

QUALIDADE DO AMBIENTE NAS SALAS DE AULA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:  
CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DAS INTERACÇÕES PROFESSOR-ALUNOS

Joana Cancela e Teresa Leal

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal

E-mail: jucancela@hotmail.com

Actualmente há uma grande preocupação internacional e nacional com a qualidade do ensino. Tal está patente nas diversas medidas adoptadas pelos sucessivos Governos Portugueses para elevar o nível médio de formação e de qualificação, reduzir o insucesso e o abandono escolar.

O sistema educativo português tem sofrido nos últimos anos profundas alterações (Morgado, 2004). A nível do ensino básico, lançou-se uma reforma curricular em 2001. O novo currículo introduziu alterações, quer em termos dos programas, com uma definição mais clara das competências que os alunos deviam adquirir ao longo dos três Ciclos e procurando reforçar uma maior articulação entre esses ciclos, quer em termos da organização das escolas e do papel do professore, sendo-lhe atribuída maior autonomia, através da gestão flexível do currículo.

O anterior Ministério da Educação (2006) elegeu como prioridade os primeiros quatro anos de escolaridade, considerados determinantes para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Foram tomadas como principais medidas: o alargamento e a generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular (Despacho 12 591/2006), a definição de tempos mínimos para leccionação dos programas das áreas curriculares (ME, 2006), a implementação de programas de formação contínua nessas áreas e a entrada em vigor do Plano Tecnológico da Educação (Resolução do Conselho de Ministros nº137/2007).

Estas iniciativas governamentais têm incidido na melhoria da qualidade do ensino a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base o reconhecimento de que os saberes e as competências adquiridas durante este período são determinantes para as posteriores aprendizagens escolares (ME, 2006).

A investigação recente apoia este investimento no 1º ciclo, uma vez que tem demonstrado que as experiências educativas precoces das crianças, nomeadamente as interacções com os professores que ocorrem no pré-escolar e nos primeiros anos do ensino básico, têm efeitos fidedignos e duradouros no sucesso académico e nas competências sociais e comportamentais (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, 2003). Os resultados destes estudos chamam a atenção para os “processos proximais”, isto é, para as interacções na sala de aula como mecanismo primário através do qual as experiências em contexto escolar promovem efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos (Pianta, La Paro & Hamre, 2006). Com base nestas conclusões, a qualidade das salas de aula começa a ser conceptualizada como o conjunto das interacções específicas, que decorrem entre professor e crianças, e contribuem significativamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

De acordo com Pianta (2003), apesar de reconhecida a importância da qualidade nas salas de aula, tem sido dada pouca atenção à caracterização de ambientes de qualidade e à promoção da qualidade focada nas interações entre crianças e professores. No sentido de colmatar esta lacuna, Pianta, La Paro e Hamre (2006), com base numa extensa revisão de literatura, bem como em escalas usadas em estudos de larga dimensão, operacionalizaram a qualidade a partir de três dimensões: apoio sócio-emocional, organização e gestão da sala e apoio a nível da instrução.

Desenvolveram o *Classroom Assessment Scoring System* (doravante CLASS), instrumento de observação que avalia a qualidade das interações sociais e instrutivas entre professor e alunos, a qualidade de implementação e do uso do currículo e dos materiais por parte do professor, a intencionalidade e a produtividade evidenciadas no contexto da sala de aula. Este instrumento permite avaliar a qualidade da sala de aula de acordo com a aceção de qualidade assumida neste trabalho.

Serão agora analisadas as conclusões de várias investigações que demonstram a importância de interações abarcadas pelo CLASS.

Interações sensíveis entre professor e criança formam a base para o desenvolvimento de relações de *apoio sócio-emocional* na sala de aula (Pianta, 2003).

A qualidade das relações que o professor estabelece com as crianças parece ser um importante preditor do progresso académico e social dos alunos (Birch & Ladd, 1997, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006). A investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes negativas relativamente à escola, menor envolvimento nas actividades da sala e fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1997, 1998; Connor *et al.*, 2005; Hughes & Kwok, 2006).

