

## Práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique

Sérgio Faifiane Nhacudine \*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1156-4189>

Domingos Carlos Buque \*\*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4679-8524>

### RESUMO

Este artigo versa sobre as práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas, no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral numa Escola Secundária, na cidade de Maputo. O problema da investigação é que as estratégias pedagógico-didáticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem em turmas numerosas nem sempre são adequadas a essa realidade. A pesquisa procurou responder a seguinte pergunta de partida: que estratégias de ensino-aprendizagem concorrem para a produção e troca de conhecimentos em turmas numerosas? A investigação tinha como objetivo geral analisar as práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas. E constituem objetivos específicos os seguintes: (i) verificar o papel do professor e do aluno; (ii) descrever as estratégias pedagógico-didáticas utilizadas pelos professores e alunos, no contexto de turmas numerosas; (iii) identificar os recursos curriculares utilizados; (iv) descrever o ambiente vivido na sala de aulas; e (v) explicar o papel da avaliação de aprendizagem no desempenho do aluno e do professor. Quanto à metodologia, o estudo insere-se numa perspectiva qualitativa da investigação educacional. O trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa. Entretanto, foram abordados aspectos quantitativos, mas somente como elementos complementares para ajudarem na leitura e interpretação dos dados. A abordagem descritiva norteou a investigação. O estudo permitiu perceber que ainda nota-se a perpetuação do paradigma tradicional de educação, onde o professor é protagonista e o aluno um mero objeto; o método de ensino predominante é expositivo e não se tem em conta a heterogeneidade da turma; as estratégias de ensino-aprendizagem usadas não são adequadas e não estimulam a aprendizagem; o processo de avaliação educacional deixou de ser utilizado como um momento que permite pensar e repensar a prática e retornar a ela e passou a ter uma função classificatória. O estudo proporcionou ao pesquisador uma visão mais ampla sobre a importância da adequação de estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo-alvo.

### PALAVRAS-CHAVE

Teorias de aprendizagem; Aprendizagem significativa; Aprendizagem colaborativa; Turmas numerosas.

---

\* Bacharel e licenciado em Ciências pedagógicas (Planificação, Administração e Gestão da Educação) pela Universidade pedagógica de Maputo-Moçambique; Mestrado em Ciências de Educação (Desenvolvimento Curricular e Instrucional) pela Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique; Doutorando em Educação na Universidade Eduardo Mondlane e Especialista em Planificação na Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: sergio.nhacudine@uem.ac.mz

\*\* E-mail: [Domingosbuque@gmail.com](mailto:Domingosbuque@gmail.com)

## **Pedagogical-didactic practices in large classes in the 2nd Cycle of General Secondary Education in Mozambique**

### **ABSTRACT**

This article deals with the pedagogical-didactic practices in large classes, in the 2nd Cycle of General Secondary Education in a Secondary School, in the city of Maputo. The research problem is that the pedagogical-didactic strategies used in the teaching-learning process in large classes are not always adequate to this reality. The research sought to answer the following starting question: what teaching-learning strategies contribute to the production and exchange of knowledge in large classes? The general objective of the investigation was to analyze the pedagogical-didactic practices in large classes. And the following are specific objectives: (i) verify the role of the teacher and the student; (ii) describe the pedagogical-didactic strategies used by teachers and students, in the context of large classes; (iii) identify the curricular resources used; (iv) describe the environment experienced in the classroom; and (v) explain the role of learning assessment in student and teacher performance. As for the methodology, the study is part of a qualitative perspective of educational research. The empirical work was developed in an essentially qualitative approach. However, quantitative aspects were addressed, but only as complementary elements to help in reading and interpreting the data. The descriptive approach guided the investigation. The study made it possible to perceive that the perpetuation of the traditional paradigm of education is still noticeable, where the teacher is the protagonist and the student a mere object; the predominant teaching method is expository and does not take into account the heterogeneity of the class; the teaching-learning strategies used are not adequate and do not stimulate learning; the educational evaluation process is no longer used as a moment that allows thinking and rethinking the practice and returning to it, and started to have a classifying function. The study provided the researcher with a broader view of the importance of adapting teaching-learning strategies to the target group.

### **KEYWORDS**

Learning theories; Significant learning; Collaborative learning; Numerous classes.

