

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

O impacto da redução do número de alunos por turma na  
prática letiva dos professores

Nuno Sérgio Infante de Passos Sousa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Administração Escolar

Orientador  
Doutor João Manuel Grossinho Sebastião, Professor Auxiliar  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Julho, 2019



À minha filha Inês

## **Agradecimentos**

Para levar a bom termo este trabalho foram imprescindíveis o apoio e a compreensão da minha família, pelas horas dedicadas a este projeto.

Aos meus pais e irmãos, por tudo o que me ensinaram ao longo da vida.

À Professora Doutora Susana da Cruz Martins, pelo gosto e entusiasmo que me incutiu pelas políticas públicas da educação.

Ao Professor Doutor Luís Capucha, pelas suas aulas de desenho da pesquisa, assim como pelo apoio dado.

Ao Professor Doutor Nuno de Almeida Alves, pelo modo como abordou a análise de indicadores estatísticos, quer ao nível das políticas de educação, quer ao nível das políticas públicas que foi abordando durante as unidades de crédito que me lecionou. Um especial agradecimento pelo que me ensinou no que diz respeito à análise de conteúdo que foi de maior importância para esta dissertação.

Um especial agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor João Sebastião, pelas suas aulas, assim como pela disponibilidade para orientar este trabalho estando, sempre que necessário, presente para me ajudar a ultrapassar os obstáculos que se colocavam pelo caminho. Tenho a agradecer-lhe os sábios conselhos que me dispensou, assim como pela sua visão crítica, direta e incisiva, sobre os temas da educação que fomos debatendo.

Aos Diretores das escolas e aos professores que participaram neste estudo, pela disponibilidade e empenho demonstrados.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde trabalho, pelo apoio prestado.

Aos colegas e amigos Maria João Gabriel, João Brito e João Gonçalves, que sempre estiveram ao meu lado nesta fase da minha vida. Tenho a agradecer-lhes o apoio demonstrado, o debate sobre alguns temas abordados neste trabalho e a preocupação pelo meu sucesso ao longo de todo o curso de mestrado em administração escolar.

À Anabela Campos, pela ideia.

Não poderia deixar de agradecer à Cátia Oliveira, à Ana Rita Carvalho e ao Pedro Costa pela camaradagem demonstrada ao longo destes anos.

À Patrícia Matos, pelas horas de acesas e intelectualmente estimulantes conversas sobre a escola, a sala de aula, os alunos e os professores, assim como pelas revisões dos textos.

## Resumo

O presente trabalho pretende estudar o impacto da dimensão da turma na prática letiva dos professores. É vasto o número de estudos quantitativos acerca do impacto da redução do número de alunos por turma em que, fazendo um resumo das principais conclusões dos vários estudos, é possível assinalar evidências positivas da redução do número de alunos por turma; melhor aproveitamento; menor taxa de abandono e insucesso; mais acompanhamento por parte do professor aos alunos. De acordo com a bibliografia de referência, este tema carece de estudos qualitativos, pelo que se optou por esta metodologia. Neste sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a 14 docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, de dois Agrupamentos TEIP da área metropolitana de Lisboa, com o objetivo de averiguar *até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pela dimensão da turma*. A análise realizada às entrevistas efetuadas aos docentes, permite concluir que as variáveis que melhor explicam o impacto da dimensão da turma na prática letiva dos docentes são: acompanhamento dos alunos, diferenciação, relacionamento professor/aluno, comportamento e trabalho de grupo/campo.

**Palavras-chave:** alunos, professores, turma reduzida, diferenciação pedagógica, prática letiva

## Abstract

This essay intends to study the influence of the number of students in a classroom on the teachers' lesson planning and execution. There are several studies on the impact of class size reduction. Summarizing their main conclusions, it is possible to point out several quantitative evidence, such as better results rates, lower school abandonment rates or higher amount of time spent by teachers and students together. Nonetheless, reading through the reference list and bibliography, this subject lacks qualitative studies, thus the chosen path for this essay. With the goal of accessing to which degree does the number of students in a class affect a teacher's lesson planning and execution, semi structured interviews were conducted to 14 teachers from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade, currently working in two separate Priority Intervention Educational Territory (TEIP) school groups in Lisbon suburbs. The analysis of the teachers' answers endorsed the conclusion that the number of students in a classroom correlates to similar variables like: individual student work, differentiated learning, student/teacher relationships, behaviour and group/field work.

**Keywords:** students, teachers, class size reduction, differentiated learning, lesson planning and execution.



## Índice

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
Abstract .....	iii
Glossário.....	vii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico .....	3
2.1. Sobre a organização e diferenciação pedagógica .....	3
2.2. Sobre a dimensão das turmas .....	6
2.3. Sobre a repetência escolar .....	10
2.4. Sobre a autonomia das escolas.....	11
2.5. Sobre a legislação da dimensão das turmas .....	13
2.6. Sobre as questões financeiras.....	14
2.7. Conclusões.....	16
3. Metodologia .....	19
3.1. A Entrevista .....	20
3.1.1. Entrevista semiestruturada.....	21
3.1.2. Entrevista aos participantes.....	21
3.2. População.....	22
3.3. Amostra .....	22
4. Análise de resultados .....	27
4.1. Variáveis da dimensão turma reduzida.....	27
4.2. Matriz da relação entre variáveis estudadas e entrevistados .....	28
4.3. Matriz das variáveis que caracterizam os docentes entrevistados.....	29
4.4. Dimensões e variáveis analisadas .....	30
4.4.1. Trabalho com os alunos .....	30
4.4.1.1. Acompanhamento dos alunos.....	31
4.4.1.2. Diferenciação.....	32
4.4.1.3. Comportamento.....	33
4.4.1.4. Trabalho de grupo/campo.....	34
4.4.2. Relacionamento .....	36
4.4.2.1. Professor/Aluno .....	36
5. Conclusão .....	39
6. Bibliografia .....	43
ANEXO A – Guião de entrevista .....	47

## Índice de quadros

Quadro 4.1 - Matriz de variáveis .....	29
--	----

## Índice de figuras

Figura 2.1 - Relação entre a dimensão da turma e as dinâmicas da sala de aula .....	8
Figura 2.2 - Relação entre a dimensão da turma e as variáveis apresentadas .....	16
Figura 3.1 - Idade.....	23
Figura 3.2 - Género.....	23
Figura 3.3 - Ciclo de ensino .....	23
Figura 3.4 - Grupo de recrutamento .....	24
Figura 3.5 - Tempo de serviço .....	24
Figura 3.6 - Situação contratual .....	25
Figura 3.7 - Habilitações literárias.....	25
Figura 4.1 - Modelo do tipo Dimensão-Variável .....	27
Figura 4.2 - Lista de variáveis .....	28
Figura 4.3 - Modelo do tipo Dimensão-Variável (Variáveis mais relevantes).....	28
Figura 4.4 - Matriz de códigos.....	29
Figura 5.1 - Mapa de variáveis .....	40

## **Glossário**

CNE – Conselho Nacional de Educação

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI – Projeto Educativo Individual

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM – Português Língua Não Materna

STAR – Student-Teacher Achievement Ratio

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## 1. Introdução

O presente trabalho pretende ser um estudo sobre até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pelo número de alunos por turma. No entanto, não é possível abordar esta questão isoladamente, uma vez que a mesma é afetada por diversos fatores. Assim, e no ponto 2 - Enquadramento Teórico, de um modo sintético, serão abordados temas como a *organização e diferenciação pedagógica*, *estudos sobre o impacto da dimensão das turmas no sucesso dos alunos*, *a repetência escolar*, *a autonomia das escolas*, *a legislação sobre a dimensão das turmas* e *as questões financeiras*. A terminar o enquadramento teórico apresenta-se uma breve conclusão acerca do que foi referido neste ponto.

O ponto 3 - Metodologia, incidirá sobre as questões metodológicas levadas a cabo durante o estudo, iniciando com a apresentação da *pergunta de partida* e das *hipóteses* colocadas. Posteriormente são abordadas, teoricamente as *entrevistas*, as *entrevistas semiestruturadas* e as *entrevistas aos participantes*. Na Metodologia é ainda realizada a caracterização da *população* e da *amostra*, com a apresentação de gráficos e tabelas.

No ponto 4 - Análise de Resultados, é elaborada a análise dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas, ao nível das *variáveis da dimensão turma reduzida*, recorrendo à análise da *matriz da relação entre variáveis estudadas e entrevistados*, e da *matriz das variáveis que caracterizam os docentes entrevistados*. A terminar esta secção, apresenta-se, de forma mais detalhada, as *dimensões e variáveis estudadas*, nomeadamente a *dimensão trabalho com os alunos* (com as variáveis acompanhamento dos alunos, diferenciação, comportamento e trabalho de grupo/campo) e a *dimensão relacionamento* (com a variável professor/aluno).

O ponto 5 - Conclusão, apresenta as principais conclusões retiradas do estudo realizado e discutem-se resultados gerais complementados com bibliografia de referência.

Em Anexo apresenta-se o guião elaborado para a realização das entrevistas.



## 2. Enquadramento Teórico

A redução do número de alunos por turma é objeto de estudo e discussão acesa, havendo estudos com resultados e conclusões bastante díspares. De acordo com Mathis (2016, p. 1) *“There are many studies of the impact of smaller classes and they vary widely in quality. As a result, proponents from all perspectives can cherry-pick studies that support their point of view.”*

### 2.1. Sobre a organização e diferenciação pedagógica

*“A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.”* (Tomlinson e Allan, 2000:14).

Na escola atual, é grande a diversidade de alunos, com muitas diferenças entre si, seja em termos de capacidades, estilos de aprendizagem, interesses, vivências, condições de vida, questões culturais e, assim sendo, a escola não pode dar as mesmas respostas a todos os alunos por igual. Neste sentido, Chousa (2012) refere que os alunos aprendem melhor quando o professor tem em consideração as suas características individuais, tais como: os seus interesses; pontos fortes e pontos fracos; necessidades e estilos de aprendizagem, ou seja, quando os professores respeitam a individualidade dos alunos e ensinam atendendo às suas diferenças. Para que tal suceda, o professor tem de recorrer a processos de aprendizagem diferenciados, que considerem as diferenças individuais dos alunos. Adequar métodos, técnicas e materiais às especificidades de cada um, no sentido de proporcionar um ensino mais individualizado, é diferenciar a ação pedagógica e, para que exista sucesso neste procedimento, é necessário a cooperação de todos os intervenientes no processo educativo. Nas palavras de Chousa (2012:41) *“A diferenciação pedagógica é necessária pois trata-se da identificação e, ao mesmo tempo, da tomada de resposta, a uma variedade de capacidades de uma turma. Tal implica, que os mesmos alunos de uma turma não estudem/trabalhem as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e do mesmo modo.”*. Na mesma linha de raciocínio, no tocante às diferenças apresentadas pelos alunos, relativamente às estratégias e aos ritmos de aprendizagem, à diversidade de interesses, ou mesmo às diferentes relações que os alunos têm com o saber, Santana (2000:30) menciona que *“O grande desafio que se nos coloca atualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque no ensino para a*

*aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.*”. Segundo Perrenoud (1997), diferenciar é romper com a pedagogia magistral (ou seja, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo), mas é sobretudo uma maneira de colocar em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

Gonçalves e Trindade (2010) assinalam que, no momento em que o professor planifica e organiza o trabalho que pretende fazer com os seus alunos, questiona-se, debate e reflete, no sentido de considerar as especificidades dos grupos de alunos. Deste modo, o professor atua como um mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo, acompanhando o processo de aprendizagem, orientando os alunos com mais incertezas e/ou os mais inseguros, encontrando os momentos mais adequados para avaliar de forma formativa todo o processo, proporcionando aos alunos o desejo de melhorar, e nunca fazer sentir o desânimo pela aprendizagem. Estes autores enumeram uma série de princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada, dos quais: uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (nomeadamente os materiais, as metodologias de ensino, o tempo, entre outros); a diferenciação pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; uma organização flexível de grupos de alunos necessários para realizar as suas atividades escolares, permite que acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; todos os alunos trabalham com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem. Assim sendo *“(…) pensará num trabalho mais individualizado, com tarefas mais próximas possível das capacidades individuais, com o objetivo de consolidar os conhecimentos prévios, de mobilizá-los e transferi-los em situações de aprendizagem com um nível superior de dificuldade, através dos quais as competências são trabalhadas de uma forma transversal.*” (Gonçalves e Trindade, 2010:2062).

Na perspetiva de Coelho (2010:27) *“Gradualmente, a sociedade dá-se conta dos altos níveis de insucesso escolar, frequentemente traduzidos em reprovações e abandono.*”, referindo o autor que, com a democratização do ensino, a escola teve de abrir portas a todos os alunos, dando, no entanto, origem à exclusão de alunos, por não se encontrar preparada para receber a grande heterogeneidade de crianças e jovens. No sentido de superar esta falha do sistema educativo, são adotados esquemas diferenciadores, quer através da adoção de currículos mais flexíveis e centrados nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva, do qual o

apoio pedagógico é exemplo. Na prática, e para responder às necessidades dos alunos, os professores podem: selecionar os conteúdos a lecionar, diversificar os seus métodos e técnicas de ensino, introduzir formas sociais de trabalho, aumentar o leque de instrumentos de avaliação, sempre com o objetivo de ajustar a sua prática ao perfil de aprendizagem dos alunos.