Parece existir uma influência da qualidade das relações professor-aluno durante os primeiros anos de escolaridade no desenvolvimento académico posterior. Um estudo longitudinal realizado por Hamre e Pianta (2001) mostrou que as relações professor-aluno caracterizadas por conflito e dependência no 1º ano estavam negativamente associadas a bons hábitos de trabalho e resultados académicos, e positivamente relacionadas com o número de infracções disciplinares em níveis mais avançados do ensino.

As relações entre o professor e as crianças estão também associadas a mudanças nas orientações comportamentais ao longo do tempo. Segundo resultados obtidos num estudo de Birch e Ladd (1998), a presença de conflito nas relações parece provocar um declínio no comportamento pró-social das crianças.

Quando as crianças transitam para o ensino formal, a presença de um professor responsivo permite-lhes focarem a sua atenção nas actividades de aprendizagem da sala e lidarem de forma mais competente com os desafios académicos e sociais (Hughes & Kwok, 2006). Um professor sensível às necessidades das

crianças ajuda-as a regular melhor as suas emoções e as exigências emocionais da sala de aula (Rimm-Kaufman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley, & Payne, 2002).

Um ambiente de elevado apoio emocional é ainda mais relevante para crianças em risco de insucesso escolar. Relações próximas entre o professor e as crianças funcionam como um factor protector que pode amortecer os efeitos negativos do ambiente familiar (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn & Pianta, 2006).

A investigação aponta assim para a importância dos professores estabelecerem relações significativas com os alunos e um clima positivo na sala.

A *organização e gestão da sala de aula* é um domínio amplo de processos relacionados com a organização e a gestão dos comportamentos, do tempo e da atenção dos alunos (Emmer & Stough, 2001). Já Durkin e Biddle em 1974 (*cit. in* Arends, 2008. p.173) realçavam deste domínio, quando afirmaram que “a gestão da sala de aula constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva; e se o professor não consegue resolver os problemas desta esfera, podemos esquecer o resto do ensino”.

Os gestores eficazes parecem distinguir-se dos restantes, não pela forma como lidam com o comportamento disruptivo, mas pelo modo como organizam o ambiente, como criam e mantêm o ritmo das actividades e como monitorizam o que acontece na sala (Brophy, 2000). Estes professores tendem a estabelecer rotinas claras, para eles próprios e para os alunos de forma a que estes conheçam o tipo de comportamento e de trabalho que é esperado deles e os professores estejam preparados para a instrução, e não tenham de usar o tempo de aprendizagem com questões relacionadas com a gestão da sala.

Segundo Yates e Yates, os professores eficazes tendem a ser gestores bem organizados no controlo da turma como um todo, a antecipar em vez de apenas responder aos factores disruptivos (*cit. in* La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Quando os professores monitorizam bem as crianças e previnem comportamentos disruptivos e não relacionados com as tarefas, estas despendem mais tempo envolvidas em actividades produtivas de aprendizagem (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Arends (2008) chama também a atenção para a importância de uma gestão preventiva da sala de aula, que assente no estabelecimento de regras e procedimentos, que os alunos devem compreender e aceitar, em fazer cumprir as regras de forma consistente, planificar e estabelecer procedimentos para as transições e para as rotinas.

A gestão do comportamento é um preditor significativo do envolvimento da criança: salas com uma gestão de comportamento positiva tendem a ter alunos envolvidos e com progressos académicos mais acentuados (Good & Grows, 1977; Soar & Soar, 1979; *cit. in* Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Outra componente relevante prende-se com a maximização do tempo de aprendizagem. A minimização dos tempos de espera e das transições entre as actividades previne comportamentos disruptivos e simultaneamente cria mais oportunidades de aprendizagem (Wharton-McDonald *et al.*, 1998). O trabalho dos investigadores tem demonstrado que os alunos estão mais envolvidos em salas produtivas, em que têm consistentemente coisas para fazer, e que esse envolvimento está directamente associado à aprendizagem

(Brophy & Evterson, 2001; Cocker, Medley & Soar, 1980; Fisher *et al.*, 1980; Good & Growns, 1979; Stallings, 1975; Stallings, Cory Fairweather & Neels, 1977, 1978; *cit. in* Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

Ganhos no desempenho e níveis reduzidos de comportamento disruptivo são evidentes em salas de aula onde as expectativas e os papéis são claros, o tempo é utilizado de forma produtiva e os professores respondem eficazmente às variações das motivações e dos interesses dos alunos (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008). As dimensões da gestão da sala estabelecem a plataforma para a aprendizagem.

