



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Ser Professor no Contexto de Turmas "Superlotadas": O
Caso de uma Escola Secundária Básica em Água Grande
STP**

Angélica Severina Lima Costa

Orientador(es) | Marília Favinha

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Ser Professor no Contexto de Turmas "Superlotadas": O
Caso de uma Escola Secundária Básica em Água Grande
STP**

Angélica Severina Lima Costa

Orientador(es) | Marília Favinha

Évora 2023



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Vogais | Marília Favinha (Universidade de Évora) (Orientador)
Sara Maria Pereira (Universidade de Évora) (Arguente)

DEDICATÓRIA

A Deus que sempre esteve ao meu lado, dando-me sabedoria e discernimento.

À minha família e a todos os professores que procuram dar o seu melhor em turmas superlotadas do sistema educativo são-tomense.

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 coordenadora da Universidade de Évora em São Tomé e Príncipe, Professora Doutora Sara Marques, pelo rigor, determinação e acompanhamento prestados.

À minha orientadora, Professora Doutora Marília Favinha, pela dedicação, apoio, paciência, pelo rigor e alto sentido de humanismo, aspetos que caracterizaram o seu trabalho enquanto orientadora deste estudo em todas as suas etapas. Estou ciente de que a sua entrega e o seu apoio incondicional prestado foram imprescindíveis para definir e trilhar o caminho que me permitiu concretizar a investigação que culminou com a construção da presente dissertação.

À secretária da Universidade de Évora em São Tomé e Príncipe, Ilse Aguiar pelo incansável apoio prestado.

Às colegas e companheiras da jornada de mestrado Celeste Umbelina da Graça, Filomena Simão, Francisca de Ceitas, pelo apoio transmitido ao longo do percurso.

A todos os facilitadores de campo desta pesquisa, em especial, aos inqueridos, técnicos e responsáveis da escola escolhida como amostra pela colaboração prestada.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, deram o seu contributo para a realização desta obra.

A todos, um especial agradecimento.

RESUMO

O fenómeno das turmas grandes, ou seja, turmas com excesso de alunos, particularmente, no ensino básico, tende a ser uma grande preocupação nos países em desenvolvimento, como é o caso de São Tomé e Príncipe. Essa situação é verificada, sobretudo, nas escolas situadas nas cidades dos diferentes distritos do país, com grande destaque para cidade de São Tomé. Uma vez que muitos Pais e Encarregados de Educação preferem matricular os seus educandos nessas escolas como forma de facilitar a deslocação e a proximidade com os seus locais de trabalho e também por se verificar que algumas escolas não apresentam condições técnicas, físicas nem recursos humanos para oferecer o ensino de qualidade aos seus educandos. Outras causas das turmas superlotadas relacionam-se com a retenção dos alunos, a taxa de natalidade muito elevada, falta de escolas em algumas localidades, falta de salas de aulas em muitas escolas, tanto na capital, como nas zonas rurais.

Conquanto, apesar das limitações económicas e financeiras, o país tem conseguido construir mais escolas, mais salas de aulas e contratar mais professores para mitigar esses problemas. Este esforço, não só atende aquela preocupação com turmas superlotadas, como também, enquadra-se no âmbito da política do Ministério da Educação que é incluir no Sistema Educativo todas as crianças em idade escolar (6-14 anos).

Fase ao exposto, a nossa pesquisa debruçou-se sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto de turmas superlotadas, 2º ciclo Básico (5ª e 6ª classes), visando compreender o modo como se processa a gestão da aula em turmas superlotadas, numa escola secundária básica de São Tomé e Príncipe. Ao desenvolvermos a nossa investigação abordamos as temáticas relacionadas com a gestão de sala de aula, da sociabilidade na sala de aula, do espaço físico e do tempo da aula, nas condições proporcionadas por turmas superlotadas.

No que diz respeito a metodologia de investigação, tendo em conta os nossos objectivos gerais e específicos, optamos pela abordagem quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário, tendo como paradigma de investigação o estudo de caso, com cariz descritivo e interpretativo.

Palavras-chave: Gestão da sala de aula; turmas superlotadas; ensino-aprendizagem.

Being a Teacher in the Context of "Overcrowded" Classes: The Case of a Basic Secondary School in Água Grande STP

ABSTRACT

The phenomenon of large classes, that is, classes with an excess of students, particularly in basic education, it tends to be a major concern in developing countries. development, as is the case of São Tomé and Príncipe. This situation is verified, above all, in schools located in cities in different districts of the country, with a large highlighting the city of São Tomé. Since many parents and guardians prefer to enroll their students in these schools as a way of facilitating travel and proximity to their workplaces and also by checking that. This or that school does not have the technical, physical or human resources to offer quality education to its students. Other causes of classes overcrowding are related to student retention, the very high birth rate high, lack of schools in some localities, lack of classrooms in many schools, both in the capital and in rural areas.

Although, despite economic and financial limitations, the country has managed build more schools, more classrooms and hire more teachers to mitigate these problems. This effort not only addresses concerns about overcrowded classes, but also falls within the scope of the Ministry of Education's policy, which is to include all school-age children (6-14 years old) in the Education System.

In light of the above, our research focused on the teaching process learning in the context of overcrowded classes, 2nd Basic cycle (5th and 6th classes), aiming to understand how class management is handled in overcrowded classes in a basic secondary school in São Tomé and Príncipe. As we develop our research we address topics related to classroom management, sociability in the classroom, the physical space and time of the class, under the conditions caused by overcrowded classes. With regard to research methodology, taking into account our general and specific objectives, we opted for a quantitative approach, using the questionnaire survey, using the case study as the research paradigm, with descriptive and interpretative nature.

Keywords: Classroom management; overcrowded classes; teaching-learning.

ABREVIATURAS

AGP - Acordo Geral de Paz

APA - American Psychological Association

BM - Banco Mundial

CPESTP- Carta Política Educativa S.Tomé e Príncipe

EB – Ensino Básico

ES - Ensino Secundário

ESB – Escola Secundária Básica

EUA - Estados Unidos da América

FASE - Fundo de Apoio ao Setor de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

GSA - Gestão da sala de aula

GESA - Gestão eficaz da sala de aula

INE - Instituto Nacional de Estatística

MECF – Ministério da Educação, Cultura e Formação

MEES - Ministério da Educação e Ensino Superior

MF - Ministério das Finanças

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

PIB - Produto Interno Bruto

PL – Patrice Lumumba

RAP - Rácio aluno-professor

RAT - Rácio aluno-turma

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TGs - Turmas grandes

TPs - Turmas pequenas

TSs – Turmas superlotadas

TT - Tamanho de turma

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Escola Patrice Lumumba	55
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Estrutura do sistema de ensino (Decreto-lei nº53/88) São Tomé e Príncipe.....	26
Tabela 2- Estrutura do sistema de ensino (Lei nº2/2003) São Tomé e Príncipe	27
Tabela 3- Caracterização dos inquiridos quanto ao género	58
Tabela 4- Caracterização dos inquiridos quanto à faixa etária	59
Tabela 5- Caracterização dos inquiridos quanto à Habilitações académicas/ formação	61
Tabela 6- Caracterização dos inquiridos quanto à área de formação	62
Tabela 7- Caracterização dos inquiridos quanto aos anos de experiência profissional	63
Tabela 8- Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço.....	64
Tabela 9- Caracterização dos inqueridos quanto `à outras funções.....	65
Tabela 10- Caracterização dos inqueridos quanto à classe que lecciona.....	66
Tabela 11- Caracterização dos inqueridos quanto à disciplina que lecciona.....	67
Tabela 12- Dados referentes ao número de escolas onde trabalham os inqueridos	68
Tabela 13- Dados referentes ao número de turma no presente ano lectivo	68
Tabela 14- Dados referentes ao número de alunos de turma de maior dimensão	69
Tabela 15- Dados referentes ao número de alunos de turma de menor dimensão	69

Tabela 16- Dados referentes ao número total de alunos que leciona.....	70
Tabela 17- Dados referentes à carga horária dos inqueridos	71
Tabela 18- Ponto de vista dos inquiridos referente as acções de gestão de ensino aprendizagem.....	72
Tabela 19- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das acções realizadas com poucas frequências.....	78
Tabela 20- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das acções realizadas com mais frequências	79
Tabela 21- Ponto de vista dos inquiridos referente à socialização	79
Tabela 22- Ponto de vista dos inquiridos referente à espaço físico/ sala de aula	84
Tabela 23- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das acções não realizadas	85
Tabela 24- Ponto de vista dos inquiridos referentes ao tamanho de turmas.....	86
Tabela 25- Ponto de vista dos inquiridos referente ao número de alunos de turma ideal	86
Tabela 26- Ponto de vista dos inquiridos referentes ao número de alunos de turma ideal	87
Tabela 27- Outras accões.....	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Caracterização dos inquiridos quanto ao género.....	58
Gráfico 2- Caracterização dos inquiridos quanto à faixa etária.....	60
Gráfico 3- Caracterização dos inquiridos quanto à formação	62
Gráfico 4- Caracterização dos inquiridos quanto aos anos de experiências	63
Gráfico 5- Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço	65
Gráfico 6- Caracterização dos inquiridos quanto à classe que leciona.....	67
Gráfico 7- Dados referentes ao número de escolas onde trabalham os inqueridos	68
Gráfico 8- Caracterização dos inquiridos quanto às acções de gestão de ensino aprendizagem.....	72
Gráfico 9- Caracterização dos inquiridos quanto às acções de gestão de ensino aprendizagem.....	77
Gráfico 10- Preparação das actividades.....	77

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificação da escolha do tema	15
1.2. Objectivos	16
1.2.1. Objectivo geral	16
1.2.2. Objectivos específicos.....	16
2. Opções metodológicas	17
3. Organização do trabalho	17
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1.1. São Tomé e Príncipe 1990- 2022.....	20
1.1.1. Localização geográfica e principais marcos políticos.....	20
1.1.2. Marcos económicos.....	22
1.1.3. Financiamento do setor da educação	24
CAPÍTULO II- POLÍTICAS EDUCATIVAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	26
2.1. Sistema educativo em São Tomé e Príncipe	26
2.2. Massificação do ensino, escolaridade e as origens do problema de turmas superlotadas	28
CAPÍTULO III- TAMANHO DE TURMA: CONCEITOS E EFEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO	32
3.1. Conceito de turmas superlotadas e turmas pequenas.....	32
3.2. Conceitos de rácio aluno professor e de tamanho de turma.....	32

3.3.	Turmas superlotadas e turmas pequenas.....	34
3.4.	Factores da variação do tamanho de turma e do rácio aluno- professor	36
3.5.	Localização geográfica dos estabelecimentos	37
3.6.	Efeitos do tamanho de turma no desempenho académico do aluno	38
3.6.1.	Tamanho de turma e aprendizagem dos alunos em países desenvolvidos	38
3.6.2.	Tamanho de turma e aprendizagem dos alunos em países em desenvolvimento.....	41
CAPÍTULO IV- ENSINO E APRENDIZAGEM EM GESTÃO DA SALA DE AULA		43
4.1.	Conceito de Gestão da sala de aula.....	43
4.2.	Ensino centrado no professor.....	44
4.2.1.	A gestão de sala de aula no modelo de ensino centrado no professor	45
4.3.	Ensino centrado no aluno.....	47
4.3.1.	A gestão de aula em modelo de ensino centrado no aluno	48
4.4.	Gestão eficaz da sala de aula	50
4.4.1.	Problemas que dificultam a gestão eficaz da sala de aula.....	51
4.5.	Perfil do professor eficaz.	52
CAPÍTULO V- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		54
5.1.	Opções Metodológicas.....	54
5.2.	Técnica e instrumento de recolha de dados: questionário	55
5.2.1.	Construção de questionário	55
5.2.2.	Aplicação do inquérito	57

5.2.3.	Caracterização do contexto e dos participantes do estudo	57
5.3-	Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	57
6.	CONCLUSÕES.....	92
7.	RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	93
8.	REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS	94
9.	APÊNDICES	96

INTRODUÇÃO

O foco da nossa investigação são as turmas grandes, ou seja, as turmas com excesso de alunos, particularmente, no ensino básico, uma vez que esta situação tende a influenciar negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, esta situação é uma realidade preocupante nos países em desenvolvimento, como é o caso de São Tomé e Príncipe. Essa realidade verifica-se mais nas escolas situadas nas cidades dos diferentes distritos do país, com grande destaque para o distrito de Água-grande, onde se situa a cidade capital, e é o mais populoso, segundo os dados estatístico da INE (Instituto Nacional de Estatística).

Turmas com excesso de alunos ou superlotadas é uma das temáticas bastante debatida no campo científico, particularmente, nas Ciências da Educação, na medida em que esta questão influencia, e muito, no trabalho do professor, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, pondo em causa a qualidade da educação de um modo geral. Na tese de Doutoramento de Óscar Luís Mofate (2017), um trabalho em que mobilizamos muito para problematizar a nossa temática, é nos referido que:

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 (Mofate, 2017, p. 23).

De facto, são vários os constrangimentos que advêm de turmas superlotadas com destaque para a eficácia do ensino: pouca interação entre professores e alunos, exclusão do aluno na turma, ou seja, pouco acompanhamento dos alunos por parte dos professores, tende a haver mais indisciplina nas aulas, entre outros aspectos que põem em causa o ensino e a aprendizagem. Essa situação é, geralmente, causada por falta de salas de aulas, falta de escolas nas comunidades, falta de recursos humanos qualificados e disponíveis para se deslocarem aos locais rurais, elevada taxa de natalidade no país. Trata-se de problemas que se tendem a verificar mais em países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento. Como em Moçambique, São Tomé e Príncipe ou Angola entre outros países de África, algumas turmas chegam a ter cerca de 70 a 100 alunos, sobretudo no Ensino Secundário.

Uma realidade que põe em causa a qualidade de ensino, que as nossas escolas oferecem aos nossos cidadãos em qualquer nível de ensino. Estudos revelam que, efetivamente, se verifica “desvantagens de turmas com maior número de alunos (...) [ao mesmo tempo que] consideram as turmas pequenas um dos factores que garante a qualidade do processo do ensino- aprendizagem” (*Ibidem*).

Face a esta situação, em São Tomé e Príncipe, particularmente, nos últimos anos, tem-se verificados esforços e progressos significativos no que toca a construção de salas de aulas e escolas em diversas comunidades rurais. Pois, com a política de alargamento da escolaridade obrigatória e no acesso à educação, o Governo foi obrigado a intervir urgentemente.

Portanto, essas e outras temáticas constituem assuntos que desenvolvemos ao longo da nossa investigação, debruçando-se, assim, sobre o processo de ensino aprendizagem no contexto de turmas superlotadas, 2º ciclo Básico (5ª e 6ª classes) em S. Tomé e Príncipe, o que constitui o cerne do nosso trabalho.

Justificação da escolha do tema

Durante toda a nossa prática enquanto docente, lecionámos em turmas, em que o número de alunos é muito elevado, o que nos obrigava a redobrar os esforços para que todos atingissem os objectivos preconizados, de acordo com os conteúdos. As turmas apresentavam alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, alunos com pouca autonomia e que necessitavam de uma intervenção mais individualizada, ou seja, os que precisavam de mais acompanhamento individual.