Segundo Abrantes (2008) os professores tendem a desvalorizar a importância dos contextos sociais no progresso dos alunos e a experimentar uma certa desilusão face aos resultados da escola compreensiva. Aliado a estes fatores, existe ainda a cada vez maior tendência em hierarquizar escolas e professores, recorrendo para tal aos exames e provas nacionais. Como resultado, algumas escolas apresentam, ainda que de modo encapotado, requisitos (sociais e escolares) de admissão dos alunos. Portugal, de acordo com a OCDE (2010), ainda é um dos países em que o estatuto socioeconómico da escola é mais decisivo para o nível de competências dos alunos, explicando mais de metade da variância observada entre escolas e superando mesmo o peso do estatuto socioeconómico das famílias (OCDE, 2010). Como conclui o relatório, este fenómeno é intensificado pelo facto de as escolas em que se concentram alunos socialmente favorecidos usufruírem, em geral, de melhores recursos educativos. Abrantes (2008) recorre a um estudo efetuado por Sebastião e Correia (2007), que analisaram quatro escolas públicas situadas numa zona de Lisboa, marcada pela forte assimetria social, sendo *“(...) que duas delas concentram os alunos de origens sociais favorecidas, em geral, com percursos escolares de sucesso, relegando para outros dois estabelecimentos próximos os alunos de meios sociais mais desfavorecidos. Situando-se no mesmo território, consolidam-se, pois, ambientes educativos muito distintos, uns agraciados pela abundância e pelo sucesso, outros pautados pela instabilidade, privação e abandono.”* (Abrantes, 2008:70).

Recorrendo a Gato (2014), o facto de se continuar a tratar todos os alunos de igual modo, acaba por favorecer aqueles já de si pertencentes a classes mais favorecidas, perpetuando as desigualdades existentes, tendo como consequência a penalização de determinadas camadas sociais, referindo que a gestão pedagógica de alunos com características marcadamente heterogéneas, no que respeita às vertentes sociais e culturais, teve, tem e continuará a ter como resultado equívocos, conflitos e tensões no espaço escolar.

Gomes (2015) reflete sobre a constante transformação e evolução da sociedade, exigindo à escola integração e inclusão de todos os seus alunos, independentemente das características e necessidades de cada um. A autora recorre a Lima (2008) para referir que *"A pesquisa sobre a escola eficaz constitui, originalmente, um esforço para refutar a tese de que as escolas não fazem qualquer diferença na vida dos alunos."*

(Gomes, 2015:1), acabando por se impor à escola que, independentemente das origens e expectativas dos alunos, estes obtenham sucesso.

Sebastião e Correia (2007:35) indicam que *“Permanecem forte assimetrias expressas em percursos escolares muito diferenciados e associados à origem social, ao local em que se reside ou à escola que se frequenta, o que mostra que um longo caminho terá ainda que ser percorrido para proporcionar a todos os jovens quadros de oportunidades, sejam elas materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver com um mínimo de equidade a sua personalidade e capacidades.”*

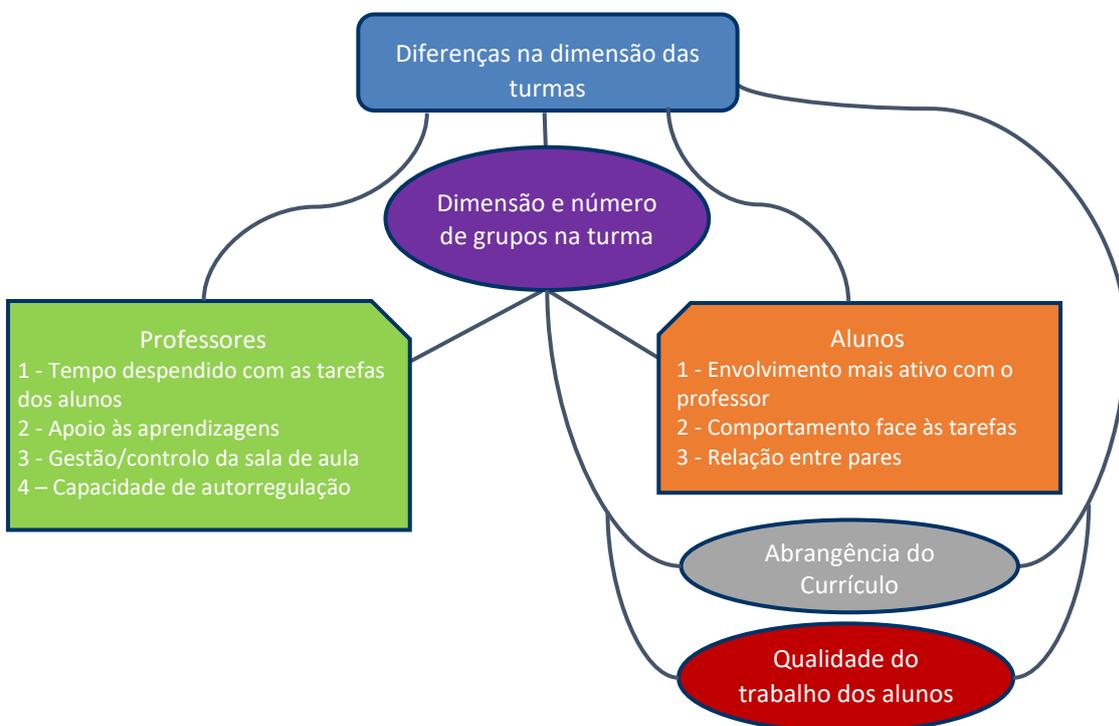
## **2.2. Sobre a dimensão das turmas**

Abordando seguidamente alguns estudos sobre o impacto da dimensão das turmas no sucesso escolar, estudos estes escolhidos devido ao seu carácter pioneiro, começamos por mencionar Mosteller (1995) que apresenta o Projeto STAR (Student-Teacher Achievement Ratio), sendo um estudo longitudinal de 4 anos, desenvolvido no Tennessee (Estados Unidos da América), que comparou o rendimento de mais de 7000 alunos (do pré-escolar ao 4º ano de escolaridade), provenientes de 300 turmas, num total de 79 escolas, aleatoriamente distribuídos em pequenas turmas (entre 13 e 17 alunos) e turmas convencionais (entre 22 e 26 alunos). O estudo conclui existirem evidências positivas da redução do número de alunos nos primeiros anos de escolaridade, referindo que os benefícios persistem, deixando em aberto a possibilidade de outras abordagens educacionais puderem trazer benefícios. Segundo este estudo, as turmas menores apresentaram melhor aproveitamento do que as turmas regulares e para todas as categorias de alunos (minorias ou não; provenientes de zonas urbanas, suburbanas e rurais). Notou-se um efeito positivo das turmas reduzidas, com maior incidência nos grupos minoritários, assim como as taxas de repetência foram mais baixas nas turmas menores. Os estudantes que participaram no projeto e que estudavam em turmas pequenas, quando foram integrados em turmas convencionais, mantiveram os resultados positivos, em todas as disciplinas testadas, face aos alunos do outro grupo. Estes resultados positivos persistiram, ainda que decrescendo, até ao 9º ano de escolaridade. Este projeto sugere aplicar às turmas mais pequenas o desenvolvimento de grupos de turma (turma pequena dentro da turma pequena), podendo o professor gerir cada pequeno grupo, separadamente, por períodos de tempo igualmente curtos, potenciando assim o processo de aprendizagem. As turmas reduzidas podem ser utilizadas com mais técnicas de ensino, de modo a potenciar esta opção de ensino-aprendizagem.

Blatchford (2003) realiza, no seu livro “*The Classe Size Debate – is small better?*”, um debate bastante pertinente acerca da dimensão das turmas, começando por referir que há quem defenda que as turmas mais pequenas conduzem a um melhor ensino e a uma aprendizagem mais eficaz, mas que também há quem argumente que é dúbia essa correlação entre a redução da turma e a eficácia da mesma. Para estudar esta temática, Blatchford realizou um estudo longitudinal, durante 3 anos em escolas de Inglaterra, envolvendo cerca de 7142 crianças provenientes de 330 turmas, de um total de 199 escolas, com idades compreendidas entre os 4 e os 11 anos de idade (divididos em 3 grupos etários diferentes: 4-5 anos; 5-6 anos e 6-7 anos de idade), no sentido de compreender o efeito da dimensão da turma na aprendizagem e comportamento dos alunos. O autor identificou um conjunto de fatores que influenciam o progresso das crianças, sendo as capacidades e os conhecimentos determinantes fundamentais à entrada para a escola, sendo também importante a influência dos pais. *A idade da criança* é um fator importante relativamente aos efeitos da redução do tamanho das turmas, sendo estes mais óbvios nos dois primeiros anos de escolaridade estudados, não havendo evidência do mesmo ocorrer nos anos seguintes. Quem mais beneficia da redução da dimensão das turmas são os alunos com mais necessidades académicas. Este estudo relaciona a dimensão das turmas com os processos decorridos em sala de aula, fazendo referência à influência da *dimensão e número dos grupos criados dentro da turma*, uma vez que em turmas maiores existem mais grupos, dificultando a atenção individual dos alunos e a gestão da sala de aula. No tocante ao *efeito nos professores e no ensino*, os resultados mostraram que em turmas mais pequenas, as crianças são mais propensas a interagir mais com o professor, existindo um ensino mais individualizado, acabando o professor por despender mais tempo nas tarefas com os alunos, existindo mais apoio para as aprendizagens e para o conhecimento pessoal dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais. Resumidamente, os resultados do estudo indicam que a dimensão da turma se relaciona com: o tempo despendido pelo professor com as tarefas dos alunos; o apoio às aprendizagens e a gestão/controlo da sala de aula. Não foi encontrada qualquer evidência entre as características do professor (tais como idade, experiência, qualificações ou a graduação) e a dimensão das turmas, assim como no progresso das crianças.

Relativamente aos efeitos da dimensão das turmas nas *crianças*, o estudo indica 3 itens: *envolvimento ativo com o professor*, visto que em turmas mais pequenas, as crianças, para além de receberem mais atenção por parte do professor, acabam por ter um papel mais ativo na interação com o mesmo, nomeadamente em termos de iniciativa e de resposta; *comportamento face às tarefas*, uma vez que, em turmas maiores as crianças são mais propensas a distraírem-se, assim como mais facilmente falham em

completar as tarefas, existindo uma desvinculação do ambiente de aprendizagem e da tarefa, para a adoção de comportamentos não relacionados com a sala de aula; e *relação entre pares*, verificou-se no estudo uma ligeira tendência de mais agressão e rejeição entre pares nas turmas mais pequenas, sobretudo com menos de 20 alunos, sendo que crianças em turmas maiores passam mais tempo uns com os outros, interagindo sobre o trabalho, socialmente e convivendo, enquanto que nas turmas mais pequenas as crianças acabam por interagir mais com o professor. Foi ainda observado, pelo autor do estudo, dois outros fatores relacionados com as diferentes dimensões das turmas: *abrangência do currículo*, em que a dimensão das turmas pode influenciar o grau de aprofundamento do currículo, sendo que os resultados sugerem ser a qualidade do ensino, nas áreas curriculares, que se relaciona com a dimensão da turma e não tanto o tempo gasto na abrangência do currículo; e a *qualidade do trabalho dos alunos*, revelando o estudo que, nas turmas maiores, existe mais dificuldades na manutenção e apoio para trabalhos de maior qualidade. O esquema seguidamente apresentado pretende resumir o que acabou de ser descrito, onde se conclui que a dimensão das turmas e a dinâmica da sala de aula está relacionada com aspetos referentes aos professores, com questões relacionadas com os alunos, assim como com a abrangência do currículo e a qualidade do trabalho dos alunos, sendo que é provável que algumas relações sejam mais fortes do que outras.



**Figura 2.1 - Relação entre a dimensão da turma e as dinâmicas da sala de aula**  
(adaptado de Blatchford, 2003, p.158)

Leithwood e Jantzi (2009) apresentam, no seu estudo, uma revisão de 57 estudos, realizada após o ano de 1990, acerca das evidências sobre a dimensão das escolas, tendo constatado que estudantes com situações socioeconómicas mais desfavoráveis são os que mais beneficiam de escolas mais pequenas, existindo menos abandonos e desistências, sendo o relacionamento entre professores e alunos um dos pontos que pode influenciar na decisão de um aluno abandonar os estudos. As escolas secundárias mais pequenas apresentam maior capacidade para “segurar” os alunos, revelando maior assiduidade e menores valores de retenção. Os autores mencionam que o ideal seria escolas secundárias de dimensão média. Relativamente aos resultados académicos, as escolas do 1º ciclo mais pequenas apresentam melhores resultados, sendo que no ensino secundário os resultados são mistos. É ainda possível aferir que a dimensão das escolas tem impacto nas aprendizagens de alunos mais desfavorecidos e/ou de condições socioeconómicas mais precárias, no entanto, não afetam negativamente os mais favorecidos, prevalecendo um ambiente de comunidade.

