia teremos turmas ideais a funcionar em condições igualmente ideais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilles, C. M. (1998). Small-class research supports what we all know (so why aren´t we doing it?). *American Association of School Administrators,* San Diego. Acedido em 23 de Janeiro de 2015, em http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419289.pdf

Adeyemi, T. O. (2008). The influence of class size on the quality of output in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *American-Euroasian Journal of Scientific Research 3*(1), 7-14.

AfriMAP. (2012). *Moçambique a prestação efetiva de serviços públicos no setor da educação.* Johanesburg: Open society. Acedido em 23 de Janeiro de 2015, em http://www.afrimap.org/english/images/report/AfriMAP_Mocambique_Educ_main_PT.pdf

Ahmad, I., Rauf, M., Zeb, A., Rehman, S., Khan, W. Rashid, A., et al. (2012). Teachers' perceptions of classroom management, problems and its solutions: Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal of Busness and Social Science, 3*(24), 173-181.

Ahmmad, M. R. (2014). The problems of the effective classroom teaching in Govt. colleges in Dhaka City. *Humanities and Social Sciences, 2*(2), 17-22.

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. S/L: Universidade Aberta.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., & Pianta (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review, 1,* 76-98.

Almulla, M. A. (2015). An investigation of teachers' perceptions of the effects of class size on teaching. *International Educational Studies, 8*(12), 33-42.

Altet, M. (1997). *As pedagogias de aprendizagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

Amado, J. S. (1998). *A interação pedagógica e indisciplina na aula: Um estudo de caraterísticas etnográficas.* Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Amado, J. (Coord). (2013). *Manual de investigação qualitativa.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Psychological Association (APA). (2012). *Manual de publicação da APA.* 6ª Edição. São Paulo: Penso Editora LDA.

Aos, S., Miller, M., & Mayfield, J. (2007). *Benefits and costs of K-12 education policies: evidence-based effects of class size reductions and full-day kindgarten.* Olympia: Washington State Institute for Public Policy, Document nº 07-03-2201. Acedido em 24 de Junho de 2014, em www.wsipp.wa.gov/.../Wsipp_Benefits-and-Costs-of

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª Ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Arias, J. J. & Walker, D. M. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *Journal of Economic Education, 35*(4), 311-329.

Atta, M. A., Jamil, A., Ayaz, M., Shah, T. & Shah, M. A. (2011). Effect of small class size on the academic achievement of students at secondary school level. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, *3*(2), 1592-1599.

Ayeni, O. G., & Olowe, M. O. (2016). The implication of large class size in the teaching and learning of business education in tertiary institution in Ekiti State. *Journal of Education and Practice, 7*(34), 65-69.

Bakasa, L. (2011). *The effect of class size on academic achievement at a selected institution of higher learning.* Thesis submitted in the fulfillment of the requirements of the degree of Master of Education, University of South Africa.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. Acedido em 02 de Fevereiro de 2015 em http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (3ª Ed.). Lisboa: Edições 70.

Barreto, M. A. (2013). O papel da sociedade civil na educação e na formação em Moçambique: Potencialidades e constrangimentos. *Atas do Congresso internacional saber tropical em Moçambique: História, memória e ciência*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical.

Barros, R., Moreira, P., & Oliveira, B. (2005). Influência da desejabilidade social na estimativa da ingestão alimentar obtida através de um questionário de frequência de consumo alimentar. *Acta Méd Port, 18,* 241-248.

Barwani, T. A., Al-Ani, W. T., & Amzat, I. H. (2012). An effective teaching model for public school teachers in the Sultanate of Oman: Students´ stance. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern issues, 5*(1), 23-46.

Bascia, N. (2010). *Reducing class size: what do we know?* Toronto: Canadian Education Association. Acedido em 12 de Junho de 2014, em www.cea-ace.ca/sites/.../cea-2010-class-size_0.pdf

Basílio, G. (2010). *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana.* Tese de doutoramento em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Acedido em 13 de Janeiro de 2015, em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2010-08-16T06:52:58Z-9821/Publico/Guilherme%20Basilio.pdf

Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: Aplicando o modelo de estilos parentais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional*, São Paulo, *16*(2), 299-307.

Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D., & Moshiro, L. S. (2007). *Large class sizes in developing world: What do we know and what can we do?* USAID, Educational Quality Improvement Program. Acedido em 30 de Março de 2015, em www.equip123.net/docs/E1-LargeClassrooms.pdf

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Blatchford, P., Goldstein, H., & Mortimore, P. (1998). Research on class size effects: A critique of methods and a way forward. *International Journal of Educational Research, 29,* 691-710.

Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?* Maidenhead, UK and Philadelphia, USA: Open University Press.

Blatchford, P. (2012). The three generations of research on class size effect. In Harris, K. R.; Grahan, Steve., Urdan, T., Grahan, Sandra., Royer, J.M., Zeidner, M. (2012). *American Psychological Association (APA) Educational Psychology Handbook: Individual differences and cultural and cultural and contextual factors,* Vol. 2, pp. 530-554, Washington, DC: American Psychological Association

Blatchford, P. Basset, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupil´s educational progress and classroom process? Findings from the institute of education class size study of children aged 5-7 years. *British Educational Research Journal, 29*(5), 709-730.

Blatchford, P., Basset, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and instruction, 21*, 715-730.

Blatchford, P., Basset, P., & Brown, P. (2008). Class size effects: New insights into classroom, school and policy process. *American Educational Research Association,* Annual Meeting. New York.

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers and pupils behavior in large and small classes: A systematic observation study of pupils aged 10/11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454-467.

Blatchford, P., Bassett, P., Goldstein, H., & Martin, C. (2003). Are class size differences related to pupils´educational progress and classroom process? Findings from the institute of education class size study of children aged 5-7 years. *British Educational Research Journal, 29*(5), 708-730.

Blatchford, P., & Lai, K. C (2010). Class Size – Arguments and evidence. In Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (Eds). (2010). *International Encyclopedia of Education,* 3rd Edition. London: Elsevier Ltd, pp. 200 – 206.

Blatchford, P., Russell, A., Basset, P., Brown, P., & Martin, C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School effectiveness and School Improvement, 18*(2), 147-172.

Bloch, M. (2010). *Introdução à História.* Portugal: Publicações Europa-América.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Boote, D. N., & Beile, P. Scholars before researchers: On the century of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher, 34*(6), 3-15.

Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2001). *Estratégias de ensino aprendizagem.* Petrópolis: Editora Vozes.

Bourke, S. (1986). How smaller is better: Some relationships between class size, teaching practices, and student achievement. *American Educational Research Journal, 23*(4), 558-571.

Brhwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning an Instruction, 21*(1), 95-108.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *In International Encyclopedia of education* (vol. 3, 2nd Ed.) (pp. 1643 – 1647). Oxford: Elsevier Sciences,. Acedido em 23 de Novembro de 2017, www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfebrenner94.pdf

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). New York: Routledge.

Browne, K. (2013). Challenging behaviour in secondary school students: Classroom strategies for increasing positive behaviour. *New Zealand Journal of Teachers Work, 10*(1), 125-147.

Bruhwiler, C. & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom, processes and academic outcome. *Learning and instruction, 21*, 95-108.

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Havard Educational Review*, 31, 21-32.

Çakmak, M. (2009). The perceptions of student teachers about the effects of class size with regard to effective teaching process. *The qualitative report, 14*(3), 395-408.

Cançado, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trab.Ling.Apl. Capmpinas, 23*, 55-69.

Canter, L. (1989). More than names on the board and marbles in a jar. *The phi delta kappa international, 71*(1), 57-61.

Carbone, E., & Greenberg, J. (1998).Teaching large classes: Unpaking the problema and responding creatively. *To Improve Academy, 17*, 311-326.

Carita, A. (2017). A gestão da sala de aula. *Revista O professor, 4*(5), 28-34.

Carita, A. (2005). Conflito, moralidade e cidadania na aula. Porto: Editores, S.A

Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª Ed). Lisboa: Editorial Presença.

Carr, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of Homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journals, 23*(1), 169-182.

Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma educação para todos em Moçambique.* Maputo: Imprensa Universitária.

Cerqueira, C. (2008). Cabecinhas, Rosa (2007). Preto e branco – a naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das letras. *Comunicação e Sociedade*, 14, 98 – 101.

Chanaiwa, D. (2010). A África Austral. In Unesco. (2010). *História geral de África. VIII: África desde 1935*. Brasília: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

Charles, C. M., & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline*. Boston: Pearson.

Chenail, R. (2008). Categorization. In Given, L. M & Saumure, K. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative methods, 1 & 2,* (pp. 72-73). Los Angeles: Sage.

Chin, C., & L. G. Chia. (2008). Problem-based learning tools. *The science teacher.* Acedido em 01 de Fevereiro de 2017, em *http://sites.uci.edu/bsemdpedagogyposts/files/2013/10/Problem-Based-Learning.pdf*

Cihak, D. F., Kirk, E. R., & Boom, R. T. (2009). Effects of classwide positive peer *"tooling"* to reduce the disruptive classroom behaviors of elementary students with and without disabilities. *J Behav Educ. 18*, 267-278.

Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Coimbra: Almedina.

Cymru, L. (2012). *Pratical approaches to behaviour management in the classroom: A Handbook for classroom management teachers in primary school.* Cardiff: Cathays Park. Acedido em 24 de Fevereiro de 2015, em http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/140822-behaviour-management-handbook-for-primary-schools-en.pdf

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Delores, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., et al. (1998). Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Editora.

Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership, 4*(1), 1-13.

Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning, 9*(2), 79-91.

Doyle, W. (1977). *Learning the classroom environment: An ecological analysis. Journal of Teacher Education, 28*(6), 51-55. Acedido em 10 de Novembro de 2014, em http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015515.pdf

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). New York: Routledge.

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). New York: Routledge.

Emmer, E., T. & Gerwels, M. C. (2006). Classroom management in middle and high school classrooms. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 407-437). New York: Routledge.

Engelson, P., Harman, P., Achilles, C.M. (1996). *Does class size make a difference? Recent findings from State and District initiatives*. North Carolina: Southern Eastern Regional Vision for Education.

Englehart, J. M. (2011). Why class size effects cannot stand alone: Insights from a qualitative exploration. *Learning Environ Res*, *14*, 109-121.

Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela & Estrela. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino.* Lisboa: Editorial Estampa.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of Inquiry. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1 – 15). New York: Routledge.

Evertson, C. M., & Poole, I. (2008). Proactive classroom management. In Good, T. (Ed). *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 131-140). Thousand Oaks, C. A: SAGE Publications.

Felder, R. M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In Mabrouk, P. A., (2007). *Active learning: Models from the analytical science.* ACS Symposium series (pp 34-54). Washingtom DC: American Chemical Society.

Finn, J. D., Gerber, S. B., & Zaharias, J. B. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 214-223.

Finn, J. D., Pannozo, G., & Achilles, C. M. (2003). The "why´s" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, *73*(3), 321-368.

Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V., & André, P. (2012). *Education Reform in Mozambique: Lessons and challenges*. Washington: World Bank. Acedido em 30 de Dezembro de 2014, em https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/6021/683610PUB0EPI0067902B09780821389751.pdf?sequence=1

Franzblau, A. (1958). *A premier of statistics for non statisticians.* New York: Harcourt, Brace & World.

Fredriksson, P., Ockert, B., & Oosterbeek, H. (2013). Long-term effects of class size. *The Quarterly Journal of Economics*, *128*(1), 415-438.

Frison, L., & Veiga Simão, A. M. (2011). Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portifólios reflexivos. *Educação Porto Alegre 34*(2), 198-206). Acedido em 22 de Novembro de 2017, em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/6357

Fundo das Nações Unidas para Infância. (UNICEF). (2010). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique.* Acedido em 05 de Janeiro de 2015, em www.unicef.org.mz/cpd/documents/Pobreza-infantil-2010.pdf

Gallagher, S. A. Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, where is it going? *Journal for the Education of the Gifted*, *20*(4), 332-362.

Ganström, K (2006). Group phenomena and classroom management in Sweden. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1140-1159). New York: Routledge.

Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural.* Roma: Edizioni Lavoro/Iscos. Acedido em 2 de Janeiro de 2015, em http://www.fao.org/3/a-ah644o.pdf

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Gokmenoglu, T., Eret, E., & Kiraz, E. (2010). Single problem-multiple responses: Lack of congruency toward misbehavior. *Social and Behavioral Science*, 9, 1602-1606.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1984). *Looking in Classrooms* (3rd Ed.) New York: Harper & Row, Publishers.

Government Accoutability Office/GAO. (1989). Content analysis: A methodology for structuring and analyzing written material. Acedido em 18 de Junho de 2016, http://archive.gao.gov/d48t13/138426.pdf

Government Accoutability Office/GAO. (1996). *Content analysis: A methodology for structuring and analyzing written material.* Acedido em 18 de Maio de 2017, em http://www.gao.gov/assets/80/76281.pdf

Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal, 31*(1), 104-137.

Graham, G. & Jenkins. (1997). Large Class in Higher Education: How to mantain quality with reduced resources. London: Kogan Page Limited.

Graue, E., Hatch, K., Rao, K., & Oen, D. (2007). The wisdom of class size reduction. *American Educational Research Journal, 43*(3), 670-700.

Green, D. O. (2008). Categories. In Given, L. M & Saumure, K. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative methods,1 & 2,* (pp. 71-72). Los Angeles: Sage.

Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior (final report).* Washington DC. U.S. Office of Education. Bureau of research, ERIC document reproduction service Nº ED015515.

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *Am J Community Psychol, 53,* 530-543.

Har, L. B. (2013). *The active classroom.* The Hong Kong Institute of Education. Acedido em 31 de Janeiro de 2017, em https://www.ied.edu.hk/aclass/Theories/cooperativelearning.pdf

Heard, K. N. (2011). *Classroom management for urban teachers lessons from films and real-life experiences.* A senior thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honor Program, Liberty University. Acedido em 24 de Fevereiro de 2015, em digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi

Heneveld, H. (1994). Planing and monitoring the quality of primary education in sub-saharan Africa. Washington, D. C.: World Bank.

Huges, P., & Walker, A. (2010). Secondary school in developing countries. In Peterson, P., Barker, E., McGaw, B. (2010). *International encyclopedia of education* (pp. 244-254). London: Elsevier.

Ives, S. M. (2000). *A survival handbook for teaching large classes.* Acedido em 23 de Agosto de 2017, em http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/large-classes/large-class-handbook

Jesus, T., & Monteiro, V. (2015). Disrupção escolar, desempenho académico, regulação para a aprendizagem e clima de sala de aula em matemática: Que relações? In *Diversidade e Educação: Desafios Atuais,* 2 – 19, ISPA: ISPA.

Jewitt, C. (2012). An introduction to using video for research. *National Center for research methods working paper.* Acedido em 18 de Abril de 2015, em http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). Conflict resolution, peer mediation and peacemaking. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of*

classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 803-832). New York: Routledge.

Julien, H. (2008). Contet Analysis. In Given, L. M & Saumure, K. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative methods, vol 1 & 2,* (pp. 120-121). Los Angeles: Sage.

Kenson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurements dilemas. *Educational Research Exchange*. Acedido em 16 de Fevereiro de 2015, em www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.pdf

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de Observações de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

Khan, K., Khan, M. S., & Majoka, M. I. (2011). Gender difference in classroom management strategies at secondary level. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(3), 580-588.

Kim, J. S. (2007). The relative influence of research on class-size policy. *Booking papers on education policy,* 273 – 295.

Korpershoek, H., Boer, H., Harms, T., Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students´ academic behavioural, emotional, and motivational outcomes. GION. Acedido em 26 de Fevereiro de 2015 em http://gion.gmw.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2014/EffectiveClassroom/EffectiveClassroomManagementSt_1.pdf

Krippendorff, K.(1989). Content analysis. In Barnouw, E., Gerbner, W., Schramm, Worth, T. I, & Gross, L. (Eds). (1989). *International encyclopedia of communication* Vol. 1, (pp. 403-407). New York: Oxford University.

Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of*

classroom management: Research, practice, and contemporary issues (Pp. 47-71). New York: Routledge.

Langa, F. J. L. (2010). *Atlas do perfil habitacional de Moçambique (1997-2007), uma abordagem do SIG*. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estatística e Gestão de Informação. Lisboa: Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação, Universidade de Lisboa.

Laplane, A. L. F. (2000). Interação e silêncio na sala de aula. *Cadernos Cedes, XX(50)*, 55-69.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed.

Lebrun, M. (2008). Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Leffa, V. J. (2006). Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: Leffa, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas,* (2ª Ed.). (pp. 181-218). Pelotas: EDUAT

Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1997). Class size. *Child Indicators*. EUA, 112-121.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lima, S. (2017). Indisciplina em sala de aula: Conceções, interação social e ação docente – uma análise qualitativa. *In 6º Encontro Iber-Americano: Investigação qualitativa em educação.* Pp. 836 – 846. Acedido em 15 de Agosto de 2017, em http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/viewFile/1404/1361

Lopes, J. A. (2002). Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem. Coimbra: Quarteto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença.* Lisboa: Edições Técnicas.

Lopes, L. C. (S/D). *Representação e significação nos fenómenos comunicacionais.* Acedido em 28 de Abril, em http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/312/193

Lucas, L. & Vasconcelos, C. Perspetivas de ensino no âmbito das práticas letivas: Um estudo com professores do 7º Ano de escolaridade. *Revista eletrónica de enziñanza de las ciência, 4*(3).

Macamo, E. (S/D). *A transição política em Moçambique.* Lisboa: Centro de Estudos Africanos (CEA), Instituto das Ciências do Trabalho e da Empresa. Acedido em 05 de Janeiro de 2015, em http://www.oplop.uff.br/sites/default/files/documentos/cea_op_macamo_transicao.pdf1

Macamo, E. (2003). *Da disciplinarização de Moçambique: Ajustamento estrutural e as estratégias neoliberais de risco.* Africana Studia, nº 6, Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Acedido em 06 de Janeiro de 2015, em www.africanos.eu/ceaup/uploads/AS06_231.pdf

Maharana, D. (2013). Teachers role in imparting quality communication skills in India. *Srusti management review, vi*(i), 109-118.

Malik, K., Jespersen, E., Kugler, M., Kovacevic, M., Bhattacharjee, S., et al. (2014). Relatório do desenvolvimento humano 2014. Sustentar o progresso humano, reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Washington DC: PNUD.

Manso, A. B., Antunes, C., Lopes, C., & Silva, H. (1999). *Dicionário universal de Português-Inglês – Integral.* Lisboa: Texto Editora.

Manso, A. B., Antunes, C., Lopes, C., & Silva, H. (1999). *Dicionário universal de Inglês-Português - Integral.* Lisboa: Texto Editora.

Maroco, J., & Marques, G. T (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia. 4*(1), 65-90.

Marandos, S. A., & Randal (2012). Engaging and motivating students: Five research based models/ approaches for engaging students to be productive! *ASBBS Annual Conference, 19*(1), 539-544.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom management training, class size, and graduate study: Do these variables impact teacher's beliefs regarding classroom management style? *American Educational Research Association,* San Diego.

Marzano, R. J. (2013). *The art and science of teaching the common core state standards.* Florida: Learning Science International. Acedido em 19 de Fevereiro de 2015, http://www.marzanocenter.com/files/Robert_Marzano_Common_Core_handout_20130604.pdf

Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. United States of America: ASCD. Acedido em 06 de Março de 2015, em http://books.google.pt/books?id=BVM2ml2Q-QgC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

McGregor, K. L. (2012). *Classroom management strategies of highly effective teachers in diverse middle schools: Be strict and calm, not mean*. Thesis presented as fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Claremont Graduate University.

Metropolitan Center for Urban Education. (2008). *Culturally responsive differentiated instructional strategies.* New York: New York University. Acedido em 27 de Março de 2017, em http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/005/120/Culturally%20Responsive%20Differientiated%20Instruction.pdf

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* California: Sage publications.

Milner, H. R. (2006). Classroom management in urban classrooms. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 491-522). New York: Routledge.

Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública, 9*(3), 239-262.

Mitre, S. M., Batista, R. S., Mendonça, J. M. G. de., Pinto, N. M. M., Meirelles, C. A. B., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. *Ciência e saúde coletiva. 13*(2), 2133-2144.

Monks, J., & Schmidt, R. (2010). The impact of class size and number of students on outcomes in higher education. Cornell Higher Education Research Institute. *Working papers.* Acedido em 15 de Março de 2017, em http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers

Moraes, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação,* Porto Alegre, *22*(37), 1-32.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem.* São Paulo: EPU.

Morgado, J. (2003). Qualidade, inclusão e diferenciação. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* Santo Tirso: De Facto Editores.

Morine-Dershimer, G. (2006). Classroom management and classroom discourse. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 127-156). New York: Routledge.

Muñoz, M. A., Scoskie, J. R., & French, D. L. (2013). Investigating the "black box" of effective teaching: The relationship between teachers perception and student achievement in large urban district. *Educ Asse Eval Acc, 25*, 205-230.

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students comprehension of text: A meta – analysis. *Journal of education psychologist, 101*(3), 740-764.

Murtaza, A., Khan, A. M., Khaleeq, A. R., & Saeed, S. (2012). An evaluation of classroom management in effective teaching. *International Journal of Business and Social Science, 3*(3), 201-209.

Murteira, B., Ribeiro, C. S., Silva, J. A., & Pimenta, C. (2002). *Introdução à estatística.* Lisboa: McGraw-Hill.

Nakabugo, M. G. (2008). Universal primary education for equal growth? The paradox of large classes in Uganda. *Journal of International Cooperation in Education, 11*(1), 117-130.

Nakabugo, M. G., Okurut, C. O., Ssebbunga, C. M., Maani, J. S., & Byamugisha, A. (2008). Large class teaching in resource-constrained contexts: Lessons from reflective research in Uganda Primary Schools. *Journal of International Cooperation in Education, 11*(3), 87-104.

Ngware, M. W., Ciera, J., Musyoka, P. K, & Oketch, M. (2013). The influence of classroom seating position on student learning gains in primary schools in Kenya. *Creative Education, 4*(11), 705-712.

Ollaik, L. G. & Ziller, H. M. (2012). Conceções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *38*(1), 229-241.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators.* Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en. Recuperado em 30 de Maio de 2014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem.* Jomtien: Unesco. Acedido em 27 de Março de 2014, em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

Owoeye, J. S., & Yara, P. O. (2011). Class size and academic achievement of secondary school in Ekiti State, Nigeria. *Asian Social Science,* 7(6), 184-189.

Parent, J. D., & Lovelace, K. J. (2011). Creating a learning organization in the management classroom through dialogue and reflective journaling. *Busness Renaisance Quarterly*, *6*(2), 21-42.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interacções sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica, 17*(1), 9 - 17.

Pinheiro, E. M., Kakehashi, T. Y. & Angelo, M. (2005). Uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Ver Latino-am Enfermagem, 13*(5), 717-722.

Pires, S. I. L. (2012). *Os trabalhos para casa no 1º ciclo do ensino básico - a visão das crianças e dos pais.* Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Acedido em 20 de Agosto

de 2017, em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1291/1/os%20trabalhos%20para%20casa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20a%20vis%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20e%20dos%20pais.pdf

PNUD. (2014). Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Acedido em, 03 de Novembro de 2016, em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf

Prasad, B. D. (2008). Content Anlysis: A method in social Science Research. In Lal, D. K., & Bhaskaran, V (Eds.). (2008). *Research Methods for Social Work*, New York: Rawat, pp. 173-193.

Pritchard, I. (2006). *Reducing class size, what do we know?* Jessup: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Acedido em 20 de Julho de 2014, em www.classsizematters.org/.../ReducingClassSize.pdf

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2006). *Moçambique, relatório nacional de desenvolvimento humano.* Maputo: PNUD.

Puentes, R. V. (2010). *Tipos de aulas.* Acedido em 25 de Dezembro de 2016, em http://www.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-classificacoes-e-tipologias-da-aula.pdf

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Randolph, J. J. (2009). Practical Assessment Research & Evaluation. *A Peer-reviewed Electronic Journal, 14*(13), 1-13.

Ransdell, M. (2003). Cooperative learning in elementary science classrooms. *The Professional Educator, XXVI* (1).

Ready, D. D., & Lee, V. E. (2007). Optimal context size in elementary schools: Disentangling the effects of class size and school size. *Booking papers on education policy*, 99-135.

Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: Na extended multidisciplinary literature review. *Communication Education, 59*(2), 185-213.

Rocha, A., Hedges, D., Medeiros, E., & Liesegang, G. (1993). *História de Moçambique (Vol. 3). Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*. Maputo, Departamento de História, Universidade Eduardo Mondlane.

Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas.* Aveiro: Livraria Estante Editora.

Rodolfo, B. J., Romão, F. P., Xerinda, H., Buendia, M., Pimpão, A., et al. (2005). *Moçambique, Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2005, Desenvolvimento Humano até 2015*. Maputo: PNUD.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., et al. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia escolar, 10*(3), 343-351.

Saeed, S. (2009). Evaluation study of competencies of secondary school teachers in Punjab in the context of classroom management. *Journal of College Teaching and Learning, 6*(7), 79-84.

Santana, B. P. (2011). *Diversidade, unidade e identidade: A língua portuguesa em Moçambique. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais.* Acedido 05 de Janeiro de 2015, em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308365564_ARQUIVO_diversidadeunidadeidentidade_lp_mocambique%7Bbeatrizpsantana][2].pdf

SAVAŞ, A. C. (2012). The contribution of school-family cooperation on effective classroom management in early childhood education. *Educational Consultancy and Research Center,* S/N, 3099-3110.

Shaheen, M. N. K., Khan, G. M., Tariq, M. A., Mahmood, T., & Hamid, S. (2013). Application of management techniques by teachers to control the disruptive behavior in over-crowded classrooms. *Global Journals of Human Social Science, 13*(5).

Schanzenbach, D. W. (2014). Does class size matter? *Colorado: National Educational Policy Center*. Acedido em 12 de Setembro de 2014, em www.ctf-fce.ca/Research-Library/pb_-_class_size.pd

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (1975). *Group process in the classroom* (2ª Ed.). Boulevard: Brown Company Publishers. Acedido em 12 de Janeiro de 2015 em *eric.ed.gov/*

Sedibe, K. (1997). *Large class teaching, multilingual teaching, multigrade teaching. Whole school developing.* Presidential Education Initiative. Appendix C. Joint Education Trust. National Department of Education. Acedido em 20 de Fevereiro de 2014, em www.jet.org.za/.../001002%20_PEI_Research_Appendix_C.pdf

Shapson, S. M. Wright, E. N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal, 17*(2), 141-152.

Simons, K. D., & Ertmer, P. A. (2005). *Scaffolding disciplined inquiry in problem-based environments.* Acedido em 01 de Fevereiro de 2017, em https://pdfs.semanticscholar.org/f9a7/4870b187a491f50225839e62836aef095a85.pdf

Singer-Freeman, K., & Bastone, L. (2016). Pedagogical choices make large classes feel small. *NILOA Occasional Paper*, 27. Urban, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.

Slavin, R. E. (1995). *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*. Acedido em 30 de Janeiro de 2017, em https://pdfs.semanticscholar.org/8632/1d7266e116a1e8750aade319054a521c0639.pdf

Stemler, S. (2001). An Overview of content analysis. *Pratical assessment: Research and evaluation.* Yale University, *7*(17).

Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sturz, D., & Kleiner, B. H. (2005). Effective management of cultural diversity in a classroom setting. *Equal opportunities international, 24*(5), 57-64.

Sumich, J. (2008). *Construir uma Nação: Ideologia da Modernidade da elite moçambicana.* Análise Social, LSE, Crisis States Research Centre/ Development Studies Institute, *XLIII*(2), 319-345.

Thangarajathi, S., & Joel, T. E. (2010). Classroom management: A challenging task for the teachers. *Manager´s Journal on Educational Psychology, 4*(2), 11-18.

Tobin, J. J., et al. (1987). Class size and student/ teacher ratios in the japanese pre-school. *Comparative Education Preview*, *31*(4), 533 – 549.

Torman, V. B., Coster, R., & Riboldi, J. (2012). Normalidade de variáveis: Método de verificação e comparação de alguns testes não paramétricos por simulação. *Revista HCPA, 32*(2).

Tsandzana, A. F. (2010). *Atlas sociodemográfico de Moçambique (1977-2007) - uma abordagem SIG*. Dissertação de Mestrado em Estatística e Gestão de Informação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Uche, A. L., (2014). Effective management of teaching-learning and working conditions in vocational education in Nigeria. *The business & management review, 5*(2), 162-171.

Ullah & Sami. (2011). Problems in classroom management at tertiary level. *Interdisciplinary of contemporary research in business, 3*(3), 521-530.

Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of the years of teaching on the classroom management approaches of the elementary school teachers. *International journal of instruction, 5*(2), 42-60.

UNESCO. (2014). Ensinar e aprender: Alcançar a qualidade para todos. Relatório de monitoramento global de EPT 2013/4. Paris: Edições Unesco.

UNESCO. (2015). *Unesco Moçambique: Relatório anual de 2015.* Acedido em 06 de Novembro de 2017, em http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246143por.pdf

UNICEF. (2011). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique 2010: Relatório sumário.* Maputo: UNICEF. Acedido em 4 de Janeiro de 2015, em www.unicef.org.mz/cpd/documents/CPD-Sumario.pdf

Unlu, F. (2005). California class size reduction reform: New findings from the NAEP. Acedido em 20 de Fevereiro de 2015, em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.9898&rep=rep1&type=pdf

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In, Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs). (1986). *Metodologia das ciências sociais* (7ª Ed.). Porto: Ed Afrontamento.

Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino o ensino/ aprendizagem das ciências: Da instrução à aprendizagem. *Psicologia escolar e educacional. 7*(1).

Veiga Simão, A. M., Duarte, F., & Ferreira, P. C. (2008). Self-regulated learning in technology enhaced environments: Perspectives and practices. *Education online. British Education Index.* Leeds: University of Leeds. Acedido em 22 de Novembro de 2017, em http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178333.pdf

Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-Ra<Wa<wzwzesearch study of in-service and pre-service teachers´ opinions. *Educational Horizons, 61-68.* Acedido em 20 de Fevereiro de 2015, em http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815372.pdf

Wang, T. P. (2009). Applying Slavin's cooperative learning techniques to a college EFL conversation class. *The journal of human resource and adult learning, 5*(1), 112-120.

Wubbels, T. (2007). Classroom management around the world. In Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (2007). *The Sage handbook of research in international education: classroom management around the world* (pp. 267-280). Sage knowledge.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso planejamento e métodos* (3ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

BASES DE DADOS CONSULTADAS

ERIC.ed.gov/

Google Académico

Scielo

ProQuest

http//www.classsizematters

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

República Popular de Moçambique. (1975). Constituição da República Popular de Moçambique.

República de Moçambique. (1990). Constituição da República de Moçambique

República de Moçambique. (2004). Constituição da República de Moçambique

Lei nº 4/83 de 04 Março. (1983). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Assembleia Popular.

Lei nº 6/92 de 06 de Maio. (1992). *Sistema Nacional de Educação.* Maputo: Assembleia da República.

Decreto nº 11/ 90 de 01 de Junho. (1990). Autoriza o exercício de atividades de ensino privado e de explicador. Maputo, Conselho de Ministros.

Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto. (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação.* Maputo: Conselho de Ministros.

DOCUMENTOS NORMATIVOS CONSULTADOS

Despacho nº 30/ 2014. Homologação das Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). (2014).

Direção Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Acedido em 14/01/2016 em, http://www.acessoensinosuperior.pt/indarea.asp

Escola Secundária Miranda Valério dos Santos (ES-MVS). (2015). *Livros de Turma do 1º ciclo do ESG*. Matola.

Escola Secundária de Sodoma (ES-SDM). (2015). *Livros de Turma do 1º ciclo do ESG.* Matola.

Escola Secundária Zebedeu Vasco Daniel (ES-ZVD). (2015). *Livros de Turma do 1º ciclo do ESG.*

Escola Secundária Maria Madalena Raul (ES-MªMR). (2014a). *Relatório de atividades desenvolvidas em 2014.* Matola.

ES-MªMR. (2014b). Mapa de aproveitamento do 1º ciclo do ESG. Matola.

ES-MªMR. (2015a). Listas das turmas do 1º ciclo do ESG. Matola.

ES-MªMR. (2015b). Mapa de aproveitamento global final da escola. Matola.

ES-MªMR. (2015c). Relatório de atividades I Trimestre de 2015. Matola.

ES-MªMR. (2015d). Plano de desenvolvimento da escola, 2015-2017. Matola.

ES-MªMR. (2016a). Listas das turmas do 1º ciclo do ESG. Matola.

ES-MªMR. (2016b). Livros de turma do 1º ciclo do ESG. Matola.

ES-MªMR. (2016c). Regulamento interno da escola. Matola.

ES-MªMR. (2016d). *Mapas estatísticos.* Matola.

Instituto Nacional de Estatística/INE. (2013). *Inquérito Demográfico e de Saúde – 2011*, Instituto Nacional de EStatística. Maputo.

INE. (2012). Mulheres e homens em Moçambique, Indicadores selecionados de género – 2011. Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

Ministério de Agricultura (MINAG). (2011). Plano estratégico para o desenvolvimento do setor agrário: 2011-2020. Maputo: MINAG.

Ministério da Educação (MINED). (1998). Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, renovar a escola. Maputo: MINED.

MINED. (2003b). Plano curricular do Ensino Básico: Objetivos, política, estrutura, plano de estudos, estratégias de implementação. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/INDE.

MINED. (2003a). Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral. Maputo: MINED.

Ministério de Educação e Cultura/MEC. (2006). *Plano Estratégico da Educação (2006-2012)*. Maputo: MEC.

MINED. (2007). História: Programa da História da 10ª Classe. Maputo: INDE.

MINED. (2008). História: Programa da História da 8ª Classe. Maputo: INDE.

MINED. (2011). Plano tecnológico da educação: As tecnologias de informação e comunicação a potenciar o ensino em Moçambique. Maputo: MINED.

MINED. (2013). Plano Estratégico da Educação (2012-2016). Maputo: MINED.

MINED. (2010b). Regulamento da avaliação do Ensino Secundário Geral. Maputo: MINED.

MINED. (2010a). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2010*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.

MINED. (2011). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2011*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.

MINED. (2012). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2012*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.

MINED. (2013). *Estatística da Educação. Levantamento escolar - 2013*. Maputo: Direção de Planificação e Coordenação: MINED.

MINED. (2009). Estratégia do Ensino Secundário Geral para o período 2009 – 2015. Maputo: MINED.

MINED. (2015). *Guião do professor.* Maputo: MINED.

Ministério de Planificação e Desenvolvimento (MPD). (2001). *Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta*/ PARPA I (2001-2005).

MPD. (2006). Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta/ PARPA II (2006-2009).

MPD. (2010). *Relatório sobre os objetivos do desenvolvimento do milénio.* Maputo: Ministério de Planificação e Desenvolvimento.

Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). (2014a). *Levantamento Estatístico 03 de Março de 2014.* Escolas Secundárias Públicas do 1º Grau. Matola: SDEJT.

SDEJT. (2014b). Relatório das Atividades realizadas. Matola: SDEJT.

SDEJT. (2015a). *Levantamento Estatístico 03 de Março de 2015.* Escolas Secundárias Públicas do 1º Grau. Matola: SDEJT.

SDEJT. (2015b). *Plano de desenvolvimento estratégico do SDEJT (2015-2019).* Escolas Secundárias Públicas do 1º Grau. Matola: SDEJT.

SDEJT. (2016). *Levantamento Estatístico 03 de Março de 2016.* Escolas Secundárias Públicas do 1º Grau. Matola: SDEJT.

APÊNDICES

Apêndice 1: Cartas de pedido de autorização para realização de trabalho de campo

Ao:

Diretor Provincial da Educação de Maputo

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa académica

Óscar Luís Mofate, estudante moçambicano a frequentar o Curso de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia em Lisboa / Portugal,serve-sedeste meio para solicitar a V.Excia, a autorizaçãopara realização de uma pesquisacom fins académicos na Instituição onde V.Excia é dignodirctor.

De salientar que a investigação insere-se no trabalho da conclusão do curso, abordando o tema "Gestão da Dinâmica da Aula em Turmas Numerosas. Estudo de caso com turmas do ESG1" no Município da Matola", tendo como principais atividades a serem desenvolvidas na Instituição, as seguintes:

a) Entrevistas com profissionais da educação (3 profissionais)

b) Solicitação de documentos orientadores que se relacionam com o tamanho das turmas (orçamento destinado ao setor da educação ao nível provincial, planos de contratação de professores, planos de construção de escolas, etc.).

Cordiais saudações.

Matola, 16 de Setembro de 2014

Óscar Luís Mofate



Apêndice 2: Plano de trabalho de campo

PLANO DO TRABALHO DE CAMPO 2015-2016

1. Âmbito da pesquisa

Este plano de trabalho de campo, insere-se no quadro da investigação em curso desde o início de 2014, referente a elaboração da nossa tese de doutoramento, intitulada "**Gestão da sala de aula em turmas grandes. Estudo de caso com turmas do ESG1, na disciplina de História, numa escola do Município da Matola, Moçambique".**

2. Objetivo geral da pesquisa

Compreender o modo como se processa a gestão da sala de aula em turmas grandes (TGs) do 1º ciclo do ensino secundário geral, na disciplina de História, em escolas do Município da Matola, Moçambique e as indicações que ela nos dá sobre a eficácia educativa desses ambientes.

3. Etapas de execução do plano, principais atividades e procedimentos

A operacionalização do presente plano de pesquisa foi projetada para duas etapas. A primeira decorreu durante os meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2015 (último Trimestre do ano letivo moçambicano) e a segunda, será posta em prática de Fevereiro até Abril de 2016 (primeiro Trimestre). As atividades programadas para as duas etapas encontram-se apresentadas detalhadamente nos quadros que se seguem. Assim, o Quadro 1 apresenta, de uma forma global as principais atividades e ações a serem desenvolvidas nas duas etapas. O Quadro 2 mostra a quantidade das aulas observadas e das entrevistas realizadas na primeira etapa, no âmbito da testagem de instrumentos e ensaio de procedimentos de recolha de informação. Já o Quadro 3 apresenta uma proposta de matriz sobre as observações da sala de aula que vão ser feitas na segunda etapa incluindo as entrevistas a serem realizadas. No Quadro 4 apresentamos os detalhes sobre os participantes da pesquisa em diferentes etapas e contextos e finalmente, no Quadro 5, elencamos os conteúdos programáticos da disciplina de História referentes às aulas a serem observadas na segunda etapa da pesquisa.