## **Mazoea ya ufundishaji katika madarasa makubwa katika Mzunguko wa 2 wa Elimu ya Jumla ya Sekondari nchini Msumbiji.**

### **MUHTASARI**

Makala haya yanahusu mazoea ya ufundishaji katika madarasa makubwa, katika Mzunguko wa 2 wa Elimu ya Jumla ya Sekondari katika Shule ya Sekondari, katika mji wa Maputo. Tatizo la utafiti ni kwamba mikakati ya ufundishaji-idaktika inayotumika katika mchakato wa ufundishaji-kujifunza katika madarasa makubwa haitoshi kila wakati kwa ukweli huu. Utafiti ulijaribu kujibu swali la kuanzia lifuatalo: ni mikakati gani ya ufundishaji-kujifunza inayochangia katika uzalishaji na kubadilishana maarifa katika madarasa makubwa? Madhumuni ya jumla ya uchunguzi huo yalikuwa kuchambua mazoea ya ufundishaji-adili katika madarasa makubwa. Na yafuatayo ni malengo mahususi: (i) kuhakiki nafasi ya mwalimu na mwanafunzi; (ii) kueleza mikakati ya ufundishaji-idadi inayotumiwa na walimu na wanafunzi, katika muktadha wa madarasa makubwa; (iii) kubainisha rasilimali za mtaala zinazotumika; (iv) kueleza mazingira yaliyopo darasani; na (v) kueleza nafasi ya upimaji wa ujifunzaji katika ufaulu wa mwanafunzi na mwalimu. Kuhusu mbinu, utafiti ni sehemu ya mtazamo wa ubora wa utafiti wa elimu. Kazi ya

majaribio ilitengenezwa kwa njia ya kimsingi ya ubora. Hata hivyo, vipengele vya upimaji vilishughulikiwa, lakini tu kama vipengele vya ziada kusaidia katika kusoma na kufasiri data. Mbinu ya maelezo iliongoza uchunguzi. Utafiti huo ulifanya iwezekane kutambua kwamba kuendelea kwa dhana ya jadi ya elimu bado kunaonekana, ambapo mwalimu ndiye mhusika mkuu na mwanafunzi kitu tu; njia kuu ya ufundishaji ni ya kielelezo na haizingatii utofauti wa darasa; mikakati ya ufundishaji-kujifunza inayotumika haitoshi na haichochei kujifunza; mchakato wa tathmini ya elimu haitumiki tena kama wakati unaoruhusu kufikiria na kufikiria upya mazoezi na kurudi kwayo, na kuanza kuwa na kazi ya kuainisha. Utafiti ulimpa mtafiti mtazamo mpana zaidi wa umuhimu wa kurekebisha mikakati ya ufundishaji-kujifunza kwa kundi lengwa.

### **MANENO MUHIMU**

Nadharia za kujifunza; Kujifunza muhimu; Kujifunza kwa kushirikiana; Madarasa mengi.

### **Considerações iniciais**

A problemática de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem (PEA), em turmas numerosas, suscita vários debates no seio de acadêmicos, pesquisadores e gestores de educação, não só em Moçambique, como em outras partes do mundo. A questão de estratégias a utilizar para tornar o PEA mais produtivo, numa sala de aula numerosa, não pode ser tratada, apenas, sob ponto de vista pedagógico, é preciso pensar nas soluções pedagógicas de modo articulado com a reflexão didática. É à luz dessa premissa que é discutida, neste estudo, a problemática de ensino-aprendizagem em turmas numerosas (TN).

O estudo tinha como objetivo geral analisar as práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas. E para a materialização do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar o papel do professor e do aluno; (ii) descrever as estratégias pedagógico-didáticas utilizadas pelos professores e alunos, no contexto de turmas numerosas; (iii) identificar os recursos curriculares utilizados; (iv) descrever o ambiente vivido na sala de aulas; e (v) explicar o papel da avaliação de aprendizagem no desempenho dos principais atores do PEA (aluno e do professor).

A demanda dos serviços educacionais em Moçambique, em particular, tende a crescer nos últimos tempos, exercendo grande pressão às instituições de ensino, onde a capacidade de resposta não corresponde às exigências do mercado e como consequência a superlotação das salas de aulas, na tentativa de abarcar maior número, possível, de alunos. Esta é uma realidade presente nas instituições de ensino públicas e privadas, tornando-se num grande desafio para todos os intervenientes no PEA.

Dada a situação econômica do país e os custos elevados (financeiros, materiais e humanos) para a oferta dos serviços educacionais, pensar em alargamento da rede

escolar, capaz de satisfazer a demanda, seria uma utopia, daí que há necessidade de se procurar outros mecanismos de resposta a este fenômeno. Neste âmbito, o presente estudo foi conduzido com o intuito de adquirir algum conhecimento sobre a problemática e propor algumas estratégias, não só pedagógicas, mas também didáticas, adequadas às TN e que contribuam para a construção do saber, pois a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo-alvo é a essência do PEA.