Segundo o relatório PISA 2009 - *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2010), a dimensão das turmas pode afetar o tempo e a atenção que um professor pode disponibilizar a cada estudante, bem como a dinâmica social entre os estudantes. No entanto, as pesquisas sobre a dimensão das turmas geralmente encontram uma fraca relação entre a dimensão das turmas e o desempenho dos alunos. A dimensão das turmas parece também ser mais importante nos primeiros anos de escolaridade do que para os jovens de 15 anos.

Kreassel e Heinesen (2014) defendem que existem evidências estatísticas (ainda que pequenas), sobre ganhos na redução das turmas, principalmente em alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem/alunos mais fracos.

Mathis (2016), que menciona o estudo STAR (previamente abordado neste trabalho), refere que as classes mais desfavorecidas são aquelas que mais podem beneficiar com turmas mais reduzidas (particularizando que os alunos afro-americanos teriam maiores ganhos), assim como melhor clima de sala de aula. Este estudo constatou também que a redução do número de alunos por turma, conduz a menores atritos entre professores, assim como a alunos mais aplicados e menor abandono escolar. Os benefícios de turmas reduzidas nos primeiros anos de escolaridade traduziram-se em melhorias no secundário, dando lugar a uma maior probabilidade de acesso ao ensino superior. No entanto, os custos da redução da dimensão da turma são elevados, existindo uma maior preocupação com a qualidade dos professores. O autor refere que a redução traz benefícios económicos superiores aos gastos.

### 2.3. Sobre a repetência escolar

As escolas/agrupamentos poderão, por exemplo, alterar o número de alunos por turma, no entanto, a discussão é acesa acerca desta questão, sendo possível encontrar, tanto estudos que defendem a diminuição do número de alunos, como outros que não relacionam o tamanho das turmas com os resultados escolares e possíveis abandonos. Fialho (2012:5) refere que há autores, mencionando Glass (1985) que “(...) *sublinham benefícios decorrentes das turmas de pequena dimensão ao nível das aprendizagens propriamente ditas e ao nível das atitudes, tendo observado que a incidência da dimensão da turma na qualidade dos resultados é mínima nas turmas com 20 a 40 alunos e passa a ser significativa em turmas com menos de 20 alunos.*” No entanto, o mesmo autor recorre a Rivkin (2005), para referir que há autores que “(...) *consideram que a dimensão da turma não é um fator essencial na melhoria das aprendizagens.*” (Fialho, 2012:5). Caberá aos órgãos de gestão de cada escola/agrupamento, tendo em conta as suas características, averiguar o que será mais vantajoso para os seus alunos, independentemente do género, origem étnica e estatuto socioeconómico, tentando por todos os meios reduzir o número de abandonos, uma vez que estes tendem a ser de camadas mais desfavorecidas da sociedade. A escola/agrupamento, como organização, procura a melhoria constante, para assim alcançar metas educativas ambiciosas, neste caso a diminuição da repetência, procurando soluções de modo a conseguir ser o mais eficaz possível. Segundo Capucha (2017), verifica-se a existência de correlações, quase sempre estatisticamente significativas, quando se correlaciona a dimensão média das turmas (nos vários níveis do ensino básico), com indicadores de desempenho escolar (tal como a retenção e o abandono escolar, em vários países europeus). O insucesso escolar poderá ser combatido, de modo a evitar a retenção de alunos, recorrendo a uma maior autonomia por parte da escola/agrupamento, de modo a promover melhorias na qualidade de ensino (serviço prestado) em que o papel do diretor ganha um destaque acrescido, uma vez que “*O impacto da liderança das escolas é um aspeto a valorizar quando se considera o fenómeno da repetição, sendo que os diretores devem refletir sobre o seu papel na escola e tentar estabelecer mecanismos de utilização da autonomia escolar para intervir na melhoria dos resultados dos alunos.*” (Flores, Mendes e Velosa, 2014:7).

## 2.4. Sobre a autonomia das escolas

Conforme o nº 1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº 137/2012<sup>1</sup>, de 2 de julho “(...) a autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.”. A questão da autonomia das escolas não é nova, surgindo o conceito de uma escola autónoma pela primeira vez no ano de 1987, aquando da realização de um relatório para o planeamento e implementação da Reforma Educativa. Até então, a escola em Portugal era governada por normas e diretrizes da administração central (Formosinho, 2010). No ano de 1989, através do Decreto-Lei n.º 43/89<sup>2</sup>, de 3 de fevereiro, o Governo estabelece os princípios de uma escola autónoma “O presente diploma estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.” (Decreto-Lei n.º 43/89, Capítulo I, Artigo 1º, p. 457). A autonomia tem tido a sua evolução algo conturbada, pois tem estado sujeita a alterações no poder político e às suas tendências. Segundo Fernandes (2005), citado por Silva (2010:19), a autonomia “(...) envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição.” Assim sendo, é importante que estes mesmos titulares saibam gerir organizações tão complexas como uma escola/agrupamento. Devido aos diferentes tipos de atores existentes numa escola/agrupamento - alunos, professores, funcionários, encarregados de educação, e as suas características - diferenças culturais, a comunidade em que se insere (poder local, parceiros existentes), a implementação da autonomia torna-se algo bastante complexo, ainda que necessária.

Recorrendo a Silva (2010:23) “(...) a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino.”. A qualidade do ensino poderá assim ser melhorada através da autonomia nas alterações aos currículos dos alunos (ao permitir a adequação dos mesmos às características dos alunos, dando às escolas capacidade para valorizar esse currículo em resposta às necessidades); na organização das turmas (relativamente ao número de alunos e horários); na contratação de pessoal docente e não docente (ficando a decisão da

---

<sup>1</sup> Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<sup>2</sup> Regime jurídico da autonomia da escola

gestão dos recursos humanos do lado da escola/agrupamento, na pessoa do diretor); na autonomia dada aos professores (sendo estes chamados a propor alterações ao currículo); nos projetos e atividades implementadas (sendo igualmente importante a gestão dos recursos financeiros para que seja possível a realização destes projetos e atividades); com a escola a tempo inteiro seria possível ter uma alteração do currículo com vantagens significativas para os alunos, isto porque ao poderem estar mais tempo no espaço escolar podem ter como oferta atividades relacionadas com as disciplinas e o respetivo currículo. Segundo Elias (2014:5) *“Quando a escola se conhece e se organiza com o objetivo de resolver os próprios problemas e identificar novas metas a atingir, está a tornar-se (mais) autónoma.”*. Deve servir as expectativas sociais da comunidade educativa e permitir uma maior e mais qualificada participação desta na vida das escolas. Neste sentido, Barroso (2014:104-105) refere *“Sendo a autonomia da escola uma construção social ela resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.”*. Tendo em conta esta perspetiva, Barroso (1996) faz a distinção entre *autonomia decretada* e *autonomia construída*, defendendo este autor não ser possível existir, verdadeiramente, uma autonomia decretada, referindo que o que se pode decretar são regras e normas formais que regulam a partilha de poderes e distribuição de competências entre os diferentes atores deste processo, normas essas que podem favorecer ou dificultar a autonomia da escola mas que, por si só, são incapazes de a criar ou destruir.

A autonomia das escolas públicas é uma discussão com cerca de 30 anos e apresenta-se atualmente como uma ideia consensual. No entanto, ao analisarmos a realidade sob um olhar mais atento, podemos facilmente concluir que não existe uma cultura política que se traduza em escolas verdadeiramente autónomas. Isabel Flores (2016) recorda que um dos principais argumentos para que a autonomia em Portugal nunca tenha passado da retórica à prática é a desconfiança, isto porque *“Uma condução pouco arrojada e com resultados insatisfatórios do processo político resulta numa não implementação universal do conceito de autonomia e responsabilidade.”* e *“Apesar de se tratar de um processo pouco claro, há espaço na atual legislação para que os corpos dirigentes da escola possam refletir e implementar medidas e mecanismos que dentro das suas escolas possam contribuir para a melhoria dos resultados dos seus alunos”*

(Flores, 2016:290)<sup>3</sup>. A história da escola pública tem sido uma história de centralismo, uma vez que, ao contrário do modelo anglo-saxónico em que a escola é 'dominada' pela comunidade local, a escola em Portugal tem por hábito cumprir as diretivas do Ministério da Educação<sup>4</sup>.

Na prática, as questões da autonomia relacionam-se com o impacto do número de alunos por turma na prática letiva dos professores, na medida em que, por exemplo, relativamente à organização das turmas (número de alunos e horários), uma vez que a escola poderá decidir pelo número de alunos por turma, assim como elaborar horários que possam ser o mais adequados possível às características dos alunos das turmas. No que concerne à autonomia dada aos professores, no sentido de estes poderem adaptar a sua prática letiva às turmas que lecionam, podendo alterar os currículos, tendo em conta as características e necessidades dos alunos que as compõem. Com autonomia, torna-se possível desenvolver projetos e atividades, em função dos objetivos que as escolas definem de forma autónoma, assim como desenvolver projetos face ao tipo de alunos que têm e à comunidade em que se insere, podendo mesmo ser necessário implementar diferentes projetos e atividades, em turmas com maior número de alunos e para turmas mais pequenas.

## **2.5. Sobre a legislação da dimensão das turmas**

É a Lei e Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro<sup>5</sup>), que regulamenta o sistema educativo português, nomeadamente no que diz respeito aos objetivos e às prioridades pedagógicas, que também se traduz na dimensão das turmas. A LBSE estabelece como obrigações do Estado, o estímulo da frequência escolar, a promoção do sucesso educativo, a prestação de apoio a alunos com necessidades escolares específicas, assim como a ação social escolar, ficando, deste modo, o Estado, comprometido com medidas de promoção do sucesso e combate ao abandono escolar.

No que diz respeito ao número e alunos por turma, a legislação tem sofrido várias alterações, sendo de assinalar, nos últimos anos, três principais mudanças: em 2001 e 2004, onde se verifica uma diminuição da dimensão da turma; e em 2013, no qual se observa um aumento do número de alunos por turma. Assim sendo, em 2001, no

---

<sup>3</sup> Estado da Educação 2016 - CNE

<sup>4</sup> Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio; Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de setembro; Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro; Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro; Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro; Decreto Regulamentar n.º 32/2007, de 29 de março

<sup>5</sup> Estabelece o quadro geral do sistema educativo

Despacho Conjunto n.º 548-A/2001<sup>6</sup>, de 20 junho, é estabelecido qua as turmas do 1º ciclo deverão ser constituídas por 25 alunos, e os restantes ciclos de escolaridade deverão ter um número mínimo de 25 alunos e máximo de 28. No ano de 2004, através do Despacho 13765/2004<sup>7</sup>, de 13 de julho, foi decretado que, para o 1º ciclo, as turmas seriam constituídas por 24 alunos, sendo que para os restantes ciclos, o número mínimo seria de 24 alunos por turma e máximo de 28 alunos. É no ano de 2013 que o Despacho 5048-B/2013<sup>8</sup>, de 12 de abril, vem alterar o número de alunos por turma, legislando 26 alunos para o 1º ciclo, e um número mínimo de 26 alunos e máximo de 30 alunos por turma, para os restantes ciclos de ensino. Excepcionalmente a estas diversas alterações legislativas, face ao número de alunos por turma, encontram-se as turmas constituídas com alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), que se mantêm com um número total máximo de 20 alunos, desde que tenham 1 ou no máximo 2 alunos com NEE.

## **2.6. Sobre as questões financeiras**

No que concerne às questões financeiras, que já foram sendo abordadas ao longo do trabalho, nas diversas temáticas, Krueger (2003) refere que turmas reduzidas se traduzem num aumento da moral dos professores, em menor absentismo e redução de custos em contratar substitutos, e também em menor atrito entre professores. Este autor indica também que os críticos da redução do número de alunos por turma argumentam que o custo despendido para tal é proibitivo, uma vez que requer a contratação de mais professores. No entanto, ao investirmos nestas turmas, poderemos vir a poupar ou, se preferirmos, podemos vir a ganhar com os resultados que os alunos poderão vir a ter e que, segundo alguns estudos, serão positivos. Se conseguirmos uma população mais habilitada graças a esta medida, então esta pagar-se-á por si própria. Na mesma linha de pensamento, Capucha (2017) indica que, embora ao diminuir o número de alunos por turma, possa trazer uma maior despesa no imediato, é expectável um retorno significativo a nível financeiro através do aumento de escolaridade e da redução do insucesso escolar a médio/longo prazo. Para tal contribuirá um melhor relacionamento professor/aluno, a possibilidade de implementar mais programas de promoção do sucesso escolar - desdobramento de turmas, coadjuvação, pares

---

<sup>6</sup> Estabelece normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos pelas escolas e a constituição de turmas nos ensinos básico e secundário nas escolas públicas, privadas e cooperativas.

<sup>7</sup> Altera o Despacho Conjunto que estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos e na constituição das turmas, nos ensinos básico e secundário nas escolas públicas, privadas e cooperativas, e republica-o.