No decorrer das actividades, tínhamos a consciência que não conseguíamos dar atenção a todos os alunos, sobretudo pelas exigências em relação ao cumprimento dos conteúdos programados. Outro aspecto que se torna necessário frisar é a questão de conflito entre alunos, que muitas vezes gera indisciplina na sala de aulas.

As questões da indisciplina têm sido, nos últimos tempos, uma problemática que cada vez mais afeta o sistema educativo santomense e que produz consequências no meio escolar, nomeadamente no processo ensino- aprendizagem.

Embora não sendo uma tarefa fácil, a mediação de conflito na escola é essencial para o fortalecimento da nossa democracia e exercício da cidadania. Tem um papel importante para o desenvolvimento de uma nova cultura de diálogo e construção de uma escola mais pacífica, além de desenvolver nos alunos as competências emocionais, sociais e de comunicação. Todavia, nem sempre os professores conseguem encontrar, junto aos alunos, o equilíbrio entre negociar e ceder, sobretudo numa turma superlotada.

Esta questão foi sempre uma preocupação para nós, sobretudo durante a realização da autoavaliação, surgiam questões que nos faziam reflectir: Como manter a relação professor/aluno no contexto de «turmas superlotadas»? Que estratégias podemos utilizar neste contexto?

Estas e outras questões suscitaram em nós o desejo de realizar um trabalho científico na área da educação sobre o tema “Ser Professor no Contexto de Turmas Superlotadas: O Caso de uma Escola Secundária Básica em Água Grande- STP.

1.1. Objectivos

Para a execução deste trabalho de pesquisa, foi necessário traçarmos objectivos que correspondessem às acções a serem realizadas. É neste sentido que seleccionámos o objectivo geral e os objectivos específicos que servirão de orientação para o desenvolvimento das actividades em torno do tema.

1.1.1. Objectivo geral

- Compreender o modo como se processa a gestão da aula em turmas “superlotadas” numa escola secundária básica em São Tomé e Príncipe.

1.1.2. Objectivos específicos

- 1- Identificar a posição da tutela em relação a turmas superlotadas;
- 2- Caracterizar as turmas de 5ª e 6ª classe da escola em análise, relativamente ao número de alunos;
- 3- Conhecer quais as actividades que são levadas ao cabo pelos professores para manter a relação professor/ aluno em turmas superlotadas;

- 4- Verificar as estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aulas que permitem motivar, focar e manter a atenção dos alunos numa turma superlotada.

2. Opções metodológicas

O quadro metodológico assenta no paradigma quantitativo, para isso recorremos ao inquérito por questionário, tendo como paradigma de investigação o estudo de caso, com cariz descritivo e interpretativo.

Assim, para a recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário, realizado a professores da escola escolhida como amostra, também recorremos à análise documental e de legislação. 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, tivemos em conta os domínios de análise, ensino e aprendizagem, sociabilidade na aula, espaço físico da sala e tempo da aula, bem como outras dimensões que a realidade estudada nos revelou.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados é fundamental em qualquer investigação, pois permite ao investigador recolher informações relevantes para o fato que se deseja estudar. O processo de recolha de dados também será feito através de pesquisa bibliográfica, leis, resoluções, diretrizes, no campo educacional, a fim de fundamentar o problema a ser pesquisado.

Outro instrumento utilizado será o questionário, que permite atingir um maior número de inquiridos e possibilita respostas mais rápidas e precisas, que nos podem responder aos objetivos da investigação

Foi realizado um pré-teste do questionário a uma amostra de seis indivíduos, com o objetivo de identificar possíveis problemas encontrados na construção das perguntas e com o objetivo de realizar as alterações necessárias.

3. Organização do trabalho

Em termos de estrutura, a presente dissertação comporta para além da introdução, 5 capítulos distribuídos em duas partes. A Parte I do estudo ocupa-se do enquadramento teórico. Aqui, os Capítulos 1 e 2 apresentam os principais marcos económicos, sociopolíticos e demográficos que caracterizaram o país, bem como as opções políticas do

setor da educação, que estão na origem da conceção e evolução do sistema nacional da educação santomense. No Capítulo 3 do trabalho, procuramos num primeiro momento discutir os conceitos de “turmas superlotadas”, “tamanho de turma”, “rácio aluno-professor” e “turmas pequenas”; num segundo momento, debruçamo-nos sobre o debate científico do campo a cerca do tamanho de turma, com o objetivo de compreender as diferentes perspetivas de abordagem relativas a esta problemática.

No Capítulo 4 desta parte do estudo, ocupamo-nos da revisão dos estudos efetuados no domínio de modelos de ensino e aprendizagem e gestão da sala de aula.

A Parte II do estudo ocupa-se da metodologia de investigação. Aqui, a gestão da sala de aula é um dos factores determinantes para uma adequada concretização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, tendo em consideração a importância da gestão da sala de aula para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem considerámos pertinente a realização de uma investigação que pretendeu responder a seguinte questão geral: *como se processa a gestão da aula em turmas superlotadas do 2º ciclo do ensino básico, numa escola secundária básica em Água- Grande STP e que indicações ela nos dá sobre a eficácia educativa desse ambiente?*

Para darmos resposta a nossa questão desenvolvemos a recolha de dados por um questionário a 55 professores do 2º ciclo do EB da Escola Secundária Básica- Patrice Lumumba (ESBPL), cujo propósito foi saber mais sobre a prática pedagógica, em contexto de gestão da sala de aula.

Ainda nesta II parte do estudo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados relativos às questões colocadas na investigação. A nossa expectativa é de que a descrição, análise e discussão dos resultados, nos permitam responder às nossas questões específicas, de forma a esclarecermos as condições de eficácia da gestão da sala de aula, tal como ela é proporcionada pelas turmas superlotadas investigadas nesta escola, em S. Tomé e Príncipe.

No Capítulo 5, o foco é a própria sala de aula, a gestão da sala de aula, vista a partir de diversas fontes analisadas e da técnica usada na recolha da informação, a saber: a gestão da sala de aula vista a partir da representação dos actores mais próximos, os professores.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. São Tomé e Príncipe 1990- 2022

Neste capítulo, ocupamo-nos dos principais marcos de domínio sociopolítico e económico que se registaram em São Tomé e Príncipe após a independência até ao ano de 2022. Trata-se de um percurso histórico que consideramos importante referir, para a compreensão do contexto em que o presente estudo se insere, bem como das decisões de vários âmbitos que terão influenciado os caminhos escolhidos e percorridos no setor de educação em S. Tomé.

1.1.1. Localização geográfica e principais marcos políticos

A República Democrática de São Tomé e Príncipe (RDSTP) é um país insular, situado no Golfo da Guiné a 250km da costa de África e composto por duas ilhas principais, sendo: São Tomé e a ilha do Príncipe.

De acordo com a divisão administrativa do país, é formado por seis distritos e uma região autónoma, a saber: Distrito Água Grande, Cantagalo, Caué, Lembá, Lobata, Mé-Zóchi e a Região Autónoma do Príncipe.

Segundo os dados do Banco Mundial (2003), São Tomé e Príncipe, “Classificado como de rendimento médio-baixo”, é um pequeno Estado insular com uma economia frágil, altamente vulnerável a choques exógenos” e salienta, ainda, que,

(...) apesar de um PIB per capita de cerca de 2.400 dólares, o país enfrenta uma vulnerabilidade socioeconómica significativa devido à elevada pobreza (taxa de pobreza de 15,6% a 2,15 dólares por dia), desigualdade de rendimentos (índice de Gini de 40,7), e a falta de oportunidades de emprego.

Tendo, em 1975, conquistado a independência, o país, durante 15 anos, foi governado na base de um regime monopartidário que optou pela economia centralizada. Em 1990, ocorreu uma nova era com a implementação do regime democrático, que perdura até aos nossos dias.

De acordo com os dados da Assembleia Nacional de São Tomé e Príncipe, a Assembleia Representativa do povo de S. Tomé e Príncipe, denominada Assembleia Constituinte, foi eleita a 7 e 8 de Julho de 1975, com um período de duração limitado no tempo, isto é, de 90 dias. Tinha como mandato exclusivo proceder à elaboração da Constituição do Estado de S. Tomé e Príncipe. O Presidente eleito deste órgão foi o Engenheiro Aeronáutico Nuno Xavier Daniel Dias.

Segundo as informações divulgadas por essa Instituição, a Primeira Constituição foi aprovada por unanimidade e aclamação em cinco (5) de Novembro de 1975 pela Assembleia Constituinte, que foi extinta na mesma data.

A Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2019-2023,) refere que “A RDSTP se rege por uma Constituição adoptada a 10 de Setembro de 1990 e marcou a transição de um estado socialista, de partido único para um estado democrático e pluripartidário, cujas primeiras eleições se realizaram em 1991”. p. 14

Este documento acrescenta, ainda, que “(...) o país tem um Presidente da República eleito por sufrágio universal e um Primeiro-Ministro, nomeado pela bancada maioritária na Assembleia Nacional”.

A Carta Política Educativa de São Tomé e Príncipe (CPE, 2012-2022) indica que, “Apesar da instabilidade governativa recorrente que tem caracterizado o funcionamento das instituições da República desde a adopção do pluralismo político em 1990, STP é considerado um país relativamente pacífico e globalmente estável”. (p.24)

A sublevação militar de 2005 deixou marcas na memória colectiva dos são-tomenses, mas não colocou em causa o processo de democratização em marcha. A coabitação política em curso, fruto das últimas eleições legislativas e presidenciais, decorridas num clima pacífico, e consideradas justas e transparentes vem testemunhar este ambiente político pacífico. Estas eleições foram altamente disputadas e ganhas pelo candidato apoiado pela oposição, os outros candidatos não só concederam a vitória de forma pacífica, como também se comprometeram a trabalhar em conjunto com o novo presidente. (CPE, p. 24, 2012)

Tendo em conta a qualidade de governação, STP, em 2016, foi classificado em 11º lugar em relação a 54 países africanos, segundo o índice Mo Ibrahim da governança africana. (CPE, 2019-2023, p. 14-15)

Assim, de 1975 até aos nossos dias, ocorreram determinados factos que influenciaram negativamente a economia são-tomense, sobretudo, no que se refere à gestão da coisa pública: o nepotismo e a corrupção constituem problemas básicos do país, coadjuvados com a não valorização do capital humano bem como a meritocracia.

1.1.2. Marcos económicos

A actividade económica no período colonial, esteve organizada em torno das “roças”, grandes empresas agrícolas privadas, ligadas à monocultura do café e do cacau. Estas empresas constituíam, simultaneamente pólos de organização da vida social e nelas os trabalhadores tinham habitação, escolas e hospitais. Segundo Ministério da Educação, Juventude e Cultura (2003),

- (i) Com a independência e a adopção do paradigma socialista no período pós-independência estas empresas foram nacionalizadas. (p.1)
- (ii) A incapacidade dos novos gestores públicos de manterem os níveis de produção, de as modernizarem ou de as orientarem num novo sentido determinou quebras importantes das produções (4188 ton. em 1992 e 1845 ton. em 2005) de que o cacau era quase monoprodução, e das receitas das exportações desse produto que desceram quase para metade entre 1991 e 2005, quando avaliadas em dólares (5,1 milhões de dólares em 1991 e 3 milhões em 2005) impossibilitando a continuidade do fornecimento daqueles serviços e a manutenção daquelas infra-estruturas.(p.1)
- (iii) Esta situação provocou graves desequilíbrios nas contas externas e impeliu o país a assinar com o Fundo Monetário Internacional um Programa de Ajustamento Estrutural, em 1987. (p.1)
- (iv) Este facto, associado à nova conjuntura internacional decorrente da desintegração do bloco soviético, determinou a privatização daquelas empresas e a desestruturação da importante organização económica e social construída em torno das “roças”. (p.1)

As novas lógicas das empresas privatizadas, mas também a incapacidade económica das que se mantinham na esfera pública, determinaram uma deterioração progressiva de todo sistema social das roças, incluindo o sistema educativo. A pouca capacidade institucional de formulação de políticas, de criação de novas estruturas e de utilização eficiente dos recursos que iam chegando da ajuda externa conduziu a um forte

desinvestimento nos sectores sociais, entre os quais o sector educativo. As quedas sucessivas de governos (12 governos desde a instauração do pluripartidarismo, tendo-se assistido agora, Maio de 2008, a nova queda quando tinha assumido funções em Fevereiro deste ano), não têm permitido construir e implementar políticas coerentes.

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável STP_2020-2024 “*Economia*”:

“(…) a economia santomense é fortemente vulnerável aos choques exógenos e dependente da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) que financiou 97,3% do Orçamento do Estado de 2019. O setor económico é ainda frágil e pouco diversificado, e consiste essencialmente na produção e exportação do cacau que representa cerca de 90% das receitas das exportações totais.” p.12

Esse dado vem nos mostrar a fraca capacidade económica do país para dar respostas as demandas de diferentes sectores, sobretudo na educação.

No contexto social, de acordo com a Carta Política Educativa STP (Visão 2022), São Tomé e Príncipe é considerado como um dos países pobres da África subsariana. Ele ocupa 144ª posição num total de 169 países (relatório PNUD). Esta classificação explica-se essencialmente pela fraca qualidade de educação e prestação de serviço de saúde, e fraca renda familiar. Em 2010, STP contava com 66,2% de pobres. A pobreza afecta mais as mulheres (71,3%) do que os homens (63,4%), ambos em consequência de um baixo nível de educação. O desemprego atinge 27% da população e o sub-emprego 14% da população activa, com maior incidência na população feminina. A taxa de alfabetização ronda os 88% na população de mais de 15 anos (2011). p. 3

Segundo a Carta Política Educativa 2019- 2023, com relação aos indicadores de saúde e nutrição infantil, os avanços também foram significativos. Com efeito, a taxa de mortalidade infantil diminuiu de 43,9% entre 2006 e 2014, enquanto a taxa de mortalidade infantil caiu de 56,8% a 46,8% no mesmo período. Concernente ao estado nutricional, a proporção de crianças com menos de cinco anos sofrendo de desnutrição crónica reduziu 23,3 em 2006, para 17,2% em 2014. No entanto, a desnutrição crónica ainda continua a mais acentuada nas zonas rurais do que nas urbanas (18,9%, contra 16,3%, em 2014). A percentagem de crianças com menos de 5 anos que sofrem de desnutrição ou perda de peso reduziu para metade nas áreas rurais e urbanas, de 9,2%, em 2006, para 4,5%, em 2014. Já a taxa de prevalência do HIV/ SIDA em São Tomé e Príncipe foi de 0,5% em 2014. p. 17

Esses indicadores mostra-nos que o crescimento demográfico está em evolução o que implica um maior investimento no sector da educação.

Segundo Carta Política Educativa São Tomé e Príncipe (Visão 2022) Com um PIB per capita de 1.356 Dólares americanos (2011), STP passou de um país de rendimento fraco para um país de rendimento médio, (classificação do Banco Mundial). O país conheceu, desde 2001, um rápido crescimento do seu PIB, passando de 553 USD em 2001 para 1.356 USD em 2011, ou seja, um crescimento médio anual de 5,2%. Conjugado com o crescimento demográfico, denota-se que a riqueza nacional cresceu a um ritmo bem superior ao crescimento da população. Assim, entre 2001 e 2010 a população cresceu de 1,95% em médio por ano, enquanto a riqueza nacional aumentou de 5,2% em média e por ano. p. 17

1.1.3. Financiamento do sector 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.

De acordo com a Carta Política Educativa São Tomé e Príncipe- visão 2022 (CPESTP): “(...) o sector da educação constitui a primeira prioridade orçamental do governo Santomense (...)”. p.18

Isto implica um aumento das despesas do estado nesse sector.