O domínio da *instrução* é o aspecto mais importante do trabalho de um professor (Arends, 2008).

Parece ser cada vez mais reconhecido que, para concretizar todos os objectivos de aprendizagem que os currículos do ensino básico colocam, o conhecimento factual, se importante para a automatização de algumas das aprendizagens, tem que ser complementado com a promoção do pensamento de ordem superior. É, deste modo, essencial que os alunos tenham oportunidades sistemáticas para aplicar, analisar, sintetizar ou avaliar o que aprenderam (Brophy, 1999; Seidl & Shavelson, 2007; Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez, 2003). A investigação tem demonstrado que, a par do ensino de competências básicas, os professores devem organizar o seu discurso e colocar questões que, de forma sustentada, estimulem os alunos a processar e a reflectir sobre os conteúdos, a reconhecer as relações e as implicações das principais ideias, a pensar criticamente e a resolverem problemas (Brophy, 1999).

Dolezal, Welsh, Pressley e Vicent (2003; *cit. in* Arends, 2008) concluíram que os professores de salas de aula do 3º ano com elevado nível de envolvimento dos alunos, forneciam actividades cognitivamente desafiantes, colocavam questões abertas e estimulantes e verificavam a compreensão. À semelhança destes autores, Van de Grift (2007) chamou a atenção para a importância de um ensino intelectualmente desafiante que, de acordo com um estudo de Mortimore e colaboradores (1988), está correlacionado positivamente com o desempenho académico. Este autor, citando Confrey e Good (1981), salienta o facto de turmas com fraco desempenho passarem a maior parte do tempo em actividades repetitivas e mecânicas.

Têm também sido associados a resultados académicos mais elevados comportamentos do professor como o estabelecimento de relações entre o conhecimento actual e o anterior, assim como a integração de várias áreas do currículo (Muijs & Reynolds, 2003).

O tipo de feedback que os professores fornecem aos alunos é igualmente essencial para a aprendizagem e para a aquisição de competências, contribuindo para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem (Shute, 2008). A pesquisa tem demonstrado que o feedback que focaliza a atenção dos alunos no processo de aprendizagem, em vez de apenas tentar obter a resposta correcta ou terminar a actividade, promove a expansão da compreensão dos conceitos, e motivação para a aprendizagem. Em consonância com as conclusões de Shute (2008), um bom feedback deve ser específico, ou seja, fornecer informação concreta aos alunos acerca das razões pelas quais as suas respostas estão correctas ou erradas. Pode incluir também pistas, permitindo aos alunos realizarem actividades mais avançadas e envolverem-se na resolução de problemas, algo que não conseguiriam sem a ajuda do professor.

De acordo com Hamre e Pianta (2005) estes comportamentos instrutivos parecem ser ainda mais relevantes para crianças em risco de insucesso escolar, oriundas de meios socio-económicos desfavorecidos.

Em suma, a investigação aponta para a importância de uma conceptualização da qualidade dos processos da sala de aula multidimensional, sendo fundamental uma articulação entre os aspectos sociais, emocionais, organizacionais e instrutivos, que reflectem a complexidade dos processos envolvidos (Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 2003).

Apesar da extrema importância da qualidade das salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, não obstante o investimento recente neste ciclo de ensino, há escassos estudos que se debruçam sobre a sua efectiva qualidade.