A relevância desta pesquisa reside no fato de trazer algumas contribuições, em termos de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto de TN, contribuições que poderão tornar-se numa mais-valia para o PEA nas instituições de ensino secundário, em particular, e para a melhoria da qualidade de educação como um todo. Quanto à metodologia a presente pesquisa insere-se numa perspectiva qualitativa de investigação educacional, cujo trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa e descritiva. Contudo, foram abordados aspectos quantitativos, somente como elementos complementares para ajudarem na leitura e interpretação dos dados, e não com a finalidade de extrapolação. Este artigo está estruturado da seguinte forma: considerações iniciais; fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos dados; e considerações finais.



### **1. Fundamentação teórica: Teorias de aprendizagem**

Para além das teorias de Vyogtsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), que serviram de base de sustentação da investigação, buscou-se as contribuições da Teoria da Assimilação por meio de Aprendizagem e Retenção Significativas de Ausubel (2000) e da Teoria educacional de Novak (2010) para explicar como ocorrem os processos de aquisição e retenção do conhecimento. Desde os primórdios da antiguidade clássica até hoje, várias teorias sobre a aprendizagem foram enunciadas. Contudo, as de maior destaque na educação contemporânea são as de Jean Piaget e de Lev Vygotsky. Não obstante, ambos terem buscado elaborar teorias ou métodos de ensino, suas ideias contribuíram, significativamente, para um novo paradigma educacional, relacionando o PEA e o desenvolvimento.

Fazer uma abordagem sobre a teoria de Desenvolvimento de Piaget é fazer menção ao construtivismo e seu impacto no PEA, pois Piaget na sua teoria, denominada Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, defendia que desde o nascimento, o indivíduo constrói o conhecimento. A ideia de que o aluno é sujeito de sua própria

aprendizagem, veio mudar todo o paradigma educacional, até então, ainda notório nas nossas instituições de ensino, a educação tradicional, que Freire (1997) chamou de “Educação bancária”.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) evidencia a necessidade da criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria, neste caso, a discrepância entre a idade mental da criança e o nível que ela pode atingir resolvendo problemas com assistência de um colega mais capaz, esta seria a sua ZDP, ou seja, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real é caracterizado pelo amadurecimento das funções mentais estabelecidas como resultado de ciclos de desenvolvimento completos. Isso conduz à capacidade de resolução de problemas de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial é caracterizado pela resolução de problemas com a orientação de outros indivíduos mais capacitados. Vygotsky (1978) defende que, para que a ZPD seja criada, deve existir uma atividade conjunta que cria um contexto para a interação entre alunos e professores.

Fazendo uma ligação com as ideias de Piaget, destaca-se o princípio da interação defendido por Vygotsky, para ele as relações sociais constituíam o cerne do desenvolvimento humano. De acordo com Lefrançois (2008, p. 266) para Vygotsky “a cultura e a interação estão envolvidas no desenvolvimento da consciência humana”. Enquanto, Piaget enfatiza a força interna do indivíduo, esse dá maior destaque às forças externas, ou seja, às forças ligadas a aspectos culturais. Tendo em conta as ideias de Vygotsky (1978) pode-se inferir que todo o PEA deve ser mediado, ou seja, a aprendizagem não está mais ligada a transmissão do conhecimento pelo professor. Assim como Piaget, a teoria de Vygotsky, desafia o aluno a ser mais ativo, cabendo ao professor e tornar o PEA mais interativo. Em resumo, os princípios teóricos de Jean Piaget e de Lev Vygotsky defendem que o conhecimento é uma construção mental, produto da interação do aluno com o meio envolvente, onde este é o centro e protagonista de todo o processo.

## **2. Processo de Ensino-aprendizagem**

De acordo com Rudio (1999, p. 29) “os termos se tornam mais claros e compreensivos ao serem definidos. Definir é fazer conhecer o conceito que temos a respeito de alguma coisa, é dizer o que a coisa é, sob o ponto de vista da nossa compreensão”. É nesta perspectiva que são definidos os conceitos-chave nesta pesquisa.



Na definição do conceito de Ensino-aprendizagem é preciso ter em conta que existe uma interação entre os conceitos de ensino e de aprendizagem, onde o ensino não pode ser separado da aprendizagem, o que significa que não há ensino sem aprendizagem. De acordo com Dewey (1953, p. 32) “não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu”. Altet (2000, p. 15) define o PEA “...como a articulação funcional entre dois subsistemas ao mesmo tempo interdependentes e autônomos (subsistema ensino e subsistema aprendizagem)”.

Para Libâneo (1994, p. 143) PEA é “um conjunto de atividades organizadas, do professor e do aluno, visando alcançar determinados resultados (domínio dos conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções) e desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos”. Importa, neste estudo, realçar a posição de Pilleti (2006) sobre Ensino-aprendizagem. Para este autor, este processo pode ser entendido em duas perspectivas: na concepção tradicional em que o centro do processo era o professor e na concepção *escolanovista* em que a iniciativa passa para o aluno e o professor é simplesmente estimulador de aprendizagem.