Segundo a mesma fonte (CPESTP):

(--) As despesas do Estado para com a educação foram multiplicadas por 16 em termos nominais e por 5, em termos de volume, desde 2002. Elas passaram de 65,9 bilhões de Dobras (constantes do ano 2010) para 352,5 bilhões de Dobras, entre 2002 e 2010, ou seja, de 2,7% a 9,2% do PIB. Em relação a parte da educação nas despesas correntes do Estado (serviço da dívida excluída), esta passou a 23,8% em 2005, depois a 40,2% em 2009 e 38,4% em 2010. A média dos Países Africanos de Comparação é de 25%. A média africana situa-se em 22%. (*Ibidem*).

A repartição do investimento nos vários ciclos da educação é bastante desequilibrada, em favor do Ensino Superior, mais concretamente, das bolsas de estudo para o exterior.

Em relação a intervenção do sector privado, temos o seguinte cenário, de acordo com a Carta Política Educativa São Tomé e Príncipe (Visão 2022):

“Em STP, a intervenção do sector privado na oferta educativa é fraca, apesar de existir uma forte demanda, particularmente no Pré-escolar, Ensino Secundário e na formação técnico-profissional. Parte das iniciativas privadas nos diferentes ciclos de ensino em STP apresenta-se de seguinte maneira: no Pré-Escolar, o privado lecciona 6,6% das crianças; 0,5% no Ensino Básico; 1,1% no 1º ciclo do secundário e 12,1% no 2º ciclo do secundário; e 55,1% no ensino superior. Para além do Ensino Superior denota-se a existência de uma importante margem para a intervenção das iniciativas privadas no sistema educativo santomense”. p.24

O sector educativo do país também depende dos apoios de parceiros de desenvolvimento. Atualmente, o contexto internacional da ajuda ao desenvolvimento é bastante favorável ao sector da educação. Que sejam elas, as instituições bilaterais ou multilaterais de cooperação, todas consideram a educação como prioridade na luta contra a pobreza e uma alavanca importante para fazer face aos desafios do desenvolvimento sustentado. Graças a esta parceria o país obteve resultados bastante encorajadores nos últimos anos, particularmente no ensino básico

Nesta perspectiva, e enquanto pedra angular de uma nova visão centrada no homem, a educação consegue mobilizar fundos para o seu desenvolvimento, apesar de um contexto de crise internacional menos favorável.

CAPÍTULO II- POLÍTICAS EDUCATIVAS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Neste capítulo a nossa abordagem baseia-se em estudos sobre as características gerais do setor da educação que marcam o período em referência, procurando sempre que possível focar os aspectos que nos permitem compreender melhor as questões de tamanho de turma no 2º ciclo de Ensino Básico, no período em análise.

2.1. Sistema educativo em São Tomé e Príncipe

De acordo Lei n.º 4/2018 Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo de um país é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o processo social e a democratização da sociedade. O sistema educativo tem por base a transmissão de valores e saberes. p.2

Nesta conjuntura, o sistema educativo deve estar bem estruturado para garantir uma educação com qualidade para todos.

De acordo Educação - Educação -São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe INE-STP (1994-2006), São Tomé e Príncipe em Números:

“Do início dos anos 90 à actualidade o sistema educativo estruturou-se, pelo menos em termos teóricos, de duas formas diferentes. Durante toda a década de 90 e nos primeiros anos deste século esteve estruturado de acordo com o Decreto-lei nº53/88 ...só sendo obrigatórias as primeiras quatro classes. A partir de 2003, com a publicação da Lei nº2/2003, o sistema procurou expandir a escolaridade obrigatória para 6 anos.” (*Ibidem*).

Tabela 1- Estrutura do sistema de ensino (Decreto-lei nº53/88) São Tomé e Príncipe

Ensino primário	1ª - 4ª classes
Ensino secundário básico	5ª - 9ª classes
Ensino. Pré-universitário	10ª - 11ª classes

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Lei nº53/88

Tabela 2- Estrutura do sistema de ensino (Lei nº2/2003) São Tomé e Príncipe

Ensino básico	1º ciclo	1ª – 4ª classes
	2º ciclo	5ª – 6ª Classes
Ensino secundário	1º ciclo	7ª-9ª classes
	2º ciclo	10ª – 12ª classes
Ensino superior	Politécnico	
	Universitário	

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Lei nº2/2003 São Tomé e Príncipe

Tabela 3- Estrutura do sistema de ensino (Lei nº4/2018) São Tomé e Príncipe

Ensino básico	1º ciclo	1ª – 4ª classes
	2º ciclo	5ª – 6ª Classes
	3º ciclo	7ª a 9ª classes
Ensino secundário	Via geral	10ª a 12ª classes
Ensino superior	Politécnico	
	Universitário	

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Lei nº4/2018 São Tomé e Príncipe

Ao analisarmos as três tabelas podemos verificar o alargamento do ensino básico, que outrora compreendia apenas os quatro primeiros anos de escolaridade, para um total de nove classes (1ª a 9ª classes), ou seja, o ensino básico contém o maior número de

estudantes do sistema educativo santomense com uma concentração maioritária no sector público.

A designação de uma Educação de qualidade que, para além de prever o aceso universal e gratuito a uma Educação Escolar de base, garante a todos os são-tomenses a possibilidade de, em ambiente democrático e plural, desenvolverem as suas potencialidades e construírem os seus projectos de vida e de cidadania. Com esta política do governo muitos alunos passaram a ter acesso a escola.

Todavia, segundo a Carta Política Educativa 2019-2023: “... muito falta por fazer no domínio da equidade, da eficiência e da qualidade da aprendizagem, de forma a atingir, até 2023 o Objectivo 1 de carta de política educativa (reduzir as taxas de insucesso dos alunos do Ensino básico” p. 48

É notável, ao longo dos últimos anos, uma elevada taxa de retenção dos alunos deste nível de ensino e um dos factores deste resultado é das turmas, o que tem dificultado os professores no acompanhamento individualizado sempre que necessário.

2.2. Massificação do ensino, escolaridade e as origens do problema de turmas superlotadas

Ao nível do ensino pré-escolar, observamos que este se encontra ainda pouco desenvolvido. Considerando que este nível de ensino é primordial para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e o aumento das probabilidades de sucesso nos níveis subsequentes, urge a necessidade de uma maior atenção e investimento.

De acordo a Carta de Política Educativa São Tomé e Príncipe (Visão 2022),

... a Educação Pré-escolar conheceu, ao longo dos últimos 30 anos em STP, momentos altos e baixos. Em 1975, a jovem República Democrática de São Tomé e Príncipe herdou do regime colonial um ensino pré-escolar relativamente desenvolvido. O regime colonial, necessitando de uma mão-de-obra feminina indispensável ao desenvolvimento da agricultura, disseminou uma rede de jardins e creches por todo o território nacional, em particular nas roças. Logo depois da independência do país, este ciclo iniciara um longo período de degradação que durou

25 anos, antes de se revitalizar a partir de 2001, graças às acções conjugadas do governo e seus parceiros e à implementação da Lei de Bases do Sistema educativo. p.28

O Ensino Básico (EB) conheceu uma evolução significativa nos últimos cinco anos, graças ao esforço do governo que implementou com sucesso o programa da reforma geral neste ciclo, apoiado pelos parceiros de desenvolvimento. Assim, em termos do acesso, a universalidade do ensino é alcançada desde 2011. Contudo, muito falta fazer no domínio da qualidade de aprendizagem e do ensino, pois a taxa de repetência continua a dois dígitos (12% em 2010) e o número de professores sem formação específica é importante 57,5% (2010). (*Ibidem*).

Um ensino secundário com fraca capacidade de retenção dos alunos. Com efeito, 86% de jovens inscrevem-se na 7ª classe, uma percentagem relativamente elevada, mas apenas 15,2% deste grupo sobrevivem até ao fim do ciclo do secundário.

As elevadas taxas de abandono e de repetência, respectivamente de 24% e 20%, e a insignificante taxa de conclusão de 13%, explicam que apenas 55,2% de jovens santomenses frequentam o ensino secundário, em 2011. A insuficiência e a má localização de escolas do ensino secundário, assim como a exiguidade do corpo docente estão na origem desta situação. Trata-se, de facto, de um grande desafio, se tivermos em conta os seguintes factores, i) o elevado número de alunos que concluem a 6ª classe; conjugado com ii) as suas idades (12 anos) relativamente tenras para ingressar na vida activa; e iii) a ausência de uma política de formação profissional. A continuar nesta perspectiva, os ganhos obtidos no Ensino Básico são simplesmente desperdiçados. p.29

Na ausência de uma verdadeira política de formação técnico profissional, STP defronta com enormes problemas de insuficiência, em quase todos os sectores, de mão-de-obra qualificada. No entanto, a procura de formação é enorme tendo em conta o número considerável de jovens que à saída da escola se vêm confrontados com um mercado de emprego exíguo. O Liceu Nacional administra apenas 5 cursos profissionais qualificantes, destinados aos alunos que concluem a 9ª classe. São menos de 2% dos alunos que enveredam por esta via, devido a fraca oferta. O Centro Politécnico administrou cinco cursos no ano lectivo 2010/2011, para um total de 101 estudantes. Dos

centros de formação profissional existentes, a grande maioria funciona com enormes dificuldades e oferece um nível de qualificação baixo. p. 29

Os custos da formação superior são elevadíssimos. Eles representam 44,5%% das despesas correntes do MECF, em 2010 (apenas bolsas de estudo no exterior). Esta formação faz-se essencialmente no exterior, através da política de bolsas de estudos doadas pelos países amigos e da contribuição do próprio governo. Entretanto, existem no país três instituições de ensino superior, totalizando 1.432 estudantes inscritos no ano lectivo 2010/2011. Destes efectivos, 55,1% frequentam estabelecimentos do ensino superior privado. A falta de uma política rigorosa em matéria de planificação da formação superior coloca enormes problemas de qualidade dos recursos humanos necessários para o desenvolvimento do país. Ademais, sabe-se que muitos dos quadros formados no exterior abstêm-se de regressar ao país após a conclusão da formação. p. 30

➤ **Educação para Jovens e Adultos (DEJA)**

Uma Educação para Jovens e Adultos que caminha para a erradicação do analfabetismo!

Em 1975, ano da independência da República Democrática de São Tomé e Príncipe, a taxa de analfabetismo situava-se em 80%. Quinze anos depois, ela caiu para 30%. Hoje, estima-se a taxa de alfabetização em cerca de 88%.

Este resultado positivo foi possível, essencialmente, graças ao apoio da Agência Brasileira de Cooperação que dispensa equipas de voluntários universitários brasileiros para formar e enquadrar técnicos nacionais, utilizando um modelo designado de Alfabetização Solidária. Neste módulo, os temas de cursos são escolhidos de maneira participativa pelos alfabetizados e reflectem os elementos da sua vida social, cultural e profissional...a taxa de abandono que era de 36,6% em 2005 caiu para 5,38% em 2010...¾ dos analfabetos são do sexo feminino e a proporção de adultos de mais de 15 anos ultrapassa 90% no Distrito de Água Grande, mas não atinge 80% no Distrito de Lembá. p. 30

De acordo Educação - Educação -São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe INE-STP (1994-2006), São Tomé e Príncipe em Números,

Se a primeira estrutura era muito limitativa, a 2ª continua a sê-lo, embora procure ir um pouco mais além. Se, no caso da 1ª, o ensino obrigatório, abrangendo apenas as primeiras quatro classes, já era condicionador do desenvolvimento do país, na prática a situação apresentou-se ainda mais preocupante. O abandono escolar por inacessibilidade das infra-estruturas educativas, motivação ou mesmo pelo fim de uma refeição quente fornecida até 1996 pelo PAM foi elevado: 10%5 das crianças não chegavam a matricular-se no ensino primário e 44% não atingiam a 4ª classe em 20016, ficando assim à margem dos níveis mais básicos de escolaridade mais de metade das crianças. P.3

Podemos constatar que apesar do alargamento do ensino obrigatório até 6ª classe muitas crianças ainda continuavam sem acesso a escola devido a questão de falta de infra-estrutura educativas perto das localidades.

Educação - Educação -São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe INE-STP (1994-2006), São Tomé e Príncipe em Números, diz que:

É nos níveis pós-primários que os dados quantitativos apontam para o aumento mais notório de alunos a partir de 2002/03 a uma taxa média de crescimento anual bem superior ao aumento populacional (3,5% entre 2004 e 2006 e 1,8% entre 2005 e 2006) ... A reforma do ensino, implementada na sequência da Lei nº 2/2003, ao estender o ensino obrigatório para os 6 anos constituiu um marco importante no sistema de ensino de São Tomé e Príncipe. p.5

Isto significa que os níveis pós-primários foram mais capazes de estimular a frequência escolar nos anos mais recentes.

Relativamente às infra-estruturas, embora tenha sido feito algum esforço de investimento nos últimos anos, com o aumento do número de salas de aula (43 no ensino primário em 2003/05, 18 no básico e 8 no Liceu Nacional em 2004/05) e recuperação de 356 em 2004/05, segundo dados do Banco Mundial13, o efeito ainda não se conseguiu aferir. p. 7

CAPÍTULO III- TAMANHO DE TURMA: CONCEITOS E EFEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Pretendemos neste capítulo, expor e analisar os conceitos de tamanho de turma, turmas superlotadas, turmas pequenas, e rácio aluno-professor, rever alguns dos estudos relevantes, sobre os efeitos do tamanho de turma na aprendizagem do aluno e nos resultados escolares, rever alguns dos estudos relevantes sobre os efeitos de tamanho de turma nos processos de gestão de sala de aula.

3.1. Conceito de turmas superlotadas e turmas pequenas

Çakmak (2009), citado por Mofate (xxxx), refere que: “As características das turmas como grandes ou pequenas não obedecem aos mesmos critérios em todas as regiões do mundo, ou seja, os critérios de definição deste tipo de turmas não são uniformes.” p. 75

Neste sentido, a definição do conceito de turmas superlotadas varia de acordo com o contexto e, para isso, contribuem vários factores desde rácio aluno- professor bem como espaço físico (sala de aula).

3.2. Conceitos de rácio aluno professor e de tamanho de turma

Óscar Luís Mofate (2017) refere que,

(i) “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.

(ii) Porém, investigações conduzidas por Sedibe, (1997) e Blatchford e Lai (2010) alertam que o RAP e o TT (tamanho de turma), 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).” P. 75

Estes conceitos leva-nos a entender que se o sistema educativo do país levasse em consideração esses aspectos, o número de alunos por turma seria muito mais

elevado, sobretudo em relação ao número de professores qualificados de uma determinada escola.