Em termos de recursos necessários para a recolha da informação projeta-se a utilização (1) do Diário do Bordo para o registo de todos os aspetos observados na sala de aula e considerados pertinentes para a presente pesquisa, ou seja, a descrição de todos os aspetos que o investigador for a ver e ouvir incluindo as suas reflexões sobre esses aspetos; (2) de câmaras de filmagem,

para a captação de imagem e voz no âmbito da observação da aula; (3) e do gravador áudio, para efeitos de entrevistas.

Tabela 1

Plano do trabalho de campo

Data	Objetivo	Atividade	Ações/ procedimentos	Participantes
1ª ETAPA: APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INVESTIGAÇÃO À ESCOLA, ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES PRELIMINARES DE SALAS DE AULA - 2015				
1º Momento: atividades de âmbito da formalização da investigação				
	- Voltar a solicitar autorização, para a realização da pesquisa na escola escolhida para o estudo de caso.	Solicitação de autorização junto das estruturas competentes, para a realização da pesquisa com a escola escolhida.	- Submissão de um requerimento ao Serviço de Educação, Desporto Juventude e Tecnologia (SEDJT) e à escola envolvida no estudo (ES-MªMR) solicitando autorização para a realização do estudo.	- Investigador. - Direção do SEDJT. - Direção da Escola envolvida no estudo.
	- Dar a conhecer à escola o âmbito, os objetivos, os procedimentos de recolha de dados e a população alvo da pesquisa. - Solicitar o apoio considerado necessário.	Apresentação do investigador e a sua equipa	- Realização de um encontro com a direção da escola, para apresentação do plano de trabalho.	- Investigador - Direção geral e pedagógica da escola - Diretor do 1º ciclo do ESG1
		Apresentação do programa de pesquisas aos professores.	Realização de um encontro com os professores da disciplina de História, futuros participantes da pesquisa.	- Investigador e sua equipa de trabalho. Professores de história das quatro turmas envolvidas no estudo (8ª e 10ª Classes).
	2º Momento: solicitação de alguns documentos da escola e das turmas envolvidas no estudo (as ações deste «momento», poderão ser efetuadas em simultâneo com as do momento seguinte)			
	- Descrever sucintamente a escola envolvida no estudo em termos de (1) história da sua existência, (2) aspetos físicos, (3) estrutura administrativa, (4) caraterísticas dos efetivos e das turmas, e (5) aspetos de funcionamento. - Caraterizar os professores envolvidos no estudo em termos de (1) sexo, (2) idade, (3) qualificação académico-profissional e (4) anos de experiência.	- Solicitação de documentos sobre as caraterísticas pedagógicas da escola. - Solicitação de dados estatísticos dos professores e das turmas envolvidas no estudo.	- Listagem dos documentos necessários para a caraterização da escola e da população em estudo. - Obtenção dos documentos referidos, junto da direção pedagógica da escola.	- Investigador - Direção pedagógica.
3º Momento: atividades de âmbito da pesquisa na ES-MªMR				
Setembro e Outubro 2015	a) Observação da sala de aula			
	- Criar laços de aproximação entre: (1) o investigador e os professores de História, e (2) investigador e a comunidade escolar, particularmente com os alunos. Descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo	Observação preliminar de aulas.	- Definição prévia da data para a observação da sala de aula. - Realização de uma observação. - Construção das primeiras narrativas da sala de aula.	- Investigador - Professores e alunos das turmas Y e Y1 da 8ª Classe e W e W1 da 10ª Classe.

	nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) interações professor-aluno e aluno-aluno, (3) participação na aula, (4) conflitos na sala de aula, (5) sistema normativo (6) comportamentos (7) espaço físico da aula, (8) tempo			
	b) Questionários aos professores, entrevistas com professores, alunos, direção pedagógica e agentes administrativos da educação			
	Caraterizar (1) o contexto pedagógico próximo, relativo à cultura pedagógica da própria escola, em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da gestão da sala de aula.	- Administração de inquérito por questionário	- Seleção dos professores a inquirir - Entrega dos questionários através do setor pedagógico - Recolha dos questionários	- Investigador - Professores. - Direção pedagógica -
	Descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) interações professor-aluno e aluno-aluno, (3) participação na aula, (4) conflitos na sala de aula, (5) sistema normativo (6) comportamentos (7) espaço físico da aula, (8) tempo.	Entrevistas com professores de História.	- Marcação prévia da data para a realização das entrevistas. - Realização das entrevistas à data marcada.	- Investigador. - Professores de História, da 8ª e 10ª Classes.
2ª ETAPA: ATIVIDADES DE PESQUISA NA ES-MªMR - 2016				
	1º Momento: solicitação de documentos diversos relativos às turmas a serem observadas (as ações deste momento, poderão ser efetuadas em simultâneo com as do momento seguinte)			
Data	**Objetivo**	**Atividade**	**Ações/ procedimentos**	**Participantes**
Fevereiro-Abril/ 2016	- Caraterizar os professores envolvidos na observação da sala de aula em termos de (1) sexo, (2) idade, (3) qualificação académica e (4) experiência profissional. - Caraterizar as turmas envolvidas no estudo em termos de (1) dimensão numérica, (2) de sexo e (3) de idade. Caracterização do currículo de história a nível nacional (Programa e eventuais indicações de gestão)	- Solicitação dos seguintes documentos junto da Direção pedagógica: - Listas de todas as turmas da 8ª Classe e da 10ª Classe; -Estatísticas dos professores e das turmas envolvidas no estudo; - Atas de reuniões; - Horário da disciplina de História do ESG1. - Programa de ensino de História - Plano analítico da disciplina	- Obtenção dos documentos, junto da direção pedagógica da escola; - Seleção das turmas a observar, em função das idades dos alunos, da idade e experiência profissional dos professores.	- Investigador. - Direção pedagógica da escola; - Direção da turma; - Delegado(a) da disciplina de História; Professores a serem observados.
	- Apresentar o projeto de investigação aos professores (objetivo e procedimentos de recolha da informação);	- Apresentação do Investigador e sua equipa de apoio aos	- Marcação prévia dos primeiros encontros com os professores e alunos, em função do horário.	- Direção pedagógica; - Investigador e equipa de apoio;

	- Criar aproximação entre o investigador com sua equipa de apoio e os principais participantes do estudo desta etapa: Professores e alunos de duas turmas da 8ª e duas da 10ª Classes; - Tornar familiar para o investigador e sua equipa de apoio, o ambiente da sala de aula e as matérias a serem lecionadas durante o período de observação; - Harmonizar o plano de observação com o plano de aulas de médio prazo dos professores.	professores e aos alunos. - Apresentação do projeto de investigação aos professores. - Solicitação da colaboração dos professores e alunos. - Solicitação das dosificações da disciplina de História. - Definição do número de aulas a serem observadas em função do horário e do programa.	- Apresentação do projeto: Tema geral do estudo, objetivo e procedimentos de recolha da informação. - Clarificação aos professores a serem observados, sobre as atividades projetadas para esta etapa.	- Professores; - Alunos.
	Caraterizar o currículo de História a nível nacional (âmbito, objetivos, sugestões metodológicas)	- Solicitação dos Programas de ensino de História da 8ª e 10ª Classes.	Obtenção dos documentos a partir das fontes indicadas	- Direção pedagógica da escola; - Delegado da disciplina de História. - Professores de História.
	2º Momento: observação de aulas e a construção de narrativas da sala de aula			
	Descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) interações professor-aluno e aluno-aluno, (3) participação na aula, (4) conflitos na sala de aula, (5) sistema normativo (6) comportamentos (7) espaço físico da aula, (8) tempo	Observação com e sem filmagem das aulas nas seguintes dimensões: - Organização e estrutura das atividades da aprendizagem. - Sociabilidade na aula (interações, participação, conflitos, normas e comportamentos); - Espaço físico da aula; - Tempo disponível.	- Observação de aulas; - Produção de vídeos - Construção das narrativas da sala de aula a partir do diário do bordo durante a observação e dos vídeos produzidos.	- Investigador e a equipa de apoio à investigação - Professores de História e as turmas Y e Y1 da 8ª classe e W e W1 da 10ª Classe. - Investigador
	3º Momento: entrevistas com os alunos			
	Descrever e analisar a gestão da dinâmica da sala de aula em turmas grandes do ensino secundário geral do 1º ciclo, numa escola do Município da Matola na província moçambicana de Maputo nomeadamente em função das dimensões (1) organização e estrutura das atividades de aprendizagem, (2) interações professor-aluno e aluno-aluno, (3) participação na aula, (4) conflitos na sala de aula, (5) sistema normativo (6) comportamentos (7) espaço físico da aula, (8) tempo.	- Entrevistas de aprofundamento com professores de História observados. - Entrevistas aprofundadas com **12** alunos.	- Seleção de três alunos de cada uma das turmas observadas; - Marcação da entrevista; - Realização de entrevistas individuais com os alunos selecionados.	- Investigador e sua equipa de trabalho; - Alunos das turmas 8ª Y, 8ª Y1, 10ª W e 10ª W1, previamente selecionados.

	- Analisar os principais desafios que a direção pedagógica enfrenta, resultantes da dimensão numérica das turmas. - Identificar os principais constrangimentos que as TGs criam na cultura geral da escola no âmbito da gestão da sala de aula. - Identificar as estratégias localmente encontradas para dar respostas ao problema de TGs.	Entrevistas com: - Diretor pedagógico para o ESG1 da ES-MªMR; - Delegado da Disciplina de História.	- Marcação prévia da data para a realização das entrevistas em coordenação com as individualidades envolvidas. - Realização das entrevistas, à data marcada.	- Investigador. - Diretor pedagógico para ESG1 - Delegado da disciplina.
	- Analisar os desafios que o setor de educação a nível distrital enfrenta, resultantes da dimensão numérica de turmas. - Identificar as oportunidades que as TGs trazem para o sistema de educação. - Identificar possíveis respostas ao problema.	Entrevistas com: - Dois Diretores de escola; - Chefes de planificação e dos Recursos Humanos da Direção Distrital de Educação.	- Marcação prévia da data para a realização das entrevistas em coordenação com as individualidades envolvidas. - Realização das entrevistas, à data marcada.	- Investigado; - Dois diretores de escola; - Dois membros da Direção distrital da educação.
Finais de Abril??	**3º Momento: conclusão parcial do trabalho de campo e despedida aos participantes diretos do estudo e à direção da escola.**			

Tabela 2

Observação da sala de aulas e entrevistas (1ª Etapa)

Período	**Classe**	**Turma**	**Observação da sala de aula**		**Entrevistas**		**Contexto**	**Total**
			OBS-COM FIL	**OBS-SEM FIL**	**Professores**	**Alunos**		
Setembro /Outubro 2015	8ª	A	1				ES-MªMR	
		B	1				ES-MªMR	
		C		1	1		ES-BL	
		D		1			ES-BL	
		E		1			ES-MVS	
	10ª	F	1	1		2	ES-MªMR	
		G	1	1		3	ES-MªMR	
					1		ES-BL	
BS-SEM FIL								4
OBS-COM FIL								5
Total de observações efetuadas								**9**
Total de alunos entrevistados								**6**
Total de professores entrevistados								**2**

LEGENDA: OBS-COM FIL – Observação com filmagem; OBS-SEM FIL – Observação sem filmagem; ES-MªMR – Escola Secundária Maria Madalena Raul; ES-BL - Escola Secundária Brilho da Lua; ES-MVS - Escola Secundária Miranda Valério dos Santos.

Tabela 3

Distribuição das observações da sala de aulas e entrevistas (2ª Etapa)

Período	**8ª Classe**			**10ª Classe**		**Tot.**
		Turma Y	**Turma Y1**	**Turma W**	**Turma W1**	
Fevereiro / 2016	1ªSemana	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	
	2ªSemana					
	3ªSemana	OBS-COM FIL		OBS-COM FIL		
	4ªSemana	OBS-COM FIL		OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	
Março/ 2016	1ªSemana	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	
	2ªSemana					
	3ªSemana					
	4ªSemana	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	OBS-COM FIL	
Abril/ 2016	1ªSemana					
		6 EA-Alunos		6 EA-Alunos		
		EA-Professores		EA-Professores		
		Outras entrevistas: DAP/ DEL HIST/ GAD				

Total de OBS-COM FIL	17
Total de observações	**17**
Total de alunos entrevistados	12
Total de professores a entrevistar na ES-MªMR	2
Total de Delegados da Disciplina a entrevistar	1
Total de professores a entrevistar nas escolas circundantes à ES-MªMR	3
Total de Delegados a entrevistar nas escolas circundantes à ES-MªMR	3
Total de Agentes da Administração Distrital de Educação a entrevistar	3
Total de outros entrevistados	**24**

LEGENDA: OBS-COM FIL – Observação com filmagem; OBS-SEM FIL – Observação sem filmagem; OBS – Observações; EA – Entrevista Aprofundadas; DAP – Diretor Adjunto Pedagógico; DEL HIST – Delegado de História; GDD – Gestores da Direção Distrital.

Tabela 4

Participantes da pesquisa em diferentes etapas e contextos

Etapa	**Instrumento**	**Participantes: Professores e alunos**			**Contexto/ Escola**
		Previsão	**Participantes efetivos e observações realizadas**		
1ª ETAPA: AGOSTO-OUTUBRO/ 2015	- Pesquisa documental - Recolha de informação adicional sobre o contexto		- Diretores Pedagógicos - Delegado da Disciplina de História - Diretores da 8ª e 10ª Classes		ES-MªMR
			- Diretores das Escolas - Diretores Pedagógicos - Chefe da Secretaria - Diretores da 8ª e 10ª Classes		ES-BL, ES-ABT ES-MVS
	Testagem do Questionário	12 Professores	6 Professores responderam o questionário		ES-BL, ES-ABT
	Aplicação do Questionário	100 Professores	81 Professores responderam o questionário		ES-MªMR
	Observação da sala de aula – testagem de procedimentos	9 Observações 3 Professores observados	4 OBS-COM FIL (4 Turmas)	2 Turmas da 8ª Classe – 110 alunos	ES-MªMR
				2 Turmas da 10ª Classe – 143 alunos	ES-MªMR
			5 OBS-SEM FIL (5 Turmas)	2 Turmas da 8ª Classe – 110 alunos	ES-BL,
				1Turma da 8ª Classe – 87 alunos	ES-MVS
				2 Turmas da 10ª Classe – 143 alunos	ES-MªMR
			Total de Observações	9 Observações efetuadas	
			Total de Turmas	7 Turmas observadas	
			Total de Professores	4 Professores observadas	
			Total de alunos	450 Alunos observados	
	Testagem de Entrevistas	9 Entrevistas	Total de Professores	2 Professores entrevistados	ES-BL
			Total de Alunos	3 Entrevistas com 5 Alunos	ES-MªMR
2ª ETAPA: FEVEREIRO- ABRIL/ 2015		**Participantes: Professores e alunos (previsão)**			
	Questionário	12 Professores	12 Professores de História		ES-BL, ES-ABT, ES-MVS
	Observação da sala de aula	27 Observações ...Professores observados	15 OBS-COM FIL (4 Turmas)	2 Turmas da 8ª Classe	ES-MªMR
				2 Turmas da 10ª Classe	ES-MªMR
			12 OBS-SEM FIL (4 Turmas)	2 Turmas 8ª Classe	ES-MªMR
				2 Turmas da 10ª Classe	ES-MªMR
			Total de observações	27 Observações	ES-MªMR
			Total de turmas	4 Turmas observadas	ES-MªMR
			Total de professores	.....Professores observados	ES-MªMR
			Total de alunos	….. Alunos	ES-MªMR
	Entrevistas de aprofundamento	15 Entrevistas	Total de Professores	….Professores a entrevistar	ES-MªMR
			Total de Alunos	6/8 Alunos a entrevistar	ES-MªMR
			DAP/ DEL HIST/ GDD	4 Profissionais a entrevistar	ES-MªMR SDEJTD

Principais critérios de seleção dos participantes

Observação da sala de aulas e entrevistas

Professores: idade, experiência profissional (mais novos e mais antigos no sistema/ na escola), disponibilidade em colaborar, disciplina que leciona (História)

Alunos: Cargo que ocupa na sala (chefes da turma), aproveitamento pedagógico (um aluno com melhor aproveitamento e o outro com baixo) e disponibilidade para colaborar.

Quadro 5

Conteúdos programáticos das aulas a serem observadas

Classe	**Unidade Temática**	**Conteúdos**	**Carga horária**
8ª Classe	História como ciência	1. A História como ciência 1.1. Definição da História 1.2. Importância da História 1.3. As fontes da História 1.3.1. Definição de fonte histórica 1.3.2. Os tipos de fontes 1.3.3. As fontes da História da África e de Moçambique: o papel da fonte oral. 1.3.4. Os locais de interesse histórico 1.4. A História e outras Ciências (Geografia, Economia, Arqueologia, Antropologia e Cronologia) 1.5. O tempo e a História 1.5.1. A contagem do tempo em História 1.5.2. A periodização em História 1.5.3. A periodização da História da África e de Moçambique	10 Tempos letivos
10ª Classe	As contradições imperialistas nos finais do Séc. XIX, até ao final da I Guerra Mundial	1.1. O desenvolvimento socioeconómico e político dos principais países capitalistas dos finais do século XIX. 1.2. Formação das alianças e blocos militares e os primeiros conflitos entre as potências imperialistas. 1.3. O estabelecimento do sistema colonial em África (de 1885 até ao início da 1ª Guerra Mundial). 1.3.1. Instalação do sistema de dominação colonial e a resistência africana (exemplos). 1.3.2. As formas de administração colonial (direta e indireta) e os tipos de colónia. 1.3.3. As formas de exploração económica: o papel das companhias monopolistas. 1.3.4. Particularidades do colonialismo Português: caso de Moçambique. 1.3.5. As consequências da ocupação efetiva: 1.3.5.1. Consequências para Europa. 1.3.5.2. Consequências para a África. 1.3.5.3. Consequências para Moçambique.	18 Tempos letivos

Apêndice 3: Questionário de gestão eficaz da sala de aula

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES (A)

Caro(a) professor(a)!

Este questionário faz parte de uma investigação focada na **gestão da sala de aula em turmas grandes**. A mesma tem por objetivo compreender as perceções dos professores do ensino secundário das escolas do Município da Matola, Moçambique sobre o modo como asseguram nas suas aulas diversas dimensões da gestão da aula, tais como: atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, interação professor-aluno e entre alunos, normas e procedimentos de conduta, ocupação do espaço físico, entre outras dimensões relacionadas. Com vista a satisfazer este objetivo, solicitamos a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário, onde lhe pedimos que, para cada ação indicada, exprima o grau de importância, de dificuldade e de efetiva realização que lhe atribui, numa escala de 5 posições (Nada = 1; Bastante = 5). Pedimos que o faça considerando a sua própria experiência de sala de aula, tendo em conta o tamanho das turmas que leciona. É a sua experiência e o seu ponto de vista que verdadeiramente pretendemos conhecer.
Salientamos que o anonimato será assegurado e os dados colhidos serão confidenciais, destinando-se exclusivamente à presente investigação.
Só pela sua colaboração será possível satisfazer os objetivos da pesquisa, que julgamos poder ser útil a um melhor entendimento da situação de ensino e aprendizagem nas nossas escolas e formulação de eventuais propostas de melhoria.

A sua contribuição será, pois, muito valiosa para este estudo!

Dados pessoais e demográficos

Assinale com X as caraterísticas que correspondem à sua situação

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade: ☐ 25 a 30 anos ☐ 31 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ + 55 anos
3. Habilitações académicas:

   ☐ Curso Médio ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado

   ☐ Doutoramento Outro ☐
   Qual?_____
4. Área de formação

   ☐ Ensino de História ☐ História e Geografia ☐ Outra. Qual?_____
5. Experiência profissional

   ☐ Menos de 2 anos ☐ 3 a 10 anos ☐ 11 a 20 anos ☐ mais de 20 anos
6. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente

   ☐ Menos de 2 anos ☐ 3 a 10 anos ☐ 11 a 20 anos ☐ mais de 20 anos

7. Para além do trabalho docente, desempenha alguma outra função na escola?

   ☐ Não ☐ Sim.
   Qual?_____

8. Classes que leciona: ☐ 8ª Classe ☐ 9ª Classe ☐ 10ª Classe
9. Turno que leciona: ☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Manhã e tarde ☐ Noite
10. Disciplina que leciona: ☐ História ☐ Geografia ☐ Filosofia ☐ Português ☐ Inglês ☐ Francês

    ☐ Matemática ☐ Física ☐ Biologia ☐ Química ☐ Desenho ☐ Outra
    Qual?_____
    _____
    ___

11. Número de turmas que leciona no presente ano letivo: _____
12. Número de escolas onde trabalha no presente ano letivo:_____
13. Número de alunos da turma de maior dimensão que leciona:_____
14. Número de alunos da turma mais pequena que leciona:_____
15. Total de horas letivas por semana:_____

16. Ações de gestão da sala de aula: grau de importância, dificuldade e cumprimento/ realização

Para cada *ação* do quadro que se segue, pede-se ao Senhor Professor que marque com um **círculo** o número que na sua opinião corresponde ao grau de *importância*, de *dificuldade* e de *cumprimento ou realização* que atribui a essa *ação*, **por referência à sua opinião e à sua efetiva experiência de gestão da sala de aula, tal como ela geralmente se apresenta**. As legendas apresentadas no início das três últimas colunas servem de orientação ao preenchimento do quadro.

AÇÃO	**Grau de importância**	**Grau de dificuldade**	**Grau de realização**
	Legenda		
	1 - Nada importante **2**- Pouco importante **3** - Mais ou menos importante **4** - Importante **5** - Bastante importante	**1** - Nada difícil **2** - Pouco difícil **3** - Mais ou menos difícil **4** - Difícil **5** - Bastante difícil	**1** - Nada realizado **2** - Pouco realizado **3** - Mais ou menos realizado **4** - Realizado **5** - Bastante realizado

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Fase de planeamento																
1	Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenrolar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Prevê e prepara as atividades a realizar na aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Prevê e prepara os meios auxiliares de ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Prevê e prepara a avaliação formativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Revê as planificações quando necessário.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fase de abertura da aula																
6	É pontual nas suas aulas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Acompanha a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Controla a presenças dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Esclarece os alunos sobre o sumário e objetivos da aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fase de desenvolvimento da aula																
10	Nas suas aulas a exposição oral dos assuntos é a técnica mais frequentemente utilizada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11	Os alunos podem interromper a exposição do professor levantando dúvidas, pondo questões.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12	Durante a aula, é capaz de atender a várias situações em simultâneo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de tarefas/trabalhos práticos, para aplicação e treino dos conhecimentos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14	Estabelece tempo limite para a realização de tarefas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de projetos em torno de um tema ou problema.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16	Nas suas aulas tende a diversificar os modos de ensino e de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de trabalhos de casa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18	Usa os meios de ensino e aprendizagem necessários e adequados a cada situação educativa.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19	Os trabalhos de casa, se foram pedidos, são corrigidos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	Apoia, esclarece, tira dúvidas aos alunos quando solicitado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	Esclarece os alunos sobre os objetivos e modos de realização das atividades/tarefas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	A aula assenta equilibradamente na fala/exposição do professor e na participação e atividade dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23	Propõe aos alunos, com frequência, a realização de exercícios, tarefas, atividades práticas na aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	Acompanha e apoia os alunos ou grupos na realização das atividades/tarefas na aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

25	Procura diversificar a organização social da aula, apoiando o ensino e a aprendizagem quer na turma toda, quer no trabalho individual, quer no trabalho a pares, quer no trabalho em grupo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26	Verifica com regularidade a consolidação das aprendizagens.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27	Face a novas unidades curriculares, realiza a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e comunica e analisa com os alunos os resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28	Recorre regularmente à avaliação formativa, com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens, comunicando e analisando com os alunos os resultados.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	Comunica e analisa com os alunos os resultados dos testes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30	Não arrasta o tempo de informação sobre os resultados dos testes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31	Evita tempos mortos no início e durante a aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fase de encerramento da aula																
32	Comunica a aproximação do fim da aula e, se necessário, faz recomendações e, ou pedidos relativas à aula seguinte (material necessário, trabalho de casa, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33	Encerra a aula no tempo regulamentar, despedindo-se da turma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34	Acompanha o abandono dos lugares e saída da sala.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

AÇÃO	**Grau de importância**	**Grau de dificuldade**	**Grau de realização**
	Legenda		
	1 - Nada importante **2-** Pouco importante **3** - Mais ou menos importante **4** - Importante **5** - Bastante importante	**1** - Nada difícil **2** - Pouco difícil **3** - Mais ou menos difícil **4** - Difícil **5** - Bastante difícil	**1** - Nada realizado **2** - Pouco realizado **3** - Mais ou menos realizado **4** – Realizado **5** - Bastante realizado

GESTÃO DA SOCIABILIDADE

35	Mantém com os alunos relações produtivas e cordiais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	Incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37	Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progresso na aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38	Respeita e procura assegurar as relações de respeito mútuo no seio da turma.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39	É justo na relação com os alunos, tratando todos numa base de igualdade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40	Assegura que a aula decorre sem interferência de barulho improdutivo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41	Estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42	Estabelece no início do ano letivo as principais consequências para casos de infração.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43	Os alunos participam na definição das normas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44	Os alunos participam na definição das consequências a adotar em casos de infração das normas e de cumprimento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45	Os alunos participam nas consequências a adotar nos casos de incumprimento das normas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46	Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de infração.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47	Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de regular cumprimento das mesmas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48	Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progressos no comportamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49	Procura resolver cedo desacordos, conflitos com os alunos, prevenindo a sua permanência e agravamento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50	Escuta os alunos na resolução de desacordos, conflitos, assegurando o seu envolvimento na resolução.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO

51	A sala é arrumada em função do tipo de instrução que vai ter lugar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52	Assegura que a sala fica arrumada no fim da aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

17. Assinale com X, a opção que considerar certa.

17.1. Considera as suas turmas como

☐ Grandes de mais ☐ Grandes ☐ Normais ☐ Pequenas ☐ Pequenas demais

17.2. Na sua opinião, qual é o número de alunos de turma ideal?.....alunos.

18. Se desejar acrescentar outras informações relacionadas com o tema do questionário (gestão da sala de aula em turmas grandes), por favor utilize o espaço que se segue.

_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 4: Tabelas dos resultados do questionário

Tabela 1

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz da aula por domínios e global: Média, desvios comparações

	Importância		Dificuldade		Realização							
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Amplitude	Média±DP	Min-Máx	t(gl)[1]	*P*	t(gl)[2]	*P*	t(gl)[3]	*P*
Domínios												
Gestão do ensino aprendizagem	4.32±0.55	2.58-5.00	2.29±0.89	1.05-4,61	3.72±0,59	3.72±0,59	4.056 (26)	<0.001	-5,351 (25)	<0.001	11.366 (31)	<0.001
Gestão da Sociabilidade	4.31±0.45	2.76-5.00	2.65±0,94	1.00-4.53	3.71±0.57	1.93-4.76	8.459 (63)	<0.001	-6.504 (60)	<0.001	11.695 (64)	<0.001
Gestão do Espaço Físico	3.79±1.08	1.00-5,00	3.20±1.18	1.00-5.00	2.90±1.02	1.00-5.00	6.306 (76)	<0.001	1.607 (76)	0.112	3.349 (76)	0.001
Escala Global	4.13±0.52	2.49-4,97	2.74±0,88	1.15-4.32	3.49±0.61	2.00-4,59	4.673 (23)	<0.001	-2.218 (21)	0.038	7.714 (27)	<0.001

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; gl- Graus de liberdade; t^1 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e realização; t^2 - Teste t para amostras emparelhadas: dificuldade e realização; t^3 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e dificuldade; *respetivo teste não paramétrico, teste de wilcoxon; P- p-value

Tabela 2

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função da idade dos professores: Média, desvios comparações

Variável	≤45 Anos (n=59)		>45 Anos (n=20)		*t (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância						
Gestão do ensino aprendizagem	4.29±0,50	2.58-4.91	4.41±0.68	2,71-5.00	-0.610 (38)	0.545
Gestão da sociabilidade	4.34±0,40	3.42-5.00	4.24±0.59	2.76-5.00	0.837 (68)	0.405
Gestão do Espaço Físico	3.65±1.07	1.00-5.00	4.18±1.05	1.50-5.00	-1.894 (75)	0.062
Escala Global	4.12±0.47	3.02-4.97	4.14±0.66	2.49-4.78	-0.78 (35)	0.994
Dificuldade						
Gestão do ensino aprendizagem	2.29±0.81	1.12-4.35	2.30±1.11	1.05-4.61	-0.008 (35)	0.994
Gestão da sociabilidade	2.59±0.92	1.00-4.53	2.73±0.99	1.00-4.35	-0.551 (64)	0.583
Gestão do Espaço Físico	3.20±1.10	1.00-5.00	3.23±1.31	1.00-5.00	-0.077 (75)	0.939
Escala Global	2.73±0.81	1.15-4.20	2.76±1.05	1.38-4.32	-0.096 (31)	0.924
Realização						
Gestão do ensino aprendizagem	3.65±0.51	2.50-4.49	3.89±0.76	2.68-4.95	-0.991 (28)	0.330
Gestão da sociabilidade	3.72±0.56	1.93-4.76	3.72±0.56	2.80-4.49	0.065 (64)	0.949
Gestão do Espaço Físico	2.77±0.89	1.00-4.50	3.39±1.19	1.00-5.00	-2.450 (75)	0.017
Escala Global	3.14±0.52	2.00-4.34	3.68±0.84	2.18-4.59	-0.986 (25)	0.334

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *t* – Teste t-student para diferenças de médias para duas amostras independentes; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 3

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função do tamanho da turma: Média, desvios comparações

Variável	≤45 Alunos (n=14)		>45 Alunos (n=63)		*t (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância						
Gestão do ensino aprendizagem	4.11±0.87	2.58-4.91	4.36±0.41	3.59-5.00	-0.838 (9.123)	0.423
Gestão da sociabilidade	4.23±0.67	2.76-5.00	4.32±0.40	3.25-5.00	-0.427 (12.623)	0.677
Gestão do Espaço Físico	3.69±1.11	2.00-5.00	3.78±1.10	1.00-5.00	-0.268 (73)	0.789
Escala Global	3.93±0.78	2.49-4.97	4.17±0.42	3.28-4.90	-0.815 (8.132)	0.438
Dificuldade						
Gestão do ensino aprendizagem	2.37±0.77	1.27-3.53	2.28±0.94	1.05-4.61	0.256 (34)	0.799
Gestão da sociabilidade	2.59±1.10	1.00-4.15	2.67±0.95	1.004.53	-0.287 (64)	0.775
Gestão do Espaço Físico	3.50±1.19	2.00-5.00	3.17±1.16	1.00-5.00	0.948 (73)	0.346
Escala Global	2.83±0.86	1.63-3.97	2.71±0.89	1.15-4.32	0.348 (31)	0.730
Realização						
Gestão do ensino aprendizagem	3.59±0.72	2.68-4.45	3.73±0.58	2.50-4.95	-0.510 (27)	0.614
Gestão da sociabilidade	3.46±0.72	1.93-4.49	3.78±0.50	2.49-4.76	-1.708 (63)	0.093
Gestão do Espaço Físico	2.46±1.09	1.00-4.50	3.04±0.96	1.00-5.00	-1.932 (73)	0.057
Escala Global	3.70±0.58	3.12-4.27	3.43±0.63	2.00-4.59	0.769 (24)	0.449

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *t* – Teste t-student para diferenças de médias para duas amostras independentes; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 4

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função da carga horária semanal: Média, desvios comparações

Variável	≤35 Horas (n=48)		>35 Horas (n=28)		*t (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância						
Gestão do ensino aprendizagem	4.30±0.53	2.58-5.00	4.30±0.64	2.71-4.86	-0.005 (35)	0.996
Gestão da sociabilidade	4.27±0.44	3.25-5.00	4.36±0.47	2.76-5.00	-0.885 (69)	0.379
Gestão do Espaço Físico	3.89±1.00	1.50-5.00	3.50±1.22	1.00-5.00	1.498 (72)	0.138
Escala Global	4.13±0.47	3.02-4.97	4.07±0.64	2.49-4.90	0.356 (34)	0.724
Dificuldade						
Gestão do ensino aprendizagem	2.50±1.05	1.05-4.61	1.78±0.56	1.25-2.76	2.258 (34)	**0.030**
Gestão da sociabilidade	2.78±0.96	1.00-4.53	2.39±0.89	1.11-4.27	1.580 (64)	0.119
Gestão do Espaço Físico	3.24±1.17	1.005.00	3.03±1.18	1.00-5.00	0.732 (72)	0.467
Escala Global	2.88±0.89	1.15-4.32	2.28±0.67	1.60-3.17	1.756 (31)	0.089
Realização						
Gestão do ensino aprendizagem	3.64±0.62	2.50-4.95	3.80±0.57	2.68-4.49	-0.692 (27)	0.495
Gestão da sociabilidade	3.66±0.61	1.93-4.76	3.82±0.48	2.64-4.40	-1.077 (63)	0.286
Gestão do Espaço Físico	2.92±1.06	1.00-5.00	2.94±0.98	1.00-4.50	-0.102 (72)	0.919
Escala Global	3.44±0.69	2.00-4.59	3.57±0.43	2.92-4.11	-0.456 (24)	0.652

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *t* – Teste t-student para diferenças de médias para duas amostras independentes; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 5

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função da experiência profissional: Média, desvios comparações

Variável	≤10 Anos (n=17)		11-20 Anos (n=46)		≥21 Anos (n=18)		*F (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância								
Gestão do ensino aprendizagem	3.97±0.74	2.58-4.56	4.41±0.41	3.59-4.91	4.30±0.73	2.71-5.00	1.663 (2)	0.203
Gestão da sociabilidade	4.21±0.40	3.49-4.73	4.42±0.40	3.42-5.00	4.09±0.56	2.76-4.96	3.627 (2)	**0.032**
Gestão do Espaço Físico	3.38±1.11	2.00-5.00	3.90±1.03	1.00-5.00	3.92±1.17	1.50-5.00	1.562 (2)	0.216
Escala Global	3.75±0.49	3.02-4.23	4.26±0.42	3.46-4.97	4.00±0.67	2.49-4.62	2.877 (2)	0.070
Dificuldade								
Gestão do ensino aprendizagem	2.51±0.58	1.91-3.61	2.20±0.86	1.12-4.35	2.38±1.18	1.05-4.61	0.335 (2)	0.718
Gestão da sociabilidade	2.88±0.71	2.01-4.00	2.58±0.98	1.00-4.53	2.63±1.03	1.00-4.35	0.485 (2)	0.618
Gestão do Espaço Físico	3.76±0.92	2.50-5.00	3.022±1.20	1.00-5.00	3.11±1.24	1.00-5.00	2.592 (2)	0.081
Escala Global	3.03±0.62	2.50-4.20	2.63±0.911	1.15-5.00	2.79±0.99	1.38-4.32	0.466 (2)	0.632
Realização								
Gestão do ensino aprendizagem	3.32±0.522	2.50-4.91	3.77±0.52	2.73-4.49	3.94±0.84	2.68-4.95	1.637 (2)	0.213
Gestão da sociabilidade	3.54±0.45	2.49-4.01	3.71±0.61	1.93-4.76	3.86±0.51	3.04-4.49	0.993 (2)	0.376
Gestão do Espaço Físico	2.50±0.71	1.00-3.50	2.83±1.03	1.00-4.50	3.47±1.01	1.00-5.00	4.510 (2)	**0.014**
Escala Global	3.01±0.58	2.00-3.44	3.54±0.55	2.18-4.34	3.84±0.71	2.90-4.59	2.551 (2)	0.099

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *F*– Teste anova; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 6

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função da formação dos professores: Média, desvios comparações

Variável	Ciências (n=28)		HST (n=30)		Outras (n=23)		*F (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância								
Gestão do ensino aprendizagem	4.39±0.41	3.59-4.87	4.31±0.74	2.58-5.00	4.23±0.40	3.62-4.91	0.246 (2)	0.783
Gestão da sociabilidade	4.32±0.39	3.66-5.00	4.38±0.54	2.76-4.96	4.21±0.43	3.42-5.00	0.778 (2)	0.463
Gestão do Espaço Físico	3.89±0.98	2.00-5.00	3.96±0.98	2.00-5.00	3.46±1.28	1.00-5.00	1.598 (2)	0.209
Escala Global	4.16±0.38	3.46-4.78	4.11±0.73	2.49-4.90	4.10±0.39	3.62-4.97	0.050 (2)	0.951
Dificuldade								
Gestão do ensino aprendizagem	2.50±0.92	1.33-4.35	2.32±1.08	1.05-4.61	2.01±0.54	1.12-2.77	0.952 (2)	0.396
Gestão da sociabilidade	2.82±0.97	1.15-4.17	2.57±0.96	1.00-4.53	2.53±0.90	1.00-4.27	0.655 (2)	0.523
Gestão do Espaço Físico	3.25±1.19	1.00-5.00	3.17±1.08	1.00-5.00	3.07±1.32	1.00.5.00	0.375 (2)	0.689
Escala Global	2.79±0.92	1.38-4.07	2.72±0.99	1.57-4.32	2.71±0.78	1.15-3.97	0.025 (2)	0.975
Realização								
Gestão do ensino aprendizagem	3.75±0.60	2.73-4.49	3.78±0.71	2.50-4.95	3.57±0.33	3.21-4.11	0.308 (2)	0.738
Gestão da sociabilidade	3.73±0.55	2.43-4.55	3.68±0.63	1.93-4.53	3.73±0.53	2.64-4.76	0.066 (2)	0.936
Gestão do Espaço Físico	2.84±1.05	1.00-5.00	3.17±0.86	1.00-4.50	2.61±1.10	1.00-4.50	2.040 (2)	0.137
Escala Global	3.50±0.73	2.18-4.59	3.60±0.68	2.00-4.34	3.28±0.24	2.92-3.61	0.597 (2)	0.559