De salientar o estudo de Cadima, Nunes, Tormenta e Silva (2007) que realizaram a avaliação de 73 salas do 1º ano de escolaridade, através do instrumento de observação CLASS. Apesar da variabilidade entre as salas, os autores concluíram que, regra geral, o apoio emocional era positivo, com professores responsivos às necessidades dos alunos e um tom positivo subjacente às interações. No que concerne à organização da sala, os professores eram geralmente eficazes na prevenção do mau comportamento e, com frequência, providenciavam actividades claras para os alunos, embora apenas ocasionalmente o tempo de instrução fosse maximizado. Contudo, no que diz respeito ao apoio a nível da instrução, a grande maioria das salas de aula não promovia competências de elevado nível cognitivo nos alunos, nem o uso da linguagem por parte destes. As actividades eram frequentemente focadas na memorização de informação, bem como na prática repetitiva e mecanizada de competências básicas. O feedback era usualmente geral e centrado na correcção.

A constatação da relevância de interações de qualidade entre professor-aluno no contexto de sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, aliada à escassez de estudos realizados nesta área, no nosso país, constituem o fundamento do principal objectivo deste estudo: contribuir para a análise da qualidade das salas de aula do 1º ciclo portuguesas.

## **Método**

### **Participantes**

Nove (9) docentes a leccionar, no ano lectivo 2007/2008, nas três Escolas Básicas do 1º Ciclo do Agrupamento ML. Foram seleccionados por conveniência, com base na disponibilidade demonstrada pelos professores para participar no estudo, no Agrupamento em que a primeira autora estagiava.

Todos os participantes eram do sexo feminino, tinham uma idade média de 42 anos, sendo a idade mínima 30 e a máxima 57 anos. Os docentes apresentavam, em média, uma experiência profissional no 1º CEB de 15 anos, variando numa amplitude de 5 a 32 anos. No que concerne à formação inicial, 4 docentes (44,4%) reportaram possuir o bacharelato no 1º ciclo, 1 docente (11,1%) possuía a licenciatura no 1º ciclo e 4 docentes (44,4%) tinham uma licenciatura do 1º/2º ciclo (com variante). Dos 9 docentes, 3 (33,3%) fizeram uma formação posterior, sendo que dois concluíram uma licenciatura e um realizou a profissionalização em

serviço. Os professores encontravam-se a leccionar na escola em que estavam no ano lectivo 2007/2008 (denominada posteriormente “escola actual”), em média, há 4 anos, num intervalo entre 2 a 12 anos.

Do total dos 9 docentes, três leccionavam ao 1º ano, três ao 2º ano e três ao 3º ano de escolaridade. O número de crianças por sala oscilava entre as 12 e as 25, numa média de 20 crianças.

## Instrumentos

Para avaliar a qualidade das interações nas salas utilizou-se a escala de observação *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* Versão 1-3 anos do 1º CEB (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).

### Quadro 1. Domínios e dimensões do CLASS

#### Apoio Emocional

**Clima Positivo:** analisa o tom emocional global da sala, o prazer e a proximidade emocional presentes nas relações entre professor e alunos, o respeito que o professor exibe pelos alunos e a presença de conversações sociais. Considera a interacção entre pares.

**Clima Negativo:** analisa o nível de negatividade expressa, como, a raiva, a hostilidade ou a agressividade, exibida pelo professor e/ou pelos alunos.

**Sensibilidade do Professor:** analisa o conhecimento e a responsividade do professor às necessidades académicas e emocionais dos alunos.

**Consideração pela Perspectiva dos Alunos:** capta o grau com que as interações do professor com os alunos e as actividades que decorrem na sala colocam uma ênfase nos interesses, nas motivações e nos pontos de vista dos alunos; a flexibilidade do professor nas actividades e a sua capacidade para demonstrar respeito pela autonomia do aluno para participar e iniciar actividades são também consideradas.

#### Gestão da sala de aula

**Gestão do Comportamento:** avalia a forma como os professores monitorizam, previnem e redireccionam o comportamento. Inclui o grau de evidência de expectativas claras relativamente ao comportamento dos alunos e a quantidade de tempo de instrução que se perde devido à gestão de comportamentos.