Atta et al (2011), citado por Mofate diz que: “o tamanho de turma é definido como o número de alunos que um professor ensina numa sala de aula, num determinado tempo”p.76

Esta citação reforça a ideia de Çakmak, (2009) quando diz que a definição do conceito de TGs varia de acordo com o contexto. Por exemplo: na escola em estudo (Patrice Lumumba) temos quatro salas pequenas que abarca cerca de 15 a 20 alunos. No entanto, devido a questão de número elevado de alunos inscritos, essas salas constituem turmas de 45 alunos aproximadamente. Neste contexto pode-se considerá-las de turmas superlotadas.

Para Finn, *Lewit e Baker (1997)*, Gerber & Zaharias (2005) citados por Mofate (2017), dizem que:

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, medida administrativa correspondente ao número de alunos sob a responsabilidade de um professor durante o ano letivo. (*Ibidem*).

Engelson et al. (1996), citado por Mofate (2018: 76) refere que: “(...) tamanho de turma pode ser calculado dividindo-se o número de alunos existentes numa determinada escola, pelo número dos professores que regularmente exercem atividades letivas em sala de aula.” p. 76

Nesta ótica podemos afirmar que o TT é geralmente maior do que o RAP, dado que os cálculos desta última variável numa determinada escola incluem o director dessa escola, seus adjuntos, chefes dos departamentos e bibliotecários, os quais, tendo responsabilidades administrativas, gastam pouco tempo em actividades lectivas. 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, Sedibe, (1997) citado por Mofate (2017), diz que: “(...) 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.” p. 76

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.

Achilles, (1998), citado por Mofate (2017: 76), afirma esta ideia dizendo que: “(...) tal como aconteceu no Estado de Nevada - EUA, onde foram criadas turmas constituídas por 35/45 alunos e assistidas por dois professores (...)” p 76

É de salientar que esta prática não acontece em São Tomé e Príncipe, onde cada professor por vezes tem um rácio de 45 a 70 alunos por turma. Embora a funcionalidade deste procedimento seja questionável tendo em conta que as medidas do TT e rácio professor-aluno são diferente. Por exemplo: uma turma composta por 20 alunos a frente de um professor não corresponde a uma turma de 40 alunos a cargo de dois professores, porque o processo social que caracteriza a turma, pode ser diferente.

Em suma, tendo em conta os dados acima referidos, o RAP não é sinónimo de tamanho de turma uma vez que os normas usados para os cálculos do rácio alunos por turma divergem dos que entram nos cálculos do tamanho de turma. O RAP advém da divisão do número de alunos pelo número global dos professores especializados e afetos numa determinada unidade educativa, sustentando 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.

3.3. Turmas superlotadas e turmas pequenas

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

Tal como referimos 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. Mofate citando Sedibe, (1997), salienta que:

“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”. p. 77

Este facto é real que acontece em qualquer parte do mundo incluindo em São Tomé e Príncipe. É de referir que numa mesma unidade escolar o que para uns professores é considerado turmas superlotadas para outros são vistas como normais, como é o caso da escola Patrice Lumumba, em relação as quatro salas pequenas acima mencionadas.

Segundo Mofate (2017):

(i) 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).
(ii) 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).

(iii) Nos países em desenvolvimento, como Indonésia, Nigéria, etc., uma turma com aproximadamente 60 alunos não é necessariamente grande. (*Ibidem*).

Isto vem reforçar o que já foi dito, o que para uns é grande, para outras realidades educativas pode ser visto como turma normal.

De acordo com Mofate (2017),

“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.”

A partir dos exemplos acima apresentados, voltamos a sublinhar que há uma grande diversidade entre países em termos de concepções e realidades sobre o TT e as turmas grandes e pequenas.

3.4. Factores da variação do tamanho de turma e do rácio aluno- professor

O tamanho de turma e os rácios alunos por turmas não são elementos estagnados 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.

Concernente a variação em função do país, Mofate citando (Blatchford et al., 2008; Finn et al., 2003); (Nakabugo et al., 2008; OECD, 2013) diz que: “O número médio por turma nos EUA varia de 20 a 35 alunos, 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 (como é o caso de São Tomé)”. p. 80

Em função das políticas educativas, (Aos et al., 2007; Finn et al., 2003; Kim, 2007) citados por Mofate dizem que: 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. Depois dos EUA, os países como Reino Unido, Países Baixos - Holanda, Nova Zelândia, China, Taiwan e Coreia, igualmente implementaram iniciativas da redução do TT, segundo, (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 ¹.

¹ - Mofate, Óscar Luís (2017) - 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. P. 80

Com base nesta variação, o governo santomense tem desencadeado algumas acções como: construção de salas de aulas, escolas, política de transporte escolar como forma de reduzir o número de alunos por turmas.

Carta de Política Educativa do país diz que, regista-se uma evolução positiva de número de salas de aulas no Ensino Básico público, entre os anos escolares 2005/2006 e 2009/2010, passando de 401 para 442 salas. Esta evolução é fruto da reforma relativa a universalidade do EB de 6 anos decidido pelo governo santomense. Mas para melhor apreender a cobertura da oferta para cada ciclo de ensino, torna-se necessário colocar em relação a população escolarizável com o número de salas disponíveis. Recorde-se que a população escolarizável passou de cerca de 24.000 para 26.000 entre 2005/2006 e 2009/2010.

Desta análise, constata-se uma certa estagnação na evolução da oferta de salas de aulas no EB na ordem de 59 indivíduos escolarizáveis para uma sala de classe.... Conscientes desta conjuntura o MECF tem vindo a implementar uma política de transporte escolar. O sucesso da iniciativa é notório, mas apresenta custos (financeiro e de gestão) enormes para o Ministério².

Variação em função do tamanho da população: a pesquisa mostra 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.

3.5. Localização geográfica dos estabelecimentos

Ao pensar em políticas educativas é necessário ter em atenção a localização geográfica dos estabelecimentos do ensino, pois ela também influencia no sucesso ou insucesso da aprendizagem.

De acordo a Carta de Políticas Educativas São Tomé e Príncipe (Visão 2022):

² - Carta de Política Educativa São Tomé e Príncipe (Visão 2022), p. 30

“Do ponto de vista geográfico o acesso à algumas localidades do interior do país continuam difícil, o que não facilita a localização adequada de certas escolas. Se a situação parece menos grave no ensino básico ela é, de facto, preocupante no ensino secundário. Os estabelecimentos do ensino secundário situam-se, todos eles, nas capitais distritais.” p. 33.

Neste contexto, sendo a escola escolhida como amostra, secundária básica; o número de alunos por turma nos dois níveis de ensino é elevado.

Uma das políticas adotada pelo governo para minimizar a problemática de distanciamento das escolas em relação as localidades é o transporte escolar como acima foi referido.

3.6. Efeitos do tamanho de turma no desempenho académico do aluno

O tamanho de turma tem um forte impacto na aprendizagem.

Para Blatchford e Lai (2010) citado por Mofate:

(...) o número de estudantes efetivamente presente quando 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.p.75

O número de alunos por turma influencia em vários aspectos relacionados com o decorrer das aulas, desde relação professor aluno, realização das actividades programadas, o devido acompanhamento por parte do professor, o empenho e desempenho dos alunos dentre outros.

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

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., como é o caso dos EUA, onde estes estudos se tornaram mais salientes. Assim, segundo Mofate:

(...) 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. p.82

São Tomé e Príncipe a luz dos EUA está aquém de estudos feitos neste contexto muito menos de ter publicações feitas ao respeito.

Mofate, citando (Engelson et al., 1996; Finn et al., 2003; e Pritchard, 2006) diz que:

(...) 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. p.82.

A ausência destes estudos no País dificulta tomadas de decisões para reverter qualquer tipo de consequências negativas em relação a este processo.

Pritchard (2006), citado por Mofate refere 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.” p.82

Os primeiros anos de escolaridade do aluno é fundamental para o seu progresso.

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. ³

³ - Mofate, Óscar Luís (2017) - 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. Pp. 82 e 83

Na realidade de acordo ao inquérito aplicado, os professores com turmas pequenas conseguem obter melhores resultados.

Para Schanzenbach (2014), citada por Mofate refere que:

(i) os alunos das classes iniciais mostram um bom desempenho acadêmico quando são integrados em TPs, principalmente aqueles que são pertencentes a contextos ou famílias pobres;

(ii) 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;

(iii) 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.

(iv) para a autora, os alunos que passam por TPs, manifestam habilidades cognitivas elevadas como, esforço, motivação, confiança pessoal, as quais se refletem na fase adulta nas faixas etárias de 27 a 42 anos de idade. Pp. 85

A partir destes estudos podemos encontrar de maneira explícita as vantagens de TPs na aprendizagem do aluno.

Gomes (2005) citado por Pintoco Vanessa diz que,

“Na América Latina não se encontra relação entre o tamanho da turma e o rendimento escolar, sendo as evidências pouco claras, pois turmas muito pequenas e turmas com mais de 25 alunos apresentaram um baixo rendimento. Também na França não parece haver relação entre essas duas variáveis” p. 63

Já Waiselfisz (2000), no projeto Nordeste/ FUNDESCOLA, baseado nos dados do sistema de Avaliação da educação Básica – SAEB DE 1997 declara: não verificar que o aumento do tamanho da turma prejudique o aproveitamento curricular dos alunos, apontando que, ao contrário, em muitos casos com turmas de 40 a 45 alunos, o aproveitamento é melhor e, dependendo das circunstâncias, quanto maior a turma melhor é o desempenho nas provas do SAEB/97⁴.

⁴ -Pintoco, Vanessa Moreira (2017), Visão do professor sobre o NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA: uma contribuição para a melhoria da qualidade da Educação. Pp. 63 e 64

3.6.2. Tamanho de turma e aprendizagem dos alunos em países em desenvolvimento

Ao contrário dos países desenvolvidos, 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 ⁵.

Destacam-se na literatura acima mobilizada, vários aspetos que consideramos relevantes para a compreensão dos problemas educativos suscitados pelo tamanho das turmas: 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; 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 70 nas Escolas Secundárias Básicas.

Os resultados dos estudos sobre os efeitos do TT nos processos da aula, 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 actividades (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)⁶.

⁵ - Mofate, Óscar Luís (2017) - 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. Pp. 88 e 89

⁶ - Mofate, Óscar Luís (2017) - 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. P. 90

CAPÍTULO IV- ENSINO E APRENDIZAGEM EM GESTÃO DA SALA DE AULA

No presente capítulo vamos passar em revista alguns modelos de ensino e aprendizagem mais salientes na literatura da especialidade, indicando as perspectivas de gestão da sala de aula decorrentes desses modelos, com um enfoque especial para a perspectiva de gestão eficaz da sala de aula, dada a sua relevância nos estudos actuais.

Pintoco, citando Libano (2001), diz que:

“As escolas são organizações educativas que possuem características sociais e éticas específicas, com uma particularidade bem democrática. Para alcançar seus objetivos sócio-políticos necessitam criar uma estrutura organizacional com setores, cargos, atribuições e normas, necessitam dispor de uma tecnologia, dispor de uma cultura organizacional considerando os costumes, hábitos, crenças, valores; processos de gestão e de tomada de decisão, assim como a análise dos resultados que possibilitam o processo formativo e o melhoramento da gestão, também são importantes...” p.44

Para que isso aconteça é necessário que haja tomada de decisões importantes por parte de todos os educadores no âmbito da instituição escolar.

Segundo Arends (2008), “...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”) p. 279

Nestes contextos vamos passar em revista no presente capítulo, alguns modelos de ensino e aprendizagem mais salientes na literatura da especialidade, indicando as perspectivas de gestão da sala de aula decorrentes desses modelos

Sobre as concepções 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 centrados no aluno.

4.1. Conceito de Gestão da sala de aula

“A gestão democrática é entendida como um processo político em que as pessoas agem no âmbito escolar identificando e solucionando problemas, debatem, decidem e planejam, realizam diversas ações para o crescimento da própria escola. Esse processo se baseia na participação legítima de todos os envolvidos na escola, ou seja, de todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar, o respeito às normas que foram construídas por todos

para os processos de tomada de decisões e o direito do acesso à informação aos sujeitos pertencentes á escola.” p.61

Neste caso a prática da gestão democrática não pode ficar limitada ao discurso da participação e nem tão pouco as eleições, assembleias e reuniões. Implica participação de todos os profissionais e usuários da escola, transparência nos processos de gestão e democracia.

Para Pintoco Vanessa, citando Libano (2001) diz que,

É na perspectiva do professor sobre as suas aulas, a partir das adequações metodológicas e dos procedimentos didáticos provocados por mudanças quantitativas (número de alunos) que podem gerar mudanças qualitativas, que essa verificação pode ser feita. Assim, o resultado obtido pode informar aos responsáveis, gestores e professores sobre essas mudanças.” p. 62

Isto aponta que os educadores diariamente estão diante de decisões que necessitam ser tomadas e de recomendações a serem dadas.

4.2. Ensino centrado no professor

Trata-se de um modelo que se baseia 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).

Neste modelo, o mestre tem como missão fundamental instruir e moldar o aluno com base em saberes previamente construídos. Rocha (1988), debruçando-se sobre as características 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), citado por Mofate,

“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”.
Pp. 100 e 101

Portanto, o professor é um elemento chave nestes modelos de ensino, ele é o transmissor da matéria, o perito e o modelo a adotar.

Mofate citando (Altet, 1997; Bertrand, 2001) enfatiza que: “Do ponto de vista das ações específicas de ensino que caracterizam este modelo, salienta-se a transmissão da matéria...o professor dá a lição, imprime-a em arquivadores de conhecimento.” p. 101

De acordo com estes últimos autores podemos dizer que em termos das suas características 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). Com estas ações,

Arends (2008) diz que no ensino tradicional “o professor faz perguntas para toda a turma e os alunos respondem, após terem levantado a mão e serem chamados a responder” p. 354. Desta forma o acto 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, pois neles são atribuídos um papel passivo, pouco autónomo.

Altet (1997), salienta que,

“...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

4.2.1. A gestão de sala de aula no modelo de ensino centrado no professor

De acordo a Mofate,

“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 podem ser traçadas à luz dos princípios de aprendizagem adotados por Skinner através da teoria do reforço.” P. 107

Trata-se de uma teoria que enfatizava a centralidade de acontecimentos externos para direccionar comportamentos.

Para Mofate, citando (Arends, 2008; Landrum & Kauffman, 2006),

(i) “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 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;

(ii) Os reforçadores que se seguem aos comportamentos desejáveis, por exemplo as palavras de louvor, aumentam a probabilidade da repetição desses comportamentos; 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” p.107

Verificamos a partir destas citações que o reforço negativo se distingue 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.

Para (Arends, 2008),

“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.

Relativamente às punições, é importante frisarmos que a aplicação das mesmas como traço de gestão da sala de aula, atravessa várias décadas. Com efeito, um estudo conduzido por Bagley⁴ (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 aspetos⁷.

⁷ - Mofate, Óscar Luís (2017) - 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. P. 108

Nestes termos é recomendável 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 o que quer dizer 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.

Podemos então a partir do que acabamos de expor, sintetizar algumas das ações de gestão da sala de aula que geralmente caracterizam os contextos nos quais se utilizam modelos de ensino tradicionais, enfatizando 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. 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.

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. Por isso segundo Arends (2008), “...qualquer comportamento que ocorra durante a aula deve ser gerido de forma rápida e precisa” (p.331).