HST- Humanidades, Secretariado e Tradução DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *F*– Teste anova; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 7

Perceção de importância, dificuldade e realização da gestão eficaz de ensino aprendizagem, da sociabilidade, e do espaço físico, em função com a área das disciplinas que os professores lecionam: Média, desvios comparações

Variável	Ciências (n=40)		HST (n=28)		Outras (n=11)		*F (gl)*	P
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx		
Importância								
Gestão do ensino aprendizagem	4.40±0.42	3.59-5.00	4.19±0.82	2.58-4.95	4.46±0.29	4.19-4.91	0.644 (2)	0.531
Gestão da sociabilidade	4.26±0.44	3.25-5.00	4.38±0.49	2.76-4.96	4.41±0.42	3.82-5.00	0.664 (2)	0.518
Gestão do Espaço Físico	3.79±1.01	1.50-5.00	3.83±1.14	1.00-5.00	3.63±1.36	1.50-5.00	0.125 (2)	0.882
Escala Global	4.14±0.37	3.46-4.78	4.07±0.78	2.49-4.90	4.29±0.44	3.84-4.97	0.284 (2)	0.755
Dificuldade								
Gestão do ensino aprendizagem	2.39±0.94	1.05-4.35	2.33±1.05	1.27-4.61	2.05±0.65	1.12-2.77	0.336 (2)	0.717
Gestão da sociabilidade	2.76±0.92	1.00-4.17	2.57±1.03	1.00-4.53	2.42±0.90	1.33-4.15	0.580 (2)	0.563
Gestão do Espaço Físico	3.26±1.15	1.00-5.00	3.09±1.18	1.00-5.00	3.32±1.44	1.00-5.00	0.201 (2)	0.818
Escala Global	2.80±0.82	1.38-4.07	2.69±1.04	1.57-4.32	2.69±0.98	1.15-3.97	0.049 (2)	0.952
Realização								
Gestão do ensino aprendizagem	3.84±0.61	2.73-4.95	3.69±0.68	2.50-4.49	3.55±0.32	3.28-3.91	0.340 (2)	0.715
Gestão da sociabilidade	3.60±0.62	1.93-4.55	3.84±0.52	2.49-4.53	3.81±0.49	2.99-4.76	1.145 (2)	0.251
Gestão do Espaço Físico	2.70±1.03	1.00-5.00	3.20±0.922	1.00-4.50	2.90±1.15	1.00-4.50	2.006 (2)	0.142
Escala Global	3.45±0.66	2.18-4.59	3.63±0.71	2.00-4.34	3.36±0.18	3.15-3.48	0.289 (2)	0.752

HST- Humanidades, Secretariado e Tradução DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; *F*– Teste anova; *gl*- Graus de liberdade; P- p-value

Tabela 8

Correlações Bivariadas de Spearman dos domínios e escalas globais para a importância, dificuldade e realização

Variáveis	GEA_I	GPRD_I	GEF_I	Global_I	GEA_D	GPRD_D	GEF_D	Global_D	GEA_R	GPRD_R	GEF_R	Global_R
GEA_I	-	**0.607****	**0.561****	**0.821****	-0.013	-0.011	0.174	0.071	**0.418***	-0.004	0.038	0.212
GPRD_I		-	**0.371****	**0.689****	-0.082	-0.321	0.149	-0.064	**0.368****	**0.324****	0.071	0.300
GEF_I			-	**0.829****	0.016	-0.043	0.165	0.051	-0.038	-0.027	**0.224***	0.112
Global_I				-	0.083	-0.026	0.177	0.067	0.225	0.167	0.129	0.193
GEA_D					-	0.705**	**0.622****	**0.875****	**-0.711****	**-0.432***	**-0.482****	**-0.690****
GPRD_D						-	**0.457****	**0.844****	**-0.480****	-0.461	**-0.273***	**-0.495***
GEF_D							-	**0.843****	**-0.437***	-0.260	**-0.405****	**-0.570****
Global_D								-	**-0.709****	-0.463	**-0.632****	**-0.746****
GEA_R									-	**0.602****	**0.508****	**0.781****
GPRD_R										-	**0.260***	**0.799****
GEF_R											-	**0.816****
Global_R												-

GEN – Gestão do Ensino Aprendizagem; GPRD – Gestão da Sociabilidade; GEF-Gestão do Espaço Físico; I- Importância; D- Dificuldade; R- Realização; *P<0.05; **P<0.01

Tabela 9

Perceção da importância, dificuldade e realização da gestão eficaz da sala de aula por dimensões: Médias, desvios padrão, e comparações

Dimensões	Importância		Dificuldade		Realização							
	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx	Média±DP	Min-Máx	t(gl)[1]	*P*	t(gl)[2]	*P*	t(gl)[3]	*P*
Planeamento	4.50±0.46	2.60-5.00	2.17±0.92	1.00-5.00	3.89±0.57	2.20-5.00	9.066 (71)	<0.001	-12.084 (70)	<0.001	19.960 (72)	<0.001
Gestão de atividades	4.19±0.54	2.00-5.00	2.40±0.87	1.00-4.74	3.65±0.59	2.11-5.00	5.592 (50)	<0.001	-6.460 (49)	<0.001	12.237 (55)	<0.001
Tempo	4.46±0.57	2.50-5.00	2.30±1.04	1.00-4.75	3.94±0.66	2.50-5.00	5.322 (49)	<0.001	-7.947 (47)	<0.001	12.332 (50)	<0.001
Avaliação	4.15±0.57	1.80-5.00	2.51±0.96	1.00-4.60	3.65±0.69	1.20-5.00	-4.475*	<0.001	-5.712*	<0.001	-6.098*	<0.001*
Normas	4.10±0.60	2.43-5.00	2.59±0.91	1.00-4.71	3.48±0.57	1.71-4.71	7.005 (71)	<0.001	-6.345 (73)	<0.001	11.318 (74)	<0.001
Interações	4.37±0.44	2.67-5.00	2.42±0.98	1.00-4.83	3.81±0.62	2.00-4.83	7.586 (72)	<0.001	-9.574 (69)	<0.001	14.260 (71)	<0.001
Comportamento	4.33±0.64	2.50-5.00	2.88±1.07	1.00-5.00	3.66±0.73	2.00-5.00	-5.902*	<0.001	-4.002*	<0.001	-6.563*	<0.001

DP- Desvio Padrão; Min – Mínimo; Máx- Máximo; gl- Graus de liberdade; t^1 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e realização; t^2 - Teste t para amostras emparelhadas: dificuldade e realização; t^3 - Teste t para amostras emparelhadas: importância e dificuldade; *respetivo teste não paramétrico, teste de wilcoxon; P- p-value.

Tabela 10

Perceção da importância, dificuldade e realização da gestão das dimensões relativas ao ensino e aprendizagem em função do tamanho de turma: Médias, desvios padrão e comparações

Variável	≤45 Alunos (n=14)		>45 Alunos (n=63)		**t (gl)**	P
	Média±dp	Min-Máx	Média±dp	Min-Máx		
Importância						
Planeamento	4.43±0.68	2.60-5.00	4.51±4.16	3.60-5.00	-0.531 (69)	0.597
Gestão de Atividades	4.04±0.79	2.00-4.84	4.20±0.46	3.21-5.00	-0.939 (58)	0.352
Tempo	4.25±0.81	2.50-5.00	4.48±0.50	3.00-5.00	-1.194 (51)	0.238
Avaliação	4.03±1.02	1.80-5.00	5.16±0.44	3.20-5.00	285.500	0.366*
Dificuldade						
Planeamento	2.42±0.99	1.00-4.00	2.11±0.91	1.00-5.00	1.078 (69)	0.285
Gestão de Atividades	2.45±0.76	1.42-3.63	2.44±0.92	1.00-4.74	0.029 (57)	0.977
Tempo	2.28±0.96	1.00-3.25	2.33±1.09	1.00-4.75	-0.135 (47)	0.893
Avaliação	2.38±0.89	1.20-4.00	2.59±0.99	1.00-4.60	-0.640 (68)	0.524
Realização						
Planeamento	3.50±0.63	2.40-4.60	3.94±0.61	2.20-5.00	**-2.288 (69)**	**0.025**
Gestão de Atividades	3.43±0.66	2.11-4.26	3.73±0.53	2.63-5.00	-1.587 (50)	0.119
Tempo	3.83±0.72	2.75-4.75	3.97±0.65	2.50-5.00	-0.568 (45)	0.573
Avaliação	3.53±0.83	2.00-4.40	3.71±0.60	2.00-5.00	-0.893 (68)	0.375

Dp (desvio padrão); Min – Mínimo; Máx- Máximo; Diferenças de grupos com o teste T de stutent; *respetivo teste não paramétrico U Mann-Whitney

Tabela 11

Perceção da importância, dificuldade e realização da gestão eficaz dos indicadores relativos ao ensino e aprendizagem: Médias e desvios padrão

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM (n=81)						
Dimensões/ Indicadores de gestão eficaz da sala de aula		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	Descrição	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
Fase de Planeamento						
1	Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenrolar.	4.68±0.50	2.22±1.33	4.04±0.78	<0.001	<0.001
2	Prevê e prepara as atividades a realizar na aula.	4.59±0.63	2.31±1.22	4.04±0.82	<0.001	<0.001
3	Prevê e prepara os meios auxiliares de ensino.	4.52±0.55	2.33±1.18	3.69±0.84	<0.001	<0.001
4	Prevê e prepara a avaliação formativa.	4.49±0.68	2.15±1.16	3.87±0.84	<0.001	<0.001
5	Revê as planificações quando necessário.	4.22±0.83	2.09±1.29	3.74±0.96	<0.001	<0.001
Fase de abertura de aula						
6	É pontual nas suas aulas.	4.53±0.64	1.87±1.20	4.21±0.77	0.002	<0.001
7	Acompanha a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula.	4.11±0.83	2.41±1.20	3.53±1.10	<0.001	<0.001
8	Controla a presenças dos alunos.	4.61±0.66	2.17±1.43	4.05±0.94	<0.001	<0.001
9	Esclarece os alunos sobre o sumário e objetivos da aula.	4.57±0.71	2.10±1.22	4.11±0.84	<0.001	<0.001
Fase de desenvolvimento da aula						
10	Nas suas aulas a exposição oral dos assuntos é a técnica mais frequentemente utilizada.	3.30±1.32	2.37±1.19	3.36±1.03	0.759	<0.001

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM (n=81)						
Dimensões/ Indicadores de gestão eficaz da sala de aula		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	Descrição	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
11	Os alunos podem interromper a exposição do professor levantando dúvidas, pondo questões.	4.05±0.99	2.27±1.15	3.59±1.01	<0.001	<0.001
12	Durante a aula, é capaz de atender a várias situações em simultâneo.	2.94±1.39	3.06±1.31	2.95±1.13	0.947	0.607
13	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de tarefas/trabalhos práticos, para aplicação e treino dos conhecimentos.	4.31±0.90	2.51±1.28	3.81±1.00	0.001	<0.001
14	Estabelece tempo limite para a realização de tarefas.	4.34±0.81	2.53±1.28	3.64±0.99	<0.001	<0.001
15	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de projetos em torno de um tema ou problema.	3.84±1.13	2.78±1.10	3.27±0.97	<0.001	0.007
16	Nas suas aulas tende a diversificar os modos de ensino e de aprendizagem.	4.35±0.92	2.27±1.22	3.80±0.90	<0.001	<0.001
17	Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de trabalhos de casa.	4.48±1.02	2.35±1.36	3.86±1.03	<0.001	<0.001
18	Usa os meios de ensino e aprendizagem necessários e adequados a cada situação educativa.	4.42±0.77	2.56±1.35	3.77±0.90	<0.001	<0.001
19	Os trabalhos de casa, se foram pedidos, são corrigidos.	4.52±0.77	2.59±1.41	3.83±0.99	<0.001	<0.001

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM (n=81)						
Dimensões/ Indicadores de gestão eficaz da sala de aula		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	Descrição	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
20	Apoia, esclarece, tira dúvidas aos alunos quando solicitado.	4.64±0.77	2.06±1.35	4.21±0.95	0.001	<0.001
21	Esclarece os alunos sobre os objetivos e modos de realização das atividades/tarefas.	4.45±0.83	2.34±1.32	3.90±0.88	<0.001	<0.001
22	A aula assenta equilibradamente na fala/exposição do professor e na participação e atividade dos alunos.	4.25±0.96	2.41±1.25	3.86±0.86	0.002	<0.001
23	Propõe aos alunos, com frequência, a realização de exercícios, tarefas, atividades práticas na aula.	4.38±0.88	2.45±1.29	3.89±0.90	<0.001	<0.001
24	Acompanha e apoia os alunos ou grupos na realização das atividades/tarefas na aula.	4.45±0.76	2.50±1.27	3.90±0.922	<0.001	<0.001
25	Procura diversificar a organização social da aula, apoiando o ensino e a aprendizagem quer na turma toda, quer no trabalho individual, quer no trabalho a pares, quer no trabalho em grupo.	4.08±0.87	2.53±1.10	3.63±0.89	0.001	<0.001
26	Verifica com regularidade a consolidação das aprendizagens.	4.30±0.79	2.47±1.18	3.77±0.91	<0.001	<0.001

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM (n=81)						
Dimensões/ Indicadores de gestão eficaz da sala de aula		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	Descrição	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
27	Face a novas unidades curriculares, realiza a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e comunica e analisa com os alunos os resultados.	3.96±0.98	2.90±1.21	3.54±1.07	<0.001	0.002
28	Recorre regularmente à avaliação formativa, com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens, comunicando e analisando com os alunos os resultados.	4.19±0.77	2.54±1.31	3.75±0.792	<0.001	<0.001
29	Comunica e analisa com os alunos os resultados dos testes.	4.46±0.78	2.05±1.15	3.93±0.98	<0.001	<0.001
30	Não arrasta o tempo de informação sobre os resultados dos testes.	3.67±1.19	2.63±1.29	3.26±1.07	0.009	0.004
31	Evita tempos mortos no início e durante a aula.	4.44±0.75	2.49±1.31	3.70±0.93	<0.001	<0.001
Fase de encerramento de aula						
32	Comunica a aproximação do fim da aula e, se necessário, faz recomendações e, ou pedidos relativas à aula seguinte (material necessário, trabalho de casa, etc.).	4.49±0.71	2.35±1.39	3.85±1.01	<0.001	<0.001
33	Encerra a aula no tempo regulamentar, despedindo-se da turma.	4.36±0.90	2.52±1.42	3.99±0.94	0.002	<0.001

GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM (n=81)						
Dimensões/ Indicadores de gestão eficaz da sala de aula		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	Descrição	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	P^1	P^2
34	Acompanha o abandono dos lugares e saída da sala.	3.69±1.32	2.76±1.31	3.35±1.18	0.027	0.012

P^1 teste de Wilcoxon para importância e realização; P^2 teste de Wilcoxon para dificuldade e realização.

Tabela 12

Perceção da gestão de interações, comportamento, normas e conflitos em função do tamanho das turmas que o professor leciona: Médias, desvios padrão e comparações

Variável	≤45 Alunos (n=14)		>45 Alunos (n=63)		*t (gl)*	P
	Média±dp	Min-Máx	Média±dp	Min-Máx		
Importância						
Normas	4.19±0.71	2.86-5.00	4.07±0.59	2.43-5.00	0.632 (70)	0.530
Interações	4.23±0.69	2.67-5.00	4.37±0.37	3.50-5.00	-1.052 (72)	0.296
Comportamento	4.25±0.78	2.50-5.00	4.36±0.59	2.50-5.00	413.500*	0.848
Dificuldade						
Normas	3.55±0.94	1.00-5.00	2.62±0.92	1.00-4.71	-0.251 (73)	0.803
Interações	2.43±0.91	1.00-3.50	2.45±1.02	1.00-4.83	-0.062 (67)	0.951
Comportamento	2.89±1.11	1.00-5.00	2.88±1.09	1.00-5.00	416.000*	0.955
Realização						
Normas	3.19±0.68	1.71-4.14	3.57±0.52	2.14-4.71	-2.149 (69)	**0.035**
Interações	3.43±0.82	2.00-4.67	3.89±0.55	2.50-4.83	-1.888 (13.190)	0.081
Comportamento	3.27±0.90	2.00-5.00	3.75±0.66	2.00-5.00	266.000*	0.057

Dp (desvio padrão); Min – Mínimo; Máx- Máximo; Diferenças de grupos com o teste T de stutent; *respetivo teste não paramétrico U Mann-Whitney

Tabela 13

Perceção da importância, dificuldade e realização da gestão eficaz dos indicadores relativos a sociabilidade: Médias e desvios padrão

GESTÃO DA SOCIABILIDADE (n=81)						
Variáveis		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	*Descrição*	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
35	Mantém com os alunos relações produtivas e cordiais.	4.24±0.84	2.47±1.28	3.72±0.93	<0.001	<0.001
36	Incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula.	4.67±0.52	2.53±1.44	4.01±0.81	<0.001	<0.001
37	Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progresso na aprendizagem.	4.15±0.83	2.38±1.23	3.67±0.96	0.001	<0.001
38	Respeita e procura assegurar as relações de respeito mútuo no seio da turma.	4.56±0.63	2.46±1.30	3.91±0.88	<0.001	<0.001
39	É justo na relação com os alunos, tratando todos numa base de igualdade.	4.50±0.68	2.41±1.37	3.99±0.98	<0.001	<0.001
40	Assegura que a aula decorre sem interferência de barulho improdutivo.	4.38±0.74	3.04±1.25	3.62±0.98	<0.001	0.009
41	Estabelece no início do ano letivo as principais normas e rotinas de funcionamento da aula.	4.54±0.80	2.32±1.30	3.79±1.06	<0.001	<0.001
42	Estabelece no início do ano letivo as principais consequências para casos de infração.	4.38±0.95	2.40±1.42	3.72±1.09	<0.001	<0.001
43	Os alunos participam na definição das normas.	3.71±1.04	2.73±1.10	3.14±0.96	0.001	0.049

GESTÃO DA SOCIABILIDADE (n=81)

Variáveis		Importância	Dificuldade	Realização		
Item	*Descrição*	*Média±dp*	*Média±dp*	*Média±dp*	*P*[1]	*P*[2]
44	Os alunos participam na definição das consequências a adotar em casos de infração das normas e de cumprimento.	3.83±1.06	2.59±1.09	3.06±0.10	<0.001	0.015
45	Os alunos participam nas consequências a adotar nos casos de incumprimento das normas.	3.80±1.10	2.70±1.14	3.16±0.89	<0.001	0.009
46	Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de infração.	4.13±0.90	2.63±1.18	3.76±0.97	0.002	<0.001
47	Assegura o cumprimento das normas, aplicando as consequências nos casos de regular cumprimento das mesmas.	4.21±0.84	2.72±1.13	3.64±0.86	<0.001	<0.001
48	Reconhece junto dos alunos ou turmas o seu êxito ou progressos no comportamento.	4.28±0.87	2.71±1.26	3.66±0.86	<0.001	<0.001
49	Procura resolver cedo desacordos, conflitos com os alunos, prevenindo a sua permanência e agravamento.	4.38±0.77	2.65±1.24	3.73±0.90	<0.001	<0.001
50	Escuta os alunos na resolução de desacordos, conflitos, assegurando o seu envolvimento na resolução.	4.47±0.63	2.58±1.30	3.90±0.94	<0.001	<0.001
52	Assegura que a sala fica arrumada no fim da aula.	3.81±1.17	3.01±1.40	2.90±1.25	<0.001	0.621

Tabela 14

Perceção da importância, dificuldade e realização da gestão eficaz das interações, comportamento, normas e conflitos em função da área de formação do professor: Médias, desvios padrão e comparações

Variável	Ciências (n=28)		HST(n=30)		Outras (n=23)		*F*	P
	Média±dp	Min-Máx	Média±dp	Min-Máx	Média±dp	Min-Máx		
Importância								
Normas	4.07±0.58	3.00-5.00	4.23±0.59	2.86-5.00	3.97±0.64	2.43-5.00	1.174	0.315
Interações	4.40±0.43	3.67-5.00	4.34±0.51	2.67-5.00	4.37±0.36	3.67-5.00	0.104	0.901
Comportamento	4.55±0.44	3.50-5.00	4.35±0.63	2.50-5.00	4.07±0.76	2.50-5.00	**6.202***	**0.045**
Dificuldade								
Normas	2.69±1.17	1.00-4.50	2.53±1.07	1.00-5.00	2.48±0.82	1.00-3.71	0.315	0.731
Interações	2.60±1.04	1.17-4.33	2.37±1.05	1.00-4.83	2.27±0.81	1.00-4.50	0.691	0.504
Comportamento	2.94±1.12	1.00-4.50	2.88±1.08	1.00-5.00	2.78±1.03	1.00-5.00	0.257*	0.880
Realização								
Normas	3.53±0.47	2.71-4.71	3.39±0.65	1.71-4.43	3.56±0.56	2.24-4.71	0.649	0.526
Interações	3.97±0.56	2.50-4.83	3.73±0.68	2.00-4.83	3.75±0.61	2.83-4.83	1.186	0.311
Comportamento	3.80±0.74	2.00-5.00	3.54±0.80	2.00-5.00	3.65±0.63	2.50-5.00	1.400*	0.497

HST (humanidades, secretariado e tradução); dp (desvio padrão); Min – Mínimo; Máx- Máximo; Comparação entre os grupos através do teste Anova; * respetivo teste não paramétrico Kruskal-Wallis

Apêndice 5: Apresentação e análise dos resultados relativos ao cruzamento dos domínios de cada escala com as variáveis de caraterização

Nesta secção apresentam-se os resultados relativos ao cruzamento dos domínios de cada escala (importância, dificuldade e realização) com as **variáveis de caraterização**: *idade, tamanho de turma, horas semanais de trabalho, experiência profissional* dos respondentes, *áreas de formação*, bem como *áreas de ensino*.

Comecemos por ver o cruzamento dos domínios de cada escala com a variável idade. Recordemos que para o efeito, os professores foram divididos em dois grupos: o primeiro constituído por professores com 45 anos de idade ou menos, e o segundo, com mais de 45 anos (Apêndice 4, Tabela 2). Verificou-se que os dois grupos dão uma importância elevada à gestão eficaz de *ensino aprendizagem*, da *sociabilidade*, com todas as médias das pontuações situadas acima de 4.0; e uma importância medianamente conseguida à gestão do espaço físico da sala, cuja média das pontuações se fixou em 3.65 (*DP*=1.07), nos professores com idade igual ou inferior a 45 anos. Não foram detetadas diferenças com significado estatístico.

À semelhança do que acabamos de expor, os dois grupos de participantes atribuem uma dificuldade média à gestão do *espaço físico*, com as médias das pontuações fixadas em 3.20 (*DP*=1.10), no grupo de professores com 45 ou menos anos de idade, e em 3.23 (*DP*=1.31), nos professores com mais 45 anos de idade. Aos restantes domínios, os dois grupos professores atribuem, uma dificuldade de gestão baixa.

Na escala de realização, temos um quadro de resultados que se aproxima ao da escala da dificuldade, que acabamos de expor. Assim, os dois grupos de idade, atribuem um grau de realização médio, à gestão eficaz dos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*. No domínio espaço físico os resultados revelam um quadro distinto do que acabamos de expor: execução atribuída média para os professores com mais de 45 anos de idade (M= 3.39, DP= 1.19), e baixa para os professores com 45 anos ou menos (M=2.77, DP=0.89), tendo sido detetadas diferenças com significado estatístico entre os dois grupos (Z=-2.450 (75), p=0.017) (Apêndice 4, Tabela 2).

Carga horária semanal. Vejamos agora a importância, dificuldade e realização atribuídas à gestão eficaz dos domínios considerados, em função da **carga horária semanal** dos professores respondentes. Para essa finalidade, os professores participantes foram divididos em dois grupos:

os professores com 35 horas semanais de trabalho ou menos e os professores com mais de 35 horas (Apêndice 4, Tabela 4).

Evidencia-se em ambos os grupos uma elevada importância atribuída à gestão eficaz de *ensino aprendizagem*, da *sociabilidade*, com as respetivas médias das pontuações nos dois grupos acima de 4.0, tendo a maior dessas médias sido registada nos professores com mais de 35 horas de trabalho semanais, na *gestão da sociabilidade* (*M*=4.36, *DP*=0.47), mas sem implicar diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos (Z= -0.885, *p*=0.379). O grau de importância atribuído à gestão do domínio *espaço físico* pelos dois grupos, é médio mas com resultados superiores no grupo com 35 horas semanais ou menos (*M*=3.89, *DP*=1.00) comparativamente com o grupo de professores com mais de 35 horas de trabalho semanais (*M*=3.50, *DP*=1.22), mas sem que tais diferenças tenham significado estatístico (Z= 1.498(72), *p*=138) (Apêndice 4, Tabela 4).

Em linha com o exposto, os dois grupos de professores referidos, atribuem uma dificuldade baixa à gestão eficaz dos domínios *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade*, com as médias das pontuações nesses domínios abaixo de 3.0. A mais elevada dessas médias registou-se no grupo de professores com 35 horas ou menos de trabalho por semana (*M*=2.78, *DP*= 0.96) no domínio da *sociabilidade*; a menos elevada verificou-se no grupo de professores com mais de 35 horas semanais, no domínio *ensino e aprendizagem* (*M*=1.78, *DP*=0.56). Neste último domínio (ensino aprendizagem) registaram-se diferenças de significado estatístico entre os dois grupos: o grupo de professores com 35 horas de trabalho semanais ou menos apresentou uma média de *M*=2.50 (*DP*= 1.05) e o grupo com mais de 35 horas semanais, uma média de *M*=1.78, (*DP*=0.56) (Z= 2.258, p=0.030) (Apêndice 4, Tabela 4). Quanto à atribuição da dificuldade na gestão eficaz do domínio *espaço físico,* ambos os grupos apresentam um grau de dificuldade médio, e com as médias das pontuações dadas situadas em 3.24 (*DP*=1.17) nos professores com 35 horas de trabalho semanais ou menos e 3.03 (*DP*=1.18) nos professores com mais de 35 horas de trabalho.

Quanto à escala de realização atribuída dos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*, os resultados revelam um quadro que não difere do que acabamos de expor, na medida em que os dois grupos atribuem aqueles domínios um grau de realização médio, com as médias das pontuações, situadas entre 3.64 (*DP*=0.62) no grupo de professores com 35 horas de trabalho semanais ou menos, no domínio *ensino aprendizagem*, e 3.82 (*DP*=0.48) no grupo de professores com mais de 35 horas de trabalho semanais, na *sociabilidade*. No que respeita ao domínio *espaço*

físico, os dois grupos atribuem uma realização baixa da gestão eficaz do mesmo, com as médias das pontuações situadas abaixo de 3.0 (Apêndice 4, Tabela 4).

Experiência profissional. Vejamos agora, os resultados sobre a importância, dificuldade e realização que os participantes atribuem à gestão eficaz dos domínios considerados em função da **experiência profissional** dos respondentes, os quais, para o efeito, se encontram categorizados em professores cuja experiência profissional é igual a 10 ou menos anos de trabalho, professores com 11 a 20 anos de trabalho, e professores com 21 ou mais anos de experiência profissional (Apêndice 4, Tabela 5).

Apenas se verificou neste conjunto de resultados uma atribuição de nível médio, na escala de importância; com efeito, o grupo dos professores com 10 ou menos anos de experiência profissional, apresentou uma média das pontuações no domínio *ensino aprendizagem*, na escala referida de 3.97 (*DP*= 0.74), o que corresponde a uma importância atribuída de nível média. Na mesma escala e com a exceção da situação referida, todas as médias das pontuações dos três grupos, nos domínios *ensino aprendizagem* e *sociabilidade* encontram-se acima de 4.0, revelando uma importância atribuída de nível elevada. A média mais elevada verificou-se no domínio *sociabilidade* no grupo de professores com 11 a 20 anos de experiência profissional (*M*=4.42, *DP*=0.40), detetando-se neste contexto diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos (*Z*= 3.627(2), ***p*=0.032).**

Diferentemente do exposto, verificou-se que as médias das pontuações na gestão eficaz do domínio *espaço físico*, nos três grupos, correspondem a um grau de importância atribuída de nível médio, e as mesmas situam-se entre 3.38 (*DP*=1.11), no grupo de professores com 10 ou menos anos de experiência profissional, e 3.92 (*DP*=1.17) nos professores com 21 ou mais anos de experiência profissional (Apêndice 4, Tabela 5).

Quanto à escala de dificuldade, os três grupos de professores atribuem à gestão eficaz dos domínios *ensino e aprendizagem* e da *sociabilidade*, uma dificuldade baixa, com todas as médias das pontuações situadas abaixo de 3.0, sendo que a mais elevada dessas médias se registou no grupo de professores com 10 ou menos anos de experiência profissional (*M*=2.88, *DP*=0.71), no domínio *da sociabilidade.* Na mesma escala, no domínio *espaço físico*, os resultados revelam um quadro semelhante ao que acabamos de assinalar. Assim, os três grupos atribuem à gestão do domínio uma dificuldade média, com as médias das pontuações situadas entre 3.11 (*DP*=1.24), no grupo de professores cuja experiência profissional é igual ou superior a 21 anos, e 3.76 (*DP*=0.92),

nos professores com 10 ou menos anos de experiência profissional. Saliente-se que não se detetaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, relativamente à dificuldade atribuída à gestão em qualquer dos domínios (Apêndice 4, Tabela 5).

Quanto à escala de realização, evidencia-se um resultado indicativo de que os três grupos atribuíram uma realização medianamente conseguida nos domínios *ensino e aprendizagem* e *sociabilidade*. As pontuações registam médias mais elevadas no grupo de professores cuja experiência profissional é igual ou superior a 21 anos, com 3.94 (*DP*= 0.84) no domínio *ensino aprendizagem*, e 3.86 (*DP*=0.84) no domínio *sociabilidade*; e registam-se médias mais elevadas nos professores com 10 ou menos anos de experiência profissional, situadas em 3.32 (*DP*=0.52) e 3.54 (*DP*=0.45), respetivamente, nos domínios acima referidos (Apêndice 4, Tabela 5). Em paralelo, os resultados revelam um quadro em que tanto os professores com 10 anos ou menos de experiência profissional, quanto os de 11 a 20 anos, atribuem uma realização de nível baixo à gestão do domínio *espaço físico*. Entretanto não é esta a perceção dos professores cuja experiência profissional é superior a 21 anos, os quais atribuem uma realização média ao domínio em apreço, detetando-se aqui diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Z=4.510(2), ***p*=0.014**) (Apêndice 4, Tabela 5).

Área de formação. Foram igualmente analisados os resultados sobre a importância, dificuldade e realização que os participantes atribuem à gestão eficaz dos domínios considerados, em função da área de formação dos participantes, tendo estes sido divididos para o efeito, em professores cuja formação situa-se na área de ciências, professores formados em humanidades, secretariado e tradução, e professores cujas formações se enquadram em outras áreas (Apêndice 4, Tabela 6).

Assim, na escala de importância importa realçar que os três grupos atribuíram uma importância elevada à gestão eficaz de *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade*, com as respetivas médias acima de 4.0. À gestão eficaz do *espaço físico*, aqueles participantes atribuíram uma importância média, com as médias situadas entre 3.46 (*DP*=1.28), e no grupo de professores formado em outras áreas, e 3.96 (*DP*=0.98), no grupo de professores cuja formação se enquadra em humanidades, secretariado e tradução.

Na escala dificuldade atribuída, nos domínios *ensino aprendizagem* e da *sociabilidade* os resultados apresentam um quadro semelhante ao que acabamos de assinalar, em que o nível a que correspondem as médias das pontuações é o mesmo para os três grupos. Assim, todos os três

grupos atribuíram uma dificuldade baixa à gestão eficaz dos domínios referidos, com as médias das pontuações abaixo de 2.0. Quanto ao grau de dificuldade atribuído à gestão eficaz do *espaço físico*, em todos os grupos se verifica uma atribuição de nível médio, com as médias das pontuações localizadas entre 3.07 (*DP*=1.32) no grupo de professores formados em outras disciplinas, e 3.25 (*DP*=1.19) no grupo de professores com formação em ciências.

Na escala de realização e quanto à gestão eficaz dos domínios, *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*, os resultados revelam um quadro semelhante ao da escala de dificuldade. Os três grupos, atribuíram uma realização medianamente conseguida no ensino aprendizagem, com as respetivas médias situadas entre 3.57 (*DP*=0.33) no grupo de professores formados em outras áreas, e 3.78 (*DP*=0.71), no grupo de professores cuja formação assenta em humanidades, secretariado e tradução; por sua vez na sociabilidade, as médias situam-se entre 3.68 (*DP*=0.63), no grupo de professores formados em humanidades, secretariado e tradução, e 3.73 (*DP*=0.55) no grupo de ciências.

Na realização da gestão eficaz do *espaço físico*, temos um quadro de resultados que se distingue do anterior, em que os professores de humanidades, secretariado e tradução, consideram que a mesma é medianamente conseguida (*M*=3.17, *DP*=0.89), enquanto que os restantes grupos consideram essa realização de nível baixo, com as médias das pontuações situadas abaixo de 2.0 (Apêndice 4, Tabela 6).

Áreas de ensino. Finalmente foi analisada a importância, dificuldade e realização que os professores dão aos domínios considerados em função das áreas ensino, tendo os participantes sido agrupados em três grupos: professores de ciências, professores das humanidades, secretariado e tradução, e professores de outras áreas (Apêndice 4, Tabela 7);

No entanto, não foram obtidos resultados que introduzam variações, quando comparados com os resultados dos três grupos anteriores. Sumariamente e à semelhança dos grupos criados em função da área de formação, temos os resultados que a seguir se apresentam.

Na escala de importância, verificou-se uma atribuição elevada à gestão de *ensino aprendizagem* e *sociabilidade*, situando-se as respetivas médias acima de 4.0 (Apêndice 4, Tabela 7); na gestão de *espaço físico*, verificou-se atribuição de uma importância média, com as médias das pontuações variando entre 3.63 (*DP*=1.36), no grupo de professores de outras áreas, e 3.83 (*DP*=1.14), no grupo dos professores da área das humanidades, secretariado e tradução.

Na escala de dificuldade, verificou-se uma atribuição de nível baixo à gestão de *ensino aprendizagem* e *sociabilidade* com todas as médias das pontuações inferiores a 2.0; na gestão do *espaço físico* verificou-se uma atribuição de dificuldade de nível médio, com as respetivas médias das pontuações fixadas entre 3.09 (*DP*=1.18), nos professores de humanidades, secretariado e tradução e 3.32 (*DP*=1.44), nos professores de outras áreas.

Na escala de realização verificou-se atribuição de uma realização medianamente conseguida do *ensino aprendizagem*, da *sociabilidade*, em todos grupos considerados; na gestão eficaz do *espaço físico*, verificou-se uma atribuição de realização medianamente conseguida para o grupo de professores de humanidades, secretariado e tradução, e uma atribuição de nível baixo para os restantes grupos, com as médias abaixo de 2.0.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos, relativamente à importância, dificuldade ou realização atribuídas à gestão eficaz da aula em qualquer dos domínios considerados (Apêndice 4, Tabela 7).

Apêndice 6: Roteiro de observação da sala de aula

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

A. Atividades prévias

- Entrar em contacto com o professor de História, cuja aula vai ser observada.
- Entrar na respetiva sala de aula e acomodar-se, evitando constituir motivo de distração para os alunos e o professor.

B. Recolha da informação

1. INFORMAÇÃO SOBRE A TURMA[18]

Data da observação		
Classe		
Turma		
Local/ Número da sala de aula		
Professor		
Disciplina		
Hora de início da aula		
Hora do fim		
Tempo alocado à disciplina de História no horário oficial		
Total de alunos da turma observada	Mulheres	
	Homens	
Total de alunos presentes no início da aula	Mulheres	
	Homens	
Total de alunos presentes no fim da aula	Mulheres	
	Homens	

2. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DAS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1. Antes da aula, o(a) professor(a):
2.1.1. É pontual?
2.1.2. Regula o modo como os alunos entram na sala de aula?
2.1.3. Dá boas vindas aos alunos?
2.1.4. Ajuda os alunos a encontrar lugares para se sentarem?
2.1.5. Faz o controlo das presenças?
2.1.6. Procede doutra forma? Qual?

2.1. Antes da aula, os alunos:
2.1.1. São pontuais?

[18] Algumas destas informações poderão ser solicitadas ao professor de História da turma observada, antes ou depois da aula.

2.1.2. Entram de forma ordeira na sala de aula?
2.1.3. Localizam os seus lugares de forma ordeira?
2.1.4. Procedem doutra forma? Qual?

2.2. Na fase da abertura da aula, o(a) professor(a):
2.2.1. Anuncia o sumário da aula?
2.2.2. Esclarece aos alunos sobre os objetivos da aula?
2.2.3. Esclarece aos alunos sobre o que estes vão fazer?
2.2.4. Procede de uma outra forma? Qual?

2.3. Na fase de desenvolvimento da aula, o(a) professor(a):
2.3.1. Efetua em cada passo uma explicação clara sobre o que propõe os alunos a fazer?
2.3.2. Mantém preenchidas as transições de uma atividade para outra?
2.3.3. Propõe aos alunos a realização de atividades práticas?
2.3.4. Faz o acompanhamento das atividades dos alunos?
2.3.4. Comunica as suas expetativas aos alunos em relação ao processo?
2.3.5. Providencia o apoio que os alunos necessitam, **como por exemplo** o esclarecimento de dúvidas?
2.3.6. Faz apelos aos alunos, para que estes se mantenham atentos à aula?
2.3.7. Realiza a avaliação formativa focada nos conteúdos trabalhados?
2.3.8. Comunica aos alunos os feedbacks das avaliações que realizam?
2.3.9. Procede de uma outra forma? Qual?
2.3.10. Coloca perguntas aos alunos sobre a matéria dada?