No entanto, é preciso perceber que para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que as mudanças verificadas sejam relativamente estáveis. Portanto, nem toda a mudança deve ser considerada aprendizagem, as mudanças físicas e emocionais por exemplo, e é necessário que a aprendizagem seja a menos reprodutiva possível. Segundo Moreira (1986), o PEA é composto por quatro elementos: (i) o professor (relação professor-aluno, aspectos intelectuais e técnico-didáticos, atitude, capacidade inovadora e comprometimento com o PEA); (ii) o aluno (inteligência, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, disposição e boa vontade, interesse, estrutura socioeconômica, saúde); (iii) os conteúdos (adequação às dimensões do aluno, significado/valor, aplicabilidade prática); e (iv) as variáveis ambientais (sistema de crenças dos dirigentes, entendimento da essência do processo educacional, liderança).

### **3. Aprendizagem significativa**

A ideia principal da teoria de Aprendizagem significativa (AS) em Ausubel é de que as novas informações estão relacionadas com um aspecto importante existente na estrutura de conhecimento de um indivíduo, ou melhor, o aluno faz uma ligação entre o que ele sabe com os novos conhecimentos. Aprender de forma significativa é provocar desafios sobre o que já se sabe, reconstruindo os conhecimentos, ampliando-os e

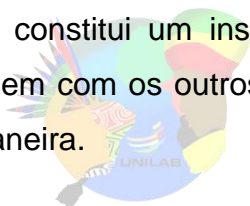
tornando-os mais sólidos. Para Novak (1998, p. 15) a “aprendizagem significativa está subjacente à integração construtiva do pensamento, dos sentimentos e das ações que levam à capacitação humana, quanto ao compromisso e à responsabilização”.

Resumindo, a AS, concordando com Novak (1998), reúne três requisitos principais: (i) conhecimentos anteriores relevantes; (ii) material significativo; e (iii) o aluno deve relacionar os conhecimentos novos com os outros já conhecidos.

#### **4. Aprendizagem colaborativa**

As teorias de Aprendizagem cognitiva de Jean Piaget e Lev Vygotsky tiveram um grande impacto no desenvolvimento de metodologias de aprendizagem colaborativa, pois para os autores a interação era a base para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Associando-se aos conhecimentos prévios dos alunos em ambiente real e multifacetado que permite uma interação abrangente, poderemos ter aí uma melhor compreensão do que seja a aprendizagem chamada colaborativa (Lucena, 1997).

Daí que, uma das metodologias de aprendizagem colaborativa é o trabalho em grupo ou em pares, pois o grupo constitui um instrumento ao serviço da construção coletiva do saber, onde uns aprendem com os outros, não querendo, contudo, dizer que todo o grupo aprende da mesma maneira.



#### **5. Turmas numerosas e interação**

Os estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1950) procuravam inteirar-se da dinâmica do processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, cuja ênfase residia na interação, pois o aprendente era visto como um ser ativo que se relacionava com o meio físico e social, em constante busca de relações significativas com estes. A interação entre os alunos exerce um papel extremamente importante na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários. É, pois, através da interação com os outros colegas que o aluno terá condições de aprender e de construir conhecimentos necessários para a realização de uma dada tarefa e, por essa via, se tornará capaz de progredir de maneira cada vez mais autônoma (Oliveira, 2003).

No Processo de ensino-aprendizagem em TN exige-se hábitos metodológicos que estimulem as trocas, a iniciativa e autonomia. Neste contexto, Gilbert (1995, p.5) recomenda que em TN, o professor precisa desenvolver metodologias que envolvam tarefas como “fazer perguntas aos alunos e instiga-los a fazerem perguntas que

encorajam as trocas e o diálogo (...). dividir a turma em pequenos grupos centrados em uma actividade”. Quanto à divisão da turma em pequenos grupos, Springer, Stanne e Denovan (1999) acrescentam que quando os alunos estudam em pequenos grupos, têm melhor desempenho acadêmico e atitudes mais positivas.

## **6. Procedimentos metodológicos**

O trabalho empírico foi desenvolvido numa abordagem essencialmente qualitativa, a qual, de acordo com Cervo & Bervian (1996), procura observar, registrar e correlacionar fatos e experiências sem manipulá-los. O estudo foi conduzido numa abordagem descritiva, aliás este tipo de abordagem é uma das características da investigação qualitativa, pois os dados recolhidos e analisados estão em forma de palavras e não números. Segundo Bodgan e Biklen (1994), este tipo de investigação envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do investigador com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente.