4.3. Ensino centrado no aluno

A valorização do aluno como ser aprendiz, 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 citados por Mofate,

“Insurgem-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, lançam apelos

para que nas escolas aprenda-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando.” p. 110

Os apelos lançados indicam apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos podendo abranger dois aspetos diferentes nomeadamente os estádios do desenvolvimento cognitivo e o processo do funcionamento cognitivo. 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.

Altet (1997); Arends (2008), citados por Mofate dizem que:

- (i) “... 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.
- (ii) À luz da perspectiva 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.” P.112

Esta abordagem tornar o estudante activo, põem o aluno a trabalhar nos diferentes registos do saber, tais como procurar a informação, analisá-la de forma crítica, apresentá-la aos outros membros do grupo, etc.

Uma das formas de ensino privilegiadas pelo construtivismo é o incentivo à descoberta, o construtivismo encoraja os alunos a construírem as suas aprendizagens, a partir da descoberta e da discussão com os outros alunos. O professor medeia essa descoberta, fornecendo pistas para que o aluno descubra exatamente aquilo que o permita construir a sua própria aprendizagem.

Mofate, citando Moreira (1999), refere que “o professor facilita a mudança e a aprendizagem no ser que aprende.” P.112

Em suma para além do incentivo à descoberta, podemos então apontar alguns dos modelos de ensino interativo centrados no aluno nomeadamente: aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas e discussão em sala de aula.

4.3.1. A gestão de aula em modelo de ensino centrado no aluno

Ao desenvolvermos este item tomaremos como exemplo o modelo de ensino aprendizagem cooperativa.

Para Lopes & Silva (2011), 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”
p. 142

Importa salientar 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.

Segundo Arends (2008), (Sturz & Kleiner, 2005), citados por Mofate dizem que:

“...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; é também recomendável, que o professor preste atenção ao ambiente físico da sala.” p123

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.

Como forma de 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.

A segunda acção 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 acção 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.

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.

4.4. Gestão eficaz da sala de aula

Iniciaremos por definir concetualmente o que podemos entender por sala de aula e quais as principais características atribuídas a este contexto.

Doyle (2006) define a 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; uma unidade eco comportamental por segmentos que, por sua vez, envolvem e regulam o comportamento que domina o espaço ocupado” pp 98 e 100

Neste âmbito podemos referir à sala de aulas como local onde os professores, alunos e outros, interagem dentro de um ambiente de elevada interdependência.

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.

Segundo Mofate (2017),

“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. 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.” pp. 141 e 142

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.”

4.4.1. Problemas que dificultam a 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 gerep. 107

Logo, 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. Nestas circunstâncias (Ullah & Sami, 11), citado por Mofate diz que: “A tarefa primordial da gestão da GSA é a de manter activamente os alunos empenhados no processo de aprendizagem, a trabalhar e a agir sobre o material com eficácia.” P.143

Neste contexto verificamos que grande parte dos problemas que constituem obstáculos para uma gestão eficaz da sala de aula encontram-se relacionados com factores do domínio pessoal por parte do gestor principal e com o comportamento 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.

Por exemplo Heard (2011); Blatchford et al. (2003), citados por Mofate referem 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; 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.” P. 143

De acordo com estudo feito, os professores da escola em análise enfrentam os mesmos problemas acima destacados. Um dos grandes desafios dos docentes em causa é controlar o nível elevado de indisciplina, na sala de aulas, num contexto de turmas superlotadas.

4.5. 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.

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.

Walker (2008) citado por Mofate definiu o conceito de professor eficaz como “Aquele que durante as suas aulas é bem-sucedido no processo de apoio aos seus alunos, para que estes gostem de estudar.” P. 146

Vamos em seguida apontar algumas características identificadas no estudo acima referido, nomeadamente: (1) atitudes positivas acerca da profissão docente e dos seus alunos; (2) elevadas expectativas 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.

Em suma, 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 actividades de ensino com sucesso, procede à gestão dos comportamentos e avalia os resultados do trabalho efetuado pelos seus alunos, incluindo o seu próprio trabalho.

CAPÍTULO V- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1. Opções Metodológicas

Este capítulo tem como objetivo descrever a componente empírica do trabalho, e as opções metodológicas que a configuram, definidas em função do problema e objetivos do estudo.

Para cumprir os objetivos e responder às questões formuladas, optámos por realizar um estudo quantitativo.

No nosso estudo participaram 55 professores da escola secundária Básica Patrice Lumumba. A escolha desta escola deveu-se sobretudo a factores de conveniência, relacionados com a facilidade de acesso a pessoas e espaços.

Escola Patrice Lumumba é uma instituição do ensino santomense, sediada em São Tomé, capital do país. É uma das mais antigas, fundada em 21 de Setembro de 1952.

O edifício em causa contém 36 salas de aulas (sendo cinco delas adaptadas, antigo ginásio em duas, refeitório da cantina escolar em duas e o espaço da oficina de arte em uma), uma biblioteca escolar, dois campos desportivos, duas cantinas escolares, quatro pátios, uma secretaria, um gabinete de Director, três salas de professores, uma sala de coordenação, dez casas de banho, sendo três inoperantes e duas funcionam ao meio termo.

A adaptação dos espaços acima indicados em salas de aulas é, justamente, devido o excesso de alunos. Daí uma das pertinências em seleccioná-la para o estudo de caso.

É de referir que das 36 salas 2 são consideradas grandes (13.5m de comprimento e 7m de largura), 30 médias (9m de comprimento e 7m de largura) e 4 são pequenas (6m de comprimento e 7m de largura). Não obstante as duas salas serem consideradas grandes elas comportam o mesmo número de carteiras/ assentos em relação as que são consideradas normais (38/40) num universo de 55 a 68 alunos aproximadamente. As menores contêm 30 assentos. Essas condições das referidas salas dificultam em grande medida a circulação dos professores e conseqüentemente o melhor acompanhamento por parte do mesmo, sobretudo na realização das actividades.

Em termos de funcionário temos: 1 director, 2 subdirectores, 1 secretário financeiro, 185 professores, 2 bibliotecários, 33 serventes, 3 jardineiros, 10 guardas e 10 cantineiras. A população escolar abarca cerca de 4455 crianças.

Figura 1- Escola Patrice Lumumba



Fonte: STP-Press, agência de notícias <https://www.stp-press.st/2022/11/03/professores-da-escola-secundaria-patrice-lumumba-retoma-as-aulas-em-sao-tome/>

5.2. Técnica e instrumento de recolha de dados: questionário

A selecção metodológica para a recolha de dados foi orientada pela natureza da questão de partida e dos objetivos do trabalho. A escolha incidiu sobre a técnica de questionário, que nos permite compreender de uma forma mais minuciosa os comportamentos, as perspetivas dos participantes e assim alcançarmos os objectivos do trabalho a que nos propomos.

5.2.1. Construção de questionário

Com vista a satisfazermos o objetivo de caracterizar a cultura pedagógica da ESBPL em particular no que diz respeito ao domínio da gestão da sala de aula, utilizámos um questionário de gestão eficaz da sala de aula. Para a construção do mesmo, (no que respeita às questões técnicas de elaboração, recorreremos, especialmente, ao manual sobre a investigação por questionário de Hill e Hill (2012); 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 itens do nosso questionário e para o seu agrupamento em dimensões de análise, destacamos igualmente a contribuição dos estudos sobre o tamanho de turma e a gestão eficaz da sala de aula, a partir dos quais identificámos os principais indicadores de gestão eficaz da sala de aula apresentados no Capítulo 4 , em que auxiliámos- nos na tese de Doutoramento de Óscar Luís Mofate, um trabalho em que mobilizamos muito para problematizar a nossa temática, como acima foi referido.

Neste contexto, o questionário em epígrafe apresenta-se estruturado em duas partes. A primeira, ocupa-se de questões que solicitam informações sobre as características sociodemográficas e profissionais dos professores respondentes, a saber: (1) género; (2) idade; (3) habilitações académicas; (4) áreas de formação; (5) experiência profissional; (6) tempo de serviço na escola onde leciona actualmente; (7) outras funções que desempenha na escola; (8) classes que leciona; (9) disciplinas que leciona; (10) número de turmas que leciona; (11) número de escolas onde trabalha; (12) número de alunos da turma de maior dimensão que leciona; (13) número de alunos da turma mais pequena que leciona; e, (14) total de horas lectivas por semana

A segunda parte consta itens, escolhidos como indicadores operacionais de uma gestão da aula que se agrupam em seguintes domínios principais: gestão do ensino e aprendizagem, gestão da participação, da relação e da disciplina na aula, ou seja, domínio da gestão da sociabilidade e gestão do espaço físico da sala.

Assim, o domínio gestão do ensino e aprendizagem contempla as seguintes dimensões: planificação, gestão das atividades, gestão do tempo, gestão da avaliação, ou seja, este domínio encontra- se organizado em função de quatro fases de estruturação da aula: planificação, abertura, desenvolvimento e fecho da aula. O domínio gestão da sociabilidade contempla as seguintes dimensões: normas, participação, interações, comportamento, conflitos na aula. O domínio espaço físico é constituído por dois itens.

Tanto na primeira parte do questionário, como na segunda, pede-se ao professor participante dois tipos de respostas que Hill e Hill (2012: 86), 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).

5.2.2. Aplicação do inquérito

O inquérito foi aplicado a 55 professores do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba, situada no distrito de Água Grande São Tomé. Os docentes foram seleccionados aleatoriamente, pois considerámos ser pertinente para auferirmos das suas opiniões a fim de vincularmos as ideias e opiniões sobre turmas “superlotadas”. Depois da distribuição dos questionários, fora combinado quatro dias para a sua devolução.

5.2.3. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo

Água Grande é o menor dos distritos em termos de área (17km²), mas o maior em população com cerca de 69.772 habitantes aproximadamente, com uma densidade de 4.104 hab./Km². A sua capital, São Tomé, também é a capital nacional. Pela sua localização próxima do equador, apresenta um clima quente e húmido a maior parte do ano.

Neste distrito podemos encontrar alguns pontos de interesse turístico como: Praia Largato, Catedral de São Tomé, Baía de Ana Chaves, Hotel Mira Mar, Hotel Pestana, fábrica de chocolate Cláudio Coralo dentre outros. Os pratos típicos do distrito são:

- a) **Banana cozida**- Este prato pode ser acompanhado de grelhado de peixe ou molho de peixe salgado
- b) **Calúlú**- constitui uma refeição familiar habitual, sendo também usado em festas religiosas, casamento e cerimónias fúnebres, pode ser acompanhado com “Ângu” (que é massa de bananas pão e prata), arroz, fuba ou farinha mandioca.
- c) **Soô de Matabala**- este prato é confeccionado mais a base de matabala, óleo de palma, peixe fumado e umas especiarias (folha micocó, mussua, musquito...); pode ser acompanhado de farinha mandioca. Para além de matabala, soô também é feito de fruta-pão/ banana.

5.3- Apresentação, análise e discussão dos resultados

Objectivo 1- Caracterizar os inquiridos quanto ao género, faixa etária, habilitação

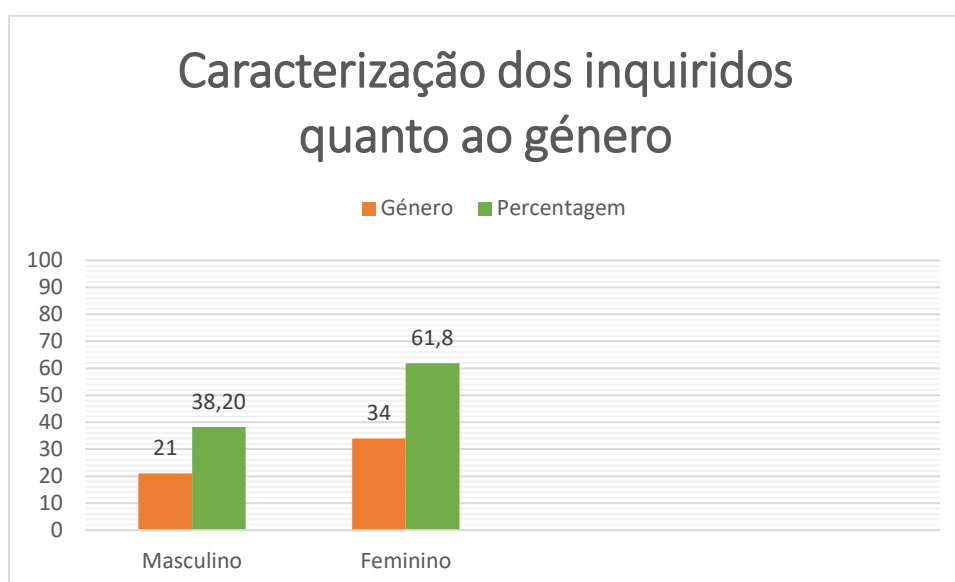
Literária e anos de experiência.

Neste item, foi abordado o perfil dos professores a partir da idade, tempo de docência, sexo, formação e vínculo trabalhista.

Tabela 3- Caracterização dos inquiridos quanto ao gênero

Gênero	Respondentes	%
Masculino	21	38.2
Feminino	34	61.8
Total	55	100

Gráfico 1- Caracterização dos inquiridos quanto ao gênero



Quanto ao gênero, dos inquiridos, 20 são do sexo Masculino e 33 são do sexo feminino,

O que representa 36.5% e 63.5%, respectivamente.

Segundo Pintoco, (2017; p. 85), citando (Siniscalco, 2003),

“Em geral o número de professores do sexo feminino supera o número de professores do sexo masculino nos níveis mais baixos da educação, normalmente relacionados a salários mais baixos.” p.85

Gatti e Barreto (2009), citados por Pintoco, (2017; p. 85) relatam que:

“... as mulheres predominam no magistério inicial do ensino fundamental e na educação infantil e que as mulheres constituem maioria absoluta dos estudantes de pedagogia, o que corresponde a 92%.” p. 85

De acordo com Pitoco, (2017):

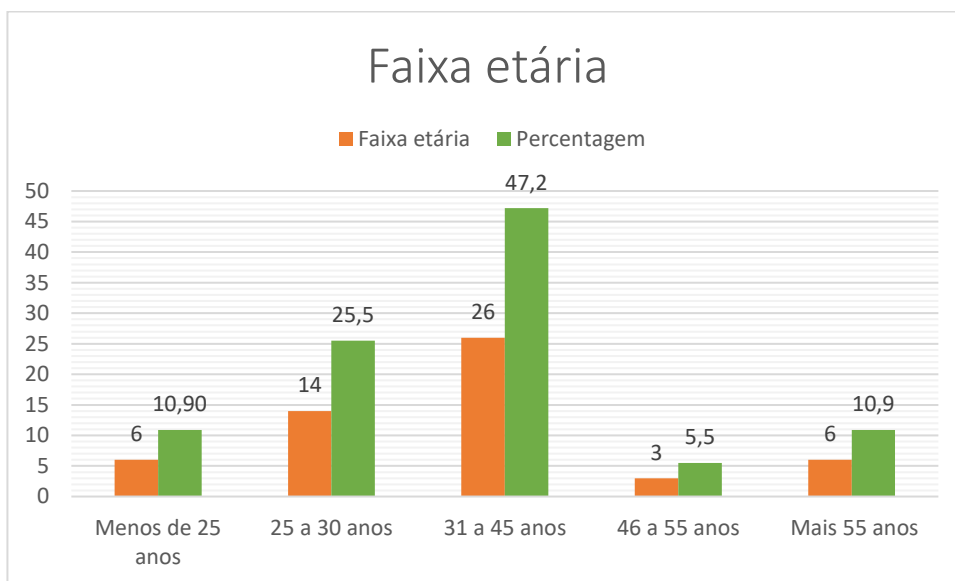
“O perfil predominantemente feminino vai se modificando a medida que o nível da educação vai aumentando, ou seja, da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional... A participação dos homens aumenta gradativamente a cada etapa do ensino regular.” p. 84

Nesta ordem de ideias, de acordo com o resultado na tabela 1 verifica-se que há uma certa tendência de equilíbrio nesta questão de gênero em destaque.