2.4. Atividades dos alunos

2.4.1. O que carateriza a atividade dos alunos é:
- A escuta passiva?
- Realização de trabalhos caraterizados pela construção de respostas sobre perguntas do manual de História ou elaboradas pelo(a) professor(a)?
- A leitura e interpretação de um determinado texto do manual de História?
- A análise de figuras (esquemas/ imagens) do manual de História?
- A discussão coletiva na sala de aula sobre um assunto proposto pelo(a) professor(a)?
- A localização nos mapas de regiões onde se deram determinados acontecimentos?
- A localização no tempo de determinados acontecimentos históricos?
- A apresentação aos colegas de trabalhos realizados previamente?
- Dar respostas orais às perguntas formuladas pelo(a) professor(a) durante a aula?
- A tomada de notas/ apontamentos sobre uma matéria, com base na explicação do(a) professor(a)?
- A cópia no caderno, de apontamentos colocados no quadro pelo(a) professor(a)?
- Um outro tipo de atividades? Qual?

2.4.2. Em termos sociais, as atividades de aprendizagem são organizadas:
- Em coletivo (a turma toda)?
- Em grupos pequenos?
- A par?
- Individualmente?

2.5. Na fase de encerramento da aula, o(a) professor(a):
2.5.1. Comunica a aproximação do fim da aula aos alunos?
2.5.2. Deixa alguma recomendação sobre a aula seguinte?
2.5.3. Conclui cuidadosamente a aula?
2.5.4. Despede-se dos seus alunos com respeito?
2.5.5. Procede de uma outra forma? Qual?

3. GESTÃO DA SOCIABILIDADE

3.1. Sistema normativo da sala de aula

3.1.1. Sobre o sistema normativo:

- Existem normas de funcionamento da aula claramente estabelecidas?
- Se sim, quando se dá esse estabelecimento?
- Como gere o professor o estabelecimento das normas? Conta com a colaboração dos alunos, na definição das normas? Como se processa/processou isso?
- Está atento ao que acontece na sala enquanto leciona?
- Delega responsabilidades nos alunos na observância das normas?
- Lida com a inobservância das normas, de forma eficaz? Como procede?
- Procede de uma outra forma? Qual?

3.1.2. Durante a aula os alunos:

- Em que medida cumprem as normas? A maioria ou apenas uma minoria cumpre as normas?
- Procedem de uma outra forma? Qual?

3.1.3. As normas de funcionamento incidem sobre:

- A tarefa?
  - Procedimentos autorizados/ não autorizados (exemplo: partilha de ideias/ materiais) durante a realização da tarefa?
- A observância do horário?
  - Como proceder em caso de atraso?
- A interação entre os protagonistas da aula?
  - O momento adequado e o modo de intervir na aula?
- O comportamento dos participantes durante a aula?
  - O tom de voz?
  - O tipo de conversas/ atitudes para com os colegas?
- A circulação dos protagonistas na sala de aula?
  - Procedimentos para sair da sala durante a aula?
  - Procedimentos para sair dum ponto para o outro durante a aula?
- A utilização/ organização do material de ensino?
- A ocupação do espaço?
- Outros aspetos? Quais?

3.2. A participação na aula

3.2.1. Durante a aula:

- O(a) professor(a) cria oportunidades para que os seus alunos participem na aula?
- Qual é o volume da participação dos alunos na aula?
- A participação dos alunos é suscitada pelo(a) professor(a) ou é da sua iniciativa?
- A participação dos alunos dá-se sobre os conteúdos da aula ou sobre outros assuntos paralelos?
- A participação na aula dá-se sobre a avaliação das aprendizagens?
- Há alunos que quando solicitados a participar na aula mantém-se calados?
- Evidenciam-se na aula outros aspetos ligados à participação? Quais?

3.3. Interação professor-aluno e aluno-aluno

3.3.1. Os intervenientes das interações são:

- Professor-turma? Professor-grupo? Professor-aluno? Professor-outros?
- Aluno-professor? Aluno-turma? Aluno-grupo? Aluno-aluno? Aluno-outros?

3.3.2. Em termos do *foco* as interações incidem sobre:

- O conteúdo da aula?
- As atividades de aprendizagem propostas aos alunos?
- A organização social da atividade?
- A avaliação das aprendizagens?

- As normas da sala de aula?
- A conduta dos alunos?
- Os conflitos?
- A vida da aula?
- A vida da escola?
- A vida sociopolítica do país?
- A vida económica do país?
- A vida sociocultural do país?
- O apoio emocional aos alunos?
- A organização do espaço físico da sala de aula?
- A organização do material de ensino aprendizagem?
- Um outro aspeto? Qual?

3.3.3. Na relação com os alunos o(a) professor(a):

- Promove interações positivas entre os protagonistas?
- Mantém as promessas feitas em torno das atividades de aprendizagem?
- Trata os alunos com respeito?
- É disponível para ouvi-los quando estes apresentam dificuldades/ dúvidas?
- Procede de uma outra forma? Qual?

3.4. Os comportamentos na sala de aula

3.4.1. Durante a aula:

- O(a) professor(a) estabelece estratégias de prevenção de comportamentos perturbadores da aula?
- Como o(a) professor(a) reage aos comportamentos inadequados que emergem durante a aula?
- O problema fica resolvido ou não?

3.4.2. Durante a aula os alunos:

- São atentos? Motivados? Conversadores? Barulhentos? Agitados? Agressivos?
- Ignoram os apelos do(a) professor(a) sobre a necessidade de prestar atenção e trabalhar?
- Procedem de uma outra forma? Qual?

4. GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DA AULA

4.1. Em sala de aula, o(a) professor(a):

4.1.1. Mostra-se preocupado com a arrumação da sala e dos meios de ensino tendo em conta o tipo de instrução em curso?

4.1.2. Preocupa-se com a sua visibilidade e a dos meios de ensino em relação aos alunos?

4.1.3. As vias de circulação encontram-se devidamente delimitadas?

4.1.4. Mantém o espaço organizado em função e apesar da natureza da organização social das atividades em curso?

4.1.5. Garante que a sala de aula mantenha-se arrumada depois da aula?

4.2. Em sala de aula, os alunos:

4.2.1. Encontram-se devidamente sentados nas carteiras?

4.2.2.Têm os seus materiais devidamente arrumados e disponíveis para a sua utilização?

4.3. Há outros aspetos que se evidenciam na utilização do espaço, resultantes da dimensão numérica da turma? Quais?

5. GESTÃO DO TEMPO DE AULA

5.1. Na fase da abertura o(a) professor(a) e os alunos são pontuais?

5.2. Na maioria das aulas, o(a) professor(a):

5.2.1. Inicia e termina a aula dentro do tempo regulamentado?

5.2.2. Estabelece tempo limite para cada atividade que atribui aos alunos?

5.2.3. Comunica os resultados das avaliações em sala de aula num tempo aceitável (…)?

5.2.4. Dispõe de tempo suficiente para a execução das atividades que se propõe a desenvolver na aula?

5.3. No decurso da aula, o(a) professor(a):

5.3.1. Deixa entrar na sala alunos que se atrasam?

5.3.2. Recebe/ rejeita trabalhos que os alunos entregam tardiamente?

Bibliografia

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar,* 7ª Edição. Lisboa: Mc Graw Hill

Blatchford, P., Basset, P., & Brown, P. (2008). Class size effects: new insights into classroom, school and policy process. *American Educational Research Association,* Annual Meeting. New York.

Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.

Cymru, L. (2012). *Pratical approaches to behaviour management in the classroom: A Handbook for classroom management teachers in primary school.* Cardiff: Cathays Park. Acedido em 24 de Fevereiro de 2015, em http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/140822-behaviour-management-handbook-for-primary-schools-en.pdf.

Classroom Management Checklist. Adapted Burden, P. R (1995). *Classroom management and discipline.* White Plains: Logman; Acedido em 19 de Maio de 2015, em http://maine.gov/doe/rti/conference-documents-2012/c-collin23.pdf.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores.* 4ª Edição, Porto: Porto Editora.

Korpershoek, H., Boer, H., Harms, T., Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: a meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students´ academic behavioural, emotional, and motivational outcomes.* GION. Acedido em 26 de Fevereiro de 2015 em http://gion.gmw.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2014/EffectiveClassroom/EffectiveClassroomManagementSt_1.pdf.

Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research based strategies for every teacher.* United States of America: ASCD. Acedido em 06 de Março de 2015, em http://books.google.pt/books?id=BVM2ml2Q-QgC&printsec=frontcover&hl=ptPT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Marzano, R. J. (2013). *The art and science of teaching the common core state standards.* Florida: Learning Science International. Acedido em 19 de Fevereiro de 2015,

http://www.marzanocenter.com/files/Robert_Marzano_Common_Core_handout_20130604.pdf.

McGregor, K. L. (2012). *Classroom management strategies of highly effective teachers in diverse middle schools: be strict and calm, not mean*. Thesis presented as fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Claremont Graduate University.

Nakabugo, M. G. (2008). Universal primary education for equal growth? The paradox of large classes in Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, (11)1,117 –130.

Nakabugo, M. G., Okurut, C. O., Ssebbunga, C. M., Maani, J. S., & Byamugisha, A. (2008). Large class teaching in resource-constrained contexts: lessons from reflective research in Uganda Primary Schools. *Journal of International Cooperation in Education,* (11)3, 87 – 104.

Apêndice 7: Narrativas da sala de aula (Exemplos dos registos de observação 2 e 4)

Observação 2: Aula de História, Professor Melque Sedeque, 8º W2 (16/02/2016) – com filmagem

Hora do registo	Descrição do processso da aula	
14:25	Hora oficial para o início da aula.	
14:33	O Professor *Melque Sedeque* entrou na sala de aula às 14:33 minutos, isto é, oito minutos depois do toque de entrada, tendo sido recebido por **56 alunos** que compunham a turma e que já se encontravam presentes. O atraso acima referido, deveu-se à conclusão tardia da aula que o professor teve na turma anterior. - "Boa tarde Senhor Professor." cumprimentaram os alunos ao professor. - "Boa tarde, vossa sala está limpa? O que combinámos, o que combinámos?" Respondeu o professor, questionando ao mesmo tempo aos alunos sobre as recomendações que deixara no primeiro encontro (aula anterior) com os alunos. Tratou-se de um encontro que não tivemos a oportunidade de presenciar devido aos imprevistos de caráter administrativo. - "Vocês não podem ter uma sala assim, cheia dessas coisas. Podem se sentar. "No próximo intervalo, devem apanhar esses papéis.." Disse o professor aos alunos. A sala em questão, era retangular, coberta de chapas de zinco e com três janelas de dimensões menores na parede lateral direita. A mesma, dispunha de um quadro preto junto a parede, uma secretária do professor e 30 carteiras organizadas em cinco filas conforme mostra a **Figura 2**, cada uma delas ocupada por dois alunos.	

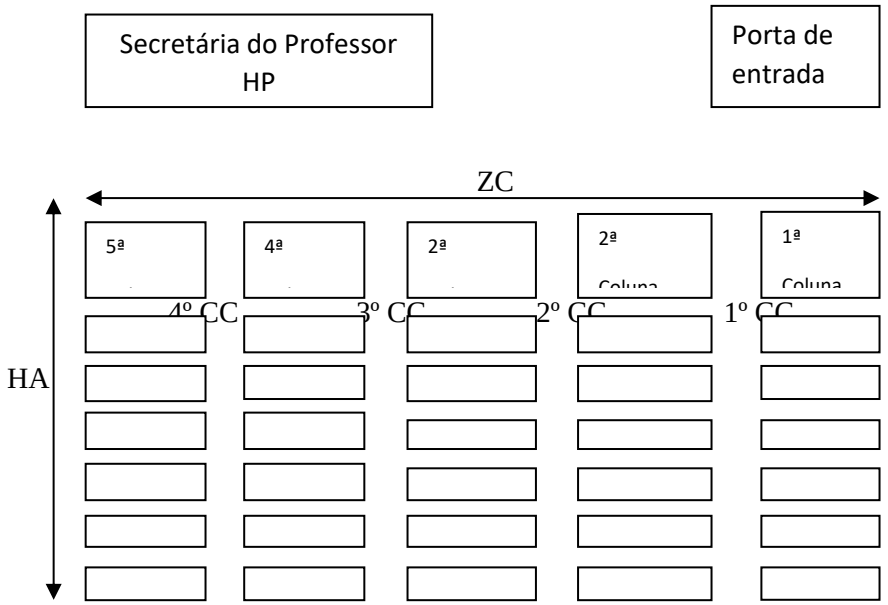


Figura 2. Configuração da sala de aula da 8ª W2, ES-MªMR, 2016

Legenda: HP- Habitat do professor; ZC- zona de circulação; CC – Corredor de circulação; HA – Habitat do aluno.

- "Onde estavam?" Perguntou o professor a dois alunos que pediam licença para entrar, tendo de seguida, os permitido a entrar.
- "Hoje é terça-feira não é? Primeira informação: Não estou sozinho. Os meus acompanhantes estarão connosco todas as terças feiras…", informou o professor *Melque Sedeque* aos alunos, referindo-se a nossa equipa.
- "Gostaríamos de chegar aqui e encontrar a sala limpa…Outras coisas que nós combinamos é que, quem dá ordens aqui para qualquer coisa que seja, sou eu." Lembrou o professor aos alunos. No mesmo instante olhou fixamente para um aluno que se encontrava sentado na quarta carteira da segunda coluna, apontando-o com o dedo.
- "Combinei alguma coisa com ele. Lembram-se?" Perguntou o professor referindo-se a um aluno da segunda coluna.
- "Cabelos." Disse o professor.
- "Próxima aula, vem diferente, está bem?" Avisou o professor.
- "Sobre a nossa conversa na aula passada, alguma dúvida? Alguma dúvida?" Perguntou o professor aos alunos.
- "Quem está a recordar o que falamos na aula passada?" Perguntou o professor aos alunos.

14:42	- "Mas eu já estive aqui, não entrei?" Perguntou o professor aos alunos. - "Não", responderam aos alunos ao professor. - "Ah turma 17". Lembrou-se o professor reconhecendo que este era o primeiro contacto que estava a ter com esta turma. - "Primeira informação: O livro base de História é este, mas isso não obriga que toda agente compre este livro. Estou a informar que o livro base é este. Qualquer livro da 8ª Classe de História, por exemplo este, serve." Disse o professor mostrando dois livros pertencentes a dois alunos das carteiras da frente. - "...É bom termos muitos livros. Se quisermos fazer algum trabalho...a nossa escola opta mais por este. A História interessa por causa disto. Quanto mais informação tivermos sobre um assunto, já é bom, para percebermos como é que os outros abordam um determinado assunto." Disse o professor aos alunos. - "Outra coisa é aquilo que eu disse há bocadinho, eu não gosto de me sujar, nem os meus acompanhantes não gostam de se sujar. Vejam a sala como está, apanhem estas coisas e vão deitar lá fora…Pode ser? Vocês estão numa sala fresca do que os outros." Disse o professor enquanto escrevia a palavra *História* no quadro. - "Temos esta disciplina agora né? Já tiveram História? - "Não", responderam os alunos ao professor. - "Vocês no ano passado falaram em algum momento, em alguma disciplina, da Segunda Guerra Mundial, na 7ª Classe, Já"? Perguntou o professor aos alunos. - "Sim", responderam alguns alunos em coro. - "Quem se recorda de ter falado nisso?" Perguntou o professor aos alunos. - "De terem falado da Conferência de Berlim?" Perguntou o professor aos alunos. - "Passaste da 7ªClasse?" Perguntou o professor a um aluno da terceira coluna. - "Passei", respondeu o aluno. - "Não ouviste falar destas coisas?" Perguntou novamente o professor ao aluno acima referido. - " Ouvi", disse o aluno ao professor. - "Em que disciplina?" Perguntou o professor ao aluno. - "Ciências sociais." Respondeu o aluno ao professor. - "Tiveram uma disciplina chamada ciências sociais na 6ª e 7ª Classes…A História não está longe, está dentro das Ciências Sociais." Lembrou o professor aos alunos, enquanto escrevia no quadro a palavra *ciências sociais.* - "Ok?" Perguntou o professor aos alunos. - "A forma de encarar a disciplina, tem que ser a mesma como nós encarávamos as ciências sociais…Façam o que eu mando fazer. Agora é tempo de me ouvir e falar…fecha o livro". Disse o professor a uma aluna da quarta coluna.	

	- "Então como primeiro tema vamos ver esta disciplina. Já dissemos que fazia parte de ciências socias, então vamos ver *História como ciência* e vamos procurar *definir História".* Disse o professor aos alunos os quais o escutavam em silêncio. - "Ok? Podemos passar o que vem no quadro." Autorizou o professor os alunos a copiar as frases que havia escrito no quadro. - "Vamos experimentar uma maneira de conduzirmos as nossas aulas… Registamos depois conversamos, pode ser?" Sugeriu o professor aos alunos. - "Quem não sabe escrever?" Perguntou o professor aos alunos, mas não obteve resposta. - "Quem sabe escrever"? Perguntou o professor aos alunos, os quais na sua maioria levantaram os braços.	
14:45	- "Agora há palavras difíceis não é?" Disse o professor aos alunos. - "Quem tiver dificuldades de escrever qualquer que seja a palavra levanta o braço e eu vou escrever no quadro, ok?" Prometeu o professor aos alunos.	
14:46	O professor iniciou o ditado de apontamentos sobre a origem da palavra História. E os alunos escreviam nos seus cadernos o que o professor lhes ditava.	
	- *"…Na antiga Grécia, a palavra História significava inquérito/ investigação…"* ditou o professor aos alunos. - "Grécia é um país da Europa…a palavra História, teve suas origens lá, como muitas outras palavras…" Explicou o professor aos alunos. - "Nessa altura, a palavra significava inquérito", disse o professor aos alunos. - "Inquérito. Sabem o que é inquérito. Sabem o que é investigar? O que é investigar?" Perguntou o professor aos alunos. - "Procurar saber", respondeu um aluno da terceira carteira, na quarta coluna. - "Procurar saber", repetiu o professor. - "Investigar é procurar saber. Procurar saber o quê? Alguma coisa não é…? Nós podemos estar preocupados em procurar saber por exemplo quantos *chapas* (transportes de passageiros nas cidades moçambicanas) saem do ponto *Y* para o ponto *X*. Vamos investigar não é?" Explicou o professor aos alunos. - "Sim", responderam os alunos ao professor. - "Podemos fazer um inquérito. Vamos ao conselho municipal perguntar ou parámos na estrada e registámos as matrículas…aquele que já registamos não vamos registar mais. No final vamos dizer que registamos tantos carros…Tal como podemos querer saber qual o alimento que os habitantes de Chidenguele por exemplo, gostam. Vamos a Chidenguele, vamos inquirir, vamos investigar e vamos saber ahh estes gostam de mandioca…"	
14:50	- "Podemos continuar?" Perguntou o professor aos alunos. - "Sim", responderam alguns alunos em coro.	

	- “Quem não percebeu?”	
14:52	- “Parágrafo”, disse o professor, dando continuidade ao ditado de apontamentos. - “*Hoje a palavra História é usada como conhecimento…”.* Os alunos escreviam nos seus cadernos, em silêncio.	
	- “Quando falamos de *hoje*, não nos referimos hoje em 2016. Estamos a referir, atualmente, de um tempo para cá. A palavra História deixou de significar investigação, deixou de significar inquérito…Queremos até dizer que a palavra mudou de significado…É como quem diz, ontem Delfina era solteira, hoje é viúva. Significa, se é viúva significa casou né, não se pode ficar viúva sem se casar…Então, ontem significava inquérito e investigação, inicialmente, agora significa conhecimento. E se é usada como conhecimento, significa que é uma ciência... O que é conhecimento, um conhecimento é um saber…Levou muito tempo… para a História ganhar este estatuto de ciência, levou muito tempo, passou por muitas fases…” Explicou o professor aos alunos.	
	- “Até hoje alguns dizem, História, História é só ler, decorar, depois faço teste passo...” Disse o professor aos alunos. Enquanto o professor explicava, duas alunas riram-se de forma discreta. Uma outra comunicou-se com a colega, através de gestos. - “Então, vamos fazer uma pergunta. Vamos escrever a pergunta: *Porque a História é uma ciência*?” Os alunos escreveram nos seus cadernos a questão colocada. - “Estão interessados em saber?” Perguntou o professor aos alunos. - “Sim”, responderam os alunos ao professor. - “Podíamos responder. Nós dissemos que História como conhecimento é ciência, então, História é ciência porque é conhecimento…”	
14:57	- “Parágrafo, vamos procurar responder esta pergunta. Posso continuar ou ainda há alguma dúvida? Está tudo claro?” Perguntou o professor aos alunos.	
15:00	- “Sim”, responderam alguns alunos em coro.	
	- *“A História é ciência porque possui um objeto e método de estudo e de trabalho…”* Disse o professor prosseguindo com o ditado de apontamentos. Enquanto isso o professor escrevia as seguintes palavras no quadro: *Grécia antiga, inquérito, investigação, conhecimento, objeto de estudo* e os alunos copiavam-nas nos seus cadernos.	
15:03		

	- "Estas são as duas razões objetivas, que dão a História a categoria de ciência, ter objeto de estudo, ter um método de estudo…O que é um objeto de estudo? Quando nós falamos aquele objeto estamos a referir a quem? Alguma coisa né?" Perguntou o professor aos alunos. - "Sim", responderam alguns alunos em coro. - "Objetos da cozinha, estamos a falar de alguma coisa que fica na cozinha. Exemplos, sabonete, objetos da cozinha." - "Não", responderam alguns alunos em coro. - "Faca," perguntou o professor. - "Sim" responderam os alunos. - "O que será objeto de estudo da História…? História estuda alguma coisa. A História não complementa nada...Tem algo a estudar. Não está a completar nenhuma outra ciência…Estuda o quê…?" Perguntou o professor aos alunos. - "Então vamos responder essa pergunta…o que vocês entendem por método? Podemos arranjar uma palavra aproximada ao método." - "Saber" disse um aluno das primeiras carteiras na segunda coluna. - "Saber, outra ideia", respondeu o professor. - "A gente vai a casa de alguém por exemplo. E encontramos a nossa amiga estufar um ganso…Sabem o que é estufar? Então, alguém diz, o meu método de estufar o ganso não é assim, está a dizer o quê?" - "A minha forma", responderam alguns alunos das duas primeiras carteiras, na segunda coluna. - "A minha forma, a minha maneira de preparar o ganso não é esta…" Disse o professor aos alunos. - "Então, vamos entender aqui método de estudo e de trabalho, como sendo o quê? Que a História tem o modo e uma maneira própria de estudo e de trabalho. Não vamos estudar o objeto de História, como se estivéssemos a estudar o objeto de Biologia…" - "Vocês duas entenderam, porque é que a História é ciência? Entenderam? Uma de vocês, porque é que a História é ciência?" Perguntou o professor a duas alunas que se encontravam a conversar na quinta coluna. - "Quem pode responder rapidamente…? Isto é dinâmico…Sim? Fala alto!" - "Porque estuda os nossos antepassados", respondeu um aluno da primeira carteira, na segunda coluna. - "Está bom, concordam com a resposta dele? Perceberam a pergunta?" - "É uma ciência porque tem objeto de estudo." Respondeu uma aluna da terceira coluna. - "É uma ciência porque tem objeto de estudo…E? Só isso, tem o quê?" Insistiu o professor. - "Método de estudo e de trabalho", disse um aluno da primeira carteira, na segunda coluna. - "Eu queria chamar atenção no seguinte, vamos aprender a não dizermos tudo o que pensamos, mas a pensarmos no que dizemos. Nós podemos estar a pensar muita coisa, mas no momento de falar vamos pensar no que vamos dizer. E quando se faz uma	

15:08 15:10 15:15	pergunta, é preciso perceber a pergunta. A pergunta era, porque a História é ciência, não era, o que estuda a História. Percebeu agora a pergunta? Percebeu a pergunta menina?...Está claro? Podemos continuar." Disse o professor aos alunos. E de seguida prosseguiu com o ditado de apontamentos sobre o objeto de estudo da História. Os alunos registavam nos seus cadernos os apontamentos que o professor ditou. - *"O objeto de estudo da História é o Homem, o ser humano, a vida do homem.* A partir daqui podemos definir História…Portanto, a História estuda o Homem. O Homem é estudado por várias ciências… A História preocupa-se com várias questões tais como: como viveu o Homem? Como se relacionou, como produziu os seus instrumentos de trabalho? Como eram os seus instrumentos musicais? Quais eram as suas crenças? Porque acreditava naquilo…?" Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam em silêncio. - "Nova linha…Já sabemos o que é o objeto de estudo de História. Agora vamos registar algo sobre os passos do método de estudo da História", disse o professor enquanto reiniciava o ditado dos apontamentos. - "*O método do estudo da História tem seus passos…"* Prosseguiu o professor. As 15h 10min ouviu-se o toque de saída, enquanto o professor continuava a ditar apontamentos sobre os passos do método da História, intercalando com uma explicação sobre o que ditava. - "O objeto de estudo é o Homem, na sua vida económica, social, política, etc, etc, primeira coisa que temos que fazer é identificar o problema, o que é que queremos saber sobre este Homem, qual é o problema? Por exemplo: Como os Chopes fabricam timbila…? É o primeiro passo." - "Vamos levantar hipóteses, hipóteses são possibilidades…para a resolução de um problema. Exemplo, vamos imaginar que desapareceu uma vovó lá para Tchumene, procuramos não encontramos, vamos levantar uma hipótese, ah está na casa da neta, outro diz que por aqui anda uma hiena…levantamos muitas hipóteses." Disse o professor aos alunos, enquanto prosseguia com o ditado dos apontamentos. - "Terceiro passo é investigação e cruzamento." Explicou o professor aos alunos, os quais o escutavam em silêncio. - "Voltaremos a falar na próxima aula, sobre o que são fontes históricas." Disse o professor aos alunos. - "Voltemos ao nosso exemplo da velha, o nosso problema qual é? É o desaparecimento da velha. No terceiro passo vamos investigar e fazermos o cruzamento, das diversas *fontes históricas*…que é tudo quanto nos pode informar sobre o que estámos a procura…" Explicou o professor enquanto continuava a ditar apontamentos. - "Esta é a fase final já, produção do conhecimento…" Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam em silêncio.	

15:10	- "Depois desta conversa, com apoio desta fonte ou de qualquer outra fonte histórica, vão fazer o seguinte TPC: *Definir História como ciência."* Disse o professor aos alunos. - "Quando é que temos aula?" Perguntou o professor enquanto abandonava a sala, cinco minutos depois do toque para o intervalo. - "Sexta feira", respondeu um aluno da segunda coluna. De seguida os alunos se levantaram para ir ao intervalo. Hora oficial para o fima da aula.	

	Descrição adicional sobre o processo e o contexto espacial	
	Espaço físico da sala, na observação 2: A sala dispunha de 30 carteiras organizadas em cinco colunas e seis filas, as quais se encontravam quase todas ocupadas. Enquanto o professor se dirigia ao coletivo da turma em diferentes momentos da aula, percorria o espaço correspondente à zona de circulação, e a dado passo percorria igualmente os corredores de circulação da sala, sobretudo o segundo, o terceiro e o quarto corredores de circulação. Poucas vezes, o professor percorreu o primeiro corredor de circulação situado entre a primeira e segunda colunas. Os alunos permaneceram sentados nas suas carteiras durante toda a aula. Na fase final da aula, as carteiras continuaram na posição em que haviam sido colocadas no início da aula.	

Apêndice 8: Análise de conteúdo dos registos de observação da sala de aula, no domínio *ensino aprendizagem* (exemplo de um registo de observação)

O1: Aula de História, Professor Melque Sedeque, 8ª W1 (16/02/ 2016) – com filmagem

Hora do registo	Descrição do processo da aula	Observações de apoio à categorização	D1, D3 e D4: Categorias de análise
13:35	Hora oficial para o início da aula. 1		**1. Início da aula**
13:35	Estávamos no segundo tempo letivo do turno da tarde, e, quando o professor *Melque Sedeque* chegou, grande parte dos alunos já se encontravam no interior da sala de aula. 2		2. Chegam à sala no tempo previsto
	…Uma vez que o professor que ocupara a turma no primeiro tempo, já tinha usado 5 minutos do tempo da disciplina de História. [Estavam presentes os **56 alunos** que compunham a turma]. 3		3. Inicia a aula depois do tempo previsto
13:40	- "Boa tarde senhor professor", cumprimentaram os alunos ao professor. 4	4. A saúda	4. Aluno saúda
	Nessa altura os alunos se encontravam em pé, na sua maioria a transpirar no rosto por causa do calor que se fazia sentir no interior da sala devido às altas temperaturas do dia. A sala era retangular, coberta de chapas de zinco, com duas janelas na parede lateral direita e uma janela localizada na parte frontal da mesma. A **Figura 1** mostra o modo como a sala em alusão se		

	encontrava normalmente arrumada, com 28 carteiras arrumadas em duas clunas e 7 filas. Cada uma das filas era composta por quatro carteiras, por sua vez ocupadas por quatro a cinco alunos, na razão de dois a três alunos por carteira. x		
	- "Boa tarde, sentem-se", respondeu o professor aos alunos. 4.	P SAUDA	4. Professor saúda
	- "Onde está o apagador aqui?" Perguntou de seguida o professor aos alunos. 5	5. P organiza	5. Organiza a sala
	- "Vocês conhecem os vossos números não é?" Perguntou o professor aos alunos. "Não!" Responderam os alunos ao professor. "Ainda não conhecem?" "Não", responderam os alunos. 5	5. P organiza	5. Organiza a sala
13:44	- "Então vamos combinar o seguinte. No intervalo, vocês terão que procurar o professor que estiver no intervalo maior para reverem os números. Está bem? Terão que conhecer os vossos números, porque nós temos que fazer o controle da assiduidade, temos que saber quem está e quem não veio, pode ser? No intervalo maior peçam ao professor que estiver aqui, peguem no livro para poderem rever os vossos números. Está bem?" Apelou o professor aos alunos.	Norma do Prof: Controlo da Assiduidade Ensina procedimento para cumprimento da norma	

	- "Sim", esponderam os alunos. - "Já combinámos na aula passada que tudo quanto vocês devem fazer deve partir de mim. Se é para escrever, escrevam, se é para conversar, vamos conversar. Vamos fazer todos a mesma coisa ao mesmo tempo. Correto?" Avisou o professor nesta segunda aula do ano letivo. - "Sim", responderam os alunos ao professor. 6 De seguida o professor escreveu no quadro a palavra: *História.* Enquanto o professor escrevia, a maioria dos alunos estava com os cadernos fechados. 7 - "Podem copiar", ordenou o professor dirigindo-se ao coletivo da turma. 8 - "Eu disse caderno novo." Disse o professor dirigindo-se a uma aluna do terceiro banco da segunda coluna, que trazia um caderno visivelmente usado. 9. - "Se tem esse problema é dizer-me. Como vamos começar o ano letivo com cadernos velhos?" Perguntou o professor à aluna acima referida.	Norma: Participação só reativa, passiva e de turma, estabelece o P 6. A aquiescem: SIM Escreve sumário no quadro e manda copiar Alunos aguardam P Controla execução da norma: Ano novo/ Caderno diário novo P Ensina procedimento para cumprimento da norma (é dizer-me …)	6. Responde a prof: Resposta fechada 7. Informa o sumário 8. Manda copiar **Desenvolvimento da aula** 9. Questiona_T: Faz pergunta fechada

	- "Já está?" Perguntou o professor aos alunos enquanto terminava de escrever a seguinte frase no quadro: *História como ciência. 9.*	P Introduz conceitos novos a partir do diálogo e da suscitação de conhecimentos prévios P dirige-se ao coletivo da turma 10.	10 Organização social da aprendizagem - toda turma **11. Apela à participação**
	- "Então, na aula passada nós introduzimos este tema e vocês na Classe 7 tiveram ciências sociais, não?" Perguntou o professor aos alunos. 11.	11. P Apela à participação dos alunos	6. Responde a prof: Resposta fechada
	- "Sim", responderam os alunos ao professor, enquanto copiavam nos seus cadernos, a frase do que o professor acabara de esrever no quadro. 6.	6. A respondem, colaboram, participam	12. Questiona-TM: Faz pergunta aberta (matéria prévia)
	- "O que estudaram vocês? Quem quiser falar levanta a mão e eu autorizo. O que falamos nas classes anteriores? Alguma coisa que tenham estudado em ciências socias." Perguntou o professor aos alunos. 12		6. Responde a prof: Resposta fechada
	- "Colonialismo", respondeu um aluno da quinta carteira da segunda coluna. 6		12. Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria prévia)
	- "Outra coisa?" Perguntou o professor aos alunos. 12		13 Responde a prof: Resposta aberta

	- "Onde decorreu a Segunda Guerra Mundial!" Respondeu um aluno da segunda carteira na segunda coluna. 13		12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria prévia)
	- "Aprenderam onde decorreu a Segunda Guerra Mundial, mais?" Perguntou o professor. 12		13 Responde a prof: Resposta aberta
	- "Onde surgiram os primeiros homens no mundo", disse uma aluna da segunda carteira da segunda coluna. 13		9. Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia)
	- "Onde surgiram os primeiros homens no mundo. Onde é que foi mesmo?" Repetiu o professor. 9		6. Responde a prof: Resposta fechada
	- "África", respondeu a aluna que havia falado antes. 6		9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia)
	- "África. Aqui?" Disse o professor apontando para um aluno que havia levantado a mão, na terceira carteira da primeira coluna. 9		6 Responde a prof: Resposta fechada
	- "Conferência de Berlim", acrescentou o aluno acima referido.		12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria prévia)
	- "Onde foi isso? Não te lembras o que seja isso de Conferência de Berlim?" Perguntou o professor ao aluno. 12		6 Responde a prof: Resposta fechada

	- "Uma reunião", respondeu o aluno ao professor. - "Onde foi isso?" 9 - "Berlim", respondeu o Aluno. 6 - "Onde fica Berlim?"9 - "Alemanha", respondeu o aluno. 6 - "Mais, o que se disse nessa conferência? Uma coisa só". 12 - "Como partilhar a África." Respondeu um aluno a partir do centro da segunda coluna. 13 - "Partilhar?" Perguntou o professor 9 - "África." 6 - "Quem pode…não, outra pessoa, aqui. Digam alguma coisa ali no fundo. Alguma coisa, partilhar a África significa o quê?		9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia) 6 Responde a prof: Resposta fechada 9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia) 6 Responde a prof: Resposta fechada 12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria prévia) 13 Responde a prof: Resposta aberta 9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia) 6 Responde a prof: Resposta fechada 12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta

13:50	Sim aí quer dizer o quê?" Perguntou ininterruptamente o professor aos alunos. 12 - "Queriam assinar o Acordo Geral da Paz", respondeu uma aluna a partir do centro da segunda coluna. 13 - "Acordo Geral da Paz. Qual paz? O que é que havia? Assina-se acordo de paz quando há guerra. Havia guerra?" 9 - "Sim guerra de 16 anos", respondeu a aluna. 13 - "Guerra de 16 anos. Essa é uma outra informação. Está deslocada da Conferência de Berlim. Como podem ver estamos a falar da vida dos homens. Não é isso?" Perguntou o professor. 14 - "Sim", responderam alguns alunos em coro. 6 - "Aquela disciplina chamava-se *ciências sociais.* Ciências que estudam a sociedade, a sociedade é constituida pelos homens. Então era mais ou menos aí, História e Geografia, não é? Para estudar as sociedades humanas. Tudo quanto vocês falaram aqui, está relacionado com o Homem. Então, hoje vamos começar a separar isto. Vamos ter História como uma ciência, e depois vamos ter Geografia como uma outra ciência. Mas tudo isso faz parte de ciências sociais. 15		13 Responde a prof: Resposta aberta 9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria prévia) 13 Responde a prof: Resposta aberta 14 Explica matéria_TM: Apoiando-se no interrogatório Escuta passiva 6 Responde a prof: Resposta fechada 15 Explica matéria_T: Apoiando-se no interrogatório 16. Controla compreensão 6 Responde a prof: Resposta fechada

13:53	Ok?" Explicou o professor aos alunos os quais o escutavam em silêncio. - "Sim", responderam os alunos ao professor. 16 - "Vamos apontar alguma coisa para depois discutirmos. Escrevam: *A palavra História teve a sua origem na Grécia...*" Disse o professor enquanto iniciava o ditado de apontamentos. 17 - "Todos sabem escrever não é?" Perguntou o professor aos alunos. 9 - "Sim", responderam alguns alunos em coro. 6 - "Quem não souber escrever alguma palavra deve dizer para eu escrever no quadro." Alertou o professor aos alunos. De seguida o professor iniciou a aditar apontamentos sobre a origem da palavra História enquanto anotava no quadro as palavras que lhe pareciam difíceis para os alunos. E tais palavras eram: *História como ciência, definição da História, objeto de estudo, método de estudo, trabalho.* 17	16 P questiona compreensão A aquiescem P dita apontamentos 17 9 P questiona sobre competência de escrita oralmente e para o grupo todo P indica procedimento em impossibilidade de escrita correta P dita apontamentos, ao mesmo tempo que explica, questiona, anuncia/antecipa ligações P reforça e apoia ditado com registos no quadro	Anuncia método de trabalho 17 Lê e dita_TM: Apoiando-se no interrogatório 9 Questiona_T: Faz pergunta fechada 6Responde a prof: Resposta fechada 17 Lê e dita_TM: Apoiando-se no registo de palavras chave no quadro 18 Registam apont: De forma intercalada