<sup>8</sup> Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino

pedagógicos em disciplinas mais práticas, introdução de práticas pedagógicas que privilegiem a diferenciação pedagógica, que se traduzem em melhor aproveitamento dos docentes com componente letiva incompleta e com horários zero, assim como desenvolver um ritmo de trabalho mais intenso com os alunos. Possibilidade de implementar articulação e supervisão pedagógica com a introdução de práticas de trabalho colaborativo, tutorias, assessorias pedagógicas, coadjuvações, promoção da metodologia de trabalho de projeto. Ao nível dos alunos oriundos de condições sociais mais desfavorecidas os impactos pedagógicos e resultados escolares serão mais visíveis.

A questão dos custos é uma questão premente visto que, à partida, para se conseguir turmas mais pequenas será necessário contratar mais professores. Ora, mais professores no sistema, significa ter que lhes pagar e, tendo em atenção a recente conjuntura económica mundial, esta despesa não é despicienda, uma vez que, ao se investir desta forma no presente (custos estes que terão de ser suportados no momento), está-se a valorizar o futuro no que diz respeito aos benefícios que daqui advêm. Mantendo-se o presente no Despacho Normativo n.º 5048-B/2013, os custos<sup>9</sup> estimados são de 28.888.029,90 € nos anos iniciais dos ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário em 2017/18, e de 83.458.260,50 € no total dos anos escolares da Educação Básica e Secundária em 2020/21.

O relatório *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português* (Capucha, 2017) permite indicar que, de acordo com o Despacho Normativo n.º 13765/2004, e no que diz respeito apenas a agrupamentos TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), os custos<sup>10</sup> estimados para o arranque da medida no 1º, 5º, 7º, 10º e 1º ano do ensino profissional, em 2017/18, situam-se nos 3 888 530,14 €. Para a esperada extensão da medida a todos os anos escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário (considerando apenas os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais) desses agrupamentos, estimam-se custos na ordem dos 11 307 746,66 €. Face aos efeitos pedagógicos positivos da redução da dimensão das turmas, combinado com outras medidas de política educativa, os objetivos fixados pelo Programa de Promoção do Sucesso Escolar são seguramente atingíveis, pelo que é de esperar uma redução de 50% da retenção até 2020, o que permitirá uma poupança de 124.000.000,00 € até ao referido ano.

---

<sup>9</sup> Com base no custo padrão docente do índice 167

<sup>10</sup> Com base no custo padrão docente do índice 167

## 2.7. Conclusões

Esquemáticamente, o presente trabalho pode ser resumido da seguinte forma, uma vez que o impacto da redução do número de alunos por turma se encontra relacionado com uma série de variáveis, das quais foram abordadas as constantes no esquema.

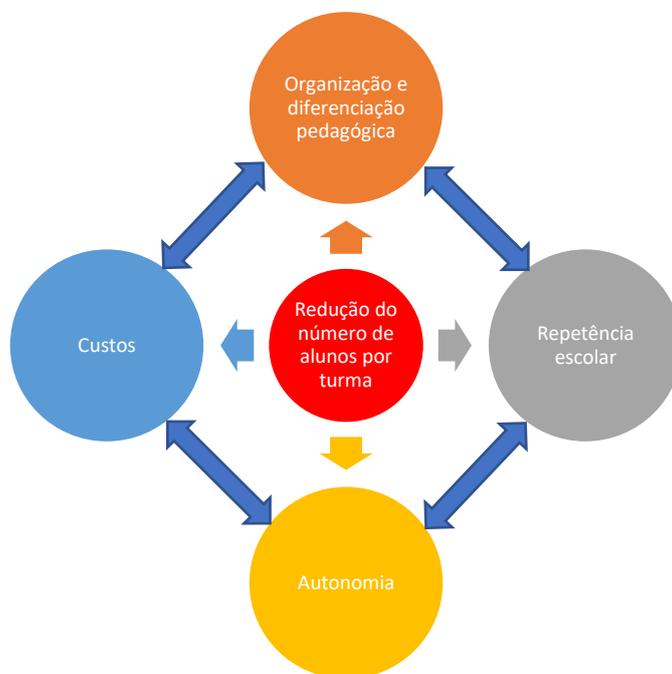


Figura 2.2 - Relação entre a dimensão da turma e as variáveis apresentadas  
(autoria do próprio)

Assim sendo, ao terminar este enquadramento teórico importa referir que a temática do impacto da dimensão da turma não é, de todo, consensual, uma vez que, há autores que defendem que as turmas mais pequenas conduzem a um melhor ensino e a uma aprendizagem mais eficaz, mas também há autores que argumentam que é dúbia essa correlação entre a redução da turma e a eficácia da mesma. No entanto, todos os autores são da opinião de que os principais beneficiários destas medidas são os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, não havendo prejuízos para os restantes.

Fazendo um resumo das principais conclusões dos vários estudos mencionados acerca do impacto da redução do número de alunos por turma, é possível indicar: evidências positivas da redução do número de alunos nos primeiros anos de escolaridade; as turmas menores apresentam melhor aproveitamento do que as turmas regulares e para todas as categorias de alunos; um efeito positivo das turmas reduzidas, com maior incidência nos grupos minoritários, assim como as taxas de repetência mais baixas nas turmas menores; a idade da criança é um fator importante relativamente aos efeitos da redução do tamanho das turmas, sendo estes mais óbvios nos primeiros anos

de escolaridade; assim como menor abandono escolar; o professor pode despende mais tempo nas tarefas com os alunos, existindo mais apoio para as aprendizagens e para o conhecimento pessoal dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais. No que respeita à classe docente, refere-se que o custo/eficácia de investir na qualidade do professor é superior ao de reduzir o tamanho da turma.

Relativamente à variação no desempenho dos alunos, salientam-se os gastos com a educação (que não é feito de modo equitativo) e ao contexto socioeconómico e demográfico dos estudantes e das escolas (que ainda é utilizado por algumas escolas de um modo que acentua as assimetrias existentes). Estas assimetrias também existem devido ao facto de se continuar a tratar todos os alunos de igual modo, acabando por favorecer aqueles já de si pertencentes a classes mais favorecidas, perpetuando as desigualdades existentes, tendo como consequência a penalização de determinadas camadas sociais.

Em termos pedagógicos, refere-se que através da aplicação da pedagogia diferenciada poderemos responder melhor às necessidades dos alunos, assim como através de uma gestão mais autónoma dos currículos (adequação dos mesmos às características dos alunos), e ainda o facto de a repetência não trazer benefícios, a longo prazo, no desempenho do aluno, provocando mesmo prejuízos a vários níveis (abandono escolar, forte absentismo). O facto de existirem turmas mais pequenas, aliado a uma política de não repetência, pode ser uma política a seguir pois poderíamos ter alunos a não repetir e a concluir os estudos aprendendo, ou seja, talvez seja uma forma de reduzir a repetência a números/valores perto do zero e com uma garantia de haver ganhos na aprendizagem dos discentes, já que terminar com a repetência é socialmente visto como facilitismo e, ao termos turmas pequenas, os alunos mais fracos poderiam ter ganhos de eficiência e eficácia, consolidando as aprendizagens.



### 3. Metodologia

Para o presente estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, visto que se pretende analisar a opinião dos intervenientes, tendo em conta o contexto envolvente. Como pergunta de partida e hipóteses em análise, este estudo apresenta:

× **Pergunta de partida**

Até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pelo número de alunos por turma?

× **Hipóteses**

**H1:** Os professores de turmas reduzidas utilizam/criam mais situações de diferenciação pedagógica.

**H2:** Existe um melhor relacionamento professor/aluno nas turmas reduzidas, enquanto que nas turmas regulares esse relacionamento tende a ser mais distante.

A abordagem qualitativa está indicada para amostras pequenas, não representativas. Os métodos desta abordagem podem ser a observação, a observação participante, o estudo de vários documentos e a entrevista. A escolha recaiu sob esta forma de método, nomeadamente a entrevista e, mais concretamente, a entrevista semiestruturada, uma vez que este permite saber o que os entrevistados pensam. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta algumas características, das quais: *o instrumento principal de recolha de dados é o próprio investigador* (no sentido de que, neste estudo, é o investigador quem conduz as entrevistas); *os dados recolhidos são predominantemente descritivos* (neste estudo, a análise das entrevistas reflete o conhecimento que os entrevistados transmitem, assim como a sua experiência na temática que está a ser estudada); *o processo de investigação é mais relevante que os resultados ou produtos* (a forma como as práticas letivas que os docentes referem utilizar é influenciada, ou não, pelo número de alunos por turma); *os dados são analisados de forma indutiva* (não se tratando da verificação de hipóteses, a análise é orientada segundo um quadro teórico de referência); *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (ou seja, é privilegiado o significado que os entrevistados dão à sua experiência profissional). Na mesma linha de raciocínio, Fortin (2003:148), refere que “(...) numa abordagem qualitativa, acontece frequentemente que se investiga «com» e não «para» as pessoas de interesse (...)”. Bogdan e Biklen (1994:51) referem que os investigadores qualitativos em educação, estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, no sentido de

compreenderem “(...) *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.*”, tendo recorrido para tal, a uma citação de Psathas (1973).

Assim sendo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a um universo de 14 docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Seguidamente, é apresentada uma breve fundamentação teórica acerca da temática das entrevistas, afunilando para as entrevistas semiestruturadas e finalizando com as entrevistas aos participantes.

### **3.1. A Entrevista**

Segundo Tuckman (2012), a entrevista pode ser entendida como “*Um processo direto de obter informação sobre um determinado fenómeno consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas nesse fenómeno. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses.*” (Tuckman, 2012:690). Segundo Fortin (2003), a entrevista tem como principais funções: *servir de método exploratório; servir de principal instrumento de medida de uma investigação e como complemento a outros métodos.* Quivy e Campenhoudt (2008) menciona algumas características das entrevistas, das quais se destacam: *o entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas, de modo a não tornar a entrevista num interrogatório (neste trabalho procurou-se elaborar um guião de entrevista o mais equilibrado possível, no tocante ao número de questões); o entrevistador deve fazer por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível, no sentido de o entrevistado poder exprimir a sua realidade segundo os seus quadros de referência (as questões do guião de entrevista do presente trabalho, foram elaboradas de modo a não condicionar o entrevistado nas respostas); o entrevistador deve evitar implicar-se no conteúdo da entrevista, no sentido de não tomar posições nem debater ideias, que possam condicionar as respostas do entrevistado; a entrevista deve ocorrer em ambiente e contexto adequados, de modo a criar um clima propício ao bom fluir da entrevista (as entrevistas foram realizadas em contexto escolar, numa sala reservada somente para esse efeito); é indispensável gravar as entrevistas, para posterior análise (todas as entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, assim como foi mantido o seu anonimato).*

O principal método de investigação utilizado para responder ao objetivo do estudo foram as entrevistas realizadas, visto que “(...) *as entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras. Por esta razão, é*

*essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas.”* (Quivy e Campenhoudt, 2008:69).

### **3.1.1. Entrevista semiestruturada**

Como método de recolha de dados considerou-se como mais adequado a entrevista semiestruturada, uma vez que o entrevistador “(...) *apresenta uma lista de temas a cobrir, formula questões a partir destes temas e apresenta-os ao entrevistado segundo uma ordem que lhe convém.*” (Fortin, 2003:247), permitindo ao entrevistado falar o mais à vontade e abertamente possível. O entrevistador terá que “(...) *reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar (...).*” (Quivy e Campenhoudt, 2008:193).

### **3.1.2. Entrevista aos participantes**

Devido à existência de uma classe docente que, embora com uma média de idade avançada, apresenta um intervalo de idade considerável e percursos profissionais diversificados (situação instável que se traduz por várias escolas percorridas ou situação estável traduzindo-se em vários anos na mesma escola), procurou-se realizar entrevistas a uma amostra diversificada, obtendo-se assim um leque mais rico de experiências profissionais.

As entrevistas decorreram de 23 de julho a 20 de dezembro de 2018. Foram feitas entrevistas de teste, de modo a serem feitas as correções necessárias ao guião de entrevista. Aos participantes foi garantida a total confidencialidade das informações prestadas, tendo sido ainda solicitada a sua autorização para a gravação das entrevistas em suporte de áudio. Foi utilizado um guião de entrevista, de modo a que se perguntasse o mesmo a todos os entrevistados, e também para garantir que nenhuma questão ficasse por abordar. Ao longo das entrevistas, os entrevistados tiveram total liberdade para aprofundar as suas respostas e, pontualmente, foram introduzidas questões complementares, de modo a clarificar e aprofundar as respostas dadas, assim como para compreender melhor as ideias, motivações, experiências e perceções que os entrevistados têm do modo como as suas escolas estão organizadas. A duração das entrevistas variou entre os 20 e os 30 minutos e após a gravação, as mesmas foram transcritas. A análise de conteúdo foi feita com recurso ao software MAXQDA18, através do qual foram codificadas as palavras, frases e expressões mais significativas em cada resposta, para assim se avaliar o peso que cada entrevistado dá às variáveis estudadas.