Com vista a delimitar o estudo, foi escolhida uma escola, localizada no Distrito Municipal KaMubukwana, nos arredores da cidade de Maputo e por questões éticas não será revelado o nome. A investigação foi desenvolvida no ano letivo de 2017. A população-alvo do estudo é de 2.285 alunos que frequentavam o curso diurno, no ESG2, sendo 1.587 da 11ª classe e 698 da 12ª classe, distribuídos em 28 turmas das quais 19 da 11ª classe e 8 da 12ª Classe, com uma frequência média de 81 alunos por turma. A Escola tinha um total de 85 professores, incluindo um voluntário da Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA) e 27 funcionários não docentes.

A amostra foi constituída por quatro professores, que lecionam as quatro (4) turmas escolhidas para o estudo, nas disciplinas de Geografia (11ª classe); Biologia (12ª classe); História (11ª classe); e Matemática (12ª classe). Segundo MEC e INDE (2007) o ESG2 é constituído por: (i) disciplinas do tronco comum que correspondem a um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes considerados indispensáveis para qualquer aluno do ESG2; (ii) áreas específicas que aprofundam domínios do saber (Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais; Artes Visuais e Cênicas); e (iii) Disciplinas Profissionalizantes.

Foi com base nessa premissa que foram escolhidos os professores que constituem a amostra, sendo metade das disciplinas da área de Comunicação e Ciências Sociais e os restantes pertencentes à área de Matemática e Ciências Naturais. Na conversa tida



com os professores em referência, mostraram-se disponíveis para a investigação, daí que se usou a amostragem não probabilística por conveniência para a escolha destes. Para Gil (1989), a amostragem por conveniência permite a obtenção de respostas de sujeitos que estão disponíveis e dispostos a participarem na investigação.

Além dos professores participaram, nesta investigação, 32 alunos de quatro turmas que frequentam a 11ª e 12ª classe. Importa sublinhar que as turmas referidas são as mesmas em que lecionam os professores participantes da investigação. Como destaca Triviños (1987), o objetivo fundamental duma investigação qualitativa não é a quantificação da amostra, pois, ao invés da aleatoriedade, ela pode decidir de forma intencional, obedecendo alguns critérios, como por exemplo, sujeitos que sejam essenciais de acordo com o ponto de vista do investigador para esclarecimento do assunto em causa; facilidade para se contactar com as pessoas envolvidas; disponibilidade dos indivíduos para a entrevista ou questionário.

Para proceder à recolha de dados foram usadas as técnicas de observação; inquérito por questionários; pesquisa documental; e pesquisa bibliográfica. Como instrumentos para recolha de dados usou-se a grelha de observação, questionários, informe da Escola (levantamentos de 3 de Março) e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). A observação directa, segundo Bell (1997, p. 141) "... pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos". A observação feita em ambiente real, numa turma, tem a finalidade de descrever a articulação do PEA e a reconstrução do seu funcionamento (Postic, 1989, como citado em Altet, 2000).

Recorreu-se, igualmente, às contribuições de vários autores, através de consultas de acervos bibliográficos que se debruçam em torno da problemática em análise. Na visão de Fonseca (2002, p.32), a pesquisa bibliográfica "é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da *Web sites*" Relativamente à pesquisa documental, Fonseca (2002, p.32) afirma que este tipo de investigação "trilha os mesmos caminhos de pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado". Nesta pesquisa, incidiu sobre o PCESG, documento orientador do subsistema de Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique e ao informe da Escola, referente aos levantamentos de 3 de Março de 2017.

### 6.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Com vista a facilitar a análise dos dados, estes foram distribuídos em duas categorias de análise de práticas pedagógico-didáticas propostas por Vieira e Tenreiro-Vieira (2013), nomeadamente: (i) Perspectiva do processo de ensino-aprendizagem (parte Conceptual); e (ii) Elementos de concretização do processo de ensino-aprendizagem (parte Procedimental). A primeira categoria de análise de práticas pedagógico-didáticas (parte Conceptual) tem como dimensões: a forma como é encarado o ensino e/ou o papel do professor, a aprendizagem e/ou o papel do aluno, e as concepções sobre as variadas áreas, tais como: Educação, Ciência... Nesta categoria fez-se a análise do papel do professor e do papel do aluno, com recurso ao inquérito por questionários, análise do PCESG e observação de aulas.

No que diz respeito à segunda categoria (parte Procedimental) foram analisadas as seguintes dimensões: as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos ou materiais curriculares, e o ambiente de sala de aulas. Para tal, usou-se, igualmente, a técnica de observação, os questionários e a análise documental. De acordo com Vieira e Tenreiro-Vieira (2013) estas categorias de análise e suas respectivas dimensões têm-se revelado robustas e consistentes na análise de práticas pedagógico-didáticas nas investigações onde têm sido usadas, razão que ditou sua eleição para esta investigação.