Tabela 4- Caracterização dos inquiridos quanto à faixa etária

Faixa	Respondentes	%
Menos de 25 anos	6	10.9
25 a 30 anos	14	25.5
31 a 45 anos	26	47.2
46 a 55 anos	3	5.5
+ 55 anos_	6	10.9
Total	55	100

Gráfico 2- Caracterização dos inquiridos quanto à faixa etária



Segundo Pintoco, Vanessa Moreira (2017),

(i) “O perfil etário dos professores pode indicar a oferta, renovação e experiência dos professores, assim, nos países em que o perfil etário é mais jovem, os fatores menores experiência e a rotatividade se apresentam no quadro docente e nos países em que o perfil etário é mais velho, entre 40 e 50 anos, colocam-se desafios como a falta de professores no futuro e novas demandas de qualificação de professores.

(ii) Nos países em que o perfil etário é próximo da aposentadoria, a grande preocupação se refere à questão do panejamento de exigência para estes professores no que se refere às mudanças da atualidade, como por exemplo, na área da tecnologia da informação e comunicação (TIC) que se modifica velozmente. (Siniscalco, 2003)” p. 88

Ao analisar os dados observa-se que na escola Patrice Lumumba, não há uma predominância de professores entre 46 a 55 anos, totalizando 5.5%.

Porém, em poucos anos isso poderá vir a ocorrer, se considerarmos que temos uma maioria expressiva de 47.2% a partir de 31 anos, e ainda que a menor quantidade de professores se encontra no primeiro intervalo de menos de 25 anos perfazendo 10.9% apenas.

Relativamente à faixa etária, segundo os dados, dos 55 inquiridos, 12 docentes têm até 24 anos, que corresponde a 18%; 43, entre 25 a 44 anos, 63% e mais de 45 anos 13%.

Estes dados revelam-nos que existem professores com muita experiência, tendo em conta a sua maturação no que concerne à responsabilidade no trabalho.

Tabela 5- Caracterização dos inquiridos quanto à Habilitações académicas/formação

Habilitações académicas / Curso	Respondentes	%
Médio	11	20
Bacharelato	0	0
Licenciatura	41	74.54
Mestrado	2	3.63
Doutoramento	0	0
Outro	1	1.8
Total	55	100

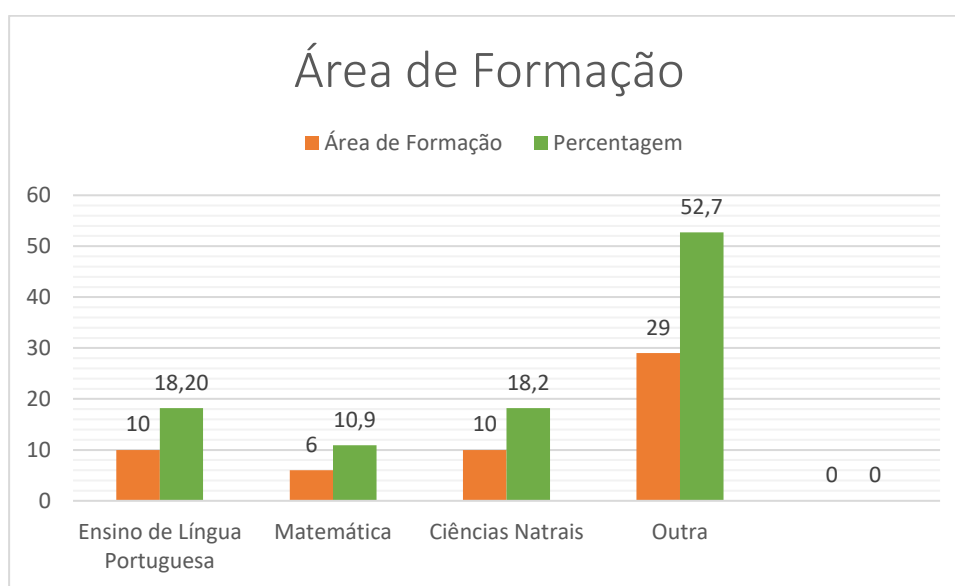
No que se refere à formação, a tabela 5 indica que dos 55 professores inqueridos todos tem formação, em que grande parte destes são licenciados, num total de 41 correspondente a 74.54%. em contrapartida apenas 2 correspondente a 3.63% são mestrados e 0 correspondente a 0% doutorado. Logo de acordo a este resultado deve haver uma política educativa por parte do governo para incentivar os professores a dar sequência a sua formação.

Em suma a capacitação e a formação dos professores devem sempre constituir uma prioridade para o Ministério da Educação, pois permite que os docentes sejam mais interventivos e reflexivos na sua prática pedagógica.

Tabela 6- Caracterização dos inquiridos quanto à área de formação

Área formação	Respondentes	%
Ensino de Língua Portuguesa	10	18.2
Matemática	6	10.9
Ciências Naturais	10	18.2
Outra	29	52.7
Total	55	100

Gráfico 3- Caracterização dos inquiridos quanto à formação

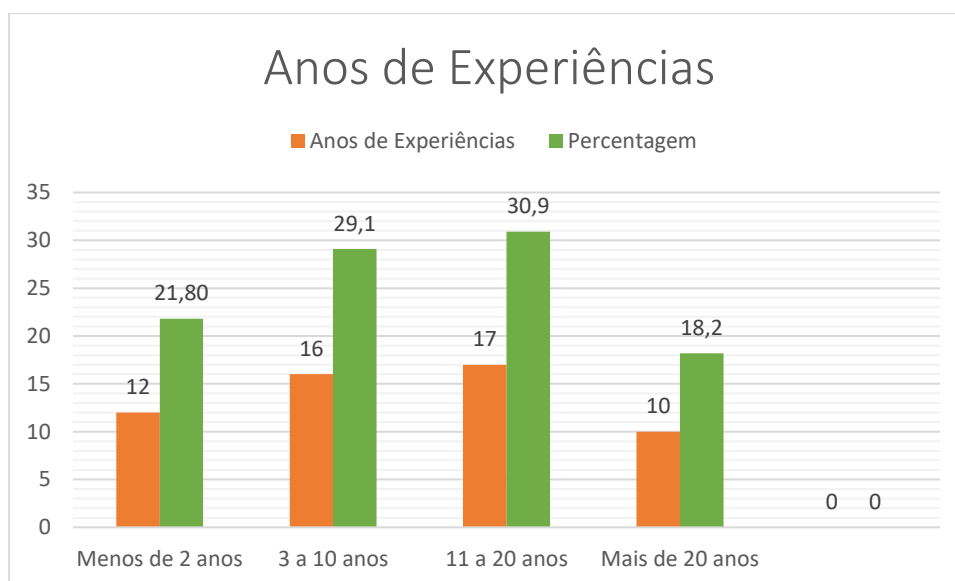


De acordo a tabela 6, em comparação com a tabela 5, verifica-se que apesar de todos os professores inqueridos serem formados a maioria não tem formação pedagógica. Sendo 26 correspondente a 47.3% com formação pedagógica e 29 correspondente a 52.7% sem formação pedagógica.

Tabela 7- Caracterização dos inquiridos quanto aos anos de experiência profissional

Anos de Experiência	Respondentes	%
Menos de 2 anos	12	21.8
3 a 10 anos	16	29.1
11 a 20 anos	17	30.9
Mais de 20 anos	10	18.2
Total	55	100

Gráfico 4- Caracterização dos inquiridos quanto aos anos de experiências



Verifica-se que 12 dos professores inquiridos têm menos de dois anos de docência, o que corresponde a 21.8%; 16 em tempo de docência compreendido entre 3 a 10 anos o que corresponde a 29.1%; 17 entre 11 a 20 anos o que representa 30.9% e 10 com mais de 20 anos que corresponde a 18.2%.

De acordo com Casassus (2002) citado por (Pintoco 2017: 88), “(...) *o senso comum diz que a maior experiência docente tende a conduzir a um desempenho melhor, pois proporciona um melhor conhecimento da pedagogia e de como os alunos adquirem conhecimento*”.

Realmente um professor formado está mais capacitado para realizar as suas funções e levar os seus alunos a ter um bom rendimento escolar.

Por outro lado Dourado, Oliveira e Santos (2007), citado por Pintoco(2017; p.89), afirmam que,

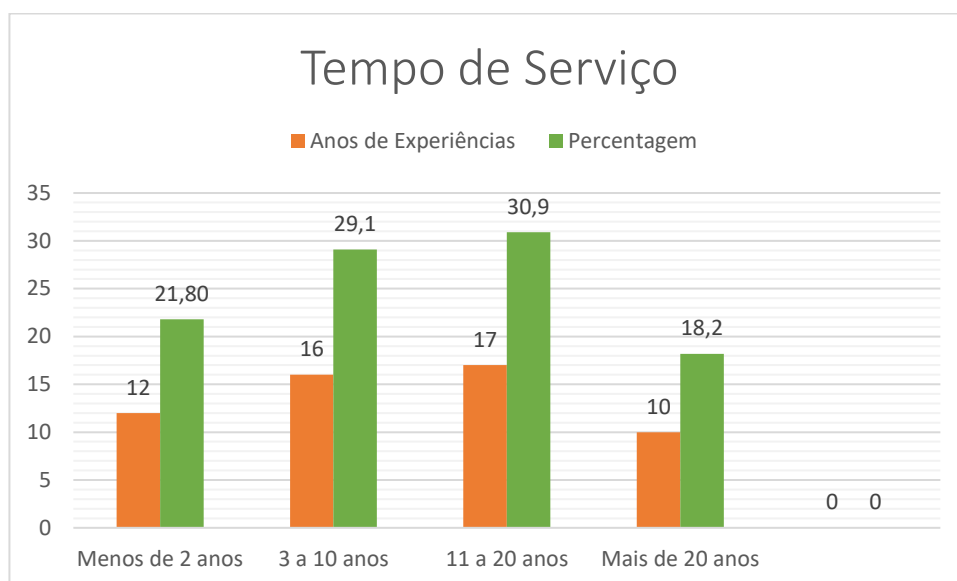
“...a experiência docente é um fator considerado para a qualidade do ensino. Os autores destacam, no entanto, que é necessário que o tempo de docência seja correlacionado com políticas públicas de valorização e reconhecimento dos profissionais da educação e de políticas de formação continuada para que a experiência docente contribua para a qualidade do ensino, considerando que a experiência docente é mais significativa quando há uma motivação e um comprometimento por parte do docente para com o projeto pedagógico da escola e o seu próprio desenvolvimento profissional.” p. 89

Essa explicação dos autores pode mostrar os motivos da aparente contradição encontrada por Casassus (2002) que não encontra melhor desempenho relativo à experiência. Isso devido a uma possível desvalorização do profissional.

Tabela 8- Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço

Tempo de serviço	Respondentes	%
Menos de 2 anos	12	21.8
3 a 10 anos	16	29.1
11 a 20 anos	17	30.9
Mais de 20 anos	10	18.2
Total	55	100

Gráfico 5- Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço



Ao analisarmos o tempo de serviço dos inqueridos em relação a anos de experiência profissional verificamos que existe uma coincidência nos resultados. Isso leva-nos a concluir que os professores inqueridos iniciaram a sua carreira profissional como docentes.

Tabela 9- Caracterização dos inqueridos quanto `à outras funções

Outras funções	Respondentes	%
Não exerce outra função	12	21.81
Delegados (as) de disciplina	6	10.9
Coordenadora de directores de turmas	1	1.8
Directores de turmas	29	55.72
Coordenador (a) de blocos	2	3.6

Responsável do sector informático	1	1.8
Intérprete de linguagem gestual	1	1.8
Bibliotecário	1	1.8
Responsável da equipa de manutenção	1	1.8
Responsável do departamento cultural	1	1.8
Total	55	100

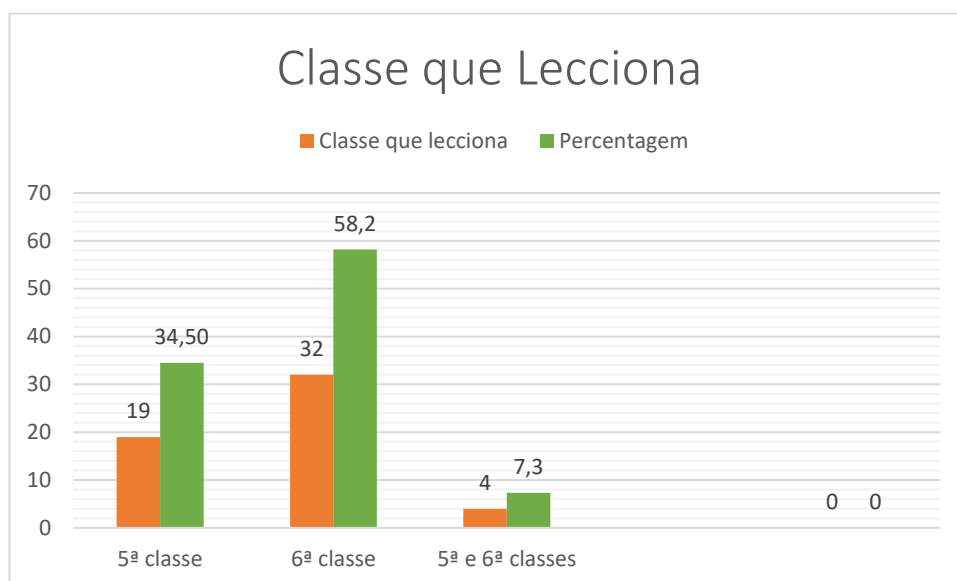
Nesta tabela verificamos que a maioria dos professores exercem outras funções, somente 12 docentes correspondentes a 21.81% não exercem outras funções.

Objectivo 2- Caracterizar os inquiridos quanto à carga horária, disciplina e número de alunos que lecciona

Tabela 10- Caracterização dos inqueridos quanto à classe que lecciona

	Respondentes	%
5ª Classe	19	34.5
6ª Classe	32	58.2
5ª e 6ª Classes	4	7.3
Total	55	100

Gráfico 6- Caracterização dos inquiridos quanto à classe que lecciona



Verificamos que a maioria dos professores trabalha com 6ª classe. Para completar o horário alguns professores trabalham com 5ª e 6ª classes o que leva os professores a ter

Tabela 11- Caracterização dos inqueridos quanto à disciplina que lecciona

Disciplina	Respondentes	%
Português	12	21.8
Francês	9	16.4
Matemática	11	20
Ciências Naturais e Sociais	9	16.4
Expressão Motora	5	9
Expressão Plástica/Musical	9	16.4
Total	55	100

Existe um certo equilíbrio entre as disciplinas chave em relação ao número de professores. Em comparação com a tabela de área de formação verifica-se que alguns professores leccionam disciplinas fora da sua área de formação.