### **3.2. População**

Neste trabalho, a amostra é retirada de uma população de dois Agrupamentos TEIP, inseridos na zona da Área Metropolitana de Lisboa. O Agrupamento 'A' é composto por 3 escolas do 1º ciclo, com JI (Jardim de Infância), mais 1 escola básica de 2º e 3º ciclo, com um total de cerca de 1500 alunos, distribuídos por cerca de 60 turmas. Relativamente aos alunos que usufruírem de apoio social escolar, cerca de 30% estão inseridos no Escalão A, e cerca de 12% no Escalão B. No tocante ao corpo docente, composto por um total de 112 professores, 73% são do Quadro e 27% são contratados. No que diz respeito ao pessoal não docente em exercício de funções, o Agrupamento 'A' possui 50 funcionários. O Agrupamento 'B' é composto por 5 escolas do 1º ciclo e 6 JI, 1 escola básica de 2º e 3º ciclo e uma escola secundária com 3º ciclo, com um total de 2700 alunos, distribuídos por 132 turmas. Este Agrupamento apresenta cerca de 28% de alunos com apoio social escolar no Escalão A e 14% no Escalão B. No que diz respeito ao corpo docente, este é composto por 255 professores, dos quais 78% são pertencentes ao Quadro e 22% são contratados. Relativamente ao pessoal não docente em exercício de funções, o Agrupamento 'B' possui 90 funcionários.

Em ambos os Agrupamentos, verifica-se uma significativa variedade étnica e cultural, registando-se um grande número de famílias com baixo nível de instrução, com empregos precários ou situações de desemprego, o que origina problemas acrescidos quanto à educação e acompanhamento das crianças e dos alunos. Estas famílias revelam também instabilidade em termos de permanência na mesma residência ou localidade, o que provoca flutuações na população escolar, existindo sempre alunos em fase de adaptação à escola. Estes fatores contribuem para a instabilidade das turmas heterogéneas, onde se verifica a inclusão de alunos com Português Língua Não Materna (PLNM), alunos carenciados e/ou a beneficiar de medidas tais como apoio educativo, psicopedagógico e educação especial.

### **3.3. Amostra**

Foram entrevistados 14 docentes (repartidos igualmente pelos dois Agrupamentos), com idades compreendidas entre os 30 e os 62 anos (figura 3.1), dos quais 11 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino (figura 3.2). No que respeita ao ciclo de ensino, apresentam-se 7 professores do 3º ciclo e 7 do 2º ciclo (figura 3.3), distribuídos pelos grupos de recrutamento apresentados na figura 3.4. O tempo de serviço dos docentes entrevistados situa-se entre os 7 anos e os 38 anos (figura 3.5), apresentando uma média de 21 anos de tempo de serviço. 8 dos docentes pertence ao Quadro (6 ao Quadro de Agrupamento e 2 ao Quadro de Zona Pedagógica), sendo os

outros 6 professores contratados (figura 3.6). Somente 1 professor entrevistado detém o título de mestre, sendo os restantes 13 licenciados nas respectivas áreas de docência, conforme figura 3.7.

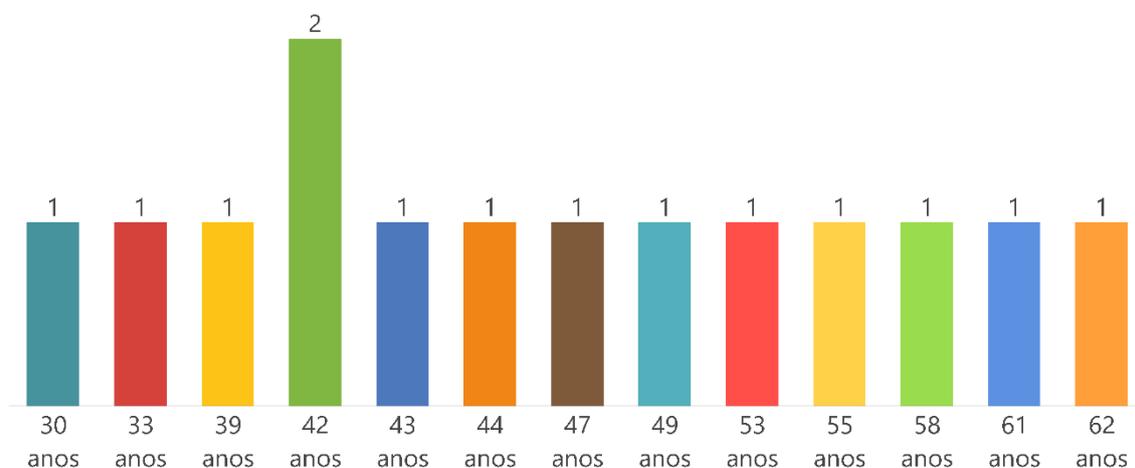


Figura 3.1 - Idade

Uma vez que os professores entrevistados não foram escolhidos em função da sua idade, deu-se o caso de somente dois deles terem a mesma idade (42 anos), tendo os restantes professores idades compreendidas entre os 30 e os 62 anos.

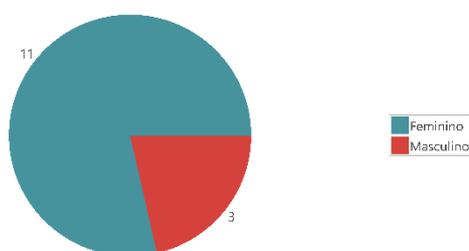


Figura 3.2 - Gênero

Como se pode observar, a proporção de homens/mulheres entrevistados segue de perto a tendência existente no ensino português, ou seja, uma grande discrepância ente homens e mulheres, na profissão docente.

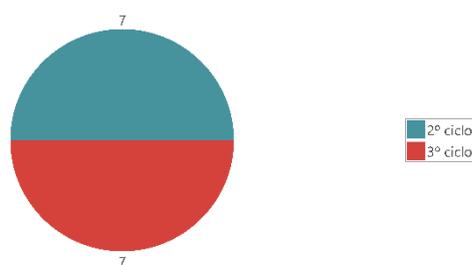
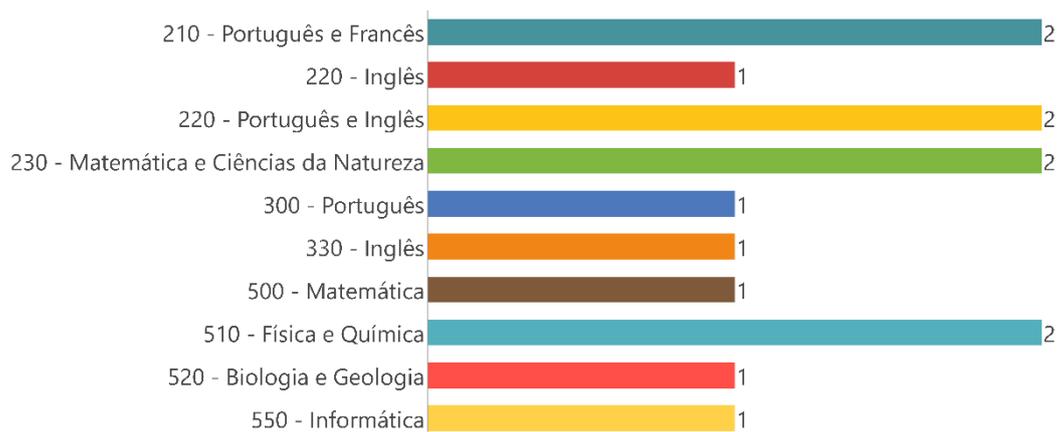


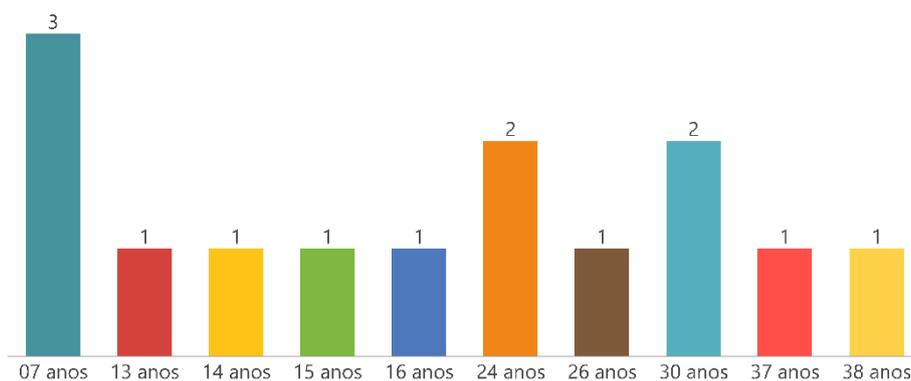
Figura 3.3 - Ciclo de ensino

Foram entrevistados 7 professores que lecionam o 3º ciclo, representando 50% da amostra, sendo que os restantes 50% lecionam o 2º ciclo, num total de 7 professores.



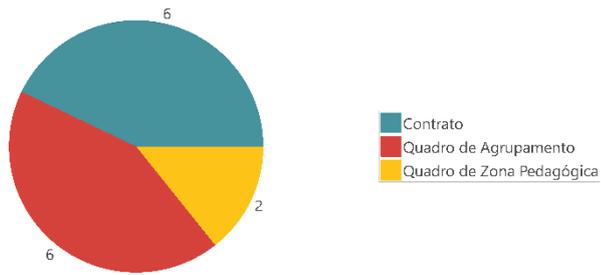
**Figura 3.4 - Grupo de recrutamento**

Os grupos de recrutamento mais representados nas entrevistas são: no 2º ciclo Português e Francês (210), Português e Inglês (220), Matemática e Ciências da Natureza (230), e no 3º ciclo Física e Química (510), todos eles com 2 docentes entrevistados. Os restantes grupos apresentam 1 docente entrevistado.



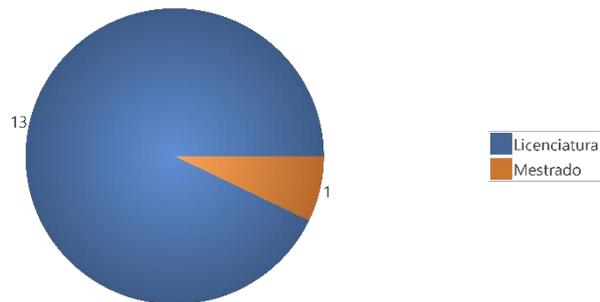
**Figura 3.5 - Tempo de serviço**

O tempo de serviço apresenta um intervalo bastante amplo, pois está compreendido entre 7 e 38 anos, apresentando uma média de 21 anos. Observam-se 3 docentes com 7 anos de serviço (o tempo de serviço com maior representatividade), 2 docentes com 24 e outros 2 com 30 anos de serviço.



**Figura 3.6 - Situação contratual**

Cerca de 43% dos entrevistados são docentes contratados, sendo que os restantes 57% são docentes que pertencem aos Quadros da função pública.



**Figura 3.7 - Habilitações literárias**

Do total de docentes entrevistados, 13 são detentores de licenciatura, na sua área de docência e 1 docente detém o grau de mestre.



## 4. Análise de resultados

Após análise dos dados, recorrendo para tal a análise de conteúdo, apresentam-se de seguida os principais resultados obtidos nesta investigação. Uma primeira análise diz respeito às variáveis observadas, de seguida é feita uma segunda análise das variáveis que se destacam e que mais explicam o impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores. Uma terceira análise aborda as características da amostra e que correlações podem ou não estar presentes.

### 4.1. Variáveis da dimensão turma reduzida

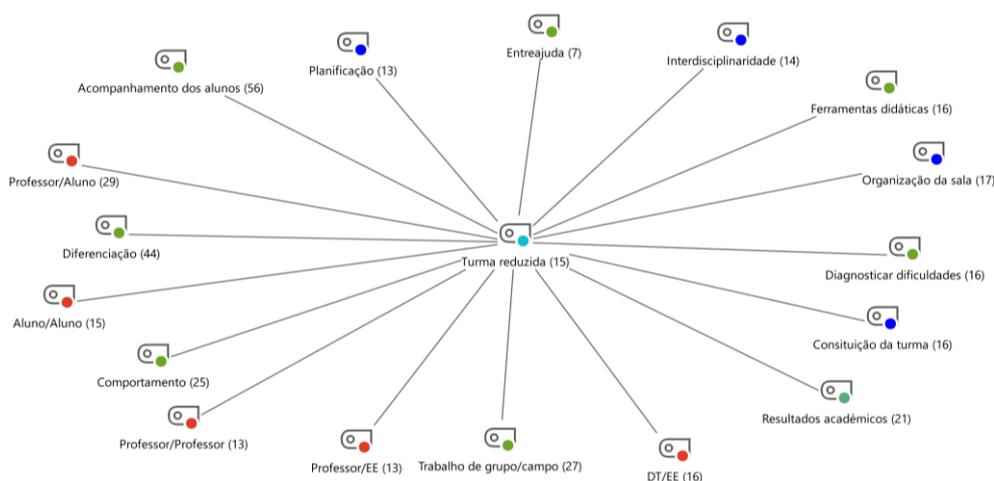


Figura 4.1 - Modelo do tipo Dimensão-Variável

Nas figuras 4.1 e 4.2 podemos ver como estão hierarquizadas as dimensões, sendo que a dimensão Turma reduzida é a única a não ter variáveis. A dimensão Trabalho com os alunos engloba o maior número de variáveis e apresenta-se como aquela que explica mais e melhor até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pelo número de alunos por turma. A dimensão Relacionamento apresenta o segundo maior número de variáveis que mais explicam até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pelo número de alunos por turma, tendo neste caso a variável *Professor/Aluno* o maior peso na relação que se pretende estudar. Relativamente à Gestão do trabalho, esta dimensão tem as suas variáveis com pesos iguais entre si. Optou-se por esta organização de dimensões e variáveis, de modo a simplificar a análise das entrevistas e a sistematizar os resultados para que, somente com a leitura do resumo de cada dimensão, seja possível ter uma ideia geral do que as variáveis contêm. No entanto, ambos (dimensões e variáveis) são igualmente importantes e, querendo aprofundar o conhecimento de cada dimensão e respetivas variáveis, o leitor poderá optar pela análise dos que considerar serem mais pertinentes.