Para uma melhor análise das respostas, fez-se uma correspondência entre as questões de questionários dirigidos aos sujeitos da investigação e as perguntas de pesquisa. Do inquérito feito foi possível aferir que dos 32 alunos inquiridos, 12 que correspondem a 38% responderam que nas aulas o professor é que falava mais tempo e os restantes 20 (62%) responderam que o tempo era dividido por igual e notou-se que os alunos participam menos nas aulas, pois quanto a questão do questionário que procurava saber se o aluno falava mais tempo na aula nenhum respondeu positivamente.

Masetto (2010, p. 175) defende que “o papel do professor em uma aula é de mediação pedagógica e, da forma como ele desempenha este papel mediador, o emprego de técnicas pode ter maior ou menor sucesso para a aprendizagem dos alunos”. Um dos pressupostos teóricos que norteiam o currículo do Ensino Secundário Geral em Moçambique é o princípio de *Ensino-aprendizagem centrado no aluno*, onde o professor funciona como facilitador e/ou mediador do PEA, cujo papel é de criar oportunidades educativas que permitam o desenvolvimento de oportunidades e capacidades dos alunos (MINED & INDE, 2007).

Com a técnica de observação directa foi possível verificar que dos quatro professores observados, um é que, ao longo das aulas, dava espaço para que os alunos participassem de forma ativa nas aulas, desempenhando desta forma o seu papel de mediador, enquanto os restantes três pautavam pelas aulas expositivas, sem, no entanto, dar espaço ao aluno para participar na aula de forma ativa. Ao longo das observações constatou-se que o PEA estava voltado para a transmissão de conteúdos temáticos e os alunos permaneciam passivos, intervindo poucas vezes e de forma tímida para responder algumas questões colocadas pelos professores.

Por um lado, nas aulas, foi possível aferir que os professores não levam em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, dos registros feitos na grelha de observação consta que três dos quatro professores observados não faziam a ligação do novo conteúdo com os conhecimentos anteriores dos alunos e notou-se, igualmente, que não abriam espaço para o diálogo e discussão de ideias na aula, limitando-se apenas a ditar os apontamentos. Contudo, um dos professores observados mostrou uma atuação diferente, ao dar espaço para participação ativa dos alunos na aula, incentivando o diálogo e indagação. No tocante ao papel do aluno no PEA, através do inquérito por questionários aferiu-se que o aluno desempenha um papel passivo, dependendo sempre do professor. Alguns alunos só participavam nas aulas quando indicados pelo professor e nunca por iniciativa própria.

Através da técnica de observação, de um modo geral, foi possível notar a atuação passiva do aluno no PEA. Contudo, viu-se a participação ativa de alguns alunos, sobretudo da 12ª classe, mas de um modo geral os alunos mostraram-se passivos. Por exemplo, nas aulas de Biologia da 12ª classe, o professor abriu espaço para que os alunos pudessem participar, de forma ativa, na aula, pois antes de fazer a “introdução do estudo da Citologia” mandou os alunos investigarem em grupos e que na aula seguinte foram feitas as apresentações dos trabalhos e por fim o professor deu um *feedback* adequado. Contrariamente, ao que se assistiu na aula de Biologia, a professora de Geografia, da 11ª classe, entrou na sala de aula e pediu aos alunos que tomassem notas sobre a “Evolução do pensamento geográfico na antiguidade” e de seguida pegou no livro e começou a ditar os apontamentos, sem que, no entanto, procurasse inteirar-se dos conhecimentos prévios dos alunos em torno da matéria e muito menos ouvir as ideias e sugestões dos alunos em torno do tema.

Do inquérito feito aferiu-se que os professores têm uma percepção clara sobre as estratégias que devem usar no PEA. Contudo, nota-se uma grande dificuldade na condução do PEA, no que diz respeito ao uso de estratégias pedagógicas que estimulem a produção e troca de conhecimento, no contexto de TN. Dos quatro professores inquiridos um é que se mostrou indiferente quanto ao tamanho da turma, enquanto os restantes três preferem trabalhar com um número reduzido de alunos. Foi possível aferir que nem sempre os professores avaliam os pré-requisitos dos alunos quando se faz a introdução de um novo conteúdo. Não obstante, todos os professores inquiridos terem respondido que o fazem, dos 32 alunos inquiridos, 24 (75%) afirmaram que isso não acontece com frequência e três (9%) dos alunos disseram que nunca se avaliam os conhecimentos prévios.

Os resultados dos inquéritos indicam que as estratégias de EA usadas inibem a participação ativa dos alunos nas aulas, por exemplo, inquiridos sobre quem fala mais tempo na aula, 20 alunos, cerca de 62 %, responderam que o tempo é dividido por igual (professor e aluno) e 12 (38%) responderam que o professor é que fala mais tempo nas aulas. O inquérito demonstrou que a escola onde foi feita esta pesquisa, em termos de infraestruturas, reúne condições mínimas para que o PEA decorra sem sobressaltos, não obstante a insuficiência de limpeza das instalações. No que tange aos recursos curriculares notou-se um défice, quer por parte dos professores, assim como, dos alunos, sobretudo no que se refere ao acervo bibliográfico. Nas 16 aulas observadas constatou-se, por um lado, que os professores não diversificavam os recursos curriculares, “agarravam-se” ao único livro e a textos de apoio, por outro lado os alunos não se esforçavam na busca de material, o que até certo ponto comprometia a execução de tarefas na sala de aula.