13:58	Enquanto o professor ditava apontamentos, os alunos escreviam nos seus cadernos o que ouviam do professor num ambiente calmo. - "A palavra História tem a sua origem na Grécia antiga. Grécia é um país da Europa, acho que falaram disso na Classe 7 também. Na localização dos países da Europa, não viram um país chamado Grécia? A palavra História, tem a sua origem na Grécia antiga. Nós falaremos da Grécia antiga daqui a um tempinho, está bem? Vão ter mais pormenores sobre isso." Explicou o professor aos alunos. - "Vamos conversar um pouco é, para entendermos o que nós registámos. Primeiro, qual é a origem da palavra História?" Perguntou o professor interrompendo o ditado de apontamentos. 9 - "Grécia antiga", disse um aluno da segunda carteira na primeira coluna. 6 - "A palavra surgiu na Grécia antiga…a palavra surgiu antigamente.", repetiu o professor. - "Nessa altura tinha um significado. Não tinha? Qual era o significado da palavra História?" Perguntou o professor aos alunos. 12	Alunos escrevem ditado 18 9 P questiona a turma, dialoga com a turma para a descoberta de conceitos e para cimentar compreensão de conceitos	9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova) 6 Responde a prof: Resposta fechada 12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria nova) 6 Responde a prof: Resposta fechada

	- "Inquérito ou investigação", responderam alguns alunos em coro. 6 - "O que significa inquérito? Inquérito o que é? O que é um inquérito, alguém tem uma ideia do que seja um inquérito?" Perguntou o professor aos alunos.12 - "Procurar nova História", respondeu um aluno da sexta carteira, na primeira coluna. 13 - "Inquérito, tem que ser entendido como sendo, procurar alguma coisa, procurar saber alguma coisa. - "Investigar significa procurar novas coisas, procurar saber". 13 - "Vamos imaginar, por exemplo, nós podemos procurar saber quantas pessoas têm televisor no Bairro da Matola C. Podemos imaginar só?" Perguntou o professor aos alunos. - "Não." Responderam os alunos. - "Vamos fazer um inquérito." Disse o professor. - "Vamos procurar saber, se tem um televisor aqui. Vamos dizer sim, e vamos registar. Não, avariou…Estamos a fazer um inquérito, estamos a investigar, estamos a procurar saber, saber o quê? " Perguntou o professor aos alunos. - "Quantas pessoas têm televisor na Matola C". Explicou o professor aos alunos.	P suscita com exemplos a ligação à experiência quotidiana dos alunos para facilitar a compreensão de conceitos 14	12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria nova) 13 Responde a prof: Resposta aberta 13 Responde a prof: Resposta aberta 14 Explica matéria_TM: Com exemplos 6 Respode a prof: Resposta fechada 14 Explica matéria_TM: Com exemplos

	- "Isto é o que significava a palavra História. Mas hoje, hoje, quando falamos hoje, estamos a dizer de um tempo para cá e hoje mesmo, a palavra História tem um outro significado, não significa apenas inquérito, significa conhecimento. O que é conhecimento, conhecimento é um saber. Este sabe fazer beef, este sabe fazer camarão, cacana? Aquele que sabe fazer beef tem um conhecimento sobre a cacana. Então, se hoje a palavra História significa conhecimento, então a História é uma ciência…", 14		18 Escuta passiva
	….prosseguiu o professor com a explicação, enquanto os alunos escutavam.18	P anuncia a abordagem/exploração de novo conceito	14 Explica matéria_TM: Apoiando-se no interrogatório
	- "Vou vos fazer uma pergunta. Podem escrever a pergunta: *Porque é que a História é uma ciência*?" Questionou o professor aos alunos. - "Se quisermos rodopiar no mesmo lugar vamos responder simplesmente, ahh porque é um conhecimento. *E porque é que é conhecimento?* Porque é ciência. Não, não podemos dizer isso. Vamos analisar numa perspetiva profunda e clara para explicar porque é ciência e porque é conhecimento." 9		9 Questiona_T: Faz perguntas e antecipa resposta 17 Lê e dita_TM: Apoiando-se na explicação
	- "Vamos registar e depois vamos conversar." Disse o professor enquanto reiniciava de seguida o <u>ditado de apontamentos</u> e os alunos escreviam nos seus cadernos. 17	P dita apontamentos, ao mesmo tempo que explica, questiona, exemplifica fazendo ligações a outras disciplinas 17	19 Regista apont: De forma intercalada 15 Explica matéria_T: Exposição oral sem diálogo

	- *"A História é ciência porque tem um objeto de estudo…",* afirmou o professor. 15		12 Questiona_TM: Faz pergunta aberta (matéria nova)
14:03	- "Não estamos a complicar nada. Quais são os objetos da cozinha?" Perguntou o professor aos alunos. 12		6 Responde a prof: Resposta fechada
	- "Panela", respondeu um aluno da segunda carteira, da primeira coluna. 6		14 Explica matéria_TM: Com recurso à comparação
14:07	- "A História é uma ciência porque tem um objeto de estudo, significa que tem alguma coisa que estuda. História estuda alguma coisa…Vocês estavam a ter aulas de Biologia e disseram que o objeto de estudo de Bilogia são os seres vivos, não é? Agora estamos a dizer que a História é ciência porque tem um objeto de estudo…" 14		18 Escuta passiva
	Explicou o professor aos alunos os quais o escutavam em silêncio. 18	18 A escuta	14 Explica matéria_TM: Com recurso à comparação
	- "Tem um objeto de estudo, e não só tem um método de trabalho." Acrescentou o professor. "Aquelas são as razões que elevam a História para a categoria de ciência…" Disse o professor aos alunos. 14	14 P explica conceitos	
	- "O método que usamos para estudar a terra, não é aplicável para estudar História, porque tem o seu método, a maneira de estudar a História. Como se faz o estudo deste objeto. Estas são		

	as razões que elevam a História de Inquérito para Ciência.” afirmou o professor.		16 Controla compreensão
	- “Quem não percebeu? Dúvidas? Já sabe porque a História é uma ciência?” Perguntou o professor à turma. 16	16 P controla compreensão	Coloca dúvidas 20
	E de seguida uma aluna da terceira carteira na primeira coluna levantou a mão. - “O que é método?” Perguntou a aluna acima referida. 20	20 A apresenta dúvida	Esclarece dúvidas 21 9 Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova)
	- “É a maneira como se faz, o modo como se faz a História. É a maneira como se faz o estudo de qualquer coisa. Vamos dar um exemplo se calhar não muito feliz. As pessoas que trançam mechas, fazem da mesma maneira?” Interrogou o professor aos alunos. 21	P responde explicando o conceito e recorrendo a exemplos e a comparações 21	6 Responde a prof: Resposta fechada
	- “Não.” Responderam os alunos. 6		14 Explica matéria_TM: Com recurso à comparação
	- “Para se fazer isso tem uma maneira, e para se fazer aquilo tem uma outra maneira. Para se fazer isto tem um método.” Explicou o professor aos alunos. “Quer dizer nós procedemos duma maneira para fazer isto e procedemos de outra maneira para fazer outra coisa.” Explicou o professor aos alunos. 14		16 Controla compreensão
	- “Podemos continuar?” Perguntou o professor aos alunos. 16	16 P questiona A sobre possibilidade de avanço	6 Responde a prof: Resposta fechada

	- "Sim", responderam os alunos ao professor. 6 - "Percebemos porque a História é uma ciência?" Perguntou novamente o professor aos alunos. 16 - "Porque nós dissemos isso? Porque durante muito tempo, não era considerada como ciência. Negava-se que a História tivesse um objeto definido, real... 14 Escrevam: *Método de estudo de História e objeto de estudo da História".* Disse o professor aos alunos. 17 - "Não entendi", disse um aluno da quarta carteira, na segunda coluna. 20 - "Nós dizemos há pouco tempo que a História tem um objeto e método próprios. Vamos indicar esse objeto e método", disse o professor enquanto reiniciava o <u>ditado de apontamentos</u> sobre o objeto e método de História e os alunos escreviam nos seus cadernos. 17 - "Em Biologia, nós podemos estudar o Homem, concretamente as partes que compõem o seu corpo... Mas não é disso que a	A aquiesce 6 16 P controla compreensão P Repete e aprofunda explicação 14 Dita de novo 17 20 A apresenta dúvida 20 21 P sintetiza o percurso feito 17 P retoma ditado P explica conceito comparando e distinguindo disciplinas 14	Controla a compreensão 16 Explica matéria_TM: Apoiando-se no interrogatório 14 17 Lê e dita_TM: Apoiando-se na explicação 20 Coloca dúvidas 21 Esclarece dúvidas 17 Lê e dita_TM: Com recurso a comparação 19 Regista apont: De forma intercalada Explica matéria_TM: Com recurso à comparação 14

	História se preocupa. A História se preocupa com a vida do Homem, as suas relações com a sociedade, com os outros homens, como este homem se relaciona com o outro homem, como este homem produzia os seus instrumentos de trabalho…14		Explica matéria_TM: Com recurso à experiências dos alunos 14
	Alguns dizem minha vida anda mal, quando não têm dinheiro para pagar as contas... Hoje em dia ficamos preocupados quando se fala que há qualquer coisa em Muchungue.” 14	P explica conceito apelando à experiência quotidiana dos alunos 14	18 Escuta passiva
	Explicou o professor aos alunos enquanto estes o escutavam. 18	A escutam 18	14 Explica matéria_TM: Com exemplos
	- “Tudo isso faz parte da vida social, da vida humana…e a partir daqui já podemos definir o que é História”, explicou o professor enquanto reiniciava o **ditado de apontamentos**, sobre o método de estudo da História. Os alunos escreviam nos seus cadernos o que o professor ditava. 14	P explica conceito concluindo 14 P retoma ditado	17 Lê e dita_TM: Apoiando-se na explicação Regista apont: De forma intercalada
	Enquanto o professor ditava os apontamentos, os alunos mantinham-se calados e quietos a escrever. 17	17 A regista ditado	Questiona_T: Faz perguta fechada (matéria nova) 9
	- “…Por exemplo, a morte de Samora Machel. Queremos estudar a morte de Samora Machel. Ouviram falar de Samora Machel?” Perguntou o professor aos alunos. 9 - “Sim”, responderam os alunos. 6	P aplica conceito, dialogando com os alunos e contextualizando na experiência social de vida dos alunos	Responde a prof: Resposta fechada 6 Questiona_T: Faz pergunta fechada 9
14:14	- “Quem foi?” Perguntou novamente o professor.		Responde a prof: Resposta fechada 6

14:17	- "Primeiro Presidente de Moçambique", responderam os alunos em coro. 9 - "Os vossos filhos, os vossos netos quando nascerem, estarão interessados em saber como Samora Machel morreu, não é?" 9 - "Vamos pôr este exemplo como nosso objeto de estudo, que nós queremos estudar. Queremos estudar o quê? A morte de Samora Machel…para isso é preciso usarmos o método de estudo. E nós dissemos que o método de estudo da História, tem passos, tal como há passos para fazer um bolo…" Explicou o professor aos alunos e de seguida reiniciou o ditado de apontamentos sobre os passos do método de História, nomeadamente, *a identificação do problema, levantamento de hipóteses, investigação e cruzamento.* 14 - "Qual será o nosso problema ali naquela morte? Toda a gente morre não é? 9 - "Sim", responderam os alunos. 6 - "Mas nós estamos preocupados com alguma coisa sobre aquela morte. Por exemplo, porque morreu em Mbuzini, estamos a levantar um problema não é. Qual é o nosso problema? Queremos saber porque ele morreu em?" 9 - "Mbuzini", responderam alguns alunos em coro. 6		Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova) 9 14 Explica matéria_TM: Com exemplos Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova) 9 Responde a prof: Resposta fechada 6 Explica matéria_TM: Com exemplos 14 Questiona_T: Faz pergunta fechada 9 Responde a prof: Resposta fechada 6

			Questiona_T: Faz perg e antecip resp 9
	- "O que são hipóteses?" Perguntou o professor aos alunos. Houve um silêncio da parte dos alunos face à pergunta. 9		Explicação matéria_TM: Com exemplos 14
	- "São possibilidades de resolução de qualquer problema… 9	P introduz novo conceito questionando os A A não responde e P avança	
	Vou dar um exemplo se calhar não muito feliz. Vamos imaginar que na casa da Maria desaparece um pão, então voltam, vão criar hipóteses de querer saber como desapareceu o pão. Então a mãe diz que o José é que comeu o pão, é uma hipótese ela não sabe se foi ou não, é uma possibilidade. Aparece o pai e diz não, não, é a empregada, é outra hipótese. E aparece o João e diz não, aqui em casa anda um rato muito grande. É o rato que levou o pão.	P dá exemplos do quotidiano de A para apoiar explicação de conceito	
	Então temos quantas hipóteses?" Perguntou o professor aos alunos. 9	9 P questiona A	Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova) 9 Responde a prof: Resposta fechada 6
	- "Três", Responderam os alunos ao professor em coro. 6	6 A responde	17 Lê e dita_TM: Apoiando-se na explicação
14:20 14:25	De seguida o professor continuou a <u>ditar os apontamentos</u> sobre os passos do método de História, enquanto os alunos escreviam nos seus cadernos.17	17 P retoma ditado de apontamentos	Regista apont: De forma intercalada
	- "O terceiro passo é procurar saber, procurar informações de tudo aquilo que nos pode informar sobre as causas da morte		14 Explica matéria_TM: Com exemplos

14:20	dele em Mbuzini…Vamos procurar informações em tudo aquilo que nos pode informar e dizer, porque é que a morte de Samora foi em Mbuzini. Vamos ter muitas informações. Cruzar informação significa, termos uma informação, João comeu o pão, mas podemos dizer que naquele dia que o pão desapareceu, João não estava em casa. Logo a possibilidade de o João comer o pão, fica de fora. Mas também podemos encontrar em baixo do armário, restos de pão, que nos mostram que por aqui passou um rato…14	P continua explicação de conceitos dando exemplos, contextualizando commsituações da vida 14	
	…qual é a hipótese certa aqui? É de o pão ter sido comido pelo…? Perguntou o professor aos alunos 9 - "Rato", responderam os alunos em coro. 6	P verifica compreensão de conceito, questionando A. 9 A responde em coro. 6	Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova) 9 Responde a prof: Resposta fechada 6
	Enquanto o professor concluia a explicação sobre hipóteses, os alunos já começavam a agitar-se. Já tinha iniciado um barulho no corredor. Cinco minutos de intervalo já tinham esgotado.	(Tempo da aula já ultrapassado. Barulho corredor Intervalo perdido. Agitação aula)	**Encerramento da aula**
	- "Agora vocês sozinhos vão definir História. 22 Eu vos disse que a vossa escola escolheu o livro da *plural editores*, utilizem-no para os vossos trabalhos. Mas se puderem construir sozinhos a resposta com base no que vimos hoje, seria bom." 23	23 P indica TPC e respetivos procedimentos	22Marcação TPC 23 Indica proced realiz TPC Regista TPC
	- "Quando é que a próxima aula?" Perguntou o professor aos alunos. - Os que não fazem TPC, já sabem, vão se dar comigo. Ok?"	Adverte para consequências negativas em caso de incumprimento	

	Com esta advertência, o professor terminou a aula, cinco minutos depois do toque para o intervalo tendo de seguida saido da sala deixando alguns alunos em pé, outros no corredor, em direção à porta. 24 Hora oficial para o fim da aula.	P sai P não acompanha saída de A	24 Conclui a aula depois do tempo previsto

	Descrição adicional sobre o processo da aula e o espaço da sala na O1	**D3: Categorias de análise**
	Espaço físico da sala, na observação 1: Nesta aula, o professor utilizou por 19 vezes o único corredor de circulação que a sala dispunha. Durante as suas deslocações pelo corredor referido o professor verificava o modo como alguns alunos sentados nas proximidades deste, escreviam as palavras que lhes ditava. Utilizou igualmente a zona de circulação, localizada entre o habitat dos alunos e o habitat do professor, para assinar o livro de turma no início da aula e para conduzir a própria aula. Poucas vezes ficou em permanência no seu próprio habitat, e apenas fê-lo ao longo da aula para registar e apagar certas palavras no quadro preto. Por sua vez, os alunos permaneceram sentados nas suas carteiras durante a aula, visivelmente apertados. O tamanho da sala e a forma como as 24 carteiras existentes se encontravam arrumadas, permitia que a mesma tivesse apenas um corredor de circulação o que em nosso entender impedia ao professor de fazer o acompanhamento do trabalho dos alunos sentados nas carteiras localizadas junto às paredes laterais da sala (Figura 1). Na fase final da aula, as carteiras continuavam na posição em que haviam sido colocadas no início da aula.	Acomodação dos alunos: razoavelmente adequada (alunos apertados) Arrumação da sala durante a aula: razoavelmente adequada (algumas zonas de circulação inacessíveis) Arrumação da sala depois da aula: Razoavelmente adequada (algumas zonas de circulação inacessíveis)

Apêndice 9: Guiões de entrevistas a professores e alunos

ENTREVISTA AOS PROFESSORES E ALUNOS

Nota introdutória ao Aluno

Caro aluno!

Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a gestão da sala de aula em turmas grandes. A mesma tem por objetivo colher informações que nos permitam compreender as perceções e opiniões dos alunos do ensino secundário desta escola, relativas ao modo como decorrem as atividades de aprendizagem nas suas aulas, a interação professor-aluno, normas e procedimentos da aula, a gestão do espaço físico da sala de aula, entre outras dimensões, tendo em conta o número de alunos que as suas turmas têm. Neste quadro propomos-lhe uma conversa livre em torno de algumas questões específicas que de seguida lhe iremos colocar. Mas antes, gostaríamos de deixar algumas notas.

- O anonimato será assegurado e os dados colhidos serão confidenciais, destinando-se exclusivamente à presente investigação.
- Não há respostas corretas ou erradas. O mais importante é que o aluno apresente aquilo que pensa ser a melhor resposta tendo em conta as experiências por si vividas em aulas da disciplina de História.
- Se houver alguma questão que não tenha percebido durante a entrevista, sinta-se livre de pedir esclarecimentos antes de dar a sua resposta.
- A sua contribuição será, pois, muito valiosa para este estudo!

Dados sociodemográficos do aluno participantes

Local da entrevista		Morada	Zona urbana	
			Zona suburbana	
Data		Sexo	Masculino	
			Feminino	
Duração		Idade		
Classe				
Turma				
Turno	Manhã…Tarde…..			

Nota introdutória ao Professor

Caro professor!

Esta entrevista faz parte de uma investigação sobre a **gestão da sala de aula em turmas grandes.** A mesma tem por objetivo colher perceções e opiniões dos professores de História do ensino secundário desta escola, relativas a estruturação das atividades de aprendizagem em suas aulas, interação professor-aluno, normas e procedimentos da aula, a gestão do espaço e outras dimensões, tendo em conta o número de alunos que as suas turmas têm e as suas experiências em matéria de gestão da sala de aula e de ensino nessas turmas. Neste quadro propomos-lhe uma conversa livre em torno de algumas questões específicas que de seguida iremos lhe colocar. Mas antes, gostaríamos de deixar algumas notas:

- O anonimato será assegurado e os dados colhidos serão confidenciais, destinando-se exclusivamente à presente investigação.
- Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é que o Senhor Professor, apresente a sua resposta, tendo em conta as opiniões e experiências por si vividas em aulas da disciplina de História.
- Se houver alguma questão que não tenha percebido durante a entrevista, sinta-se livre de pedir esclarecimentos antes de dar a sua resposta.
- A sua contribuição será, pois, muito valiosa para este estudo!

Informações prévias sobre o professor e à sua profissão

Local da entrevista		Anos de experiência profissional	….....anos		
Início	……Horas	Além da função que ocupa, exerce a atividade de docência?	Sim		Tempo de serviço na escola ES-MªMR
Fim	…... Horas				
Duração	……Horas		Não		
Idade		Qualificação académica máxima	Médio		
Sexo					
Aérea de formação			Bacharel		
			Licenciado		
			Mestre		
			Doutorado		
Disciplinas que leciona.					
Classes que leciona.					
Turnos que leciona					
Nº de escolas onde trabalha.					
Nº de turmas que leciona.					
Total de horas semanais de lecionação.					
Número de alunos da turma de maior dimensão que leciona.					
Número de alunos da turma mais pequena que leciona.					

Questões de entrevista: Primeiro momento

1. Começo por lhe pedir que me diga como vê as turmas na sua escola do ponto de vista da sua dimensão:……..…….

1.1. Na sua opinião, qual o tamanho de turma ideal?.....

Questões de entrevista: Segundo momento

Domínios	**Dimensões**	**Objetivos**	**Questões para os professores**	**Questões para os alunos**
2. GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM.	2.1. Organização e estruturação das atividades de ensino e aprendizagem	Obter dados sobre a gestão da **organização e estruturação das atividades de ensino e aprendizagem.**	2.1.1. Agora vamos pensar na gestão da sala de aula. Gostaria de colher a sua opinião tendo em conta a sua experiência. **De que modo o tamanho das suas turmas afeta o seu trabalho docente.** Há algumas dimensões que gostaria que tivesse em conta nesta reflexão (colocar à disposição do professor um papelinho contendo uma lista de dimensões que a seguir se apresentam) ou outras que entender por bem. Ou seja, como é que o tamanho da turma afeta o seu trabalho por exemplo nestas dimensões? *Dimensões a considerar* (i) Naquilo que geralmente faz nas suas aulas, **no modo como ensina**? (ii) Na frequência, no tipo e no **modo de organização das atividades** que propõe aos alunos? (iii) No **acompanhamento dessas atividades**? (iv) Na **avaliação** dos alunos? (v) Na **correção dos trabalhos** dos alunos? (vi) E em **outros aspetos**, que entender?	2.1.1. Agora vamos pensar nas aulas de História. Gostaria de colher a sua opinião tendo em conta a sua experiência como aluno. Começo por perguntar-lhe o seguinte: O tamanho da turma/ ou seja, o fato de a sua turma ter XX alunos, afeta o modo como você trabalha, e aprende na aula? Dito doutra maneira, o tamanho da sua turma afeta o modo como você realiza as suas atividades/ tarefas na aula? (i) Se sim, afeta em que sentido, quer me falar sobre isso?
			2.1.2. **Agora gostaria que falássemos das atividades dos alunos**. Nas aulas que observei vi alguns aspetos é claro, que gostaria de aprofundá-los ouvindo o Senhor Professor a partir da sua experiência. Observei por exemplo, que em termos de aprendizagem dos alunos na maioria das vezes, estes: (i) Escutam o que o(a) Senhor(a) Professor(a) diz.	2.1.2. Ainda sobre as suas aulas da disciplina de História, observei que em termos de aprendizagem dos alunos na maioria das vezes, vocês: (i) Escutam o que o professor diz. (ii) Escutam e põem dúvidas sobre o que não entendem.

			(ii) Colocam perguntas sobre os aspetos que não entenderam. (iii) Analisam, debatem aquilo que o(a) Senhor(a) Professor(a) vai expondo/apresentando. (iv) Respondem questões que o(a) Senhor(a) Professoro(a) lhes coloca. (v) Realizam eles próprios algum tipo de aprendizagem/ tarefa. 2.1.2.1. Ora, para além destas atividades que observei, há outras formas que caraterizam as condições de aprendizagens dos alunos nas suas aulas? (i) Se sim, quer falar-me sobre essas atividades? 2.1.3. Há alguma(s) tarefa(s)/atividade(s) de aprendizagem dos alunos que gostaria de desenvolver mas que não consegue, devido ao elevado número de alunos nas suas turmas? (i) Para aquelas tarefa(s)/atividade(s) que tentou, como analisa essa experiência, nomeadamente que constrangimentos *enfrentou*, que ganhos *obteve*, ou outros aspetos que queira salientar? 2.1.4. Em algumas aulas observei, que o(a) Senhor(a) Professor(a) propõe/não propõe aos alunos a realização de tarefas/ atividades durante a aula. Gostaria que me dissesse com que frequência propõe aos seus alunos a realização deste tipo de atividades/tarefas de aprendizagem na aula? Por exemplo numa escala de 1 (*nunca*) a 5 (*muitas vezes*) como situaria a realização de tarefas durante a aula?	(iii) Escutam, analisam, debatem aquilo que o(a) professor(a) vai expondo/apresentando. (iv) Respondem as questões que o(a) Senhor(a) Professor(a) colca. (v) Realizam vocês próprios algum tipo de atividade/tarefa. 2.1.2.1. Ora, no seu caso, para além das atividades que mencionei, há outras formas que caraterizam a sua aprendizagem na disciplina de História? (i) Se sim, quer falar-me sobre essas atividades? 2.1.3. Quando se dá o seu efetivo envolvimento, ou seja, quando se envolve realmente em atividades/ tarefas, quando sente muito interesse nas atividades/ tarefas da sala de aula, isso acontece: (i) A propósito de que conteúdos de aprendizagem/ matérias? (ii) Quando trabalha individualmente, a par, em grupo ou em coletivo (toda turma)? (iii) Sinta-se à vontade para abordar outros aspetos que entenda por bem. 2.1.4. Para finalizar esta parte, como faz para contornar, ou seja, ultrapassar eventuais dificuldades ao modo como você trabalha,

			2.1.5. Tendo em conta este tipo de atividades que referimos, quais são as atividades mais solicitadas por si na aula? 2.1.6. Em sua opinião há algum tipo de conteúdos ou de objetivos curriculares que estimulam mais do que outros este tipo de situação de aprendizagem, ou seja, a realização de atividades ou tarefas na aula? 2.1.7. Observei nas suas aulas que na maior parte das vezes aquelas atividades são realizadas individualmente/ em grupo/ a par. Para além deste tipo de organização, há outra forma de organização social das atividades que gostaria de implementar e não o faz devido a dimensão numérica da turma? 2.1.8. Para finalizar como procede para contornar os constrangimentos que referiu quer sob ponto de vista do ensino quer sob ponto de vista das atividades dos alunos, constrangimentos esses que se levantam durante as suas aulas face ao tamanho das turmas, de modo a garantir que as aprendizagens dos seus alunos ocorram?	dificuldades essas que resultam do número de alunos da sua turma?
3. GESTÃO DA SOCIABILIDADE	3.1. Normas de procedimento na aula	Obter dados sobre a definição e gestão das **normas de procedimento na aula.**	3.1. Gostaria que agora falássemos sobre as normas que regulam o funcionamento das aulas. Observei por exemplo, que o(a) Senhor(a) Professor(a), (i) Não permite que os alunos respondam coletivamente às perguntas que lhes coloca. (ii) Não permite que estes falem uns com os outros em voz alta durante aula. (iii) Exige que todos os alunos entrem na sala de aula, antes de si. (iv) Enfim, há um conjunto de normas estabelecidas nas suas aulas.	3.1. Gostaria que agora falássemos das normas que regulam o funcionamento das vossas aulas de História. Observei por exemplo, que o Senhor Professor, (i) Não permite que os alunos respondam as perguntas que lhes coloca em coletivo; (ii) Não permite que vocês falem uns com os outros em voz alta durante aula; (iii) Exige que todos os alunos entrem na sala de aula, antes dele. (iv) Enfim, há um conjunto de normas estabelecidas nas suas aulas.

			3.1.1. Para além daquelas normas que eu consegui observar e que já mencionei, há outras que o(a) Senhor(a) Professor(a) implementa para assegurar o bom funcionamento das suas aulas e a que dê especial importância? 3.1.2. Como analisa a relação dos seus alunos com estas normas que o professor atribui maior importância para o bom funcionamento da aula? 3.1.3. Geralmente como procede para prevenir o incumprimento das normas? 3.1.4. Geralmente como é que procede quando as normas não são respeitadas pelos alunos? 3.1.5. Em sua opinião a dimensão numérica da turma afeta a observância das normas da aula? (i) Se sim, de que modo?	3.1.1. Para além daquelas normas que eu consegui observar e que já mencionei, há outras normas/ regras em vigor nas vossas aulas? 3.1.2. Em sua opinião, vocês os alunos concordam com as normas estabelecidas ou há alunos que não concordam com elas? Pessoalmente concorda com todas as normas, ou concorda apenas com algumas? Fale a vontade! 3.1.4. Geralmente o que acontece quando as normas ou regras não são respeitadas pelos alunos? 3.1.5. Em sua opinião o número de alunos da sua turma afeta a observância das normas da aula? (i) Se sim, de que modo?
	3.2. Participação na aula	Obter dados sobre a definição e gestão da **participação na aula**	3.2. Nas suas aulas observei que há alguma participação dos alunos nas atividades de aprendizagem que lhes propõe. 3.2.1. Está satisfeito com essa participação, tal como ela na maior parte se configura? Como é que analisa tendo em conta o que acontece na maioria das aulas?	3.2. Gostaria que falasse sobre o modo como vê a sua participação na aula: 3.2.1. Está satisfeito com a sua participação na aula? Como é que analisa tendo em conta o que acontece na maioria das aulas? (i) A sua participação dá-se sobre o quê, que assuntos? Pode dar exemplos de assuntos que já participou? (i) Geralmente é o professor que suscita a sua participação, ou seja, é o professor que o(a) convida a participar na aula, ou você tem essa iniciativa?

			3.2.2. E na sua opinião o tamanho da turma afeta a participação dos alunos na aula? (i) Como? Quer me falar sobre isso? 3.2.3. Como é que procede para contornar esses constrangimentos a fim de fortalecer a participação dos alunos nas tarefas?	(ii) Sinta-se à vontade para falar de outros aspetos que entenda por bem. 3.2.2. Na sua opinião o número de alunos que a sua turma tem afeta a sua participação na aula? (i) Como? Quer me falar sobre isso? 3.2.3. Como é que procede para contornar esses constrangimentos/ dificuldades que mencionou a fim de fortalecer a sua participação nas tarefas?
	3.3. Interações professor-aluno e aluno-aluno.	Obter dados sobre a gestão das **interações** entre os protagonistas da aula	3.3. Vamos agora passar para um outro momento. Ainda no contexto da disciplina, participação e da relação, nas suas aulas observei obviamente que entre o(a) Senhor(a) Professor(a) e os seus alunos se desenvolve diálogo, ou seja, o(a) Senhor(a) Professor(a) fala com os seus alunos. 3.3.1. Diria que este diálogo incide sobre o quê concretamente? É sobre a matéria, avaliação, problemas da escola, é sobre a sociedade? O que é que destas questões, ou outras que entenda referir ocupam a maior parte do seu tempo? 3.3.2. Parece-lhe que o TT afeta de algum modo o seu diálogo com os seus alunos na sala de aula? (i) Se sim, Em que sentido? Quer me falar sobre isso? (ii) Como procede para contornar os constrangimentos que se levantam à volta do seu diálogo com os alunos face ao tamanho das turmas?	3.3. Vamos agora passar para um outro momento. Ainda no contexto da disciplina, participação e da relação, nas aulas de História observei obviamente que entre o(a) Senhor(a) Professor(a) e os alunos se desenvolve diálogo, ou seja, o(a) Senhor(a) Professor(a) fala com os alunos. 3.3.1. Diria que este diálogo entre o Professor e os alunos incide sobre o quê concretamente? É sobre a matéria, avaliação, problemas da escola, é sobre a sociedade? O que é que destas questões, ou outras que entenda referir ocupam a maior parte do diálogo? (i) Falam sobre o quê/ quais são os assuntos sobre os quais normalmente o(a) professor(a) fala com os alunos em sala de aula? Ou seja, entre o(a) professor(a) e aluno a conversa dentro da sala de aula é sobre o quê? 3.3.2. Em sua opinião, o número de alunos da sua turma afeta de algum modo o diálogo entre vocês e o professor? (i) Se sim, Em que sentido? Quer me falar sobre isso? (ii) Como procede para contornar os constrangimentos que se levantam à volta

			3.3.3. Nas aulas, também observei que os alunos conversam entre si nas carteiras. Em sua opinião, essas conversas entre os alunos que impacto têm no trabalho da aula, quer no trabalho de ensino do professor, quer no trabalho do próprio aluno? 3.3.4. E parece-lhe que a dimensão da turma afeta esse diálogo entre os alunos nas carteiras, como é que o número de alunos afeta de fato essa situação? 3.3.5. E como o senhor professor procede para contornar os constrangimentos trazidos por esta situação?	do seu diálogo com os alunos face ao tamanho das turmas? 3.3.3. Nas vossas aulas, vi também que vocês os alunos falam/ conversam entre vós nas vossas carteiras. Em sua opinião, essas conversas entre os alunos afetam o trabalho do professor e o vosso próprio trabalho? (i) Se sim em que sentido? 3.3.4. Concretamente o número de alunos da sua turma afeta o modo como se comunicam/ a relação entre vocês os alunos dentro da aula? 3.3.5. Pessoalmente como procede para contornar os constrangimentos trazidos por esta situação?
	3.4. Comportamento do aluno na aula	Obter dados sobre a gestão do **comportamento** dos alunos.	3.4. Passando agora para outros aspetos do comportamento dos alunos. Como descreveria o comportamento da maioria dos alunos na aula? Atentos? Motivados? Conversadores? Barulhentos? Enfim, como descreveria o modo como se passam as suas aulas quanto ao comportamento dos alunos? 3.4.1. Geralmente o que faz o(a) Senhor(a) Professor(a) para prevenir/ evitar eventuais comportamentos perturbadores do funcionamento da aula? 3.4.2. Geralmente como reage o(a) Senhor(a) Professor(a) face a esse tipo de comportamentos perturbadores do funcionamento da aula? 3.4.3. Na sua opinião o tamanho da turma afeta o modo como os alunos se comportam nas suas aulas? (i) Pode desenvolver, explicitar a sua opinião, por favor?	3.4. Passando agora para outros aspetos do comportamento dos alunos. Como descreveria o comportamento da maioria dos alunos na aula, sobretudo em aulas de História? Atentos? Motivados? Conversadores? Barulhentos? Enfim, como descreveria o modo como se passam as vossas aulas quanto ao comportamento dos alunos? 3.4.1. Geralmente o que faz o(a) professor(a) para prevenir/ evitar eventuais comportamentos perturbadores do funcionamento da aula? 3.4.2. Geralmente como reage o(a) professor(a) quando há comportamentos perturbadores do funcionamento da aula? 3.4.3. Na sua opinião o número de alunos da sua turma afeta o modo como vocês se comportam na aula?

			3.4.4. Não sei se quer acrescentar alguma coisa sobre exatamente aquilo que faz para limitar os efeitos da dimensão da turma no comportamento do aluno na aula.	(i) Pode desenvolver, explicitar a sua opinião, por favor?
4 GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA	4.1. Espaço físico	Obter dados sobre a gestão do **espaço físico** da sala de aula.	4.1.1. Em sua opinião, com que frequência as salas de aulas onde leciona encontram-se bem arrumadas? (i) Por exemplo, em regra, e numa escala de 1 a 5, em que 1 significa *nunca* e 5 significa *muitas vezes*, onde localizaria a frequência dessa arrumação? 4.1.2. Na sua opinião e tendo em conta a sua experiência, o número de alunos por turma afeta a arrumação do espaço, concretamente (colocar à disposição do professor um papelinho contendo uma lista dos aspetos que se seguem): (i) Na arrumação do mobiliário da sala? (ii) Na arrumação dos meios e materiais de ensino? (iii) Na arrumação dos materiais de aprendizagem dos alunos? (iv) Na movimentação dos protagonistas da aula? (v) Noutros aspetos? 4.1.3 Como procede para fazer face aos constrangimentos que enfrenta na utilização do espaço, decorrentes da dimensão numérica da turma?	4.1.1 Em sua opinião, com que frequência as salas de aulas onde leciona encontram-se bem arrumadas? (ii) Por exemplo, em regra, e numa escala de 1 a 5, em que 1 significa *nunca* e 5 significa *muitas vezes*, onde localizaria a frequência dessa arrumação? 4.1.2. Na sua opinião e tendo em conta a sua experiência, o número de alunos por turma afeta a arrumação do espaço, concretamente (elencar para o aluno, os aspetos que se seguem): (vi) Na arrumação do mobiliário da sala? (vii) Na arrumação dos meios e materiais de ensino? (viii) Na arrumação dos materiais de aprendizagem dos alunos? (ix) Na movimentação dos protagonistas da aula? (x) Noutros aspetos? 4.1.2.1. Se sim, quer me falar sobre isso? 4.1.2.2. Se sim, como procede para superar essas dificuldades, ou seja, como procede quando: (i) Não tem lugar para se sentar/ arrumar o seu material

				(ii) Não consegue se movimentar confortavelmente em sala de aula? (iii) Enfrenta uma outra dificuldade face ao número excessivo de alunos da sua turma?
5 GESTÃO DO TEMPO DA AULA	Tempo da aula	Obter dados sobre a gestão do **tempo letivo** disponível.	5.1 O(a) Senhor(a) Professor(a) considera que geralmente dispõe de tempo necessário na aula, para realizar aquilo que se propõe levar a cabo? Como analisa esta situação? 5.2 Há algum tipo de atividades ou tarefas que o(a) Senhor(a) Professor(a) considera importantes e necessárias, e que normalmente exigem mais tempo do que aquilo que tem disponível ou pelo contrário consegue operacionalizar aquilo que planificou dentro do tempo previsto? Pode dar alguns exemplos? 4.3 Em que medida na sua opinião o tamanho de turma afeta a gestão do tempo letivo que dispõe para realizar o trabalho previsto para a aula? 5.4 E como procede para contornar os constrangimentos trazidos pela dimensão da turma na gestão do tempo que dispõe?	5.1. Geralmente quando realiza alguma atividade ou tarefa na disciplina de História que o professor atribui, dispõe do tempo necessário? Como procede, caso em regra não disponha do tempo suficiente? 5.2. Há algum tipo de atividades ou tarefas que para si são importantes e necessárias, e que normalmente exigem mais tempo do que aquilo que tem disponível ou pelo contrário consegue terminar todas as suas atividades dentro do tempo previsto? Pode dar alguns exemplos? 5.4. E como procede para contornar os constrangimentos trazidos pela dimensão da turma na gestão do tempo que dispõe?
			6 Em que medida lhe parece que as suas práticas de ensino da história a que se referiu de algum modo se aproximam do que é feito pela maioria dos professores de historia a nível nacional? Numa escala de 1 (nada próximas) 5 (muito próximas) como situaria a sua opinião? Quer desenvolver um pouco a sua opinião, por favor?	