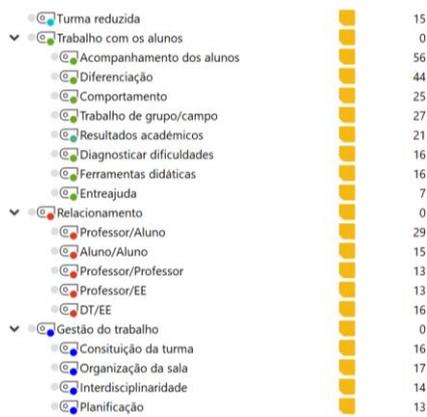


Figura 4.2 - Lista de variáveis

As variáveis com maior representatividade são: Acompanhamento dos alunos (15%), Diferenciação (12%), Relacionamento Professor/Aluno (8%), Comportamento (7%) e Trabalho de grupo/campo (7%). Assim sendo, será sobre estas variáveis que o presente estudo incidirá.

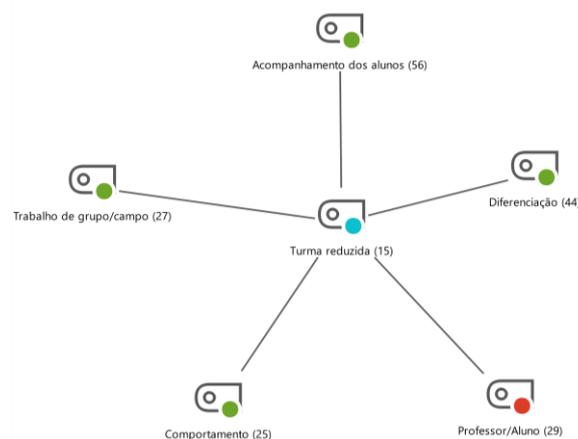


Figura 4.3 - Modelo do tipo Dimensão-Variável (Variáveis mais relevantes)

## 4.2. Matriz da relação entre variáveis estudadas e entrevistados

Seguidamente é apresentada a matriz da relação entre as variáveis estudadas e os entrevistados, onde é possível observar o peso de cada variável (em linha), por cada docente (em coluna, sendo que as abreviaturas se referem aos entrevistados). Conforme referido anteriormente, verifica-se que as variáveis mais mencionadas são: Acompanhamento dos alunos (48), Diferenciação (38), Relacionamento Professor/Aluno (25), Comportamento (22) e Trabalho de grupo/campo (21). Esta matriz permite-nos observar o impacto de cada variável na prática letiva dos docentes, sendo que a dimensão do círculo se refere ao número de codificações, ou seja, quanto maior a sua dimensão, mais vezes aquela variável foi referida pelo docente na entrevista.

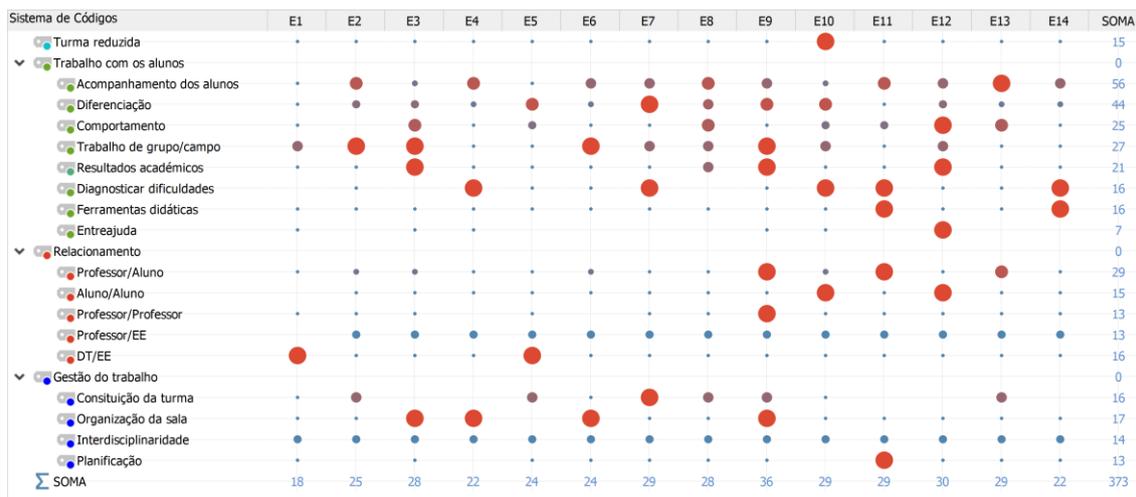


Figura 4.4 - Matriz de códigos

### 4.3. Matriz das variáveis que caracterizam os docentes entrevistados

Analisando as respostas dadas pelos docentes em função do número de dimensões e variáveis assinaladas nas entrevistas e relacionando com as variáveis que caracterizam os docentes entrevistados (idade, género, grupo de recrutamento, tempo de serviço, situação contratual, habilitações e ciclo de ensino), poderemos tirar as seguintes conclusões:

Segmentos codificados	Idade	Género	Grupo de recrutamento	Tempo de serviço	Situação contratual	Habilitações Literárias	Ciclo de ensino
36	42 anos	Masculino	510 - Física e Química	14 anos	Contrato	Licenciatura	3º ciclo
30	44 anos	Feminino	230 - Matemática e Ciências da Natureza	15 anos	Contrato	Licenciatura	2º ciclo
29	33 anos	Masculino	220 - Português e Inglês	07 anos	Contrato	Licenciatura	2º ciclo
29	47 anos	Feminino	300 - Português	24 anos	Quadro de Zona Pedagógica	Licenciatura	3º ciclo
29	39 anos	Feminino	500 - Matemática	07 anos	Contrato	Licenciatura	3º ciclo
29	43 anos	Feminino	520 - Biologia e Geologia	16 anos	Quadro de Zona Pedagógica	Licenciatura	3º ciclo
28	53 anos	Feminino	220 - Inglês	30 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	2º ciclo
28	58 anos	Feminino	330 - Inglês	30 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	3º ciclo
25	55 anos	Feminino	210 - Português e Francês	26 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	2º ciclo
24	62 anos	Masculino	210 - Português e Francês	37 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	2º ciclo
24	30 anos	Feminino	220 - Português e Inglês	07 anos	Contrato	Licenciatura	2º ciclo
22	42 anos	Feminino	550 - Informática	13 anos	Contrato	Mestrado	3º ciclo
22	49 anos	Feminino	510 - Física e Química	24 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	3º ciclo
18	61 anos	Feminino	230 - Matemática e Ciências da Natureza	38 anos	Quadro de Agrupamento	Licenciatura	2º ciclo

Quadro 4.1 - Matriz de variáveis

- × a idade não apresenta correlação com o número de codificações, apresentando todos os docentes as mesmas preocupações, independentemente do fator idade;
- × o docente com mais segmentos codificados é do género masculino, no entanto, a média do número de segmentos codificados (27) aproxima-se mais dos valores onde predominam os segmentos codificados por docentes do sexo feminino, pelo que o género não explica uma maior preponderância para responder às questões colocadas;

- × ao nível do grupo de recrutamento, não se encontram correlações entre as respostas de professores da área de letras assim como os da área científica. No entanto, denota-se uma preocupação com a dimensão dos currículos ao nível dos docentes de português e de matemática, visto que estas disciplinas são objeto de avaliação externa, podendo-se considerar que existe uma pressão acrescida nestas disciplinas. Os docentes da área da Física e Química, consideram como fator de sucesso o facto de terem a turma dividida em parte do seu horário (no entanto, são os únicos docentes a ter esta divisão de alunos);
- × o tempo de serviço não explica a diferença no número de interações, visto que existem docentes com 7 anos de serviço, a responder em linha com outros docentes com o dobro ou mesmo o quádruplo do tempo de serviço;
- × a situação contratual (em linha com o que tem sido o panorama contratual do ensino básico) e habilitações literárias (somente um docente com o grau de mestre), não são relevantes;
- × ao nível do ciclo de ensino, os segmentos codificados do 2º ciclo são 39,1% e os do 3º ciclo correspondem a 60,9%. Estes valores estão em linha, com o peso de cada ciclo na amostra.

#### **4.4. Dimensões e variáveis analisadas**

Seguidamente são apresentadas as dimensões e respetivas variáveis do estudo realizado. Assim sendo, a dimensão Trabalho com os alunos tem como variáveis acompanhamento dos alunos; diferenciação; comportamento e trabalho de grupo/campo. A dimensão Relacionamento apresenta como variável a relação professor/aluno.

##### **4.4.1. Trabalho com os alunos**

O trabalho com os alunos é a dimensão com mais variáveis, sendo aqui que mais vantagens se encontram para os alunos de turmas reduzidas, onde se torna possível trabalhar com alguns alunos que têm mais dificuldades e acompanhá-los individualmente. Também a prática da diferenciação pedagógica é referida como sendo mais frequente nestas turmas. São referidas vantagens ao nível do diagnóstico de dificuldades dos seus alunos, como seja o facto de os professores conseguirem chegar mais rapidamente e facilmente aos alunos e assim conseguirem efetuar o diagnóstico dessas dificuldades. A utilização de ferramentas didáticas torna-se mais frequente, apresentando vantagens nas aprendizagens dos alunos. O trabalho de grupo/campo é

mais frequentemente aplicado nestas turmas, possibilitando também entrelaçada entre os alunos. A postura dos alunos nas turmas reduzidas é apontada como sendo melhor, ou seja, são mais sossegados e concentrados. Os resultados académicos, 'per si', podem não estar relacionados diretamente com a dimensão da turma, conforme foi observado na análise das entrevistas, pois existem professores que não relacionam esses resultados com a dimensão da turma. No entanto, variáveis como: empenho do aluno, acompanhamento pelos encarregados de educação e o modo como as turmas foram constituídas, referidas pelos docentes, não podem deixar de ser consideradas para justificar o sucesso/insucesso escolar dos alunos.

#### **4.4.2. Acompanhamento dos alunos**

Os professores referem como vantagem a possibilidade de trabalhar com alguns alunos que têm mais dificuldades, o acompanhamento individualizado dos mesmos, dirigir trabalhos especificamente para eles e acompanhar a realização desses trabalhos. Referem também que ao acompanhar a turma deste modo, torna-se possível responder às solicitações dos alunos *"Por exemplo numa turma com 30 alunos se todos tiverem uma dúvida é difícil ir a todos os alunos."*, *"É diferente ter 10 alunos ou 15 com uma dúvida do que ter 30"* (E13). É mais fácil a movimentação dos alunos na sala de aula (quando necessário) e gerir (até prever) melhor, potenciais situações de eventual indisciplina. É dado algum enfoque à gestão do espaço, ao modo como os alunos se sentam, havendo a possibilidade de colocar alunos mais perturbadores longe de outro foco ou focos semelhantes, não havendo assim tanto *"Apoio dos colegas que não querem nada com a disciplina."* (E9). Os entrevistados fazem notar que numa turma grande *"Aquilo está tudo cheio e até nesse sentido há diferença."*(E9). A relação entre atenção/acompanhamento aos alunos e resultados escolares é tida como positiva, visto que é salientado pelos entrevistados, que o facto de o professor conseguir dar mais atenção, pela turma ser reduzida, a nível geral melhora as notas, assim como o facto de este tipo de atenção aos alunos permitir melhores resultados. Relativamente à implementação de trabalhos de grupo/projeto é referido que *"A perspectiva de conseguir pôr em prática metodologias assentes no trabalho de projeto, na medida em que o modus operandi deste modelo pedagógico requer um acompanhamento e uma dinâmica que apenas um número mais reduzido de alunos permite, e verifica-se também um maior controlo sobre os alunos."* (E6). Uma entrevistada refere um tópico bastante presente nos dias de hoje, a saber, *"Torna-se possível trabalhar num modelo democrático, crítico e menos centrado no professor enquanto veículo de saber."* e *"Considero que um modelo menos centrado no professor pode assentar no*

*estabelecimento de tutorias entre pares, procurando que o elemento visto como tutor de algum modo modele o comportamento do seu colega. Naturalmente que essa tutoria exige uma supervisão por parte do professor, o que só uma turma mais pequena permite que seja feito de um modo correto.*" (E6). No que respeita a alunos com NEE é unânime, no que respeita aos professores que têm alunos NEE nas suas turmas, que têm como expectativa conseguir apoiar todos, mas sobretudo estes, assim como integrar alunos com PEI (Projeto Educativo Individual) em atividades mais diferenciadas. As planificações são, na medida do possível, adaptadas, para que se consiga maximizar momentos de aprendizagem. Ao nível afetivo é referido haver uma maior relação entre aluno/professor, devido a haver um maior acompanhamento dos alunos.