Resultados indicam que a relação professor/corpo diretivo da escola é boa, ou seja, todos os professores inquiridos responderam que a relação que tem com a Direcção da escola é boa; 26 (81%) alunos inquiridos, assim como, todos os professores inquiridos defenderam que a relação professor/aluno é boa e 6 (19%) alunos disseram que não é boa. Quanto à relação aluno/aluno; 27 alunos inquiridos (cerca de 84 %) responderam que era boa, e os restantes 5 (16%) acham que a relação não é boa. Apesar de haver bom ambiente na sala de aula, do inquérito feito, constatou-se que alguns focos de indisciplina e barulho perturbavam, até certo ponto, o curso normal das aulas.

Quanto à avaliação da aprendizagem, resultados mostram que alguns professores avaliam conteúdos que não foram lecionados. Dos 32 alunos inquiridos cerca de 34% afirmaram que já foram avaliados em matérias que não foram lecionadas. Ainda, do inquérito feito, apurou-se que 69% dos alunos inquiridos responderam que nem sempre as questões avaliadas são retomadas nas aulas seguintes.

Através da observação de aulas constatou-se que a avaliação da aprendizagem é tida como um momento separado de todo o PEA, onde por meio de provas escritas ou outras formas de avaliação, procura-se avaliar o que se aprendeu, sem, contudo, fazer-se uso dos resultados desta para próximas atuações dos professores e alunos. Por vezes, a avaliação é usada como meio de castigo aos alunos, a título de exemplo, numa das aulas observadas o professor depois de verificar que muitos alunos não tinham feito o trabalho recomendado para ser feito em casa, recolheu o trabalho dos poucos alunos que tinham feito e disse que serviria de avaliação e os restantes teriam nota zero.

No que diz respeito ao papel do professor os resultados do trabalho empírico revelam que este desempenha um papel de transmissor de conhecimento e não mediador ou facilitador do PEA, pois eles usam estratégias que não estimulam a participação dos alunos na construção do saber. Esta forma de atuação dos professores só confirma a ideia defendida por Fortes (2000, p. 68), quando diz que na sala de aulas "... o que observamos é que a fala predominante é do professor; o espaço é grande, cheio de carteiras, a sala em forma de auditório...".

Perante este cenário há necessidade de se abandonar a perspectiva vertical do ensino (professor-aluno) para perspectiva horizontal (aluno-aluno), numa gestão cooperativa da sala de aula, onde o modelo de transmissão passa a dar lugar à diversidade metodológica que permite atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Relativamente ao papel do aluno no PEA, o estudo revela que os alunos pautam por uma postura passiva, durante as aulas, não tomam as rédeas da sua própria aprendizagem. Na reflexão em torno do papel do aluno em sala de aula e as estratégias que podem ser utilizadas pelo professor que concorrem para uma participação ativa do aluno, é necessário, inicialmente compreender o que é um sujeito protagonista no PEA. De acordo com Haydt (2006, p. 61), é aquele que "... formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento".

## Considerações finais

No tocante às estratégias de EA os resultados mostram que não são adequadas ao contexto de TN, ou seja, as estratégias usadas não estimulam a participação ativa dos alunos, as aulas são predominantemente expositivas, apesar dos resultados dos questionários aos professores, quanto ao método de ensino privilegiado, dos quatro professores inquiridos três apontaram para a elaboração conjunta, o que não reflete a experiência vivenciada na sala de aula. Não obstante o PCESG orientar o uso de estratégias de EA centradas no aluno, com vista a responder aos desafios do fenómeno de TN, os professores não seguem este princípio orientador.

Os resultados da avaliação do PEA não são usados em novas incursões dos professores, muitas das vezes, a avaliação é usada como meio de castigo. A avaliação é considerada um momento isolado do PEA, isto é, um momento em que pára tudo para se observar a avaliação do que foi ensinado e/ou aprendido. Sobre este assunto Luckesi (1998) conclui que a avaliação da aprendizagem está sendo praticada de forma independente do PEA, deixou de ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação vem se tornando num instrumento de ameaças. Os resultados mostram que há insuficiência de recursos curriculares por parte dos alunos, bem como dos professores, situação que cria constrangimentos no PEA. Relativamente a este aspecto, Gimeno (2000) defende que existe uma relação entre o material didático e o conteúdo a ser ensinado.