7 Quer acrescentar algum aspeto relacionado com o tema da entrevista?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 10: Guiões de entrevistas a Gestores da Administração Distrital/ Diretor Pedagógico/ Delegados da disciplina História

ENTREVISTA AOS DELEGADOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, DIRETOR PEDAGÓGICO E AGENTES DO SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Esta entrevista faz parte de uma investigação focada na **gestão da sala de aula em turmas grandes.** Mais especificamente, a entrevista tem por objetivo compreender, no quadro da lecionação da disciplina de História em turmas grandes, o modo como, nesta escola, os professores asseguram nas suas aulas, as diversas dimensões de gestão das mesmas, nomeadamente, a gestão das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, da interação professor-aluno e entre alunos, das normas e procedimentos de conduta, da ocupação do espaço físico, entre outras dimensões relacionadas. Gostaríamos ainda de colher, com base na sua experiência, a sua opinião sobre os desafios que se levantam à gestão da sala de aula face à dimensão das turmas, bem como as respostas pedagógicas e administrativas que a escola dá. Para o efeito, proponho-lhe que conversemos livremente em torno de algumas questões que a seguir lhe vou colocar. Mas antes quero deixar algumas notas:

a. Não há respostas certas, nem erradas. O importante é que o Senhor Delegado da disciplina de História apresente aquilo que melhor traduz a sua experiencia, conhecimento e opinião sobre as questões colocadas pela gestão das turmas grandes.
b. Todas as suas respostas são consideradas confidenciais, e estas serão utilizadas apenas para esta investigação.
c. A sua identificação não será revelada em parte alguma.
d. Se houver alguma questão que não tenha percebido durante a entrevista, sinta-se livre de pedir esclarecimentos antes de dar a sua resposta.
e. As suas contribuições serão muito valiosas para esta investigação.

INFORMAÇÃO PRÉVIA E PROFISSIONAL SOBRE O ENTREVISTADO

1 Informações prévias, sobre o diretor pedagógico e a sua profissão: Idade…, Sexo…, qualificação académica máxima…área de formação…, função que ocupa…, disciplina que leciona… experiência profissional no campo da educação..., experiência profissional onde trabalha atualmente..., número de turmas que leciona…, total de horas de trabalho semanais.

	DELEGADO(S) DE DISCIPLINA- ES-MªMR	**DIRETORES PEDAGÓGICOS**	**SERVIÇOS DISCTRITAIS**
Tamanho de turma	2.1 **Do ponto de vista da dimensão**, como vê as turmas na sua escola? São muito grandes, grandes, normais, pequenas ou muito pequenas?	2.1 **Do ponto de vista da dimensão**, como vê as turmas na sua escola? São muito grandes, grandes,	2.1. **Do ponto de vista da dimensão**, como vê as turmas do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, particularmente em escolas deste

	2.2. Qual é o número de alunos de turma ideal para o Senhor Delegado?.....Alunos.	normais, pequenas ou muito pequenas? 2.2. Qual é o número de alunos de turma ideal para o(a) Senhor(a) Diretor(a) Pedagógico(a)?..... Alunos	Município? São muito grandes, grandes, normais, pequenas ou muito pequenas? 2.2 Qual é o número de alunos de turma ideal para o(a) Chefe da Planificação/ Recursos Humanos?.....Alunos

		Destinatário da questão		
		DD da ES-MªMR	DP da ES-MªMR	SD
Constrangimentos	**Em que sentido** é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o seu trabalho …? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente?	**3.1 Considerando a situação nesta escola**, em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o **seu trabalho enquanto DD**? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente?	**3.1 Considerando a situação nesta escola** em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o **seu trabalho enquanto DP**?	3.1 Como avalia a situação da dimensão das turmas no sistema de ensino: necessidade, efeitos, previsões, etc…?
	E em que medida se verifica tal constrangimento? Muito, alguma coisa, pouco?	**3.2 E em que medida** se verifica tal constrangimento? Muito, alguma coisa, pouco?	**3.2 E em que medida** se verifica tal constrangimento? Muito, alguma coisa, pouco?	3.2 Que desafios se colocam para o Serviço de Educação, Desporto Juventude e Tecnologia face ao problema de TGs
	E como se dá tal impacto do tamanho das turmas no seu trabalho? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	**3.3 E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no seu trabalho? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	**3.3 E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no seu trabalho? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	
	Idem, para a gestão das turmas pelos professores de História. Assim:			

	Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores de História na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente?	3.4 Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores de História na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente?	3.4 Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores de História na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente?	3.3 Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente ou é indiferente?
	E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de História? Muito, alguma coisa, pouco?	3.5 E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de História? Muito, alguma coisa, pouco?	3.5 E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de História? Muito, alguma coisa, pouco?	3.4 E em que medida se verifica tal constrangimento? Muito, alguma coisa ou pouco?
	E como se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de História nas suas aulas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	3.6 E como se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de História nas suas aulas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	3.6 E como se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de História nas suas aulas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	3.5. E como se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de História nas suas aulas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?
	Idem, para a gestão das turmas pelos profs. Das outras disciplinas. Assim: Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos	**3.7 Considerando a situação nesta escola,** em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o	**3.7 Considerando a situação nesta escola,** em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores das outras	3.6. Em que sentido é que, no seu entender, o tamanho das turmas afeta o trabalho dos professores

	professores das outras disciplinas na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente? E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de outras disciplinas? Muito, alguma coisa, pouco? **E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de outras disciplinas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	trabalho dos professores das outras disciplinas na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente? 3.8 E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de outras disciplinas? Muito, alguma coisa, pouco? **3.9 E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de outras disciplinas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	disciplinas na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente? 3.8 E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de outras disciplinas? Muito, alguma coisa, pouco? **3.9 E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de outras disciplinas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?	das outras disciplinas na sala de aula? Afeta positivamente, negativamente, é indiferente? 3.7 E em que medida se verifica tal constrangimento do trabalho dos professores de outras disciplinas? Muito, alguma coisa, pouco? 3.8 **E como** se dá tal impacto do tamanho das turmas no trabalho dos professores de outras disciplinas? Qual a natureza dos efeitos que deteta?

		Destinatário da questão		
		DD	DP	SD
R**esposta**	O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas pelos professores decorrentes das TG? Como avalia isso que está a ser feito? (Qualquer que tenha sido a resposta à questão anterior)	4.1 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelo próprio, enquanto DD?	4.1 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelo próprio, enquanto DP?	4.1 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelos próprios, enquanto SP/responsáveis distritais/nacionais

		4.2 O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas pelos professores de História da escola ES-MªMR? 4.3 O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas pelos professores da escola ES-MªMR? 4.4 O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas pela escola ES-MªMR /direção? 4.5 O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelos responsáveis distritais/nacionais? 4.6 Como avalia isso que está a ser feito? (Qualquer que tenha sido a resposta à questão anterior) 5 Está a ver outro tipo de respostas ou medidas que pudessem e, ou devessem ser tomadas pelos intervenientes	4.2 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelos professores de História da escola ES-MªMR? 4.3 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelos outros professores da ES-MªMR, em outras disciplinas? 4.4 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pela direção da escola ES-MªMR? 4.5 O que está a ser feito qual a resposta aos problemas de gestão das aulas, pelos responsáveis distritais/nacionais? 4.6 Como avalia isso que está a ser feito? (Qualquer que tenha sido a resposta à questão anterior) 5 Está a ver outro tipo de respostas ou medidas que pudessem e, ou devessem	4.2. O que está a ser feito qual, a resposta aos problemas de gestão das aulas Pelos profs em geral 4.3. O que está a ser feito, qual a resposta aos problemas de gestão das aulas a nível das escolas, pelas suas estruturas de coordenação pedagógica e direção? 4.4 Como avalia isso que está a ser feito? (Qualquer que tenha sido a resposta à questão anterior) 5 Está a ver outro tipo de respostas ou medidas que pudessem e, ou devessem

	distritais e nacionais) de gestão das aulas decorrentes das TG?	considerados para responder aos constrangimentos (Delegado, profs, direção da escola, responsáveis políticos distritais e nacionais) de gestão das aulas decorrentes das TG? 6 Em que medida lhe parece que as suas práticas de ensino da História a que se referiu de algum modo se aproximam do que é feito pela maioria dos professores de Historia a nível nacional? Numa escala de 1 (nada próximas) a … (muito próximas) como situaria a sua opinião? Quer desenvolver um pouco a sua opinião, por favor? 7 Quer acrescentar alguma coisa em torno do tema que acabamos de explorar, que é gestão da sala de aula em turmas grandes?	ser tomadas pelos intervenientes considerados para responder aos constrangimentos (Delegado, profs, direção da escola, responsáveis políticos distritais e nacionais) de gestão das aulas decorrentes das TG? 6 Quer acrescentar alguma coisa em torno do tema que acabamos de explorar, que é gestão da sala de aula em turmas grandes?	ser tomadas pelos intervenientes considerados para responder aos constrangimentos (Delegado, profs, direção da escola, responsáveis políticos distritais e nacionais) de gestão das aulas decorrentes das TG? 6 Quer acrescentar alguma coisa em torno do tema que acabamos de explorar, que é gestão da sala de aula em turmas grandes?

Apêndice 11: Análise de conteúdo das entrevistas (exemplo das entrevistas aos P1 e P2)

P1 – 16/04/2016			
Informações prévias, sobre o professor e sua profissão: 50 anos de idade, do sexo masculino, 38 anos de experiência na carreira de docência, Licenciado em História. Professor de História no 1º ciclo do ESG, em 2016, com 17 turmas equivalentes a 34 horas de trabalho letivo por semana. A turma de maior dimensão que lecionava à data da entrevista, em 2016, possuía 62 alunos, e a mais pequena tinha 51.			
Questões	**Respostas transcritas**	**Temas, categorias e indicadores**	
1. Começo por lhe pedir que me diga como vê as turmas na sua escola do ponto de vista da sua dimensão: São muito grandes, grandes, normais, pequenas ou muito pequenas?	P1 - É difícil mas pelas conversas que tenho tido com colegas de outras escola eles afirmam que nós temos **turmas razoáveis**. Porque muito perto de nós há escolas com turmas de cento e tal alunos. **No contexto de Moçambique, no nosso contexto, 51, 60. 1**. Podia ser exagerado mas são turmas normais. 2.1 Penso que não existe nenhuma escola que tenha número de alunos inferior a esta média, pode ser que se diga 45, 50 por aí, mas é uma média. **3.1**	**1 TT: 60 Alunos** **2 Opinião dos P sobre TT:** **2.1 Razoáveis** (P1) **3 Opinião dos P sobre TT ideal** 3.1 45 Alunos (P1)	
1.1 Na sua opinião, qual o tamanho de turma ideal?	P1 - É complicado, mas na condição de Moçambique, **os professores estariam a vontade com turmas de 45 alunos. 3.1** Nós que somos já veteranos na educação e na sala de aula, repito isso, veteranos na sala de aula. Eu nunca abandonei a sala de aulas. De 1978 para cá, sempre estive na sala de aula. Eu conheço o giz podre, só por ver, este giz não vai escrever. **Então, os professores já conseguiam gerir 45 alunos, conseguem. O professor moçambicano, consegue gerir 45 alunos. 3.1**	**3 Opinião dos P sobre TT ideal** 3.1 45 Alunos (P1)	
2.1.1 Agora vamos pensar na gestão da sala de aula. Gostaria de colher a sua opinião tendo em conta a sua experiência. ***De que modo o tamanho das suas turmas afeta o seu trabalho docente?*** *Há algumas dimensões que gostaria que tivesse em conta nesta reflexão (colocar à*	P1 – Bom, primeiro, no modo como ensinar os alunos. Não é fácil ter uma interação muito direta, aluno-professor, constante, tendo em conta que se tiver que fazer isso, vou ter que trabalhar apenas com um grupinho, enquanto o outro fica de fora. **26.1.1.1** Então, o trabalho individualizado com turmas de 60 alunos, é difícil. Primeiro. **4.2.2**	**26 Efeitos do TGs nas interações professor-aluno** 26.1 Do lado do P 26.1.1 Dificulta gestão das interações 26.1.1.1 P não interage com a maioria dos A (P1)	

disposição do professor um papelinho contendo uma lista de dimensões que a seguir se apresentam) ou outras que entender por bem. Ou seja, como é que o tamanho da turma afeta o seu trabalho por exemplo nestas dimensões? *Dimensões a considerar* *(i) Naquilo que geralmente faz nas suas aulas, **no modo como ensina**?* *(ii) Na frequência, no tipo e no **modo de organização das atividades** que propõe aos alunos?* *(iii) No **acompanhamento dessas atividades**?* *(iv) Na **avaliação** dos alunos?* *(v) Na **correção dos trabalhos** dos alunos?* *(vi) E em **outros aspetos**, que entender?*	Agora isto também no acompanhamento das atividades dos alunos primeiro atividades dos alunos no sentido de que bom a própria sala de aula não tem condições para poder acompanhar individualmente o aluno. **4.3.2** Não há espaço, são muitos, estão apinhados, não há espaço, não há espaço. Então, **eu opto** por atividades **coletivas em grupos**. **4.2.4** Na **avaliação** dos alunos, há momentos em que eu acho não estaria a avaliar corretamente os alunos para saber exatamente o que cada um num determinado tema terá apreendido como conhecimento. **4.4.1** Porquê? Porque são 60 alunos, tenho o número de turmas que eu disse**, quando eu elaboro um teste, tenho que ter em conta o tempo que tenho para corrigir os testes** para perceber as dificuldades que os alunos têm. **4.5.2** Então, para isso, só empurrado por vezes **a fazer uns testes que não avaliam profundamente o conhecimento** que o aluno poderá apresentar nas respostas que der e as dificuldades. **4.5.1** Creio que é difícil a partir do teste do aluno eu perceber, que o aluno A tem esta e aquela dificuldade. 4.4.3 **Tenho que elaborar um teste por vezes mais administrativo do que pedagógico.** **Tenho que dar primeira avaliação porque tenho que ter dados**, portanto turma tal, fizeram teste 50, 60 alunos 19 tiveram negativas e 20 tiveram positivas. **4.5.1** Agora depois de eu corrigir o teste, tempo para eu puder analisar onde de fato os alunos tiveram maiores dificuldades, acho que o tempo também não permite. Não permite por exemplo fazer uma grelha para perceber qual foi a pergunta na qual os alunos tiveram maior dificuldade. Se tiver que fazer isto, vou fazer apenas de uma turma, mas também essa grelha, é uma questão administrativa, para se dizer que fez grelha de uma turma. **4.4.3** Mas uma turma é uma turma, a outra pode ser diferente. Porque era aconselhável que eu pudesse ter tempo de fazer grelha das minhas turmas e perceber de fato, se a dificuldade é geral, ou é daquela turma e puder a partir daí avançar e arranjar formas se é de fato problema generalizado, ou vou concluir que o problema seja meu ou do próprio conteúdo, qualquer coisa assim, mas com 60 alunos não é possível. **4.4.3**	**4 Efeitos negativos de TGs na ação do professor** 4.2 No modo de organização das atividades 4.2.2 Não individualiza tarefas (P1) 4.2.4 Não organiza turma em grupos (P1 4.3 No acompanhamento das atividades 4.3.2 Não acompanha tarefas (P1, P2) 4.4 No modo de avaliar 4.4.1 Não individualiza a avaliação (P1) 4.4.3 Não obtém dados reais na avaliação (dificuldades/progressos através de grelhas de análise) (P1) 4.5 Nas caraterísticas dos instrumentos da avaliação 4.5.1 Elabora Testes burocráticos e não pedagógicos (não avaliam profundamente o conhecimento) (P1) 4.5.2 Elabora estes em função do tempo disponível para correção (perguntas fechadas) (P1)	

	Sessenta por dez, são 600 crianças neste momento, fora de aliar o que os alunos escrevem, isso é outra coisa.		
2.1.2 ***Agora gostaria que falássemos das atividades dos alunos.*** *Nas aulas que observei vi alguns aspetos é claro, que gostaria de aprofundá-los ouvindo o Senhor Professor a partir da sua experiência. Observei por exemplo, que em termos de aprendizagem dos alunos na maioria das vezes, estes:* *(i) Escutam o que o(a) Senhor(a) Professor(a) diz.* *(ii) Colocam perguntas sobre os aspetos que não entenderam.* *(iii) Analisam, debatem aquilo que o(a) Senhor(a) Professor(a) vai expondo/apresentando.* *(iv) Respondem questões que o(a) Senhor(a) Professoro(a) lhes coloca.* *(v) Realizam eles próprios algum tipo de aprendizagem/ tarefa.* *2.1.2.1 Ora, para além destas atividades que observei, há outras* ***formas que caraterizam as condições de***	Sim P1- Sim P1- Sim Porque, eu sempre sugeri aos alunos e sempre disponibilizei até materiais orientadores, para eles realizarem atividades fora da sala de aula. Eu tenho fichas, tenho questionários que disponibilizo, por exemplo para casos da 10ª, eu recolho material e vou deixar na biblioteca. **9.1** Um dia por exemplo ia deixar um texto, para os alunos irem para lá. Eu deixo o material, deixo algumas perguntas que irão orientar os alunos a buscar alguma informação que eu acho que devem ter. Só que a participação na realização dessas atividades é fraca.	**9. Ações de aprendizagem do A** 9.1 Exercita a matéria fora da sala de aula (P1)	

aprendizagens dos alunos nas suas aulas? *(i) Quer falar-me sobre essas atividades?*			
2.1.3 Há alguma(s) tarefa(s)/atividade(s) de aprendizagem dos alunos que gostaria de desenvolver mas que não consegue, devido ao elevado número de alunos nas suas turmas? *Quer me falar dessas atividades?*	P1- **Sim** P1- Sim. Exemplo, o nosso programa recomenda que o professor de História, sobretudo na primeira classe do Ciclo, a 8ª Classe, tem de fazer o levantamento da História da Comunidade onde a escola se insere. Ou neste caso, como é cidade daqui da Matola, podíamos escolher um bairro para o professor realizar uma atividade e fazer levantamento de dados daquele Bairro. **4.2.1.1** Nós estamos bem localizados, eu podia ir por exemplo para o Bairro dos mutilados de guerra. Por exemplo me referi nas minhas aulas que há vários mutilados de guerra. Aqueles estão vivos. Aqueles que fizeram a Luta Armada estão ali. Existem, alguns até são pais dos nossos alunos. Mas pensar em dividir os alunos em grupos, o tempo não vai permitir, não favorece. **4.2.1.1**	**4 Efeitos negativos de TGs na ação do professor** 4.2 No modo de organização das atividades 4.2.1 Não diversifica atividade (P1) 4.2.1.1 Não faz levantamento da comunidade onde a escola se insere (P1)	
(i) Para aquelas tarefa(s)/atividade(s) que tentou, como analisa essa experiência, nomeadamente que constrangimentos enfrentou, que ganhos obteve, ou outros aspetos que queira salientar?	P1- Sim. O primeiro constrangimento é a falta de material. A disponibilização do material. Bom não sei se seria o professor a disponibilizar ou escola, não sei, essa é outra discussão. Porque aparecem alunos que pura e simplesmente dizem eu não fiz a atividade porque não tive, por exemplo o livro. Eu não fiz, porque eu devia fazer com o fulano, mas o fulano não apareceu, qualquer coisa assim. Ou eu próprio professor, **não arranjo tempo para fazer o acompanhamento devido porque eu deveria em algum momento estar próximo deles para ajudá-los na realização a tal atividade** mas para estar com eles…**4.3.2** …É só naquele tempo letivo em que estou com eles na sala de aula, em que aproveito dar aula, aproveito dar a tal atividade, aproveito saber em que pé está a realização, quais são as dificuldades, mas eles podem apresentar dificuldades de material por exemplo. **4.3.2**	**4 Efeitos negativos de TGs na ação do professor** 4.3 No acompanhamento das atividades 4.3.1 Não circula na sala (P1, P2) 4.3.2 Não acompanha tarefas (P1,	
2.1.4. Em algumas aulas observei, que o(a) Senhor(a) Professor(a) propõe/não propõe aos alunos a realização de tarefas/ atividades durante a aula. Gostaria que me dissesse com	P1- Situaria no 3 forçado. **5.2**	**5 Frequência da realização de tarefas na aula** 5.2 Medianamente frequentes (3) (P1)	

que frequência propõe aos seus alunos a realização deste tipo de atividades/tarefas de aprendizagem na aula? Por exemplo numa escala de 1 (nunca) a 5 (muitas vezes) como situaria a realização de tarefas durante a aula?			
2.1.5. Tendo em conta este tipo de atividades que referimos, quais são as atividades mais solicitadas por si na aula?	P1- Primeiro, escutarem a mim. Depois de me escutarem apresentarem perguntas. **10.1** Perguntas ou um comentário sobre o que eu falei. Estas duas coisas para mim têm sido mais frequentes. Portanto, escutar, apresentarem dúvidas sobre aquilo que eu falei**….10.3** …Ou então, apresentarem algum comentário porque se calhar algum assunto lhes interessou e eles têm alguma experiência sobre o assunto, ou eles relacionam aquilo que eu falei com qualquer coisa que eles viveram ou vivem. **10.3** Também gostaria que eles pudessem na minha aula ler alguma coisa fora daquilo que eu lhes dito. Tivessem outro material fora do meu material…**10.2** …Que a partir dessa leitura eles pudessem levantar, se calhar também dúvidas, **10.3** …Ou pudesse levantar alguma contribuição, porque realmente há sempre maneiras diferentes de colocar um assunto. **10.4**	**10 Ações de aprendizagem mais solicitadas pelo professor** 10.1 Escutar o P (escuta passiva) (P1) 10.2 Consultar outros materiais fora dos apontamentos (P1) 10.3 Colocar dúvidas (P1) 10.4 Apresentar contribuições na aula (P1)	
2.1.6. Em sua opinião há algum tipo de conteúdos ou de objetivos curriculares que estimulam mais do que outros este tipo de situação de aprendizagem, ou seja, a realização de atividades ou tarefas na aula? *(i) Quer me falar sobre esses conteúdos?*	P1 – Sim. P1 – Vamos olhar para a 8ª Classe. Nós tivemos este primeiro trimestre. Há duas coisas novas. Os alunos estão na 8ª Classe vindos de um currículo diferente deste. Chegam encontram esta disciplina História, para eles parece nova. Por exemplo, quando se fala da **origem e evolução do Homem**, nas teorias da origem e evolução do Homem… Eu tenho percebido não só este ano mas sempre, que **os alunos ficam muito motivados, de tal jeito que o trabalho feito com o processo todo de evolução do Homem, eles próprios procuram conhecer mais sozinhos** e aparecem nas aulas seguintes, apenas com perguntas mas perguntas se calhar não perguntas de alguma dúvida, mas de alguma visão contrária àquelas que eles têm doutras aprendizagens, doutras visões do mundo**. 6.1** Mas também, na 8ª mesmo, existem conteúdos ou objetivos que não estimulam.	**6 Conteúdos que estimulam aprendizagem** 6.1 Matérias relativas ao contexto mais próximo ao A (P1) **7 Conteúdos que não estimulam aprendizagem** 7.1 Matérias relativas aos contextos distantes do A (P1)	

	Percebe-se logo que ele tem que tentar dominar mas ele não está motivado e nem está estimulado. Na 9ª, há um desfasamento para mim. Desfasamento entre os conteúdos e a idade. Para mim, os conteúdos precisam de muita abstração. Falar a uma criança, vamos por aí pela idade, de 13 ou 14 anos, sobre o **feudalismo por exemplo, as caraterísticas do feudalismo e tal**, aquele período da idade média, não motiva, não estimula, não percebem, não acreditam que tenha sido assim como nos é recomendado. **7.1**		
2.1.7. Observei nas suas aulas que na maior parte das vezes aquelas atividades são realizadas pelo coletivo da turma no seu todo ou individualmente. Para além deste tipo de organização, há outra forma de organização social das atividades que gostaria de implementar e não o faz devido a dimensão numérica da turma?	P1 – Não, devido à dimensão numérica da turma. Não há. **11.1/ 11.3**	**11 Organização social da aprendizagem** 11.1 Turma (P1) 11.3 Individual (P1)	
2.1.8 Para finalizar como procede para contornar os constrangimentos que referiu quer sob ponto de vista do ensino quer sob ponto de vista das atividades dos alunos, constrangimentos esses que se levantam durante as suas aulas face ao tamanho das turmas, de modo a garantir que as aprendizagens dos seus alunos ocorram? *(i) E quer se referir a um dos procedimentos que considera ser um atropelo aos princípios didáticos?*	P1 – É complicado. Se calhar o termo não seja adequado. Atropelando por vezes alguns princípios didático-pedagógicos. **8.1.3** P1 – Sim/ não. É… Eu penso que o Professor viu alguns atropelos didático-pedagógicos mas o meu objetivo era atingir…**8.1.3**	**8 Ações do P para minimizar constrangimentos de TGs** 8.1 No modo de ensino 8.1.3. Atropela princípios didáticos (faz de contas…) (P1)	
3.1 Gostaria que agora falássemos sobre as normas que regulam o funcionamento	P1 – Não há outras. Essas são as minhas normas, as principais. **12.2**	**12 Amplitude das normas** 12.2 N Turma (P1)	

das aulas. Observei por exemplo, que o(a) Senhor(a) Professor(a), *(i) Não permite que os alunos respondam coletivamente às perguntas que lhes coloca.* *(ii) Não permite que estes falem uns com os outros em voz alta durante aula.* *(iii) Exige que todos os alunos entrem na sala de aula, antes de si.* *(iv) Enfim, há um conjunto de normas estabelecidas nas suas aulas.* *3.1.1 Para além daquelas normas que eu consegui observar e que já mencionei,* ***há outras que o(a) Senhor(a) Professor(a) implementa para assegurar o bom funcionamento das suas aulas e a que dê especial importância?***	Um princípio se calhar dentro do que eu disse antes, se calhar atropelo mas para mim. **Eu desejo que os alunos escutem primeiro a pergunta, todos. 13.2.1** Têm de ouvir a pergunta, e um tempinho para buscar resposta. **13.3.1** Mas essa resposta para mim não tem que ser dada coletivamente. Tem que ser um. **13.3.2** Porque eu digo, quem quer responder levanta o braço, esse meu pedido, é para eu poder escolher o aluno que eu acho que deve responder. **13.3.3** **Se eu achar que a resposta é para consolidar a minha aula, eu vou escolher o aluno que eu acho que percebeu.** Mas se o meu objetivo é para avaliar a mim próprio, escolho o aluno que eu acho que tem maiores dificuldades. Se esse aluno, percebe lentamente por exemplo, não me vai responder. Eu vou a partir dali me avaliar e tentar rebater o que eu achei que não foi percebido. **13.3.3** É difícil, porque os que respondem em voz alta, são aqueles que perceberam. Os outros vão balbuciar e não vão dizer nada. Quer dizer a pessoa vai dizer que eu também falei. O problema é: O professor tem que ver que eu também falei. Mas eu não prefiro isso. **18.1.1**	**13 Conteúdo das normas** 13.2 Aprendizagem 13.2.1 A deve escutar o P (P1) 13.3 Participação 13.3.1 A deve ouvir a pergunta e dar resposta (P1) 13.3.2 A não devem dar respostas coletivas (P1) 13.3.3 A devem levantar braços para o P escolher quem responde (P1) **18 Efeitos de TGs no cumprimento das Normas** 18.1 Verificação das N 18.1.1 P não faz o acompanhamento de cada A (P1)	
3.1.2 Como analisa a relação dos seus alunos com estas normas que o professor atribui maior importância para o bom funcionamento da aula?	P1 – Tenho certeza que no segundo trimestre vai funcionar assim, tendo em conta a minha experiência. Eu até percebo que eles sabem já que não vale a pena nós gritarmos aqui, ele não vai aceitar. Eu percebo. **É uma coisa gradual. Eles sabem, que não podem…eu faço uma pergunta logo é não, não. Mas está sendo gradual**. **14.2.1**	**14 Relação dos alunos com as N** 14.2 Progressiva aceitação (P1) 14.2.1 Melhora durante o ano letivo (P1)	
3.1.3. Geralmente ***como procede para prevenir o incumprimento das normas****?*	P1 – É difícil prevenir o incumprimento. Agora estou no período de **apelação**. É uma maneira de prevenir o incumprimento. Então, eles vão percebendo que se não cumprem isto, quer dizer, naquela situação, um aluno por exemplo que tem uma resposta certa, ele sabe que a minha resposta está certa e o outro também sabe e são três ou quatro e todos querem falar ao mesmo tempo, **inibi-los responder**	**15 Regulação das normas** 15.1 Regulação preventiva	

	ou falar para eles é mau, porque eles queriam se expor, eles queriam que os colegas percebessem que eles sabem. **15.1.1** Quando eu inibo e digo, não, não quero assim, primeiro para falar levanta o braço. Então ele sabe que da próxima vez para ele se expor, para ele mostrar aos colegas que percebeu a aula, ele vai cumprir a minha regra de levantar o braço. Quer dizer é mais ou menos isso. **15.1.1**	15.1.1 P faz apelação (P1)	
3.1.4. Geralmente como é que procede quando as normas não são respeitadas pelos alunos? *(i) De que modo?*	P1 – Aqui há duas coisas não é? Há duas coisas. Quando as normas não são respeitadas pelos alunos, eu faço um discurso um pouco duro. Um discurso um pouco duro, mas dentro do que é a norma geral. **15.2.5** Porque há uma coisa. Repare, nós não podemos retirar o poder de pai e esperar desse pai um filho educado. Quando lhe retiramos o poder de pai. Vamos retirar o poder de pai e esperarmos que filho desse pai seja bem-educado nunca vamos fazer isso. **16.1** **E a educação fez isso. Retirou o poder do professor. Retirou o poder do professor na sala de aula, retirou. Está retirando até hoje. 16.1** P1 – De diversas maneiras	**15 Regulação das normas** 15.2 Regulação corretiva 15.2.5 P endurece discurso (P1) **16 Fatores de incumprimento de N:** 16.1 Perda da autoridade do P (P1)	
3.1.5 Em sua opinião a dimensão numérica da turma afeta a observância das normas da aula? *(i) De que modo?*	P1 – Sim afeta, grandemente. **17.1** P1 – É recomendável que o professor na sala de aula, faça um acompanhamento individualizado. Mas se o professor tiver que fazer isso, não vai cumprir com o programa. **18.1.1** <u>E não cumprindo com o programa, vai sobrar para ele como funcionário</u>. Não cola, por exemplo aparecer uma assistência dum Delegado ou dum colega, ele vê e assiste a tua aula. A primeira coisa que ele faz, pega na dosificação. Semana de 18, tem que se dar "caraterísticas de hominídeos". Chega à sala de aula, o professor está a dar "teorias de origem e evolução do Homem". A primeira coisa que ele escreve na ficha de assistência é que o professor não está a cumprir com o programa. **18.2.1** A primeira atitude é que deveria procurar saber o que está a acontecer, mas não te vai chamar para perguntar por que é que está nesta semana que devia ser de caraterísticas de hominídeos está a dar teorias de evolução.	**17 Opinião do P sobre os efeitos de TGs nas Normas** 17.1 Negativos (P1) **18 Efeitos de TGs no cumprimento das Normas** 18.1 Verificação das N 18.1.1 P não faz o acompanhamento de cada A (P1	

	Primeiro ele aparece como inspetor administrativo e não pedagógico, **os nossos inspetores de educação não são pedagógicos, são administrativos. Fez ou não fez? A pergunta porquê não fez? É rara**. A resposta sobre a pergunta "porquê não fez", ele já traz. Ele não fez porque falta muito, ele não fez porque…ele já vem com as respostas, com as justificações por que é que não fez? Entre fazer um acompanhamento individualizado e perceber que metade da turma não domina aquele conteúdo, é necessário na próxima aula repeti-lo, para evitar este procedimento administrativo dos nossos gestores de educação **nós preferimos passar por cima**. **18.1.1** Percebemos que há dificuldade aqui, mas ele tem que que dar caraterísticas dos hominídeos. Então para dar caraterísticas é melhor, e como são muitos e sei que fazendo um acompanhamento individualizado são muitos e não é possível, então, abstenho-me de fazer o acompanhamento individualizado. Porque são muitos, mas se fossem poucos eu podia programar. Olha sobre este tema eu vou acompanhar aquele e outro aluno, porque em História…se não se percebe este tema, não vai perceber o que vem a seguir. **18.1.1** Então se eu percebo que ele não entendeu isto, eu sei que isto ele não vai entender. Na aula em que eu estiver a dar este grupo que eu acho este grupo não entendeu, vou fazer acompanhamento destes. Para poderem entender e estar ao nível dos outros. **8.3.1**	18.2 Importância atribuída 18.2.1 P encontra-se focado no cumprimento do programa (P1, P2) **8 Ações do P para minimizar constrangimentos de TGs** 8.3 No acompanhamento das atividades 8.3.1 Trabalha alternadamente com amostras (grupos) (P1)	
3.2. Nas suas aulas observei que há alguma participação dos alunos nas atividades de aprendizagem que lhes propõe. *3.2.1. Está satisfeito com essa participação, tal como ela na maior parte se configura? Como é que analisa tendo em conta o que acontece na maioria das aulas?*	P1 – <u>Satisfeito não.</u> Não estou satisfeito com a participação. **19.1** **<u>Porque é um terço dos alunos que participam</u>**. **19.1.1** **É verdade que à medida que o tempo vai passando, familiarização professor-aluno, a relação e dependendo do caráter de cada um etc., a situação vai, vai…mas por agora ainda**. **19.1.2**	**19 Opinião do P sobre a participação na aula** 19.1 Insatisfeito (P1, P2) 19.1.1 Um terço de A participa (P1) 19.1.2 Progressiva melhoria (P1)	
3.2.2 E na sua opinião o tamanho da turma afeta a participação dos alunos na aula?	P1 – Sim **20.1** P1 – Falar de aluno como pessoa. Há alunos por natureza acanhados por exemplo. **E há, os ativos**. **Os ativos sempre procuram**…isso já é bom. **21.2.1**	**20 Efeitos gerais de TGs na participação** 20.1 Negativos (P1) **21 Efeitos de TGs na Participação:**	

(i) De que modo? Quer me falar sobre isso?	Os acanhados, **chega uma altura em que eles percebem que dificilmente serão descobertos que menos participam**. Então, porque de fato, o professor, também, não vai ter capacidade de controlar isto porque são muitos. **21.2.2** Porque se fossem poucos, eu estou em crer que os acanhados sempre são em número menor. E o acanhamento tem várias causas, na turma tem várias causas, variadíssimas causas. Nós podemos pensar que ele é acanhado quando não é. No intervalo ele é uma outra coisa. Mas lá na sala ele fica acanhado por muitas razões, variadas razões. Então, o número conta muito. **21.2.2**	21.2 Desigualdade na participação 21.2.1 Participam apenas A ativos (P1) 21.2.2 A acanhados não participam (P1)	
3.2.3 Como é que procede para contornar esses constrangimentos a fim de fortalecer a participação dos alunos nas tarefas?	P1 – Por vezes eu ajo fora da sala de aula. Eu interajo com os alunos fora da sala de aula. Fora dos conteúdos. Eu interajo com ele. Eu e ele. Eu percebo que este tem algum…também falo com ele, fora. **22.1** Lhe mostro o que é ser aluno e o que é ser professor e o que se deve fazer para se aprender. Procuro aproximação. **22.4** E se ele se abre comigo como professor dele fora da sala de aula, por vezes ele transporta esta aproximação, este o "à vontade" para a sala de aula, ele se sente próximo de mim, e então ele passa para aquele grupo ativo dos que participam. **22.1** E eu comento na sala de aula, dizendo que olha, vocês nunca me viram lá fora, vê como vocês se comportam, vocês agem, aqui vocês não falam, mas lá fora vocês fazem mais barulho, gritam, por exemplo tu, a indicar um de fato que sabe e tem certeza que eu lhe vi a gritar. **22.1** Quer dizer que eu não estou a dizer nada de suposição. Então ali vai dizer, não Senhor Professor, é fulano. Prontos já está. Aquela participação pode parecer para mim ou para os outros, pode parecer sabotagem ou qualquer coisa assim. **22.2** Quando eu busco coisinhas de fora para dentro da sala de aula, comento algumas coisas sociais, é na tentativa de ativar esta participação. Quando falo de, um exemplo né, motivar participar, pelo menos, a primeira coisa que ele deve saber é que na sala de aula ele deve falar. Pode falar errado, mas falou. Então, quer dizer, ele sozinho, para mim, sozinho a ir para sala de aula, vai se preparar para falar. E vai falar no assunto certo. Ou vai estar atento para me ouvir, porque eu gosto de ser ouvido. **22.1**	**22 Ações do P para fortalecer a participação em TGs** 22.1 Cria aproximação com A (P1) 22.2 Apela participação (P1) 22.4 Ensina os A como se aprende (P1)	
3.3. Vamos agora passar para um outro momento. Ainda no contexto da disciplina, participação e da relação, nas suas aulas observei obviamente que entre o(a) Senhor(a) Professor(a) e os seus alunos se desenvolve diálogo, ou seja, o(a)	P1 – Na sala de aula quando falo com os meus alunos…**23.1** …Eu procuro buscar exemplos da sociedade que estejam relacionados com o tema que está em discussão. **24.1** A tendência é esta, pode ser que não esteja a ser posta em prática de forma mais aconselhável, mas a tendência é esta. Quer dizer, buscar toda a conversa, ou seja, a minha intenção é de que toda a conversa que tiver, tem que gravitar à volta do tema, ou à volta da disciplina de História. **24.1**	**23 Intervenientes das interações** 23.1 Professor – turma (P1 **24 Conteúdo das interações** 24.1 Matéria curricular (P1)	