#### **4.4.2.1. Diferenciação**

A grande maioria dos entrevistados refere que o facto de as turmas serem reduzidas favorece, logo à partida, a prática da diferenciação pedagógica, visto existir uma relação mais próxima com os alunos, o que se traduz na possibilidade de atender mais às diferenças entre eles e permitir que vão mais longe no desenvolvimento das suas capacidades. Aponta-se uma melhor gestão do trabalho dos alunos, assim como conseguir apoiar os alunos com mais dificuldades *"Torna-se possível estar mais algum tempo com esses alunos em sala de aula."* (E4), focar mais os alunos, no sentido de estarem mais atentos. Para tal, contribui o facto de, havendo menos alunos, tornar-se mais fácil conseguir o que foi referido. Conforme refere um professor *"Eu consegui trabalhar com alguns alunos que tinham mais dificuldades, eu consegui acompanhá-los, e preocupar-me mais com eles, e dirigir trabalhos especificamente para eles, e acompanhar na realização desses trabalhos, enquanto o resto da turma estava a trabalhar noutro tipo de trabalho."* (E5), assim como outro docente que refere *"As turmas que tinha de 20 alunos eram turmas em que se podia fazer um trabalho mais próximo dos alunos atendendo às necessidades mais de cada um e conseguia-se trabalhar até com os de necessidades educativas."* (E10). No que respeita às características da turma e planificação dos conteúdos, é referido que após uma análise das características da turma e, perante os resultados da mesma, tenta-se adaptar a planificação para que se maximize os momentos de aprendizagem. As turmas reduzidas permitem alguma experiência com novos métodos ou estratégias utilizadas. Nos resultados académicos, é referido que *"Numa turma reduzida, conseguimos dar sempre um apoio individualizado, o que permite melhores resultados."* (E12) e que *"Na avaliação interna houve melhores resultados na turma reduzida do que na regular e na avaliação externa também."* (E12). Ao nível de alunos com NEE, uma professora refere vantagens no

relacionamento entre os alunos, para além da diferenciação que consegue fazer "*Nestas turmas reduzidas consegue-se a diferenciação pedagógica. Aliás, tinha 2 alunos na turma reduzida, uma aluna com uma percentagem de surdez e um menino com síndrome de Asperger e conseguia-se dar um apoio mais individualizado, ou seja, realizar tarefas diferentes até com eles às vezes e, outras vezes, até os próprios colegas irem mais próximos deles e conseguirem dar um apoio, enquanto eu estava a dar a outros. Por exemplo, quem termina primeiro as tarefas, consegue sempre ir, isto em turmas reduzidas, em turmas maiores é já mais difícil, porque a agitação já é maior.*" (E12). Uma docente refere o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória "*O acompanhamento que faço aos alunos é completamente diferente, posso usar estratégias diferentes nomeadamente, temos as salas em autocarro e quando se quer fazer trabalho de grupo os alunos têm que pegar numa mesa e mudar, ora se temos 30 alunos a fazer isso vai potenciar distração e conversa, torna-se mais difícil apoiá-los neste tipo de trabalho e portanto faz com que não se desenvolvam capacidades que é suposto serem desenvolvidas e que estão no tão falado perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.*" (E14). O relacionamento professor/aluno é referido como um meio de trabalhar o aspeto socioemocional dos alunos "*Era quase como um meio mais familiar, de chegar aos miúdos e muitas das vezes no ensino básico o problema está no aspeto socio-emocional e trabalhando isso também ajuda muito a melhorar o seu rendimento. Na maioria das vezes há mais tempo na aula para tecer um comentário individual a um aluno enquanto que numa turma normal não há tanto esse tempo e essa capacidade de gerir depois esse tempo com a individualidade de cada um e, portanto, no geral na turma vai-se trabalhar melhor e consegue-se sempre melhor, em média.*" (E9). Um professor destaca-se pela voz discordante "*Inicialmente, assumi que o número reduzido de alunos seria uma vantagem, que permitiria um melhor trabalho letivo a nível global e individual. No entanto, apercebi-me que quanto mais reduzido é o número de alunos, maior a probabilidade de cada caso ser uma carga de trabalhos. Foi raro o caso de turma reduzida onde consegui, efetivamente, os resultados que me propunha.*" (E7).

#### **4.4.2.2. Comportamento**

A postura dos alunos nas turmas reduzidas é apontada como melhor, ou seja, são mais sossegados e concentrados. É referido como sendo natural que, numa turma mais pequena, os alunos sejam melhor acompanhados e também supervisionados, o que permite gerir melhor a nível do comportamento e das aprendizagens, e até prever melhor situações de eventual indisciplina, o que origina menos situações disciplinares, visto que se torna mais fácil gerir uma turma pequena. Como exemplo, é referido "*Em*

*20 podem-se distribuir, se há um que desestabiliza podemos colocá-lo noutra lugar, é completamente diferente. Menos situações disciplinares pois o aluno que se porta mal tem menos palco, tem menos feedback das piadas que gosta de fazer.*" (E14), indo ao encontro do que outro entrevistado refere *"Em turmas menores os alunos portam-se melhor porque têm menos colegas nas mesmas circunstâncias deles. Encetam menos conversas paralelas."* (E9) e também *"Consegue-se chegar muito mais facilmente aos alunos, eles conseguem ter uma maior relação connosco e evitam-se aqui algumas situações que numa turma grande nós não conseguimos controlar."* (E9). Nas turmas mais pequenas, é referido que se pode ir adaptando a planta da sala de aula, em função das atitudes dos alunos. No plano do relacionamento professor/aluno, foi possível identificar que existe uma maior relação com os alunos, visto que estes não identificam o professor apenas como aquele que vai debitar matéria ou está ali única e exclusivamente para ensinar, o que se torna um ponto fulcral para conseguir controlar mais facilmente o comportamento, resultando no facto de haver menos situações disciplinares. Como contraditório, é referido por alguns entrevistados que *"Muitas vezes as situações de conflitualidade que existem, muito normalmente entre eles, estas situações entre eles nas turmas mais pequenas adquirem maior significado, ou seja, tornam-se mais visíveis, e se calhar ao fazer a ponte entre turma grande e pequena, a conflitualidade entre alunos dificultava o trabalho. Isso talvez decorra de eles serem poucos, quando são mais as diferenças entre eles se calhar esbatem-se, entre 20 ou 15 as diferenças notam-se todas muito mais. Se calhar essas conflitualidades podem ser resolvidas, mas levará mais tempo, na turma de 28 foi rápida essa resolução, mas na turma de 20 levou o ano todo."* (E5). Também é importante ter em consideração o modo como se elaboram as turmas, ou seja, *"A pensar em que alunos é que se vai lá encaixar. Podemos assim ter, se calhar, menos problemas disciplinares (...)"* (E15) e, *"Regularmente até tenho mais problemas de disciplina nestas turmas, tendo em atenção a seleção de alunos que se encontra nas mesmas."* (E7).

#### **4.4.2.3. Trabalho de grupo/campo**

As turmas reduzidas são apontadas como sendo potenciadoras de trabalho em grupo e de projetos, *"A perspetiva de conseguir pôr em prática metodologias assentes no trabalho de projeto, na medida em que o modus operandi deste modelo pedagógico requer um acompanhamento e uma dinâmica que apenas um número mais reduzido de alunos permite."* (E6), assim como *"A realização de pesquisas e trabalhos de grupo também, porque trabalha-se melhor, são menos alunos e dá mesmo para trabalhar em projetos com menor número de alunos do que se for uma turma maior. Até chegámos a*

*participar num concurso (...)" (E12). Os trabalhos de grupo podem ser acompanhados mais de perto pelos professores, conforme referido por uma docente da disciplina de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) "(...) com uma turma reduzida nos trabalhos de grupo é possível estar mais presente em relação à maneira como eles estão a pesquisar, à qualidade de informação, e numa turma grande não temos tanto tempo para dar assistência." (E4), desenvolvendo-se assim as capacidades de pesquisa e filtragem da informação que se quer trabalhar. É importante salientar que os professores que lecionam disciplinas que funcionam em turnos, são unânimes no que diz respeito às vantagens conseguidas quando a turma é reduzida "É muito mais fácil trabalhar grupos com metade da turma do que com a turma toda." (E13). Um entrevistado refere a experiência com a turma grande durante as aulas de turno "(...) principalmente nas aulas de turno em que está metade da turma, aí sim há muito trabalho de grupo feito. Só os faço nas aulas de turno, pois torna-se impossível quando a turma está completa." (E9), assim como outra entrevistada que refere que "(...) como sou professora de matemática e ciências, a nível das ciências dá perfeitamente para fazer atividades laboratoriais e para manipularem o material de laboratório, há um maior controlo, porque são só 20, em 30 é impossível fazer atividades de laboratório." (E12). As turmas grandes são referidas negativamente, para o desenvolvimento de trabalhos de grupo, sendo que este tipo de trabalho é tido como algo que nas turmas grandes não funciona muito bem, devido à formação de grupos com 4, 5 ou mesmo 6 alunos, resultando em mais dispersão, isto é, "Mais difíceis de gerir nas turmas grandes como é lógico. Trabalhos efetuados em sala de aula, distribuir 28 alunos por grupos de 5 ou 6 em turmas grandes, até o barulho que fazem." (E8), assim como em constrangimentos de tempo disponível. A extensão dos programas é referida como um entrave à realização de trabalhos de grupo "Não entendo que seja diretamente e só ligado à dimensão da turma, mas também devido, e principalmente, à extensão do programa." (E11). A questão das competências previamente desenvolvidas pelos alunos, é um fator que deve ser tido em consideração, conforme referido "(...) funcionou porque eles eram miúdos com bastantes competências desenvolvidas e em pequenos grupos funcionava." (E5). No que respeita às capacidades de organização que os alunos têm, é referido por um entrevistado que "Eles não sabem organizar o trabalho individual, quanto mais um grupo." (E7).*

#### 4.4.3. Relacionamento

O relacionamento que se estabelece entre professor e aluno é potenciado pela turma reduzida, no entanto o mesmo não é verificável entre professores uma vez que os professores se dividem entre haver mais relacionamento entre pares e o não afetar em nada esse relacionamento. As relações aluno/aluno tendem a, ora se apresentarem neutros, ora a haver um maior relacionamento e maior união. No que respeita ao relacionamento professor/encarregado de educação, este é praticamente inexistente, pois em caso de contacto, existe a figura do diretor de turma e a caderneta do aluno. Relativamente ao relacionamento diretor de turma/encarregado de educação não se considera que esta relação seja afetada pela dimensão da turma.

##### 4.4.3.1. Professor/Aluno

No entender de todos os entrevistados, a turma reduzida facilita a relação/aproximação professor/aluno, quer ao nível social pois existe a possibilidade de saber mais sobre a vida do aluno fora de escola, *"O cumprimentar o aluno, saber como correu a prova de atletismo do fim de semana."* (E9), quer no que respeita à diferenciação pedagógica, *"Favorece a diferenciação pedagógica porque há uma relação mais próxima."* (E9), podendo assim o professor perceber melhor as dificuldades do aluno e tentar atuar. As situações disciplinares também são referidas como tendo uma menor incidência em turmas menores, devido a uma maior proximidade entre professor e aluno *"(...) conseguindo chegar mais perto dos alunos e criando aqui uma maior relação com eles (...) identificam o professor não só como aquele que veio debitar matéria (...), é o ponto fulcral para conseguir controlar mais facilmente o comportamento deles (...). Observei menos situações disciplinares também."* (E11). Permite, segundo a grande maioria dos docentes entrevistados, prestar mais apoio individualizado *"A nível afetivo estamos muito mais próximos e a nível de trabalho também, porque há sempre aquele apoio mais individualizado."* (E12). O número de turmas por docente é algo que pode potenciar uma menor aproximação entre professor e aluno *"(...) quando se tem 16 turmas, umas grandes e umas pequenas, é impossível ter algum relacionamento com as crianças (...)"* (E4). É referido que também em turmas grandes é possível essa proximidade *"Numa turma grande também pode haver, mas menos provável pois torna-se mais difícil controlar aqueles alunos que não estão ali para aprender."* (E9), outro docente refere que *"O que não quer dizer que também não se consiga numa turma grande, isso também depois depende do tipo de alunos que nós temos à frente mas, essa proximidade, essa afetividade que se pode pôr na relação entre professor e alunos lá está também depende dos alunos mas acho que se conseguem estabelecer em*

*qualquer turma, claro que não é com todos, é só com alguns, aqueles que estão disponíveis para tal.*" (E8). Este cenário levanta a questão sobre os alunos estarem receptivos a uma maior proximidade entre professor/aluno e fica a ideia de que *"O tipo de alunos que se tem à frente (...)"* (E8) pode estar relacionado com a formação das turmas.