**Produtividade:** considera o modo como o professor gere o tempo de instrução e as rotinas e transições, de forma a maximizar o tempo em actividades de aprendizagem.

**Formatos da Aprendizagem e da Instrução:** centra-se no que o professor faz, em termos da oferta de actividades, de centros e de materiais, que proporcionam aos alunos a oportunidade de experienciar, perceber, explorar e utilizar materiais que maximizam o seu envolvimento e as suas capacidades para aprender.

#### Apoio a nível da instrução

**Desenvolvimento de conceitos:** avalia o grau com que o professor recorre a discussões e a actividades que promovem o pensamento de elevado nível cognitivo e o raciocínio, em contraste com instrução mecânica e factual.

**Qualidade do Feedback:** mede o grau com que o feedback do professor se centra na expansão da aprendizagem e da compreensão (formativo), e não na correcção ou no produto final (sumativo).

**Modelação da Linguagem:** capta a qualidade e a quantidade de utilização, por parte do professor, de técnicas de estimulação e de facilitação da linguagem.

Os autores incluíram uma 11ª dimensão, o *Envolvimento dos Alunos*, que capta o grau com que todos os alunos da sala estão concentrados e participam nas actividades de aprendizagem.

A avaliação da sala implica realizar um mínimo de 4 ciclos de observação, tendo cada ciclo a duração de trinta minutos (vinte minutos de observação e dez minutos para cotação).

A *cotação* das dimensões é atribuída pelos observadores, com base na frequência, na intencionalidade ou no tom dos comportamentos interpessoais e individuais. As cotações variam entre 1 (nada característico) e 7 (muito característico). De forma a ajudar o observador a efectuar um julgamento, são oferecidos exemplos e fornecidos indicadores que descrevem as interações para uma pontuação Baixa (cotações 1 e 2), Média (cotações entre 3 e 5) e Alta (cotações 6 e 7), específicos a cada dimensão.

Com o objectivo de caracterizar os participantes e as turmas utilizou-se o *questionário socio-demográfico*, que permitiu aceder aos seguintes dados: sexo, idade, formação inicial, formação posterior, ano lectivo a que leccionava, número de alunos da turma, alunos a frequentar outro ano de escolaridade e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

## Procedimento

A formação e o treino inter-observadores decorreram no mês de Janeiro de 2008, com base nos vídeos de salas de aula americanas, parte integrante do material de formação do CLASS. Realizaram-se 5 sessões de treino e 6 sessões de acordo inter-observadores, com 4 observadores diferentes. Obteve-se um acordo, com um ponto de diferença, de aproximadamente 95%. O item que registou a percentagem de acordo mais baixa foi a consideração pela perspectiva dos alunos (76,8%), mas foram vários os itens em que se obteve um acordo de 100%, nomeadamente: clima positivo, clima negativo, produtividade, formatos de aprendizagem e qualidade do feedback.

Deu-se início à observação e avaliação da qualidade das salas de aula no final de Fevereiro de 2008, tendo esta fase terminado no início de Abril do mesmo ano. Cada sala foi observada durante o período lectivo da manhã, entre as 9h00 e as 12h00, o que perfazia um total de 2h30 de observação (uma vez que entre as 10h30 e as 11h00 as crianças estavam em intervalo, no exterior). Procedeu-se à cotação com o CLASS de 4 ciclos (de 30 minutos cada), dois antes do recreio e dois após este intervalo. No dia em que cada sala era observada, solicitava-se ao docente o preenchimento do questionário socio-demográfico.

## Resultados

O quadro 2 apresenta os resultados descritivos (média – *M*, desvio-padrão – *DP*, mínimo – *Min* e máximo – *Max*) para cada um dos três domínios do CLASS.