Tabela 12- Dados referentes ao número de escolas onde trabalham os inqueridos

Escola	Respondentes	%
1	48	87.3
2	5	9.1
3	2	3.6
Total	55	100

Gráfico 7- Dados referentes ao número de escolas onde trabalham os inqueridos

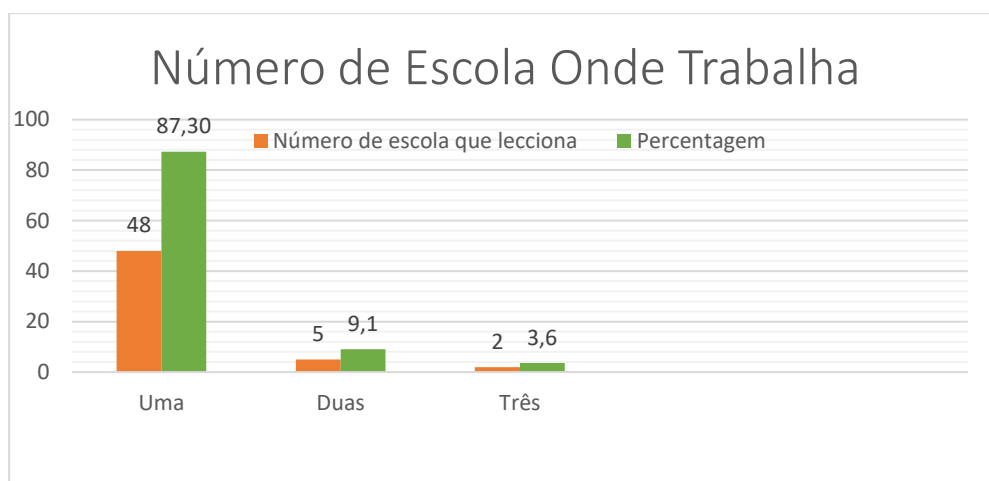


Tabela 13- Dados referentes ao número de turma no presente ano lectivo

Número de turmas que lecciona	Respondentes	%
1	1	1.81
2	22	40
3	23	41.81

4	2	3.63
5	2	3.63
6	1	1.81
7	2	3.63
8	1	1.81
9	1	1.81
Total	55	100

Tabela 14- Dados referentes ao número de alunos de turma de maior dimensão

Turmas de Maior dimensão	Respondentes	%
25 à 30 alunos	0	0
31 à 40 alunos	3	5.4
41 à 50 alunos	5	9.1
+ de 50 alunos	47	85.5
Total	55	100

Tabela 15- Dados referentes ao número de alunos de turma de menor dimensão

Turmas de Menor dimensão	Número	%
25 à 30 alunos	1	1.8
31 à 40 alunos	12	21.8
41 à 50 alunos	22	40
+ de 50 alunos	20	36.4

Total	55	100
-------	----	-----

Tabela 16- Dados referentes ao número total de alunos que leciona

Número total de alunos	Número	%
0 à 50 alunos	0	0
51 à 100 alunos	4	7.3
101 à 150 alunos	20	36.4
151 à 200 alunos	20	36.4
201 à 250 alunos	7	12.7
251 à 300 alunos	0	0
301 à 350 alunos	1	1.8
351 à 400 alunos	0	0
401 à 450 alunos	0	0
451 à 500 alunos	2	3.6
501 à 550 alunos	1	1.8
Total	55	100

Tabela 17- Dados referentes à carga horária dos inqueridos

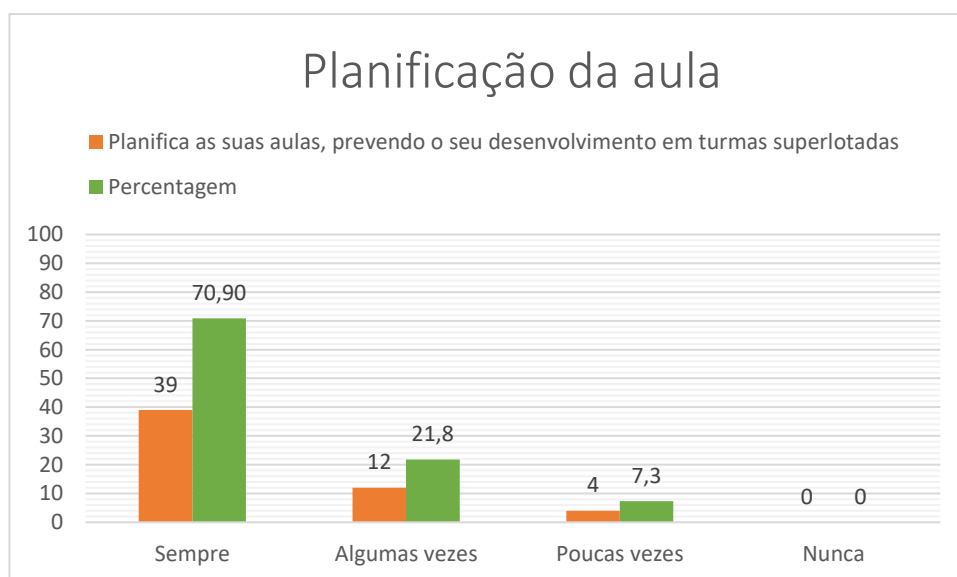
Carga Horária	Respondentes	%
2	2	3.6
3	1	1.81
5	3	5.5
6	1	1.81
10	6	10.9
12	15	27.3
13	1	1.81
14	1	1.81
15	12	21.81
16	1	1.81
18	10	18.2
20	2	3.6
Total	55	100

Objectivo 3- Caracterizar os inquiridos quanto à realização das acções de gestão de ensino aprendizagem: Planeamento, abertura, desenvolvimento e encerramento da aula

Tabela 18- Ponto de vista dos inquiridos referente as acções de gestão de ensino aprendizagem

Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenvolvimento em turmas superlotadas.	Número	%
Sempre	39	70.9
Algumas vezes	12	21.8
Poucas vezes	4	7.3
Nunca	0	0
Total	55	100

Gráfico 8- Caracterização dos inquiridos quanto às acções de gestão de ensino aprendizagem



Título da tabela

Acções	Sempre		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total	
Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenvolvimento em turmas superlotadas.	93	0.9	2	1.8		.3			5	00
Prevê e prepara as actividades a realizar na aula.	83	9.1	2	1.8		.3		.8	5	00
Prevê e prepara os meios auxiliares de Ensino.	32	1.8	3	1.8		4.5		.8	5	9.9
Prevê e prepara a avaliação formativa.	82	0.9	9	4.5		0.9		.6	5	9.9
É pontual nas suas aulas.	83	9.1	0	8.2		2.7			5	00

Acompanh a a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula.	4	3 1.8	4	5 . 5		.6		.1	5	00
Controla a presença dos alunos.	8	2 0.9	0	6 . 4		.1		.6	5	00
Os alunos conseguem colar as suas dúvidas e questões no decorrer da aula.	5	2 5.5	4	3 . 6		.1		.8	5	00
Durante a aula, é capaz de atender a várias situações em simultâneo.		7 2.7	1	6 . 4	2	1.8		.1	5	00
Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de tarefas/trabalhos práticos, para aplicação e treino dos conhecimentos.	8	1 2.7	2	8 . 2		.1			5	00

Consegue seguir o andamento.	1 5	7.3	2	8 . 2	4.5			5	00
Nas suas aulas tende a diversificar os modos de ensino e de aprendizagem.	2 3	1.8	6	7 . 3	0.9			5	00
Nas suas aulas propõe aos alunos a realização de trabalhos de casa.	3 3	0	6	9 . 1	0.9			5	00
. Usa os meios de ensino e aprendizagem necessários e adequados a cada situação educativa.	1 4	5.5	2	8 . 2	4.5		.8	5	00
Apoia, esclarece, tira dúvidas aos alunos quando solicitado.	3 2	8.2	1	8 . 2	.6			5	00
Esclarece os alunos sobre os objetivos e modos de realização das	3 4	1.8	1	8 . 2				5	00

atividades/tarefas										
Propõe aos alunos, com frequência, a realização de exercícios, tarefas, actividades práticas na aula.	5	2	5.4	7	9	.5			5	00
Acompanha e apoia os alunos ou grupos na realização das actividades/tarefas na aula.	7	2	9.1	6	7	.6			5	00
Encerra a aula no tempo regulamentar, dando todos os conteúdos programáticos	4	1	5.5	4	1	2.7			5	00
Assegura que a sala fica arrumada no fim da aula.	2	1	1.8	4	1	6.4			5	00

Gráfico 9- Caracterização dos inquiridos quanto às acções de gestão de ensino aprendizagem

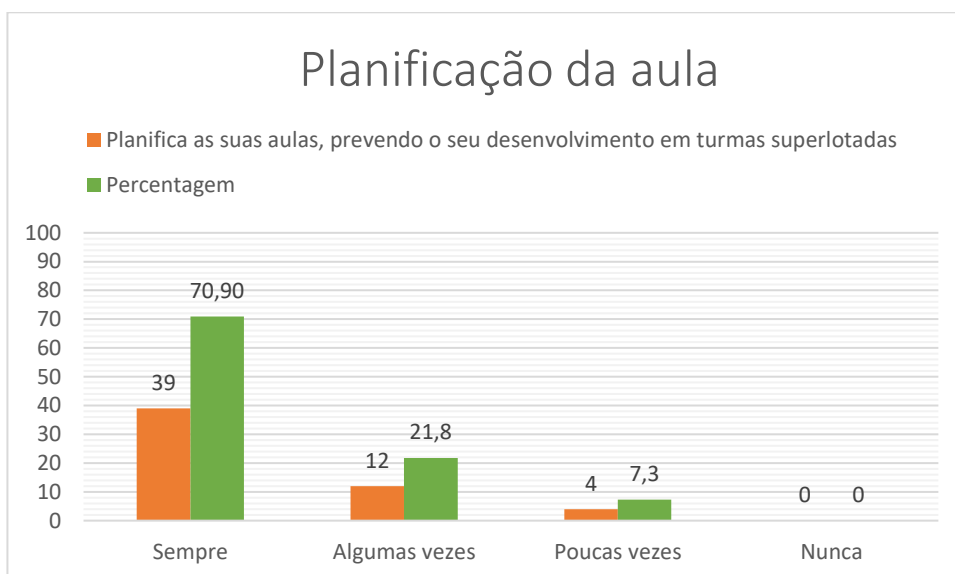
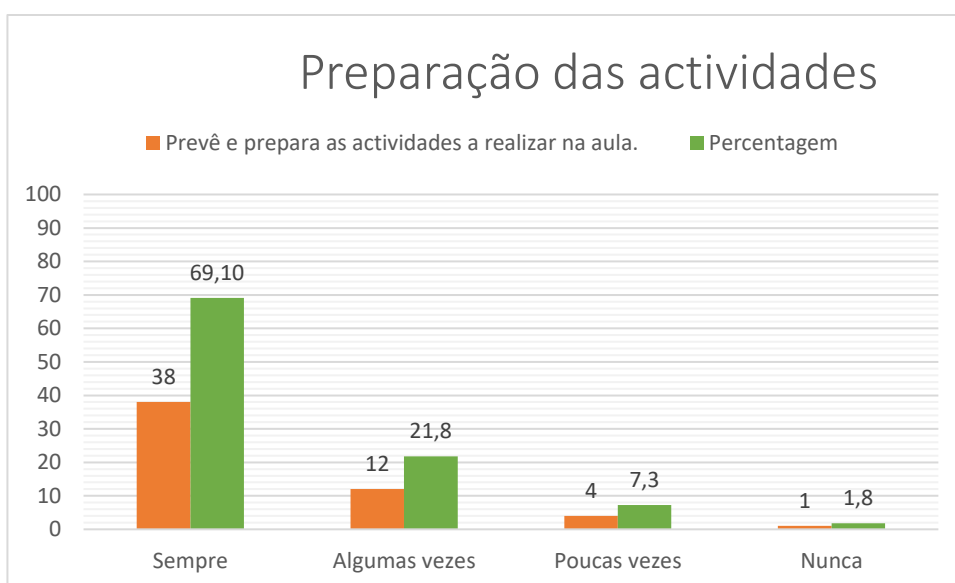


Gráfico 10- Preparação das actividades



Para Mofate, alguns estudos do campo do TT, preocupam-se com os processos da sala de aula, entendidos como as acções levadas a cabo pelo professor e pelo aluno em torno das actividades 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 acções 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. Pag.89

Tabela 19- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das ações realizadas com poucas frequências

Motivo	Sempre		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total	
ouco importante.	0		61		9.1		6.40		4.55	00
excesso de alunos por turma.	3		61		9.1		0.9		5	00
alta de recursos.	2		62		7.0		6.4		5	00
alta de planeamento.	2		64		5.7		0.92		20	500

Tabela 20- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das acções realizadas com mais frequências

Ácio de alunos	empr e		Alguma s vezes		oucas vezes		unca		otal		
odos os alunos		.3	7	2	9.1	1	8.2		.4	5	00
aioria dos alunos	6	9.1	6	1	9.1	3	1.8			5	00
inoria dos alunos	6	7.3	2	2	0		2.7			5	00

Tabela 21- Ponto de vista dos inquiridos referente à socialização

Questões	empr e		Alguma s vezes		oucas vezes		unca		otal		
antém com os	5	3.6	4	1	5.5		.8			0	0.1

alunos relações produtivas e cordiais.									
Incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula.	9	9.1	5	.1	.8			5	00
Respeita e procura assegurar as relações de respeito mútuo no seio da turma.	1	2.7	3	.5	.8			5	00

É justo na relação com os alunos, tratando todos numa base de igualdade.	7	5.5	6	0.9	.6			5	00
Assigura que a aula decorra sem interferência de barulho improdutivo.	1	8.1	5	5.5	6.4			5	00
Estabelece no início do ano letivo as principais	5	3.6	5	7.3	.8		.3	5	00

ais conseq uências para casos de infraçã o.										
s alunos particip am na definiç ão das normas .	C	4	3	4.5	6	9.1		.3	5	00
s alunos particip am na definiç ão das conseq uências a adotar em casos de infraçã	C	4	2	1.8	0	6.4		.1	5	00

o das normas e de cumpri- mento										
P rocura resolve r cedo desacor- dos, conflit- os com os alunos, preveni- ndo a sua perman- ência e agrava- mento	4	0	9	6.4	.6				5	00
E scuta os alunos na resoluç- ão de desacor- dos, conflit	4	0	9	6.4	.6				5	00

os, assegurando o seu envolvimento na resolução.										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cinco professores não preencheram a questão se mantém uma relação produtiva com os alunos.