## 5. Conclusão

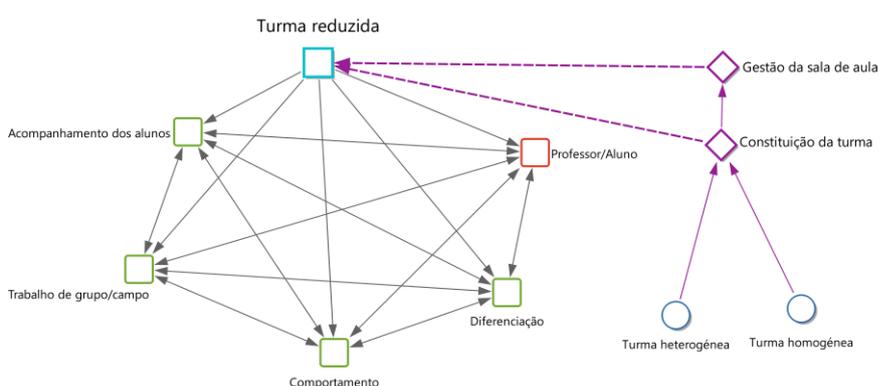
A análise realizada às entrevistas efetuadas aos docentes, no sentido de responder à pergunta de partida “*Até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pelo número de alunos por turma?*”, permite concluir que as variáveis que melhor explicam esse impacto, são: Acompanhamento dos alunos, Diferenciação, Relacionamento Professor/Aluno, Comportamento e Trabalho de grupo/campo.

Tendo em atenção que *Acompanhamento dos alunos, Diferenciação, Comportamento e Trabalho de grupo/campo* são variáveis que explicam a dimensão Trabalho com os alunos, podemos verificar que a prática letiva dos professores é positivamente influenciada pelo número de alunos por turma, uma vez que se torna possível trabalhar individualmente algumas das dificuldades dos alunos e, assim, potenciar a prática da diferenciação pedagógica neste tipo de turmas. Ao desenvolver um trabalho mais próximo dos alunos, os professores conseguem diagnosticar com mais celeridade as dificuldades destes. É de notar que a utilização de ferramentas didáticas tem aqui um papel de destaque devido ao seu uso mais frequente, o que resulta em vantagens nas aprendizagens dos alunos, indo ao encontro do que refere Perrenoud (1997), anteriormente mencionado, de que diferenciar é sobretudo uma forma de colocar em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. Através da maior proximidade que o corpo docente consegue ter, e manter, ao longo do ano letivo com os alunos, e através da utilização mais frequente do trabalho de grupo/campo, onde a utilização das já referidas ferramentas didáticas poderá ter um papel significativo, os alunos apresentam uma atitude mais sossegada e concentrada em relação ao ensino, quer em contexto de sala de aula, quer fora da mesma, ao desenvolverem tarefas complementares que lhes são atribuídas. A grande maioria dos entrevistados refere que o facto de as turmas serem reduzidas favorece a prática da diferenciação pedagógica, ao existir uma relação mais próxima com os alunos, traduzindo-se na possibilidade de atender mais às diferenças entre eles e permitir que vão mais longe no desenvolvimento das suas capacidades. É possível assim validar a hipótese ‘**h1**: Os professores de turmas reduzidas utilizam/criam mais situações de diferenciação pedagógica.’.

Relativamente ao relacionamento professor/aluno, o mesmo é potenciado pela turma reduzida, quer através de uma possível aproximação professor/aluno, quer ao nível social onde se torna possível acompanhar alguns pormenores da vida do aluno fora de escola (competições em que os alunos participem, atividades com foco na comunidade local). Esta proximidade potencia a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado e um menor número de situações disciplinares resultando em menos

tempo de aula dedicado a situações disruptivas. Na mesma linha de pensamento, no estudo realizado por Blatchford (2003), um dos fatores que influencia o progresso das crianças é o efeito nos professores e no ensino das turmas reduzidas, sendo que os resultados indicaram que em turmas mais pequenas, as crianças são mais propensas a interagir mais com o professor, existindo um ensino mais individualizado, acabando o professor por despende mais tempo nas tarefas com os alunos, existindo mais apoio para as aprendizagens e para o conhecimento pessoal dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades individuais. Também aqui o critério de elaboração das turmas é preponderante, pois foram entrevistados docentes que referem, ainda que em menor número, ter tido turmas sem serem reduzidas, em que as situações comportamentais, assim como os resultados escolares foram positivos, estando esta questão relacionada, com o tipo de alunos que se tem na turma. No entender de todos os entrevistados, a turma reduzida facilita a relação/aproximação professor/aluno, permitindo, de acordo com a maioria dos docentes entrevistados, prestar um apoio mais individualizado. De acordo com o que acabou de ser referido é possível validar a hipótese 'h2: Existe um melhor relacionamento professor/aluno nas turmas reduzidas, enquanto que nas turmas regulares esse relacionamento tende a ser mais distante'.

No entanto, além das variáveis acima referidas, existem outras, tal como referidas no esquema abaixo apresentado que, não tendo um peso tão preponderante na opinião dos entrevistados, devem ser tidas em consideração, pois podem influenciar as práticas letivas.



**Figura 5.1 - Mapa de variáveis**

Essas variáveis são: a constituição da turma, variável esta que envia os resultados produzidos quer em turmas reduzidas quer em turmas grandes; assim como a heterogeneidade/homogeneidade das mesmas, a gestão da sala de aula e ainda o contexto socioeconómico das famílias dos alunos (sendo este um fator transversal a algumas variáveis). Relativamente às características dos docentes (idade, género, tempo de serviço, situação contratual, habilitações e ciclo de ensino), não se observam

diferenças significativas face às práticas letivas adotadas. No que se refere ao grupo de recrutamento, os docentes de português e de matemática referiram a extensão dos currículos; os docentes de ciências, física e química mencionam a enorme vantagem de terem a turma dividida em turnos, o que se torna numa mais-valia nas aulas práticas.

Através deste estudo é possível concluir que a redução do número de alunos por turma deve ser enquadrada num conjunto/leque de políticas públicas de educação (Brühwiler e Blatchford, 2011; Zyngier, 2014; Capucha *et. al*, 2017), que podem compreender a formação de docentes, a organização do trabalho pedagógico e dos currículos ao nível das escolas e das salas de aula, o desenvolvimento de projetos de enriquecimento curricular e de promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar, apoios a alunos mais desfavorecidos, avaliação e prestação de contas.



## Bibliografia

Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) - Departamento de Sociologia.

Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2014). Autonomia, contratos e direção das escolas, em Machado, J., Alves, J.M. (org.). *Uma escola para todos*, Porto: Universidade Católica Editora, pp.91-111.

Blatchford, P. (2003). *The Classe Size Debate – is small better?* Philadelphia: Open University Press – McGraw-Hill Education.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brühwiler, C. e Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Elsevier. Learning and Instruction 21*, pp. 95-108.

Capucha, L. et. al (2017). *A Dimensão das Turmas no Sistema Educativo Português – Relatório Final*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES).

Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

Coelho, A. M. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Atual: Da Teoria à Prática - Adequação das práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Ciências e Educação e do Património.

Elias F. (2014). *Autonomia das Escolas - Os sentidos e olhares possíveis em torno do nosso percurso*. (consultado a 28 de dezembro 2016). Disponível na WWW: [http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2014/02/Autonomia\\_Elias.pdf](http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2014/02/Autonomia_Elias.pdf).

Fialho, I. (2012). Projeto Turma Mais - Do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas. *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares/VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo - Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais

Flores, I., Mendes, R. e Velosa, P. (2014). *O que se passa que os alunos não passam?* (consultado a 12 junho 2017). Disponível na WWW: [https://www.researchgate.net/publication/259511936\\_O\\_que\\_se\\_passa\\_que\\_os\\_alunos\\_nao\\_p\\_assam](https://www.researchgate.net/publication/259511936_O_que_se_passa_que_os_alunos_nao_p_assam)

Flores, I. (2016). Autonomia com responsabilidade: Uma associação por comprovar. Análise quantitativa a partir dos dados PISA 2015. Estado da Educação 2016. Conselho Nacional de Educação – CNE, pp. 288-307.

Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal, 1987-2007, em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, H. Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, V. N. Gaia, F. Manuel Leitão, pp. 43-55.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação – da conceção à realização*. Montreal: Décarie Éditeur, Lusociência.

Gato, F. (2014). *Da igualdade de oportunidades no acesso à equidade no sucesso educativo*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) - Departamento de Ciência Política e políticas Públicas.

Gomes, M. (2015). *O efeito da escola no desempenho escolar dos alunos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) - Departamento de Sociologia.

Gonçalves, E. J. e Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2062-2073

Kreassel, K. e Heinesen, E. (2014). Class-size effects in secondary school. *Education Economics*, Vol.22, Nº4, 412-426.

Krueger, A. (2003). Economic considerations and class size. *The Economic Journal*, 113, 34-63.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, Vol. 79, Nº1, 464-490.

Mathis, W. (2016). *The Effectiveness of Classe Size Reduction*. (consultado a 12 de junho 2017). Disponível na WWW: <http://nepc.colorado.edu/publication/research-based-options>.

Mosteller, F. (1995). *The Tennessee Study of Classe Size in the Early School Grades*. *Critical Issues for Children and Youths*, Vol. 5, Nº2, 113-127.

OCDE (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? - Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, (consultado a 9 de junho de 2017). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de differenciation. *Educateur Magazine*, nº 13/97, 20-25. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, nº8, 5ª série, 30-33.

Silva, A. (2010). *Reforço da Autonomia Escolar: O “Jogo da Corda” dos/as Diretores/as das Escolas com Contrato de Autonomia*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Sebastião, J. e Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. (consultado a 13 de junho 2017). Disponível em [www.eses.pt](http://www.eses.pt)

Tomlinson, C. e Allan, S. (2000). *Liderar projetos de diferenciação pedagógicas*. Lisboa: Edições ASA.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*, 4ª Edição Atualizada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence Base, issue 1*. The Australia and New Zealand School of Government.

## **Legislação consultada**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - Regime jurídico da autonomia da escola.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho conjunto nº 548-A/2001, de 20 de junho - Estabelece normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos pelas escolas e a constituição de turmas nos ensinos básico e secundário nas escolas públicas, privadas e cooperativas.

Despacho nº 13765/2004, de 13 de julho - Estabelece as regras de constituição de turmas e horários.

Despacho nº 5048-B/2013, de 11 de junho - Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.



## ANEXO A – Guião de entrevista

A presente entrevista insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração Escolar, a decorrer no ISCTE-IUL, acerca do impacto da dimensão da turma no trabalho desenvolvido pelos professores, no sentido de se averiguar se alteram as suas práticas de ensino, ou seja, se face a turmas reduzidas desenvolvem o seu trabalho (em termos de turma, colegas, encarregados de educação) de forma diferente por comparação com turmas normais/grandes. Apresenta-se, seguidamente, o guião da entrevista:

1. O que entende ser uma turma reduzida?
2. Lecionou, em simultâneo, turmas reduzidas e normais/grandes? Para além da dimensão, observou mais alguma diferença?
3. Perante uma turma reduzida que expectativas tem/teve?
  - a. E na prática essas expectativas concretizaram-se?
4. Em presença de turmas reduzidas, altera de alguma forma a sua prática letiva? De que forma?
  - a. Ao nível da planificação? (anual/período/aula-a-aula)
  - b. Ao nível da organização da sala de aula?
  - c. Ao nível da metodologia e estratégias utilizadas? (didática)
    - i. Realizou trabalhos de grupo?
    - ii. Realizou trabalhos de pesquisa/trabalho de campo?
  - d. Ao nível dos métodos/estratégias pedagógicas?
    - i. A turma reduzida permitiu-lhe recorrer a uma maior variedade de ferramentas didáticas?
    - ii. Com uma turma reduzida conseguiu praticar mais diferenciação pedagógica?
    - iii. Essa diferenciação pedagógica originou um acompanhamento individualizado dos alunos?
5. O trabalho com uma turma reduzida permitiu uma maior interdisciplinaridade?
6. Observou mudanças ao nível do comportamento dos alunos de uma turma reduzida? Se sim, que mudanças? (situações disciplinares)
7. Com uma turma reduzida verificou diferenças no relacionamento (afetivo e de trabalho) entre:
  - a. Professor-aluno?
  - b. Aluno-aluno?
  - c. Professor-professor?
8. As turmas reduzidas alteraram o seu relacionamento com os encarregados de educação:
  - a. Enquanto professor?
  - b. Enquanto diretor de turma?
9. No que respeita a resultados académicos (avaliação interna e externa) considera que existem diferenças entre turmas de tamanho regular e turmas reduzidas?