Senhor(a) Professor(a) fala com os seus alunos. *3.3.1. Diria que este diálogo incide sobre o quê concretamente? É sobre a matéria, avaliação, problemas da escola, é sobre a sociedade? O que é que destas questões, ou outras que entenda referir ocupam a maior parte do seu tempo?*	Se calhar seja porque estou nessa de História, História e…Fora de ser professor de História, estou nesta área de História. A minha grande preocupação é fora de falarmos dos conteúdos programáticos, o aluno, a partir das minhas aulas, ganhe interesse pela História. E perceba que a História é transversal para todas as outras áreas da vida. Isto não dito assim, mas isto é importante, não, no sentido de ele perceber. Se de alguma ou doutra maneira, ele tiver o gosto pela História, ele em algum momento de aflição, ou de alegria, de compreensão de algum problema dele, ele pode recorrer à História para se safar. Então, eu busco toda a conversa, todo o diálogo, nisto. **24.1**		
3. 3.2 Parece-lhe que o TT afeta de algum modo o seu diálogo com os seus alunos na sala de aula? *(i) Em que sentido?* *(ii) Como procede para contornar os* ***constrangimentos que se levantam à volta do seu diálogo com os alunos face ao tamanho das turmas?*** *(iii) Quer detalhar isso?*	P1 – Sim, afeta. **25.1** P1 – Primeiro porque são muitos, eu posso estar a falar de um assunto que não interessa. E se não interessa a um terço, há-de haver desordem. **26.2.1** Nem o que eu desejo dizer vai ser percebido, nem os que estão interessados em me ouvir vão perceber, vamos resvalar na tentativa de controlar a turma, o que vai seguir depois também não vai ser percebido. **26.1.1.1** P1 – Nunca ninguém disse que Dracon foi pedagogo nem didata. Mas me parece que ele foi um grande pedagogo e um grande didata. Então eu uso essa parte de Dracon de didata e de pedagogo. **27.1.1** P1 – Não	**25 Opinião dos P sobre os efeitos de TGs nas interações P-A** 25.1 Negativos (P1) **26 Efeitos do TGs nas interações professor-aluno** 26.1 Do lado do P 26.1.1 Dificulta gestão das interações 26.1.1.1. P não interage com a maioria dos A (P1) 26.2 Do lado A 26.2.1 Estimula desordem (no caso de a aula não interessar um terço de A) (P1) **27 Ações do P para minimizar constrangimentos de TGs** 27.1 Nas interações professor-aluno 27.1.1 Recorre ao ensino tradicional (Usa didática e pedagogia draconianas) (P1)	

3.3.3. Nas aulas, também observei que os alunos conversam entre si nas carteiras. Em sua opinião, essas conversas entre os alunos que impacto têm no trabalho da aula, quer no trabalho de ensino do professor, quer no trabalho do próprio aluno?	P1 – Têm um impacto negativo. Por uma razão. **É tolerável perceber que aqueles dois alunos estão a conversar entre si sobre o tema. Quando é isso, é tolerável, eu tolero**. Quando me apercebo que este está a falar sobre este assunto. Podem não estar a abordar o assunto da mesma maneira que nós abordamos. Mas a conversa é sobre…Então eu passo por cima, finjo que) não vejo. Mas quando a conversa é extra-aula, aí já o assunto é outro. É perturbador… **28.1.2** …Porque **podem estar a conversar entre si, próximos de alguém que está muito atento a aula mas não pode estar porque está a ouvir esta conversa**. **28.1.3**	**28a Opinião do professor sobre a natureza dos efeitos das interações A-A na aula** 28a.1 Negativos (P1) **28 Efeitos das interações aluno-aluno na aula** 28.1 Do lado do A 28.1.1 Estimula desordem (alastramento de conversas) (P1) 28.1.2 Perturba a aula (P1) 28.1.3 Distraem colegas (P1)	
3*.3.4 E parece-lhe que a dimensão da turma afeta esse diálogo entre os alunos nas carteiras, como é que o número de alunos afeta de fato essa situação?*	P1 – Sim afeta. São muitos. Se dois conversam, dois estão a conversar numa fila ou naquele banco por exemplo, significa que aquele banco todo não está atento, está distraído. **29.1.1.1** Não está a realizar a atividade que devia realizar. Todo aquele banco. São cinco, seis. As vezes são oito. Se os do meio estão a conversar, se um está atento, a conversa vai lhe perturbar. Ele não poderá fazer nada ali, porque não pode sobrepor-se aos dois que estão a conversar. Se estão a conversar coisas animadas, quer dizer naquela idade eles falam sobre coisas animadas, estes outros vão ficar prejudicados. E vão fingir que estão a acompanhar a aula, estão a realizar a atividade, que é para não estar no grupo dos que estão a conversar, mas a atenção deles está na conversa. Porque podem estar a comentar sobre novela por exemplo. **29.1.1.1**	**29.1 Efeitos de TGs nas interações aluno-aluno** 29.1 Do lado do A 29.1.1 No modo como se comporta 29.1.1.1 Estimula desordem (alastramento de conversas) (P1)	
3.3.5 E como o senhor professor procede para contornar os constrangimentos trazidos por esta situação?	P1 – Depende do grau da perturbação. Há aquela coisa de que nós não podemos esperar que o aluno se concentre durante 45 minutos, 30, há momentos que escapa. **33.2.1.1** Se eu percebo que escapou e agora está a fazer barulho, aí quer dizer, quando evidencio aquele que está a fazer barulho, mas pode ser que sejam muitos uns 10 a fazer barulho, pode ser que dos 10, se eu conseguir persuadir um, ganhe mais cinco**. 33.2.1.2** Ou então fico Dracon pedagogo. Costuma-se dizer que existem medidas draconianas e acharem que as medidas draconianas são de violência física, violência psicológica, não! Quando nós dizemos a pessoa que tu não sabes escrever. Existem alguns pedagogos que dizem que nós não podemos dizer ao aluno que ele não sabe escrever, estamos a violenta-lo.	**33 Estilo de regulação da disrupção** 33.2 Regulação corretiva 33.2.1 Unilateral 33.2.1.1 P persuade o A perturbador a se calar (P1) 33.2.1.2 P toma medidas severas (pedagogia draconianas) (P1) 33.2.1.3 P Chama atenção (P1	

	Mas ele não sabe escrever! Estás a conversar aí, mas tu não sabes escrever. Devia prestar atenção para saber escrever a palavra História. Estás aí a conversar mas devias saber escrever o nome Itália, com letra maiúscula. **33.2.1.3** Algumas escolas pedagógicas dizem que isso é violência, não podemos dizer o errado, porque estamos a violentar. O aluno não fez TPC, é prática comum, eu também não concordo tirar o aluno da sala de aula porque não fez TPC. Não concordo. Porque ele perde duas vezes. Não fez TPC e perde aquela aula, não concordo! Mas também estou em desacordo quando publicamente se proíbe ao professor tomar essa medida. Ah, não fez TPC? Vai fazer, depois me apresentar. Ele sabe que aquele aluno vai perder aquela aula, e ele vai continuar a dar aulas. Mas eu penso que ele sabe que aquele aluno, a partir dali, já não vai deixar de fazer TPC. Mas se a nossa inspeção chegar apanhar o aluno fora, a primeira coisa que faz pergunta, é aluno daqui? Sim. Que turma? Qual é a sua sala? Quem é o seu professor? Porque está cá fora? Não fiz TPC. A reunião em que se interrompem aulas, é falar dos professores que tiram alunos fora, eu não concordo. Mas eu não posso dizer isso numa reunião, que não concordo.		
3.4 Passando agora para outros aspetos do comportamento dos alunos. Como descreveria o comportamento da maioria dos alunos na aula? Atentos? Motivados? Conversadores? Barulhentos? Enfim, como descreveria o modo como se passam as suas aulas quanto ao comportamento dos alunos?	P1 – Para mim há "dois barulhos". Se o barulho da turma está a volta do que se está a discutir, eu gosto, daquele barulho à volta do tema. Eu gosto. O barulho que me incomoda é aquele extra-aula. Há tendência de existir esse barulho nas minhas aulas. Mas voltamos novamente, vai me perguntar que medidas? **31.1**	**31 Conteúdo da disrupção** 31.1 Barulho e desacatos (P1) 31.2 Barulhentos	
3.4.1 Geralmente o que faz o(a) Senhor(a) Professor(a) para prevenir/ evitar eventuais comportamentos perturbadores do funcionamento da aula	P1 – Eu de fato não tenho momento. É no início, meio ou no fim da aula. **Mas eu faço preleção** para evitar. Eu faço uma preleção, e não posso dizer em que momento. **Mas eu sei que faço preleção**. **33.2.1.4** Interrompo a aula e procuro sensibilizar, para prevenir isso. **33.2.1.5** Porque há momentos em que eu percebo, que os próprios alunos sentados na carteira, um começa a querer desviar, o outro chama atenção. Não sei o que é que diz, mas diz qualquer coisa, aqueles termos que os alunos usam, mas para chamar atenção ao outro, que olha aqui é melhor… porque isto vai	**Estilo de regulação da disrupção** 33.2 Regulação corretiva 33.2.1.3 P Chama atenção (P1) 33.2.1.4 P faz preleção (P1) 33.2.1.5 P Interrompe aula para chamar atenção/ sensibilizar (P1)	

	aquecer. Aquecer no sentido bom. Aquecer no sentido de que toda a gente tem que estar a fazer a atividade que deve fazer. **33.2.1.3**		
3.4.2 Geralmente como reage o(a) Senhor(a) Professor(a) face a esse tipo de comportamentos perturbadores do funcionamento da aula?	P1 – Não permito. Por vezes naquele momento eu percebo o ambiente da turma, se a perturbação não incomoda a turma até posso deixar o grupo continuar a fazer suas coisas, até eu terminar a minha atividade com a maioria. Depois volto para resolver o problema daqueles. Eu reajo assim. **33.2.1.6** Mas eu se percebo que a perturbação é demasiada, eu prefiro interromper e resolver. **33.2.1.6**	**Estilo de regulação da disrupção** 33.2 Regulação corretiva 33.2.1.6 P interrompe aula para corrigir a disrupção (P1)	
3.4.3 Na sua opinião o tamanho da turma afeta o modo como os alunos se comportam nas suas aulas? *(i) Pode desenvolver, explicitar a sua opinião, por favor?*	P1 – Sim, afeta. **35.1** P1 – **São muitos** alunos e isso significa **muitas vontades**, **muitas reações e que transportam para a sala de aula muitas divergências**. Se fossem poucos, então isso iria diminuir. **37.1.1**	**35 Efeitos gerais de TGs no comportamento** 35.1 Negativos (P1) **37 Natureza dos efeitos negativos de TGs no comportamento** 37.1 Do lado do A 37.1.1 Estimula desordem (P1)	
3.4.4 Não sei se quer acrescentar alguma coisa sobre exatamente aquilo que faz para limitar os efeitos da dimensão da turma no comportamento do aluno na aula.	P1 – Sessenta alunos, ou cinquenta alunos numa sala anexa, a manifestação deles é diferente dos alunos numa sala da escola sede: ES-MªMR. Naquelas salinhas ali, os cinquenta, só a sala, os sessenta, só a sala agita-os, a própria sala agita-os. **Então, nada se pode fazer, há uma série de coisas que gostaria de fazer para minimizar isso. 54.2**	**54 Efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço** 54.2 A mal cabem/A sem carteira (P1,	
4.1.1 Em sua opinião, com que frequência as salas de aulas onde leciona encontram-se bem arrumadas? *(i) Por exemplo, em regra, e numa escala de 1 a 5, em que 1 significa nunca e 5 significa muitas vezes, onde localizaria a frequência dessa arrumação?*	P1 – Localizaria no 4 **52.1**	**52 Frequência da arrumação da sala** 52.1 Sempre/quase sempre (4, 5) (P1)	
	P1 – Afeta sim. **53.1**		

4.1.2 Na sua opinião e tendo em conta a sua experiência, o número de alunos por turma afeta a arrumação do espaço, concretamente (colocar à disposição do professor um papelinho contendo uma lista dos aspetos que se seguem): *(i) Na arrumação do mobiliário da sala?* *(ii) Na arrumação dos meios e materiais de ensino?* *(iii) Na arrumação dos materiais de aprendizagem dos alunos?* *(iv) Na movimentação dos protagonistas da aula?* *(v) Noutros aspetos?*	Por exemplo, na arrumação do mobiliário escolar. As carteiras não chegam para metade dos alunos em alguns casos. **54.4** Como arrumar e como fazer isso? **54.1** As chamadas carteiras individuais sentam dois alunos, as chamadas carteiras duplas sentam quatro. E os outros que já não têm onde sentar como é que ficam? Ficam aí na sala. Ficam. Infelizmente continua. Mesmo os próprios materiais de aprendizagem dos alunos sentados naquele banco em que estão apertadinhos, por vezes um tem que arranjar um jeito. **54.2** Vamos falar daquela escola não é? A única sala em que há uma mínima arrumação e há possibilidade de movimentação é só aquela da 8ªW2. A outra turma só tem aquele corredor. **E aquela é melhor, que as outras salas da 8ªW11, 8ªW19, 8ªW20, etc., em que não há espaço, para o professor escrever no quadro. 54.1** Não tem espaço para o professor escrever no quadro, aquele espaço que se reserva para o professor pôr uma cadeira não tem. Ali, empurrou-se o banco para um canto só para. Acho aquilo deve ter 30 cm na porta. **O professor fica na porta, os alunos para entrar tem que passar um por um para ir se encaixotar lá ao fundo. Encaixotam-se e depois enchem a sala e fica cheia. Não dá para movimentar nada. 54.3** Na 8ªW9, são ferros que estão lá, se até agora não aleijaram o aluno, é porque eles sabem que são ferros. **54.4**	**53 Opinião dos P sobre os efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço** 53.1 Negativos (P1) **54 Efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço** 54.1 Mobiliário e material desarrumado (A10) (P1) 54.2 A mal cabem/A sem carteira (P1, P2) 54.3 P e A não podem movimentar-se (P1) 54.4 Carteiras insuficientes para os A (P1)	
4.1.3 Como procede para fazer face aos constrangimentos que enfrenta na utilização do espaço, decorrentes da dimensão numérica da turma?	P1 – Não vamos falar da utilização de espaços que não existem. Espaços naquelas salas, não. Só naquela da 8ªW2. É fazer de contas que estou numa sala de aula normal, ideal. **55.3** Se quiser falar com um aluno, saltar alguns, se quero ir ver o que está a escrever, tenho que saltar alguns. Dia de teste por exemplo, se alguém quer uma explicação, e porque não posso gritar para não atrapalhar aos outros, tenho que saltar alguns, pisando outros, estão ali, como vou fazer? **55.4.1**	**55 Ações do P para minimizar constrangimentos de TGs na utilização do espaço** 55.3 Faz de contas que está numa sala normal (P1) 55.4 Usa vias alternativas para se movimentar (P1) 55.4.1 Salta alguns A para se aproximar a um A (P1)	
5.1 O(a) Senhor(a) Professor(a) considera que geralmente dispõe de tempo necessário na aula, para	P1 – Não, não. O tempo não é suficiente por uma razão. **56.1** Os programas de ensino são extensos. Muito extensos**.**	**56 Tempo disponível para as tarefas** 56.1 Insuficiente (P1)	

realizar aquilo que se propõe levar a cabo? Como analisa esta situação?	E o número de aulas por semana é reduzido. Então para cumprir o programa é preciso…Não se realizam todas as atividades, que deviam se realizar para o alcance dos objetivos indicados no programa.		
*5.2. **Há algum tipo de atividades** ou **tarefas** que o(a) Senhor(a) Professor(a) **considera importantes e necessárias, e que normalmente exigem mais tempo do que aquilo que tem disponível ou pelo contrário** consegue operacionalizar aquilo que planificou dentro do tempo previsto? Pode dar alguns exemplos?*	P1 – Pode-se dizer que supostamente nós programamos e cumprimos. Mas não de forma eficiente, como era de desejar. Por exemplo, podemos falar de, as fases de "evolução do Homem e suas caraterísticas". No nosso programa é uma aula, uma aula, 45 min. **Na aula temos que corrigir o TPC, 58.1.1.1** **…Na aula temos que chamar atenção de tantos alunos, 58.1.2.1** **… na aula temos que dar tempo para eles discutirem os fatos. Enquanto eles discutem eu estou no meu lugar, 58.2.2.3** **…Na aula temos que arranjar tempo para chegar até ao quadro, temos que procurar sítio para pôr a pasta sem perturbar os alunos porque nós não temos secretária.** E essa aula, "evolução do Homem" cria muitas curiosidades às crianças. É aquela aula em que as crianças querem saber mais. Trazem de casa um conhecimento sobre aquilo. Não no sentindo em que nós queremos dizer, mas no sentido lá de casa, lá da igreja. Estamos a criar uma contradição na criança e não é bom isso, a escola criar contradição na criança. Mas temos 45 min. Então temos que dizer à criança que olha, na teoria evolucionista sobre a origem do Homem, este é Australopiteco. **Este conhecimento é da maneira ou do jeito que nós queríamos que fosse transmitido? Não! Existe um desfasamento entre o programa e o tempo da aula disponível.**	**57. Efeitos gerais de TGs na gestão do tempo da aula** 57.1 Negativos (P1) **58 Efeitos de TGs na gestão do tempo da aula** 58.1 Do lado do P 58.1.1 Correção de TPC 58.1.1.1 Não corrige todos os TPCs (P1) 58.1.2 Gestão do comportamento do A 58.1.2.1 Não acompanha o comportamento do A (P1)	
5.3 Em que medida na sua opinião o tamanho de turma afeta a gestão do tempo letivo que dispõe para realizar o trabalho previsto para a aula?	P1 – É que se nós queremos que o aluno participe da aula, **58.2.1.1** …tenha atividade concreta e que seja acompanhado pelo professor…**58.2.2.1** …Vamos criar uma situação ou cria-se uma situação que é, implicitamente vamos ter duas turmas, uma acompanhada pelo professor outra não, lá dentro na turma. **58.2.2.2**	**58 Efeitos de TGs na gestão do tempo da aula** 58.2 Do lado do A 58.2.1 Participação do A na aula 58.2.1.1 Não participa na aula (P1) 58.2.2 No modo como aprende 58.2.2.1 A não realiza atividade concreta na aula (P1)	

		58.2.2.2 Surgem implicitamente duas turmas: Uma acompanhada pelo P e outra não (P1)	
5.4 E como procede para contornar os constrangimentos trazidos pela dimensão da turma na gestão do tempo que dispõe?	P1 – Como há vários fatores que concorrem para o não cumprimento das atividades dentro da sala, fora do número de alunos, **fazemos de conta que damos aulas. 59.1.1** Os resultados estão aí. Eu tenho meu plano, vou dar "Evolução do Homem", eu entro na sala de aula, o que eu sei é que no fim, eu já terei falado sobre o Homem Sapiens Sapiens. No fim quando eu saio, já dei, está dado isso. **59.1.2** No programa vem 45 min e eu vou para aquela sala com 60 alunos, aluno sentados no chão, alunos sem material, alunos que não sabem escrever, no fim dos 45 min, os alunos hão-de ouvir falar de Australopitecos até Homem Sapiens Sapines. No fim de 45 min. As condições materiais determinam a conduta do professor na sala. **59.1.2** Existe uma experiência, eu venho de uma escola industrial, nós tínhamos mecânica-auto. Quando a escola, eu cheguei lá muito tarde, a escola tinha todo material de oficina, antes. Eu cheguei a dar aulas numa sala, aquilo era uma oficina auto, a aula de História numa oficina. O professor de mecânica estava na sala 47 a dar mecânica. Era igual, não havia material naquela sala de mecânica. São carteiras, qual é o problema. Eu dei aulas nessa sala até terminar o ano de 2014. E o professor de mecânica estava na sala 47 que era destinada a disciplinas gerais. Qual é a diferença? Lá não tinha nada. A única coisa que havia, era uma bancada que na altura podia servir para o mestre, o resto eram carteiras iguais. Então o produtor de horário, pôs, aulas de História- sala 1, oficina 8.	**59 Ações do P para contornar constrangimentos na gestão do tempo** 59.1 No modo como ensina 59.1.1 Faz de contas que dá aulas (P1) 59.1.2 Executa o plano da aula dentro das condições e tempo disponível (**"eu entro na sala de aula o que eu sei é que no fim, eu já terei falado sobre o Homem Sapiens Sapiens…"**) (P1)	
*6 Em que medida lhe parece que as suas **práticas de ensino da história** a que se referiu de algum modo se aproximam do que é feito pela maioria dos professores de historia a nível nacional? Numa escala de 1 (nada próximas) 5 (muito próximas) como situaria a sua opinião? Quer desenvolver um pouco a sua opinião, por favor?*	P1 – Prefiro não comentar a escala. Mas vou comentar. Eu pertenço a uma geração de professores de História, formada na Escola 8 de Março, na Faculdade de Educação. Pertenço a essa geração. São poucos que existem ainda lecionando. Pertenço ao grupo dos primeiros professores de História e orgulho-me disso. Os nossos melhores historiadores hoje, pertenceram a este grupo. Eles tiveram uma sorte que eu não tive. Está a falar de professores de História, hoje não temos professores de História. De há 15 anos para cá, nas escolas. Os que são professores de História de 15 anos para cá, têm estatuto de professor. De História, tem pouco. Temos bons professores de Matemática, de Química de Física, professores da mesma geração, formados na Universidade Pedagógica. Mas professor de História, nós não temos. As nossas crianças não estão a aprender História. Não me revejo nas práticas pedagógicas desses professores, e eles também não se revêm em mim. **61.3** Eles não contextualizam, se calhar aqui eu posso abrir parêntesis. Eu fui formado como professor de História, depois fiz História. Então não tem que alguém vir me dizer que é porque você fez curso de	**60 Opinião sobre nível de aproximação das práticas de ensino dos P** 60.3 Raramente próximas (1, 2) (P1) **61 Elementos que não aproximam as práticas dos P** 61.1 Modos de ensino dos outros P	

	História e nós fizemos curso de ensino de História. Um professor que chega à sala de aula por exemplo, diz assim, a Alemanha provocou a I Guerra Mundial, dia 01 de Agosto, não sei quê, não sei quê. A I Guerra Mundial tem uma primeira fase…Chega diz, olha na Europa, nos finais do século XIX formaram-se blocos militares: Tríplice Entente e Tripla Aliança. Esse período era de Paz Armada... São fatos históricos esses, que está a narrar. **61.1.1** Eu penso que nós na sala de aula, deveríamos explicar o processo histórico, o processo. Não basta dizer, Eduardo Mondlane fundou a Frelimo. Sim fundou, e depois? O processo! Eu penso que quando se introduz o programa de História nas nossas escolas, é para ensinar os processos, explicar os processos, não fatos. **61.1.2** Os alunos sabem decorar que a I Guerra Mundial começou no dia 28. É por isso que você chega a uma escola vai apanhar uma dificuldade de perceber o aluno, uns vão dizer que a guerra começou no dia 28 de Junho, outros vão dizer que começou no dia 28 de julho. Uns até, vão dizer que começou no dia 01 de Agosto. Ninguém vai saber explicar o processo, porquê isto? Então prefiro não me pronunciar sobre a escala. Eu pertenço a uma geração e eu resisto. Dentro disso, mais para, chegou a saber que houve aquela polémica de reprovações em História. E o que o relatório de inquérito, disse é verdade. Mas em História, tudo quanto vem no exame, os alunos foram ensinados. Ensinados do jeito como estava a dizer. Mas aquele exame, não foi de acordo com… É por isso que eles saíam cá fora e diziam que sim, o exame foi fácil. Porque ele recordou-se que ouviu aquilo. E ouviu mesmo, mas ouviu do jeito que ouviu. **Quando nós recomendamos aos alunos para fazerem resumos, um aluno que não sabe ler nem escrever que resumo** vai fazer? Não sabe ler, nem escrever. **61.1.3**	61.1.1 P não contextualizam (P1) 61.1.2 P não explicam o processo histórico (P1) 61.1.3 P exigem resumos aos A que não sabem ler (P1) 61.1.4 A não explicam o processo histórico (P1)	
7 Quer acrescentar algum aspeto relacionado com o tema da entrevista?	P1 – É complicado falar-se de gestão de aulas em turmas grandes, é complicado, muito complicado. Porque não é só o número de alunos. Se calhar o número de alunos, mas há que olhar para o espaço, os materiais, as condições de vida dos próprios alunos, tudo isso reflete. Vamos imaginar uma outra situação, se tivéssemos 60 alunos, mas se esses outros fatores não existissem, se calhar a gestão fosse boa, se calhar, se calhar! Se tivéssemos materiais disponíveis, o nosso ensino ainda é livresco. Apontamentos. Eu quando dito apontamentos sei que mais da metade não está a escrever aquilo que estou a ditar. **63.1.1** Eu sei isso que mais da metade, dos 60, não está a escrever o que eu estou a ditar. Porque não sabem escrever.	**63 Proposta para minimizar constrangimentos de TGs** 63.1 No nível da sala de aula 63.1.1. Disponibilização do material didático (P1)	

	Mas se tivéssemos material, livros, a coisa seria diferente. Faríamos as duas coisas, História também é literatura. Faríamos as duas coisas, se calhar as aulas não fossem tão expositivas como têm sido. Se usássemos o livro, um questionário, em que o aluno iria buscar informações no livro, estaríamos a fazer duas coisas. Ele havia de ver a palavra australopiteco tantas vezes no livro. Saberia escrever a palavra australopiteco. **Mas ele vê a palavra no quadro e copia mal para o caderno, porque eu já não hei-de repetir a palavra australopiteco noutra aula, tenho que dar o outro tema.** Muito obrigado pela sua colaboração!		

Apêndice 12: Sistema de análise

SISTEMA DE ANÁLISE

1 GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

1.1 AÇÕES DE ENSINO DO PROFESSOR

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Ações do professor no início da Aula		Saúda	
		Organiza Sala	
	TPC	Controla execução	
		Corrige	Com exemplos próximos aos alunos
			Apoiando-se no interrogatório
			Indicando procedimentos para aprofundamento
	Sumário	Informa/Dita sumário	
		Enquadra sumário	Esclarecendo os objetivos da aula
			Apoiando-se no interrogatório
			Lembra matéria anterior
		Manda copiar	
Ações do professor no desenvolvimento da Aula	Ensino tradicional melhorado	Questiona_TM	Faz perguntas abertas (matéria prévia/ matéria nova)
		Anuncia método de trabalho	
		Explica matéria_TM	Com exemplos
			Com recurso à comparação
			Apoiando-se na leitura de textos
			Apoiando-se no interrogatório (sobre experiência/ matérias prévias/ nova matéria)
			Apoiando-se no registo de palavras-chave/ esquemas no quadro
		Lê e dita_TM	Apoiando-se na explicação
			Apoiando-se no registo de palavras chave/ esquemas no quadro
			Apoiando-se no interrogatório
		Esclarece dúvidas	
		Verifica/Controla/Questiona compreensão	
		Apela à participação	
		Atribui e acompanha tarefa	
		Motiva A para testes seguintes	
		Controla participação	
	Ensino tradicional	Questiona_T	Faz perguntas fechadas (matéria prévia/ matéria nova)
			Faz pergunta e antecipa resposta
		Explica matéria_T	Faz a exposição oral sem diálogo
		Lê e dita_T	Lê e dita apontamentos sem diálogo
		Manda copiar	
Ações do professor no encerramento da Aula		Anuncia fim aula (AFA)	
		Questiona_T: Faz pergunta fechada (matéria nova)	
		Esclarece dúvidas	
		Manda copiar	
		Motiva aula seguinte	
		Marca TPC	
		Indica procedimentos de realização de TPC	
		Atribui e acompanha tarefa	
		Exige a entrega de testes	
		Encerra aula	
		Despede-se	

1.2 AÇÕES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Tema	Subtema	Categorias
Ações do aluno no início da Aula		Saúda
		Coloca dúvidas/questões

		Apresenta TPC
		Escuta passiva
		Responde a prof: Resposta fechada (SIM/NÃO…)
		Regista sumário
Ações do aluno no desenvolvimento da Aula	Ensino tradicional melhorado	Debate
		Coloca dúvidas/questões (
		Responde a professor: Resposta aberta
		Regista apontamentos de forma intercalada
		Realiza tarefas
	Ensino tradicional	Escuta passiva
		Regista apontamentos
		Responde a professor: Resposta fechada (SIM/NÃO…)
Ações do aluno no encerramento da Aula		Coloca dúvidas
		Regista TPC
		Escuta passiva
		Responde a professor: Resposta fechada (SIM/NÃO…)
		Entrega teste
Perceção do professor sobre as ações de aprendizagem mais solicitadas	Ensino tradicional melhorado	Consultar outros materiais fora dos apontamentos
		Colocar dúvidas
		Participar na aula
		Apresentar TPCs
		Responder questionário por escrito
		Debater
	Ensino tradicional	Escutar o P (escuta passiva)
Perceção do professor sobre a frequência da realização de tarefas na aula		Muito frequentes (4 e 5)
		Medianamente frequentes (3)
		Pouco frequentes (1 e 2)
Perceção do professor sobre os conteúdos que mais motivam a aprendizagem		Matérias relativas ao contexto mais próximo ao aluno
Perceção do professor sobre os conteúdos que não motivam aprendizagem		Matérias relativas aos contextos distantes do A
Perceção do aluno sobre os conteúdos que mais motivam a aprendizagem		Matérias relativas aos contextos mais próximos ao aluno
		Matérias relativas aos contextos distantes

1.3 ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE NA AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Organização social da atividade na aula		Turma	
		Grupo	
		Individual	

1.4 EFEITOS DAS TURMAS GRANDES NO TRABALHO DO PROFESSOR/ ALUNO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Tema	Categorias	Indicadores
Natureza dos efeitos	Muito negativos	
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs no ensino	Gestão diversificada e diferenciada do ensino	Recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual
		Forte recurso ao **ditado e explicação da matéria**
		Desfasamento entre a ação do professor e as competências do aluno
		Desvalorização do trabalho em sala de aula
		Dificuldades na exploração dos pré-requisitos do A
		Não alcança objetivos da aula
		Não motiva alunos (não faz ambientação com os A)
		Não manda A para o quadro
		Não faz levantamento da comunidade onde a escola se insere
		Não individualiza tarefas
		Não organiza aulas de exercitação

		Não organiza turma em grupos
		Não realiza visita de estudo a Museus
		Não circula na sala
		Não acompanha tarefas
	Gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação	Insuficiente avaliação formativa e diferenciada das necessidades de aprendizagem dos alunos (no caso, da literacia básica da língua
		Não individualiza a avaliação
		Não diversifica avaliação (desempenho, pontualidade, participação, TPC)
		Não obtém dados reais na avaliação (dificuldades/progressos através de grelhas de análise)
		Elabora Testes burocráticos (escolha múltipla) e não pedagógicos (não avaliam profundamente o conhecimento)
		Não corrige trabalhos de todos A na aula
		Não deteta dificuldades de cada A
		Não corrige todos os testes em tempo útil
		Não corrige os TPCs de todos A
	Gestão da organização e funcionamento da aula	Perde tempo inicial da aula para organizar a sala
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem	Condições de assistência e participação na aprendizagem	A não acompanha aula
		A não se concentra na aula
		Dificulta compreensão
		Dificulta a participação
	Qualidade e resultado na aprendizagem	Muitos A falham nos exames da 1ª época
		Muitos A falham na preparação para provas
		Muitos A reprovam a História
		Muitos A falham em competências básicas e prévias
		Muitos A não se concentram durante a realização de provas
		Muitos A cooperam durante os testes (estimula cooperação entre A durante os testes)
		Estimula cópias
Perceção dos participantes efeitos das TGs nos delegados da disciplina	Gestão burocrática do processo da avaliação	Na organização e entrega de dados de avaliação em tempo útil

1.5 EFEITOS GERAIS DAS TURMAS GRANDES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Tema	Categorias	Indicadores
Natureza dos efeitos	Muito negativos	
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs no ensino	Gestão diversificada e diferenciada do ensino	Não consolida aula
		Não marca TPC
		Não realiza aulas laboratoriais
		Não deteta dificuldades dos A nas atividades durante a aula
		Não circula na sala
		Não acompanha tarefas
	Gestão diversificada, diferenciada e formativa da avaliação	Não corrige todos os testes em tempo útil
		Não corrige trabalhos de todos os A
		Não diversifica avaliação
		Não obtém dados reais na avaliação (dificuldades dos A)
	Gestão burocrática do processo da avaliação	Não organiza e nem entrega dados de avaliação em tempo útil
	Gestão dos planos temáticos	Não cumpre com os planos temáticos
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na aprendizagem	Condições de assistência e participação na aprendizagem	Más condições físicas da aprendizagem (carteiras)
		Impossibilidade prática de realização das atividades na aula (Desenho)
		Falta de acompanhamento do professor na aula
		Maior procura do P pelos alunos na sala de aula
		Prejuízo na participação da aula
	Qualidade e resultado na aprendizagem	Maus resultados

		Prejuízo nas aquisições fundamentais/competências de vida
Condições que reforçam efeitos negativos	Desresponsabilização das famílias	

2 GESTÃO DA SOCIABILIDADE

2.1 SISTEMA NORMATIVO DA AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Amplitude das normas		N Gerais	
		Escola	
		N Turma	
Conteúdo das normas	Desenvolvimento do currículo	Aprendizagem	
		Tarefas	
		Avaliação	
		Participação	
	Material didático	Material didático	
	Conduta pessoal e social	Apresentação pessoal	
	Funcionamento da aula	Conduta geral	
	Frequência e assiduidade	Assiduidade	
	Outros	Limpeza sala	
Regulação das normas	Regulação preventiva	P Divulga	
		P Verifica compreensão	
		P Ensina procedimentos	
		P Adverte	
		P faz apelos	
		P posiciona-se num ponto estratégico da sala	
		Cria aproximação P-A e encarregado de educação	
		Lembra N	
	Regulação corretiva	P Lembra norma	
		P Cham,a atenção	
		P manda reparar a situação (Quem suja, limpa)	
		P indica e ordena o comportamento correto	
		P Convoca p/ tarefa	
		P Expulsa	
		P endurece discurso	
		P solicita encarregado do A	
		P pune/ castiga (limpeza)	
		P atribui falta vermelha	
		P grita com A	
Participação dos Alunos na gestão das normas	Na regulação corretiva	A ensina procedimentos a colega	
		A chama atenção a colega	
Relação dos alunos com as N		Positiva: Aceitação	Melhora durante o ano letivo
			A concordam
		Negativa: Oposição	A não concordam com N
Normas rejeitadas pelos A	Desenvolvimento do currículo	Participação	A devem levantar braços para o P escolher quem responde
	Funcionamento da aula	N conduta geral	A deve estar em silêncio
			A não deve utilizar telemóvel na sala
	Conduta pessoal e social	N apresentação pessoal	A deve se apresentar uniformizado na aula
		Assiduidade	A não deve faltar às aulas

	Frequência e assiduidade/ pontualidade	Pontualidade	A deve chegar a sala antes do professor
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos das TGs no cumprimento das Normas		Negativos	
Perceção dos professores sobre os efeitos gerais de TGs nas Normas	Verificação das N pelo professor	Dificulta o controlo das condutas	P não faz o acompanhamento de cada A
			P Não deteta facilmente A com uniforme incompleto
		Dificulta a gestão do tempo	P Perde tempo para fazer chamada
			Perde tempo para pedir silêncio
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs nas normas	Negativos		
	Não afeta		
Perceção dos alunos sobre os efeitos gerais de TGs nas Normas	Efeitos negativos no cumprimento das N pelos alunos	Estimula desordem/ conversas e barulho	
		Não afeta	

2.2 ESTILO DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Natureza da participação		Proactiva	
		Reativa	
Sujeitos da participação		Coletivo da turma	
		Grupo	
		Individuo	
Conteúdo da participação		Matéria curricular	
		Regulação da avaliação (realização e feedback)	
		Regulação corretiva da norma de conduta geral	A chama atenção a colegas
Volume da participação			Número de vezes que a turma/ grupo/ individuo participa (definido numa escala específica de *bastante fraco* à *bastante forte*)
Perceção do P sobre a participação na aula		Insatisfeito	Um terço de A participa
			Progressiva melhoria
		Satisfeito	
Perceção do aluno sobre a sua participação		Iniciativa do aluno	
Perceção dos alunos sobre os conteúdos que estimulam participação		Matérias relativas ao contexto mais distante do A	
		Matérias relativas ao contexto mais próximo ao A	
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos das TGs na participação	Negativos		
	Não afeta		
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos das TGs na participação	Negativos		
	Não afeta		
Perceção dos participantes sobre os efeitos das TGs na participação	Direção dos efeitos negativos no professor	Dificulta igualdade na participação	P não dá oportunidade à maioria dos A
		Dificulta controlo da participação	P não identifica A que não participa

	Direção dos efeitos negativos no Aluno	Dificulta igualdade na participação	Participam apenas A ativos
			A acanhados não participam
Perceção dos professores sobre as ações favorecedoras da participação		Faz apelos	Apela participação
			Manda A acanhados participar
		Empodera os alunos a participar	Cria aproximação com A
			Marca TPC e manda apresentar na aula seguinte
			Ensina os A como se aprende
			Questiona A
		Controla participação	Regista participação de cada A no bloco de aproveitamento
		Controla a disciplina	Transfere A barulhento para frente
		Reformula os modos de ensino	
Perceção dos alunos sobre as ações favorecedoras da participação		Reforça conduta escolar positiva	Procura ser flexível
			Aguarda a sua vez
			Presta atenção
		Procura influenciar positivamente aos colegas	Chama atenção aos A distraídos

2.3 INTERAÇÕES NA AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Intervenientes	Professor-aluno	Professor – turma	
		Professor – grupo	
		Professor – aluno	
		Professor-outros	
	Aluno-professor	Turma-professor	
		Aluno-professor	
	Aluno-aluno	Grupo-turma	
		Aluno-turma	
		Aluno-grupo	
		Aluno-aluno	
Conteúdo das interações	Currículo	Matéria/Currículo	
		Tarefas	
		Método de trabalho	
		Avaliação	
		Competências de escrita	
	Condutas sociais e relacionais	Saudações	
		Conduta alunos	
		Despedida	
		Vida social	
	Normas gerais	N Avaliação	
		N Assiduidade	
	Normas da escola	N apresentação pessoal	
	Normas da turma	N Aprendizagem	
		N Tarefas	
		N Participação	
		N Material didático	
		N Limpeza	
		Conduta geral	
	Questões gerais de organização e funcionamento da aula	Organização da sala	
		Limpeza da sala	
		Encerramento da aula	
		Horário	
		Intervalo	
		Atraso professor	
		Atraso aluno	
		Presença equipa investigadores	
		Estado de saúde de A	

Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs nas interações P-A	Negativos		
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs nas interações P-A	Negativos		
	Não afeta		
Perceção dos participantes (professores e GADE) sobre os efeitos de TGs nas interações P-A	Efeitos negativos no professor	Dificulta gestão das interações	P não interage com a maioria dos A
			P não controla a turma (focos de conversas clandestinas)
			P não conhece seus A
			Não aprofunda as desigualdades
	Efeitos negativos nos alunos	Estimula desordem (no caso de a aula não interessar um terço de A)	
		Dificulta compreensão	
Ações do professor para minimizar constrangimentos de TGs nas interações professor-aluno		Trabalha como sempre	Recorre ao ensino tradicional
		Introduz adaptações pedagógicas	Trabalha alternadamente com amostra (grupos)
		Faz o controlo da disciplina	P chama atenção
			Transfere A barulhento para frente próximo do P
			Manda o A se sentar no chão
		Depende da situação	

2.4 CONDUTAS DISRUPTIVAS NA AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Conteúdo da disrupção	Conduta social do aluno	Barulho e desacatos	
		Conversas clandestinas (falam em voz baixa, distraem-se, riem)	
		Subtração de bens alheios	
		Comer, beber água e mascar pastilhas	
		Deslocações não autorizadas	
		Abandono de aulas	
Sujeitos envolvidos		Turma	
		Grupo ou pares	
		Individuo	
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs no comportamento	Negativos		
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs no comportamento	Negativos		
	Não afeta		
Perceção dos participantes sobre a natureza dos efeitos gerais de TGs na gestão da aula e no comportamento	Efeitos negativos das TGs na gestão da aula	Dificulta gestão de comportamento	P não identifica barulhentos
	Efeitos negativos no comportamento	Estimula desordem	
		Estimula conversas paralelas	
	Efeitos das conversas paralelas no trabalho do professor	Dificulta a ação de ensino do professor	Perturbam a ação de ensino do P
			Perturbam a explicação da matéria_T/TM
			Perturbam ditado de apontamentos
		Dificulta a gestão da conduta social	

	Efeitos das conversas paralelas no trabalho do aluno	Dificulta a aprendizagem e avaliação	
Estilo da regulação	Regulação preventiva	P controla turma a partir de um ponto estratégico	
		P Divulga N	
		P transfere A barulhento para frente	
		P circula na sala	
	Regulação corretiva: Unilateral	P Chama atenção	
		P recorre a sensibilização e, ou persuasão	
		P lembra N	
		P transfere A barulhento para frente	
		P convoca p/ tarefa	
		P abandona a aula	
		P atribui falta	
		P expulsa	
		P toma medidas severas não especificadas	

3 GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Arrumação da sala durante a aula		Adequada	Zonas de circulação livres
		Pouco adequada	Várias zonas inacessíveis
			Pedaços de carteira no chão
			Carteiras pouco alinhadas
Arrumação da sala depois da aula		Adequada	
		Pouco adequada	
Acomodação dos alunos		Adequada	Devidamente sentados
		Pouco adequada	A apertados
			A no chão
			A com dificuldades de ver o quadro
Frequência da arrumação da sala		Sempre/quase sempre (4, 5)	
		Algumas vezes	
		Poucas ou raras vezes (1, 2)	
Perceção do professor sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço	Negativos		
Perceção do aluno sobre a natureza dos efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço.	Negativos		
	Não afeta		
Perceção do professor sobre os efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço		Mobiliário e material desarrumado	
		A mal cabem/A sem carteira	
		P e A não podem movimentar-se	
Perceção do aluno sobre os efeitos de TGs na arrumação/ utilização do espaço	Negativos: Natureza dos efeitos	Mobiliário e material desarrumado	
		P e A não podem movimentar-se	
		A mal cabem/A sem carteira	
		Temperatura insalubre	
Ações do professor/ aluno para minimizar constrangimentos de TGs na utilização do espaço	Ações do professor	Adequações pedagógicas	Escreve palavras difíceis no quadro
			Usa tom de voz audível
		Adequações na relação com o espaço	Usa vias alternativas para se movimentar (salta alguns alunos)
			Posiciona-se em local estratégico

			Permanece no seu habitat
		Negação da realidade	Faz de contas que está numa sala normal
		Cuidado com arrumação	Manda A arrumarem a sala
	Ações do aluno	Adequações na relação com o espaço	A dá a volta
			Passa por cima das carteiras
			Pede colegas para se afastarem
		Negação da realidade	A conforma-se com a situação

4 GESTÃO DO EMPO DA AULA

Tema	Categorias	Indicadores
Observância do horário pelo professor no início da aula	Inicia a aula no tempo previsto	
	Inicia a aula depois do tempo previsto	
Observância do horário pelo professor no fim da aula	Conclui a aula no tempo previsto	
	Conclui a aula antes do tempo previsto	
	Conclui a aula depois do tempo previsto	
Observância do horário pelos alunos no início da aula	Chegam à sala no tempo previsto	
	Chegam à sala depois do tempo previsto	

5 ATITUDE DOS PARTICIPANTES FACE ÀS TURMAS GRANDES E TURMAS IDEAIS

Tema	Categorias	Indicadores
Avaliação da situação das turmas	Positiva	Normal
	Suficiente	É razoável
	Negativa	Excessivamente grandes
		Triplo do ideal
		Dobro do previsto
		Super numerosas
		Numerosas
Posição face às TGs	Acomodação/Naturalização do problema	
	Aceitação crítica (positivo/ negativo)	
	Indiferença e ausência de ações concretas	
Causas locais das TGs no ESG	1 Localização da escola	
	2 Procura da escola pública/Insuficientes condições financeiras das famílias	
	3 Expansão do EP e lento crescimento do ESG (maior procura e pouca oferta)	
	4 Política de Educação para Todos (o aluno nunca pode ficar de fora)	
Respostas das escolas e Administração Distrital à pressão escolar	Compreendem e Condescendem	
Dimensão ideal	≤ 45 Alunos	25 Alunos
		30 Alunos
		35 Alunos
		45 Alunos
	> 45 Alunos	50 Alunos
		60 Alunos
Caraterísticas de uma turma ideal	Mobiliário adequado	Adequação do nº mobiliário ao nº alunos
	Espaço/ superfície adequada	Gestão eficaz do espaço (P circula) Adequação das dimensões da sala ao número de A
	Trabalho pedagógico adequado (Gestão eficaz da sala de aula)	P Acompanha trabalho
		Controla cadernos
		Controla distrações/disciplina
		P deteta dificuldades do A
		P interage com todos os A
		P controla compreensão
Desafios/necessidades criadas	Recursos físicos adequados	Ampliação/Criação de infraestruturas em geral
		Criação de mais escolas secundárias
		Aproveitamento do parque escolar do ensino particular

pelas turmas grandes	Recursos financeiros	Aumento de meios financeiros
	Recursos humanos e organizacionais	Responder tendo em conta os fluxos de alunos entre os diversos níveis de ensino
		Evitar soluções de remedeio que criam novos problemas
		Aumento de meios humanos

6. MINIMIZAÇÃO DOS CONSTRANGIMENTOS DE TURMAS GRANDES

Tema	Subtema	Categorias	Indicadores
Ações do prof de História		Recurso a explicação tradicional	Explica matéria_T (Faz exposição oral sem diálogo)
		Recurso a questionamento	Questiona (faz perguntas fechadas/ abertas)
		Recurso a textos de apoio e outros materiais	Distribui fichas/ textos de apoio aos A;
		Medidas organizativas	Trabalha alternadamente com amostras (grupos)
		Negação da realidade	Atropela princípios didáticos (faz de contas…)
		Adequações pedagógicas na avaliação	Avalia alternadamente metade de cada turma, em dias diferentes
			Manda alunos para o quadro
			Elabora testes em função do tempo disponível
			Atribui atividades em grupo
			Marca TPC
			Corrige TPC
Ações do Aluno		Proactivo na aula	Presta atenção
			Senta-se a frente perto do quadro
			Pede explicação adicional ao P
		Conforma-se com a situação	Conforma-se com a situação
		Estuda só, e/ou em grupo depois da aula	Estuda sozinho depois da aula
			Trabalha em grupo fora da sala
Ações de Delegados da História		Apoio e orientação aos professores	Incentiva os colegas a trabalhar em função da realidade
		Melhoria da capacitação física da escola	Recomenda o aproveitamento do Parque escolar do Ensino Primário
		Medidas organizativas	Acompanha alternadamente o trabalho de 20 A de cada turma, em cada aula
Perceção dos participantes sobre as ações dos Professores no geral		Reconhecimento do problema	Reconhecem o problema
		Valorização da planificação pedagógica, atempada e realista	Planificam
			Planificam de modo ajustado à situação concreta
		Valorização da cooperação no trabalho pedagógico	Cooperam entre si
		Valorização do trabalho individual	Trabalham individualmente
Perceção dos participantes sobre as ações Administração/Coordenação Pedagógica das Escolas		Apoio e orientação aos professores	Assistência aulas/ Supervisão aulas
			Apoiam ao corpo docente em material didático (fichas de apoio)
			Incentiva os professores a trabalhar em função da realidade
			Realização de palestras sobre gestão de TGs
			Reúnem com os professores
		Ligação escola-família	Reúnem com pais
		Melhoria da capacitação física da escola	Desencadeia ações de redução do TT (Aumento do número de salas a partir de doações da comunidade local)
			Aproveitamento do Parque escolar do Ensino Primário
		Medidas organizativas	Acompanhamento educativo nos recreios
			Instituem o Conselho da Escola
			Criação de horas extras

Perceção dos participantes sobre as ações da Administração Distrital/ Nacional		Apoio e orientação aos professores	Supervisão pedagógica das atividades letivas
			Recomendações para a gestão das turmas numerosas
			Incentivo ao trabalho cooperativo entre alunos na escola e fora da escola
			Ações tendentes a satisfação sócio profissional do docente
			Incentivo ao recurso a textos de apoio
		Ligação escola-família	Incentivo à relação e recomendações da escola com as /às famílias (aquisição do material escolar no secundário
		Melhoria da capacitação física da escola	Realização de planificações anuais (para construção e novas contratações)
			Criação de parcerias com outras entidades para o alargamento do parque escolar
			Apoiam iniciativas locais ao nível das escolas relativas ao aproveitamento do parque escolar do EP
		Medidas organizativas	Relação de proximidade com as escolas
			Introdução do ensino à distância
Proposta de outras melhorias para minimização de constrangimentos de TGs		Adaptação da gestão pedagógica	P deve usar linguagem clara
		Melhoria da escola na capacitação física, meios de ensino e recursos didáticos/ redução de turma	Aumento da quantidade/qualidade de infraestruturas educativas
			Disponibilização do material didático
			Aproveitamento do Parque escolar das Escolas Primárias
		Medidas organizativas	Criação de horas extras
			Aproveitamento de Professores Licenciados afetos no Ensino Primário
			Contração de mais professores
			Aumento da carga horária
		Implicação e responsabilização da comunidade local	Responsabilização de todos no sucesso do processo educativo
		Responsabilização nos responsáveis políticos	Intervenção das entidades competentes
		Responsabilização dos pais	Pais podem fazer diferença
Avaliação das ações	Satisfação crítica com as ações dos Professores	Valorização da planificação realista	Planificação ajustada às turmas
		Valorização da cooperação	Cooperam entre si
	Satisfação crítica com as ações das estruturas de coordenação/ Indicadores	Apoio e orientação pedagógica à escola e professores	Supervisões pedagógicas das aulas
			Supervisões pedagógicas das escolas
			Reúnem com os professores
		Melhoria da capacitação física da escola	Construção de mais escolas secundárias de raiz
			Evitação de soluções de recurso a nível das instalações (escolas secundárias de raiz)
	Insatisfação com as ações	Melhoria da capacitação física da escola	Aproveitamento do Parque escolar das Escolas Primárias

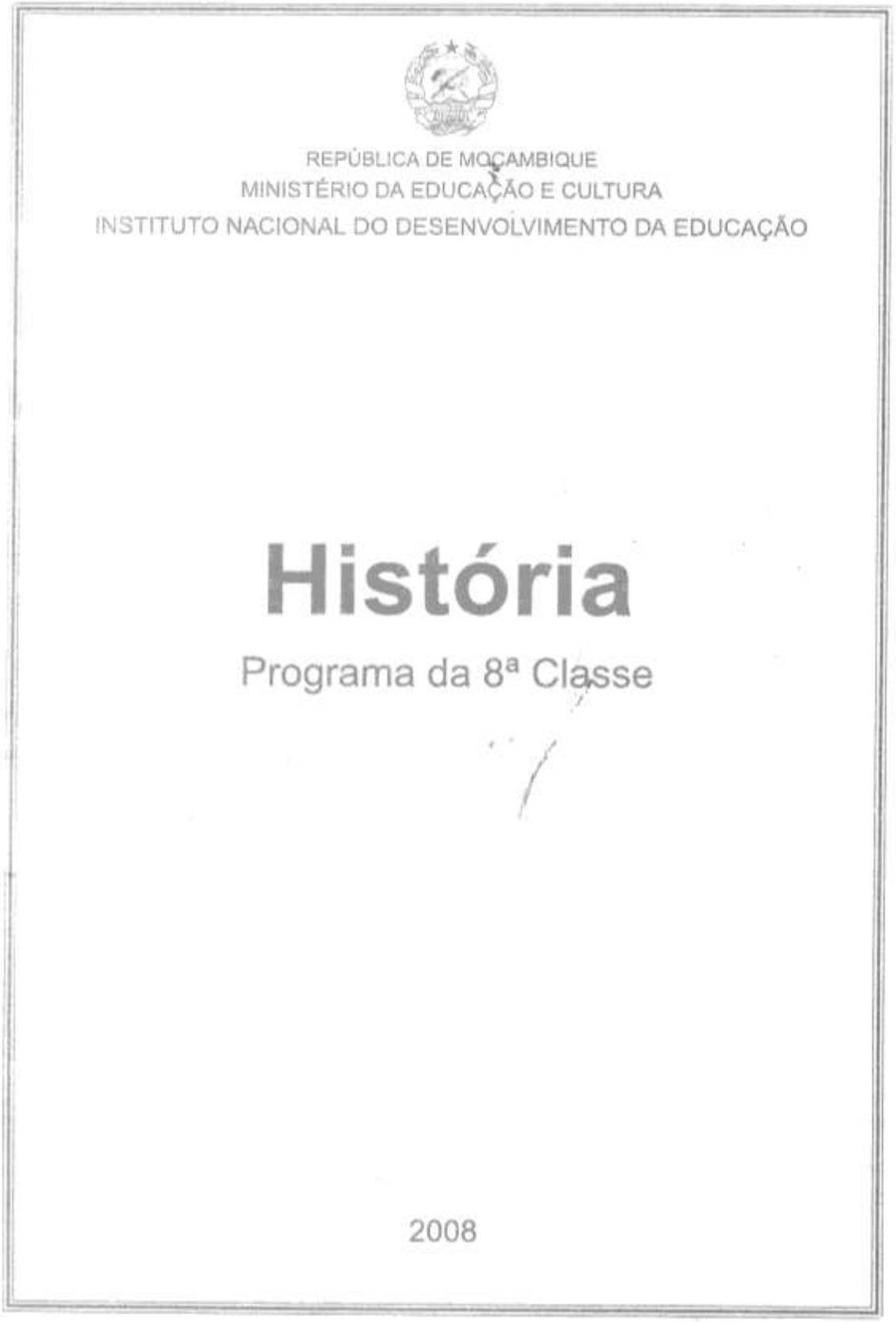
	das estruturas de coordenação das escolas		

7 PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O NÍVEL DE APROXIMAÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Tema	Categorias	Indicadores
Perceção sobre nível de aproximação das práticas de ensino do professor	Sempre próximas (4, 5)	
	Algumas vezes próximas (3)	
	Raramente próximas (1, 2)	
Perceção dos participantes sobre os elementos que não aproximam as práticas do professor	Modos de ensino	P não contextualizam
		P não explicam o processo histórico
		P exigem resumos aos A que não sabem ler
	Modos de avaliação	P não registam A que fazem TPC
		P não registam A que participam
	Processos de interação	P não conhecem seus A
Perceção dos participantes sobre os elementos de aproximação das práticas do professor	Modos de ensino	P explica matéria_T / TM
		P principal fonte de informação para o A
		Recurso burocrático e abusivo a fichas de trabalho individual
	Modos de avaliação	Acompanhamento alternado ao trabalho de 20 A de cada turma, em cada aula
		Organização de trabalhos de investigação/ grupo

ANEXOS

Anexo 1: Conteúdos programáticos da História relativos ao 8º e 10 º anos de escolaridade, no Ensino Secundário Geral moçambicano



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

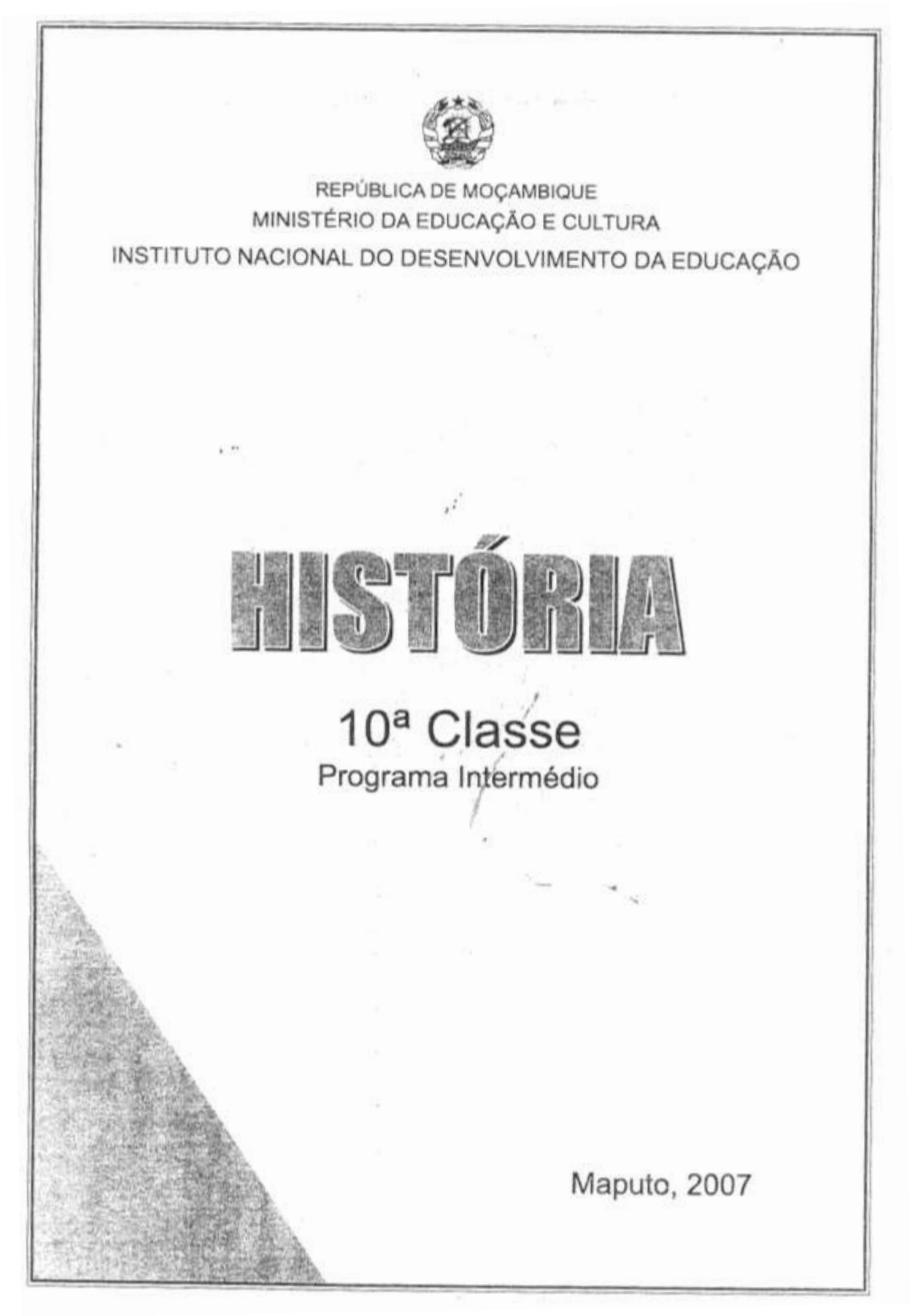
História

Programa da 8ª Classe

2008

Visão Geral dos Conteúdos da Disciplina de História da 8ª Classe

Unidades Temáticas	Conteúdos
1- A História como Ciência	1.1 História como Ciência: sua importância 1.2 As fontes da história 1.3 A História e outras ciências. 1.4 O tempo e a História
2- Origem e Evolução do Homem	2.1 A origem do Homem 2.2 A África - Berço da Humanidade 2.3 A evolução da vida económica, social e espiritual dos Homens em África
3- As diferenciações sociais e a Formação de Estados	3.1. Surgimento da diferenciação social nos exemplos do Egipto e Mesopotâmia; 3.2. Mesopotâmia: Código de Hamurábi 3.3. Desenvolvimento da sociedade esclavagista na Europa: 3.3.1 A democracia esclavagista em Atenas; 3.3.2 Esclavagismo em Roma; 3.4 Moçambique: da comunidade primitiva à formação dos primeiros estados.
4. As relações sociopolíticas na Europa e na África entre século V-XV	4.1. A emergência do Feudalismo na Europa. 4.1.1 Características económicas, políticas, sociais e culturais da sociedade feudal. 4.2. A África do século V-XV: 4.2.1 Caracterização geral. 4.2.2 O exemplo da Etiópia


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA
10ª Classe
Programa Intermédio
Maputo, 2007

Visão geral dos conteúdos da Disciplina de História da 10ª Classe

Unidade Temática	Conteúdos	Carga Horária
Unidade1. As contradições imperialistas, nos finais do Séc. XIX, até ao final da I Guerra-Mundial	1.1 O desenvolvimento sócio-económico e politico dos principais países capitalistas, nos finais do séc. XIX, princípios do séc. XX 1.2 Formação das alianças e blocos militares e os primeiros conflitos entre as potências imperialistas. 1.3 O estabelecimento do Sistema Colonial em Africa (1885 até à I.G.M.) 1.4 Primeira Guerra mundial	18
Unidade 2. O Mundo entre a 1ª e 2ª guerra mundiais (1918-1939)	2.1 O caso da Rússia – a Revolução Socialista de Outubro de 1917" 2.2 Alemanha e a Itália, depois da 1ª Guerra Mundial. Primeiros marcos do seu desenvolvimento socio-politico 2.3 Os E.U.A. – Desenvolvimento sócio económico e politico e a sua influência no mundo 2.4 A crise económica mundial, 1929-1933	6
Unidade 3. A II Guerra Mundial – 1939 -1945	3.1 A preparação da II Guerra Mundial – 1939 –1945 3.2 O decorrer e os resultados da II Guerra Mundial – 1939 –1945 3.3 Breve relance sobre o M.L.N. como corolário do fim da II Guerra Mundial – 1939 –1945	12
Unidade 4. O Mundo entre a confrontação e o desanuviamento	4.1Os estados industrializados mais desenvolvidos 4.2 As contradições (Leste-Oeste, Norte-Sul) - 4.3 As tentativas de solução pacificas para os conflitos mundiais 4.4 As conferências tendentes a criar um novo clima de Figuras importantes	8

Anexo 2: Planos analíticos da disciplina de História – dosificações

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DO MAPUTO

DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

DEPARTEMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA

PLANO ANALITICO DA DISCIPLINA DE HISTORIA

8ª CLASSE, I TRIMESTRE, 2016

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Específicos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
I	A HISTORIA COMO CIENCIA	2	8/2 a 12/2	- Definir História	- Apresentação do professor e dos alunos - A História como ciência: definição do conceito de História	Recolhe informações sobre a sua escola. Bairro ou comunidade usando a língua local ou portuguesa e elabora textos na língua de ensino		- Manual do aluno e outro material elaborado pelo professor como textos de apoio;
II	idem	2	15/2 a 19/2	- Explicar a função e importância da História - Definir e classificar as fontes históricas	Importância de estudo de História - Fontes históricas: definição e tipos de fontes históricas			
III	idem	2	22/2 a 26/2	- Explicar a primazia das fontes orais na reconstituição da História de África e de Moçambique - Valorizar os locais de interesse histórico nacionais	- As fontes da História de África e de Moçambique - Locais de interesse histórico	Valoriza [illegible] património histórico e cultural		

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Específicos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
IV	Idem Idem	2	29/2 a 4/3	- Relacionar a História com outras ciências	- A História e outras ciências (Geografia, Economia, Arqueologia, Antropologia, Cronologia) - Realização do 1º teste escrito	- Utiliza conhecimentos das outras ciências para reconstruir o passado		
V	Idem	2	7/3 a 11/3	Situar os acontecimentos no tempo e no espaço	O tempo e a História: a contagem do tempo em História - A periodização em História	- Constrói barras e frisos cronológicos		
VI	Idem	2	14/3 a 18/3	Periodizar a História de África e de Moçambique	A periodização da História de África e de Moçambique - Entrega e correcção do primeiro teste escrito	- Constrói barras e frisos cronológicos		
VII	ORIGEM E EVOLUÇÃO DO HOMEM	2	21/3 a 25/3	- Explicar a origem da vida humana segundo as teorias da criação e evolucionista - Indicar, no mapa de África, as regiões onde foram descobertos vestígios mais antigos dos hominídeos	- A origem do Homem: as várias tentativas de explicar a origem do Homem – as teorias da criação e da evolução - África – berço da Humanidade (revisão)	- Adopta e promove atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças de crenças religiosas		
VIII	Idem	2	28/3 a 1/4	- Explicar os principais factores da hominização	- O lento processo de hominização - Realização do 2º teste escrito			
IX	Idem	2	4/4 a 8/4	- Caracterizar as fases da evolução dos hominídeos - Descrever a importância da conquista do fogo	- As principais transformações físicas - A conquista do fogo			
X	Idem	2	11/4 a 15/4	- Diferenciar as sociedades nómadas das sociedades sedentárias	- Entrega e correcção do 2º teste escrito - A evolução da vida económica, social e espiritual dos povos em Moçambique e [illegible]			

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Específicos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
XI			18/4 a 22/4		Preparação para o teste Provincial - Realização do teste Provincial			
XII			25/4 a 29/4		Realização do teste Provincial			
XIII		2	2/5 a 6/5		- Correcção e entrega do teste Provincial - Informação de notas			

Bibliografia recomendada: NHAMPULE, Teresa e MAVIE, Ana Maria. História. Plural editores, 2009

Professores: Alberto Francisco Silvestre (E S Infulene) e Filipe Pires (E S Liberdade)

Matola, aos 28 de Janeiro de 2016

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DO MAPUTO

DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

DEPARTEMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA

PLANO ANALITICO DA DISCIPLINA DE HISTORIA

10ª CLASSE, I TRIMESTRE, 2016

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Especificos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
I	As Contradições imperialistas, dos finais do Séc.XIX até finais da IGM	2	8/2 a 12/2	- Caracterizar o desenvolvimento sócio económico e politico dos principais paises capitalistas nos Sec. XIX- XX	- Apresentação do professor; - O desenvolvimento socioeconómico e politico dos principais paises capitalistas dos finais do séc. XIX aos principios do Séc. XX: Caso da Inglaterra.	Elabora sinteses caracterizando os principais paises capitalistas no que se refere os principais marcos do seu desenvolvimento económico, politico e social.	O Professor deverá adequar as suas aulas as condições existentes no local; O professor deve privilegiar sempre que possivel métodos interactivos.	Livro do aluno e outro material elaborado pelo professor.
II	Idem	2	15/2 a 19/2	- Caracterizar o desenvolvimento sócio económico e politico dos principais paises capitalistas nos Sec. XIX- XX	- O desenvolvimento socioeconómico e politico dos principais paises capitalistas dos finais do séc XIX aos principios do Séc. XX. Caso	Idem		

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Específicos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
					- da Alemanha e Império Austro-Húngaro - O desenvolvimento Sócio-económico dos principais países capitalistas da Europa – continuação			
III	Idem	2	22/2 a 26/2	-Explicar o processo de formação das alianças e blocos militares	- Formação das alianças e blocos militares e os primeiros conflitos entre as potências imperialistas. - Instalação do sistema de dominação colonial - A Partilha de África		O estabelecimento do sistema colonial em África e as suas consequências. Este aspecto deve ser suficientemente tratado, estabelecendo os marcos da sua vigência, características da sua actuação nos planos político, económico e social e a reacção dos povos colonizado	Livro do aluno e outro material elaborado pelo professor.
IV	Idem	2	29/2 a 4/3	-Explicar o processo do estabelecimento do sistema colonial	Instalação do sistema de dominação colonial e a resistência africana - Realização do 1º teste escrito	Explica que a resistência ao estabelecimento do sistema colonial em África foi um fenómeno generalizado em todo continente		
V	Idem	2	7/3 a 11/3	-Caracterizar as formas de administração colonial	-As formas de administração colonial (directa e indirecta) e os tipos de colónias, - As formas de exploração económica: o papel das companhias monopolistas			Livro do aluno e outro material elaborado pelo professor.
VI	Idem	2	14/3 a 18/3	Caracterizar as formas de exploração colonial; - Analisar as particularidades do colonialismo Português no caso de Moçambique	- As formas de exploração económica: o papel das companhias monopolistas (Continuação) -Particularidades do colonialismo Português: caso de Moçambique;	- Sistematiza as particularidades da dominação colonial portuguesa em Moçambique		
VII	Idem		21/3 a	- Avaliar o impacto da ocupação efectiva de África	- As consequências da ocupação efectiva para a			

Nº	Unidade Temática		Semana	Objectivos Específicos	Conteúdos	Competências Básicas	Sugestões Metodológicas	Sugestões de Material
	Designação	Nº de Aulas						
		2	25/3	para Europa, África e Moçambique,	Europa, África e Moçambique, - As consequências da ocupação efectiva para a Europa, África e Moçambique, (Continuação)	Avalia o impacto da ocupação efectiva para a Europa, África e Moçambique,		
VIII	Idem	2	28/3 a 1/4	-Explicar as causas da 1ª Guerra Mundial	- Realização do 2º teste escrito -A Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) -As Causas da 1ª Guerra Mundial,		O estudo da I Guerra Mundial deve levar os alunos a concluir que ela foi o resultado do agravamento das contradições imperialistas e a incapacidade das potências de resolverem os seus diferendos por via pacífica.	
IX	Idem	2	4/4 a 8/4	- Descrever as fases da 1ª Guerra Mundial - Explicar o impacto da entrada dos EUA na guerra	-As fases da I Guerra, -As fases da I Guerra (Continuação) - A entrada dos EUA na Guerra			
X	Idem	2	11/4 a 15/4	- Explicar o envolvimento dos africanos na 1ª Guerra Mundial	- O envolvimento africano na 1ª Guerra Mundial - Entrega e correcção do 2º teste escrito			
XI			18/4 a 22/4		Preparação para o teste Provincial - Realização do teste Provincial			
XII			25/4 A 29/4		Realização do Teste Provincial			
XIII		2	2/5 A 6/5		- Correcção e entrega do Teste Provincial - Informação de notas			

Bibliografia recomendada: BICA, Firoza e Mahilene, Ilídio. Saber História. Longman Moçambique.

Professores: Alberto Francisco Silvestre (E S Infulene) e Filipe Pires (E S Liberdade)

Matola, aos 28 de Janeiro de 2016

Anexo 3: Cartas e credenciais em torno do estudo empírico

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que ÓSCAR LUÍS MOFATE, está a realizar a sua Tese de Doutoramento em Educação nesta Universidade.

A fim do doutorando supra mencionado poder realizar a investigação tendente à apresentação da sua tese de doutoramento solicitamos que lhe sejam facultados os dados que necessita para a sua realização.

Toda a informação recolhida será exclusivamente destinada à eleboração da tese que, apóa a conclusão vos será disponibilizada.

O período de recolha de dados deverá decorrer a partir de 1 de agosto e no prazo máximo de 90 dias.

ULHT, 17 de julho de 2015

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
SERVIÇOS ACADÉMICOS

A Subdiretora do Doutoramento em Educação
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Campo Grande, 376 | 1749 - 024 Lisboa | Tel.: 217 515 500 | Fax: 217 577 006

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que Óscar Luís Mofate, está a realizar a sua Tese de Doutoramento em Educação nesta Universidade.

A fim do doutorando supra mencionado poder realizar a investigação tendente à apresentação da sua tese de doutoramento solicitamos que lhe sejam facultados os dados que necessita para a sua realização.

Toda a informação recolhida será exclusivamente destinada à eleboração da tese que, apóa a conclusão vos será disponibilizada.

O período de recolha de dados deverá decorrer a partir de 27 de janeiro e no prazo máximo de 100 dias.

ULHT, 27 de janeiro de 2016

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

A Subdiretora do Doutoramento em Educação
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Campo Grande, 376 | 1749 - 024 Lisboa | Tel.: 217 515 500 | Fax: 217 577 006

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Ao Instituto Superior de Estudos de Defesa – Tenente General Armando Emílio Guebuza

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que Óscar Luís Mofate, cidadão Moçambicano, é aluno do Doutoramento em Educação com o nº 21305375, se encontra a realizar os seus estudos em Portugal.

O doutorando necessita recolher dados em Instituições de Ensino e Formação em Moçambique para poder realizar o trabalho empírico da sua Tese de Doutoramento que se situa na área de gestão da sala de aula.

Agradecemos que agilizem o contacto deste doutorandos com as Instituições.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 17 de julho de 2015

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

A Subdiretora do Doutoramento em Educação
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Campo Grande, 376 | 1749 - 024 Lisboa | Tel.: 217 515 500 | Fax: 217 577 006

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

Ao:
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
Maputo

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Óscar Luís Mofate**, cidadão moçambicano, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Gestão da Sala de Aulas em Turmas Grandes no Ensino Secundário Geral*. O doutorando pretende efectuar a recolha de dados nas Escolas Secundárias da província de Maputo, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que,
Solicita-se a ponderação e apoio de V. Excias para o alcance dos objectivos traçados.

Machava, 09 de Março de 2016

O Chefe do Gabinete

João António
(Tenente-coronel)

N.Ref.ª 36/GAB/CMDT/ISEDEF/2016

ISEDEF: R. da Farmácia nº 3077, Tel:21707472, Vale do Infulene- Machava email:gabisedef@gmail.com

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

À:
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
Sofala

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Óscar Luís Mofate**, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Gestão da Sala de Aulas em Turmas Grandes no Ensino Secundário Geral*.

O estudante pretende efectuar a sua pesquisa nas Escolas Secundária Samora Machel e Secundária Mateus Sansão Muthemba – cidade da Beira, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que, solicita-se o apoio e ponderação de V. Excias para o alcance dos objectivos delineados.

Machava, 26 de Agosto de 2015

O Chefe do Gabinete

João António
(Tenente-coronel)

N.Ref.ª193/GAB/CMDT/ISEDEF/2015

ISEDEF: R. da Farmácia nº 3077, Tel:21707472, Vale do Infulene- Machava email:gabisedef@gmail.com

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

À:
Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
Nampula

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Óscar Luís Mofate**, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Gestão da Sala de Aulas em Turmas Grandes no Ensino Secundário Geral*.

O estudante pretende efectuar a sua pesquisa nas Escolas Secundária de Nampula e Secundária 12 de Outubro – cidade de Nampula, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que, solicita-se o apoio e ponderação de V. Excias para o alcance dos objectivos delineados.

Machava, 26 de Agosto de 2015

O Chefe do Gabinete

João Antonio
(Tenente-coronel)

N.Ref.ª 195/GAB/CMDT/ISEDEF/2015

ISEDEF: R. da Farmácia nº 3077, Tel:21707472, Vale do Infulene- Machava email:gabisedef@gmail.com

INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

Ao:
Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola
Matola

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Óscar Luís Mofate**, cidadão moçambicano, estudante na Universidade Lusófona, Portugal, no curso de Doutoramento em Educação, para realizar uma pesquisa centrada na *Gestão da Sala de Aulas em Turmas Grandes no Ensino Secundário Geral*. O doutorando pretende efectuar a recolha de dados nas Escolas Secundárias do distrito da Matola, a fim de elaborar a sua Tese de doutoramento; pelo que,

Solicita-se a ponderação e apoio de V. Excias, para o alcance dos objectivos traçados.

Machava, 17 de Março de 2016

O Chefe do Gabinete

João António
(Coronel)

N.Ref.ª 56/GAB/CMDT/ISEDEF/2016

ISEDEF: R. da Farmácia nº 3077, Tel:21707472, Vale do Infulene- Machava email:gabisedef@gmail.com

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVINCIA DO MAPUTO
GOVERNO DISTRITO DA MATOLA
SERVIÇO DISTRITAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA MATOLA

ESCOLA SECUNDARIA MACHAVA-SEDE
VISTO DO DIRECTOR
09/ Set /2015

Ao
Senhor Oscar Luis Mofate

Sua referência	Sua comunicação	Nossa referência	Data
		N.º 1266 /SDEJTM/024/2015	Matola 12 / 08 /2015

VISTO O DIRECTOR 14/09/2015

ASSUNTO: *Comunicação de Despacho*

Comunica-se o despacho recaído sobre o vosso pedido de realizar uma pesquisa no Ensino secundário ao nível do Distrito da Matola. Cujo teor é seguinte.

Autorizo,
Assinatura ilegível: Daudo Ussuhale
14/08/2015"

Cordiais Saudações.

Matola, aos 18 de Agosto de 2015

Recebido 10-9-2015

O Chefe da RAP
Arnaldo Rebelo Florêncio
(ITPN1)

Visto
GOVERNO DA CIDADE DA MATOLA