No que diz respeito ao Ambiente de Sala de Aula, a investigação revela que as variáveis de integração professor/aluno e aluno/aluno mostraram-se satisfatórias o que contribui para um bom clima de aprendizagem. Contudo, algumas manifestações comportamentais, de alguns alunos, por vezes, fora do controlo dos professores, criam um certo embaraço no decurso das aulas. Os resultados mostram que os professores não estão preparados para lidarem com um número elevado de alunos num espaço único. Por essa razão, muitos professores, acreditam que as TN são indesejáveis e consideram que é impossível a construção e troca de conhecimento. Por exemplo, Castiano et al. (2014, p.84) afirmam que “os gestores evocam como razão do mau desempenho de alunos a superlotação das salas de aulas”. Na óptica de Gilbert (1995) é possível desenvolver um trabalho com TN e obter resultados satisfatórios.

Ainda é evidenciada a educação tradicional, onde a ênfase está na figura do professor e o aluno continua a ser visto como mero objeto e não sujeito de sua própria



aprendizagem, apesar de o PCESEG recomendar a observância do princípio de ensino-aprendizagem centrado no aluno, no contexto de TN.

As estratégias pedagógico-didáticas usadas, no contexto de TN, não são adequadas a esta realidade e não estimulam a aprendizagem. A insuficiência de recursos curriculares pode influenciar negativamente no alcance dos objetivos educacionais previamente estabelecidos. A avaliação da aprendizagem é tida como um fim e não um meio, isto é, o processo de avaliação educacional deixou de ser utilizado como um momento dialéctico do PEA que permite pensar e repensar a prática e retornar a ela e passou a ter a função de classificar, constituindo-se, desta forma, num instrumento estático que não contribui para o PEA, muitas das vezes, a avaliação é entendida como um momento à parte do PEA, durante o qual se interrompem as aulas para se verificar, por meio de uma prova, o que se aprendeu.

## REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2000). **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (2000). **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bell, J. (1997). **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Guro, M. Z. (2014). **O Barómetro (II) da Educação Básica em Moçambique- O professor: O Elo mais fraco da Qualidade do “Saber Saber” do Ensino Básico?** Maputo: PubliFix.
- Cervo, A. L., & Bervian, P.A. (1996). **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Mackron Books.
- Dewey, J. (1953). **Como pensamos**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fonseca, J. J. S. (2002). **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC.
- Fortes, N. C. O. A. (2000). **Salas numerosas: espaço de conhecimento ou informação?** Campinas : Editora Alínea.
- Freire, P. (1997). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1989). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas Editora.

- Gilbert, S. (1995). **Pour un enseignement de qualité : La taille de la classe a-t-elle de Importance ?** Association des Universités et Colléges du Canadá. Dossier de Recherche, 1(1).
- Gimeno, S. J. (2000). **O Currículo: reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed.
- Haydt, R.C. C. (2006). **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Ática.
- Lefrançois, G. R. (2008). **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Cengage.
- Libâneo, J. C. (1994). **Didáctica**. São Paulo: Atlas.
- Lucena, M. (1997). **Um Modelo de Escola aberta na Internet: Kidlink no Brasil**. Editora Brasport.
- Luckesi, C. (1998). **A avaliação da aprendizagem escolar**. 7.ed. São Paulo: Cortez.
- Masetto, M.T. (2010). **O professor na hora da verdade**. São Paulo: AverCamp.
- MINED & INDE. (2007). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Imprensa universitária, UEM.
- Moreira, M. A. (1986). **Mapas conceituais**. Porto Alegre: ed.UFRGS. p.17-25.
- Novak, J. D. (2010). **Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations**. 2ª ed. Nova York: Routledge.
- Novak, J. D. (1998). **Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in school and corporations**. Florida: Routledge.
- Oliveira, P. S. (2003). **Introdução à Sociologia de Educação**. 3.ed. São Paulo: Ática.
- Piletti, C. (2006). **Didáctica geral**. 23.ed. São Paulo: Ática.
- Rudio, F. V. (1999). **Introdução ao Projecto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Editora Vozes.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, vol. 69, p.21-51.
- Triviños, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Vieira, R. M. & Tenreiro-Vieira. (2013). Categorias de Análise Qualitativa de Práticas Didático- pedagógicas. **Indagatio Didáctica**, vol.5(2), p.1647-3582.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recebido em: 11/05/2023

Aceito em: 20/10/2023



**Para citar este texto (ABNT):** NHACUDINE, Sérgio Faifiane. Práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial II, p.264-280, out. 2023.

**Para citar este texto (APA):** Nhacudine, Sérgio Faifiane. (out. 2023). Práticas pedagógico-didáticas em turmas numerosas no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial II): 264-280.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>