Quadro 2. *Resultados descritivos dos três domínios do CLASS*

<b>Domínio</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b><i>Min</i></b>	<b><i>Max</i></b>
Apoio emocional	4,49	0,95	2,44	5,56
Gestão da sala de aula	4,16	0,87	2,67	5,33
Apoio a nível da instrução	2,56	0,68	1,50	3,75

No primeiro momento de observação, os resultados médios dos domínios oscilaram entre o valor mais elevado de 4,49 (apoio emocional) e o valor mais baixo de 2,56 (apoio a nível da instrução). As médias do apoio emocional e gestão da sala de aula encontram-se no intervalo médio (entre 4 e 5), indicando uma qualidade média. O domínio do apoio a nível da instrução obteve um resultado situado no intervalo baixo da escala (entre 2 e 3), denotando uma qualidade inferior das salas observadas, neste domínio.

Quadro 3. Resultados descritivos das onze dimensões do CLASS

Dimensão	M	DP	Min	Max
Clima positivo	4,33	1,18	2,25	6,00
Clima negativo (invertido)	6,11	1,49	2,25	7,00
Sensibilidade do professor	4,39	0,70	3,00	5,25
Consideração pela perspectiva dos alunos	3,11	0,72	2,25	4,00
Gestão do comportamento	4,97	1,30	2,50	7,00
Produtividade	4,06	0,98	2,75	5,75
Formatos de aprendizagem e da instrução	3,44	0,72	2,25	4,75
Desenvolvimento de conceitos	2,36	0,70	1,25	3,50
Qualidade do feedback	2,67	0,71	2,00	4,00
Modelação da linguagem	2,67	0,85	1,25	4,00
Envolvimento dos alunos	4,28	0,83	2,50	5,25

Os resultados médios das dimensões oscilaram entre 6,11 (clima negativo invertido) e 2,36 (desenvolvimento de conceitos). A maioria das dimensões apresentou uma média que se enquadrava no intervalo médio (entre 3 e 5) do CLASS, com excepção das três que compõem o domínio apoio a nível de instrução: desenvolvimento de conceitos, qualidade do feedback e modelação da linguagem. Os resultados obtidos nestas dimensões apresentaram médias tendencialmente mais baixas, que se enquadram no intervalo inferior do CLASS (<3).

Com base nos resultados da observação, realizada em cada uma das 9 salas em estudo, foi possível traçar os seus perfis de qualidade, em função das notas obtidas em cada domínio do CLASS.

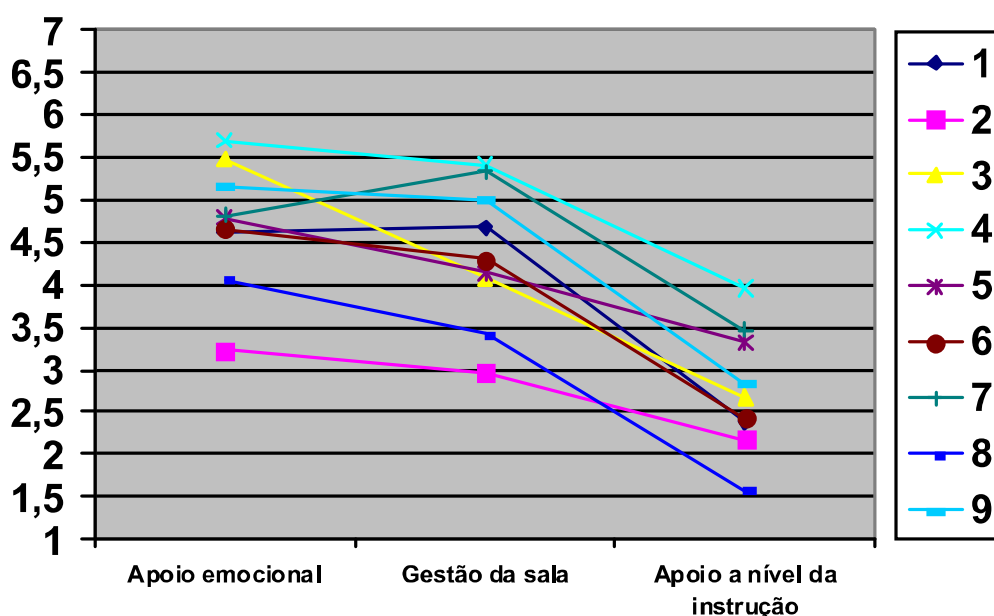


Figura 1. Perfis de qualidade das nove salas observadas

A grande maioria das salas obteve o melhor resultado no domínio do apoio emocional (excepção da sala 7), seguindo-se o domínio da gestão da sala de aula. O domínio em que todas as salas revelaram resultados mais fracos foi o do apoio a nível da instrução.