As questões de indisciplina na sala de aula não são recentes, mas com o aumento destes comportamentos surgem, nos professores, dúvidas quanto às estratégias mais adequadas a adoptar de forma a solucionar o problema não comprometendo o sucesso escolar dos alunos que integram a turma

Tabela 22- Ponto de vista dos inquiridos referente à espaço físico/ sala de aula

Dispõe/ arruma	Número	%
Sempre	8	14.5
Algumas vezes	25	45.5
Poucas vezes	13	23.6
Nunca	9	16.4
Total	55	100

Tabela 23- Ponto de vista dos inquiridos referente ao motivo das acções não realizadas

	empr e	alguma s vezes	oucas vezes	unca	total					
perda de tempo	.8	.1	6.4	0	2.7	5	00			
espaço físico não é adequ ado.	7	9.1	3	1.8	.3	.8	5	00		
ão acho neces sário.	.8	8	1	2.7	5	5.5	1	0	5	00
alta de recurs os.	9	2.7	5	2	5.5	.8			5	00
alta de plane			7	2.7	5	7.3	3	0	5	00

ament										
o.										

Objectivo 4- Caracterizar das turmas os inquiridos quanto à dimensão

Tabela 24- Ponto de vista dos inquiridos referentes ao tamanho de turmas

Tamanho	Número	%
Grande de mais	28	50.9
Grandes	15	27.3
Normais	9	16.4
Pequenas	3	5.4
Total	55	100

Tal como referimos, no conceito turmas grandes, 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 outros pode ser visto como turma normal. Por exemplo, as turmas de 45 alunos consideradas como grandes por alguns professores são também consideradas de pequenas ou normais por outros da mesma escola.

Tabela 25- Ponto de vista dos inquiridos referente ao número de alunos de turma ideal

Alunos por turmas	Número	%
--------------------------	---------------	----------

20 alunos	5	9.1
25 alunos	9	16.4
30alunos	23	41.8
35 alunos	13	23.6
40 alunos	5	9.1
Total	55	100

Objectivo 5- Caracterizar os inquiridos quanto à...

Tabela 26- Ponto de vista dos inquiridos referentes ao número de alunos de turma ideal

os	Pont	F	I	Importan	te	uito	importante	otal	
Cons	1	7	2.7	7	5.5	5	100		
trução de	.8								
escolas.									
Cons	2	18	2.7	5	3.6	5	9.9		
trução de	.6								
mais salas									
de aulas.									
For	1	18	2.7	6	5.5	5	100		
mação para	.8								
docentes.									
Ter	1	26	7.3	8	0.9	5	100		
em conta os	.8								
gestores									
escolares									

com formação pedagógica.								
Criação de gabinete de mediação de conflitos	4	25	5.4	6	7.3	5	100	
Descentralização dos edifícios escolares.	6	21	8.2	8	2.7	5	100	
Criação de turmas de alunos especiais.	4	12	1.7	9	0.9	5	100	
Disponibilização de professores para apoio.	5	27	9.1	3	1.8	5	100	
Disponibilizar recursos materiais de apoio: criação de reprografia, aquisição de meios	6	10	8.2	9	0.9	5	100	

áudios visuais.								
Pro mover acções que minimizem a retenção.	2 .6	23	1.8	0	3 4.5	5	100	
Cria ção de uma relação mais profícua com encarregado de educação: associação dos pais/ encarregado s de educação.	3 .4	20	6.4	2	3 8.2	5	100	

Tabela 27- Outras acções

Outras acções	Número	%
Sem comentários/ em branco	39	70.9
Criar condições para a transmissão de tele aula.	1	1.8
Realizar aulas de superação.	1	1.8

Criação de um gabinete de psicólogo para atendimentos de toda a comunidade educativa.	5	9.1
Criação de regras de conduta para os alunos	1	1.8
Impor limites nos comportamentos e nos direitos dos alunos.	1	1.8
Valorização dos docentes	1	1.8
Melhorar as condições de trabalho.	2	3.6
Aumento salarial	3	5.5
Trabalho em equipa por parte dos docentes.	1	1.8
Total	55	100

Este item tem por finalidade analisar que variáveis didático-pedagógicas são alteradas com o aumento do tamanho da turma, considerando as diversas práticas pedagógicas que constituem os processos de ensino e aprendizagem. O questionário foi aplicado a 55 professores do segundo ciclo do Ensino Básico.

É importante frisar que sempre que o somatório de respostas não coincidir com o total do número de participantes da pesquisa, se deve ao facto de que, eventualmente, ocorreu que a questão ou item da questão foi entregue sem resposta, ou seja, em branco. Pelo mesmo motivo, o somatório do percentual nem sempre será igual a 100%.

São inúmeras as variáveis que intervém e se inter-relacionam com o processo de ensino e aprendizagem e os efeitos educativos são consequência desses fatores que interagem nas diversas situações de ensino: tipo de atividade, materiais didáticos, modo como o professor leciona, modos de intervenção, conteúdos de ensino, planeamento, clima em sala de aula, instrumentos de avaliação, relação professor-aluno, etc.

6. CONCLUSÕES

Turmas superlotadas são sinónimos de falta de investimento e de qualidade no ensino!

Não precisa ser nenhum grande académico ou pesquisador para entender que quanto maior o quantitativo de alunos em sala de aula, maior o grau de dificuldade na aprendizagem. Basta perguntar a qualquer profissional da escola o que representa um número excessivo em nossas salas de aula. Atenção, disciplina ou interesse são elementos que se desenvolvem, ou não, de acordo com as condições apresentadas em uma sala. Qualquer turma pode apresentar pelo menos três níveis de desenvolvimento diferentes entre os alunos. Dentre estes teremos sempre aqueles alunos com pouca autonomia na hora de aprender. Aqueles que necessitam de uma intervenção mais individualizada. Na verdade, poucos de nossos alunos das redes públicas possuem um grau de autonomia suficiente para aprender em verdadeiras multidões das salas. Não é possível que turmas com 40, 50 ou 60 pessoas com níveis de desenvolvimento diferente, personalidade diferente, formação diferente possam obter qualidade com turmas superlotadas. É humanamente impossível que o professor consiga atuar de forma individualizada dentro destas turmas. Temos ainda que lembrar que uma parcela importante de nossos jovens passam por distúrbios de aprendizagem, transtornos ou síndromes variadas sem que o poder público tenha dado a devida atenção ou tratamento profissional a estes problemas. Portanto, podemos afirmar que o quantitativo de alunos numa escola pode definir em boa parte a qualidade de ensino que essa escola terá condições de oferecer.

7. RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS

A Educação são-tomense tem pela frente muitos desafios, tendo em conta que o Ensino Básico em S. Tomé e Príncipe é universal e gratuito.

Ao longo da trajetória desta investigação foi possível aprofundar conhecimento a respeito da relação de gestão da sala de aula com o número de alunos em sala de acordo com a percepção dos professores do 2º Ciclo de Ensino Básico da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba.

Foram necessárias muitas pesquisas e leituras para um maior entendimento sobre o tema **gestão da sala de aula em turmas superlotadas**, o que tornou possível uma reflexão acerca da relação entre estes factores, no contexto da sala de aula, no trabalho que é realizado pelo professor.

Este estudo poderá servir de reflexão sobre os diferentes aspectos ligados à “turmas superlotadas” no que diz respeito à *gestão da sala de aula do 2º ciclo do Ensino Básico*, não só no Distrito e Água Grande como também ao nível do país, numa relação com as acções pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos escolares.

Assim sendo, neste estudo, decidimos apresentar um conjunto de recomendações que poderão servir de apoio para o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto turmas superlotadas.

- Implementar acções de valorização das actividades de docência;
- Realizar acções de acompanhamento aos docentes durante as suas actividades de uma forma mais eficaz e eficiente;
- Construir mais escolas e salas de aulas;
- Apetrechar as salas de aulas de equipamentos e materiais necessários para facilitar o trabalho do professor.

Logo, torna-se necessário que o docente proceda à planificação das tarefas a executar para haja intervenções mais assertivas e adequadas por parte dos mesmos, pois consideramos que desempenham um papel importante no enquadramento, organização e na optimização do trabalho na sala de aulas, encarando os alunos como sujeitos activos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

8. REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS

Educação - Educação -São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe São Tomé e Príncipe, disponível em:

https://africanos.eu/images/publicacoes/multimedia/PAG66_03.pdf

Altet, M. (1997). *As pedagogias de aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª Ed.). Lisboa: Mc Graw Hill.

Assembleia Nacional de São Tomé e Príncipe. Historial: O regime democrático em S. Tomé e Príncipe e os seus antecedentes históricos. <https://www2.camara.leg.br/saotomeeprincipe/parlamento/historial> Acessado em 05/07/2023

ASSEMBLEIA NACIONAL Lei n.º 4/2018 Lei de Bases do Sistema Educativo, disponível em

<https://ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/113411/142194/F1378424649/L%204%2018.pdf> Acessado em 07/08/2023

Banco Mundial (2003). São Tomé e Príncipe: Aspectos Gerais. <https://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview> Acessado em 05/07/2023.

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.

Encontro Nacional de Educação matemática (2016), **RESSIGNIFICANDO O ESPAÇO ESCOLAR POR MEIO DA MODELAGEM MATEMÁTICA**, São Paulo

2016, Disponível em:
http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8031_3512_ID.pdf 17:56 25/01/2022

Leão, Priscila (2008), **Percepção de professores do ensino fundamental acerca do processo de Inclusão**: um projeto de pesquisa-ação, Brasília Novembro/2008, Disponível em:
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2659/2/20410905.pdf> 17:49 25/02/2022

Libâneo, José Carlos (2001). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa. 260 p.

Mofate, Oscar (2017), **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**, Lisboa 2017, Disponível Em:
File:///C:/Users/Admin_Sistema/Downloads/Ulfpie039734_Tm_Tese.Pdf 08:05 28/11/2019

Pintoco, Vanessa (2017), **Visão do professor sobre o NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação**, POLITÉCNICO DO PORTO 2017, disponível em:
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10728/1/DM_16:39 25/02/2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, JUVENTUDE E DESPORTO
ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO 2007-2017 Primeira versão 2003 (Tradução e Revisão Nov. 2006) disponível em:

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/sao_tome_and_principe_estrategia_para_educacao_e_formacao_2007_2017.pdf

Souza, Ângelo Ricardo (2009). **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte**, disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf> 25/02/2022

9. APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário de gestão da sala de aula

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES (AS)

Caro (a) professor (a)!

Este questionário faz parte de uma investigação focada na **gestão da sala de aula em turmas superlotadas**. A mesma tem por objetivo compreender as perceções dos professores do 2º ciclo do ensino básico, sobre o modo como asseguram nas suas aulas diversas dimensões da gestão sala de aula: actividades de ensino, aprendizagem e avaliação, interação professor-aluno e entre alunos, normas e procedimentos de conduta, ocupação do espaço físico, entre outras dimensões relacionadas.

É a sua experiência e o seu ponto de vista que verdadeiramente pretendemos conhecer. Salientamos que o anonimato será assegurado e os dados recolhidos serão confidenciais, destinando-se exclusivamente à presente investigação.

A sua colaboração será útil a um melhor entendimento da situação de ensino e aprendizagem em turmas superlotadas e formulação de eventuais propostas de melhoria.

Dados pessoais

Assinale com X as características que correspondem à sua situação:

1. Género: Feminino___ Masculino___

2. Idade: menos de 25___ 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 Língua Portuguesa___ Matemática___ Ciências Naturais___ 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 actualmente:

Menos de 2 anos___ 3 a 10 anos___ 11 a 20 anos___ mais de 20___

7. Para além do trabalho docente, desempenha alguma outra/s função/ões na escola?

Não ___ Sim ___, Se Sim,

Qual (ais)? _____

8. Classe (s) que leciona: 5ª Classe ___ 6ª Classe ___

9- Disciplina que leciona: Português ___ Francês ___ Matemática ___ Ciências Naturais e Sociais ___ Expressão Plástica ___ Expressão Motora ___ Expressão Musical ___.

10. Número de escolas onde trabalha no presente ano letivo: ___

11. Número de turmas que leciona no presente ano letivo: ___

12. Número de alunos da turma de maior dimensão que leciona: ___

13. Número de alunos da turma mais pequena que leciona: ___

13.1. Número total de alunos que leciona: ___

14. Numero Total de horas lectivas por semana: ___

15. Relativamente às frases abaixo indicadas sobre as acções de gestão de ensino aprendizagem indique a frequência da sua realização:

Fase de planeamento				
	Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Planifica as suas aulas, prevendo o seu desenvolvimento em turmas superlotadas.				
Prevê e prepara as actividades a realizar na aula.				
Prevê e prepara os meios auxiliares de Ensino.				
Prevê e prepara a avaliação formativa.				
Fase de abertura da aula				
É pontual nas suas aulas.				
Acompanha a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula.				
Controla a presença dos alunos.				
Fase de desenvolvimento da aula				
Os alunos conseguem colar as suas dúvidas e questões no decorrer da aula.				
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.				
Consegue seguir o andamento.				

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 actividades/tarefas.				
Propõe aos alunos, com frequência, a realização de exercícios, tarefas, actividades práticas na aula.				
Acompanha e apoia os alunos ou grupos na realização das actividades/tarefas na aula.				
Fase de encerramento da aula				
Encerra a aula no tempo regulamentar, dando todos os conteúdos programáticos.				
Assegura que a sala fica arrumada no fim da aula.				

15.1- Das acções realizadas com pouca ou nenhuma frequência indique qual o motivo assinalando com X a opção que considera adequada a sua situação:

	Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Pouco importante.				
Excesso de alunos por turma.				
Falta de recursos.				
Falta de planeamento.				

15.2- Das acções realizadas com mais frequências indique o rácio de alunos envolvidos:

	Sempre	Algumas vezes	Poucas veze	Nunca
Todos os alunos.				
Maioria dos alunos.				
Minoria dos alunos.				

16- No que concerne às frases abaixo indicadas sobre as ações de gestão da sociabilidade indique a frequência da sua realização:

	Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
Mantém com os alunos relações produtivas e cordiais.				
Incentiva e cria oportunidades para a participação dos alunos na aula.				
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.				
Assegura que a aula decorre sem interferência de barulho improdutivo.				
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.				
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.				

17-Costuma despor e arrumar a sala de aula em função do tipo de instrução que vai ter lugar?

Sempre___ Algumas vezes___ Poucas vezes___ Nunca___

17.1- Por que motivo não arruma?

	Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
É perda de tempo.				
Espaço físico não é adequado.				
Não acho necessário.				
Falta de recursos.				
Falta de planeamento.				

18- Assinale com X, a opção que considera adequada tendo em conta o tamanho das turmas que leciona.

18.1. Considera as suas turmas como:

Grandes de mais ___ Grandes ___ Normais ___ Pequenas ___

18.2. Na sua opinião, qual é o número de alunos de turma ideal? _____ Alunos.

19- Dos seguintes pontos, quais são aqueles que o ministério da educação deveria desenvolver para melhorar o ensino? Preencha a grelha, onde 1 (um) significa pouco importante, 2 (dois) importante e 3 (três) muito importante.

	1	2	3
Construção de escolas.			
Construção de mais salas de aulas.			
Formação para docentes.			
Ter em conta os gestores escolares com formação pedagógica.			
Criação de gabinete de mediação de conflitos.			
Descentralização dos edifícios escolares.			
Criação de turmas de alunos especiais.			
Disponibilização de professores para apoio.			
Disponibilizar recursos materiais de apoio: criação de reprografia, aquisição de meios áudios visuais.			
Promover acções que minimizem a retenção.			
Criação de uma relação mais profícua com encarregado de educação: associação dos pais/ encarregados de educação.			

Outro (os) Qual (ais)? _____

Obrigada pela sua colaboração!