Apesar das similaridades, salientam-se diferenças ao nível dos resultados quantitativos nos vários domínios obtidos pelas diversas salas. Assim, é possível identificar diferentes perfis. Os critérios utilizados como referência para a inclusão de uma sala num perfil terão por base os intervalos de avaliação do CLASS: entre 1 e 3 pontuação baixa, entre 3 e 5 pontuação média e entre 6 e 7 pontuação alta. Para o presente trabalho será adoptado para os domínios apoio emocional (AE) e gestão da sala de aula (GS) o intervalo entre 1 e 3,4 correspondente a um resultado baixo e entre 3,5 e 7 um resultado bom. No entanto, devido à média consideravelmente mais baixa das salas portuguesas no domínio do apoio a nível da instrução (AI) ( $M = 3,04$ ) (Cadima e col., 2007) será assumido como ponto de corte neste domínio o valor 3. Tendo por base estes critérios, identificaram-se três perfis: um primeiro perfil em que todos os domínios registaram valores baixos ( $AE < 3,5$ ;  $GS < 3,5$ ;  $AI < 3$ ), denotando uma fraca qualidade da sala a todos os níveis. Neste perfil enquadra-se a sala 2 ( $M_{AE} = 3,22$ ;  $M_{GS} = 2,96$ ;  $M_{AI} = 2,17$ ); um segundo perfil em que os domínios apoio emocional e gestão da sala de aula demonstraram uma boa qualidade ( $> 3,5$ ) mas no domínio do apoio instrucional revelou uma qualidade baixa ( $< 3$ ). Neste perfil enquadra-se a maioria das salas observadas: a sala 1 ( $M_{AE} = 4,63$ ,  $M_{GS} = 4,67$ ,  $M_{AI} = 2,38$ ), a sala 3 ( $M_{AE} = 5,47$ ,  $M_{GS} = 4,08$ ,  $M_{AI} = 2,67$ ), a sala 6 ( $M_{AE} = 4,66$ ,  $M_{GS} = 4,29$ ,  $M_{AI} = 2,42$ ), a sala 8 ( $M_{AE} = 4,06$ ,  $M_{GS} = 3,42$ ,  $M_{AI} = 1,58$ ) e a sala 9 ( $M_{AE} = 5,16$ ,  $M_{GS} = 5,00$ ,  $M_{AI} = 2,83$ ); o terceiro perfil caracteriza-se por resultados altos em todos os domínios ( $AE > 3,5$ ,  $GS > 3,5$ ,  $AI > 3$ ), evidenciando uma boa qualidade da sala. Neste enquadram-se a sala 4 ( $M_{AE} = 5,69$ ,  $M_{GS} = 5,42$ ,  $M_{AI} = 3,96$ ), a sala 5 ( $M_{AE} = 4,78$ ,  $M_{GS} = 4,13$ ,  $M_{AI} = 3,33$ ) e a sala 7 ( $M_{AE} = 4,81$ ,  $M_{GS} = 5,33$ ,  $M_{AI} = 3,46$ ).

Pretendeu-se ainda perceber se os resultados dos domínios do CLASS estariam relacionados com as características socio-demográficas dos professores e das salas. Para tal, procedeu-se à elaboração do teste de correlação de *Pearson*. O tempo de trabalho na escola actual revelou uma correlação significativa ( $p < ,05$ ) com resultados do CLASS, nomeadamente com o domínio da organização da sala de aula ( $r = ,730$ ,  $p = ,025$ ) e com o domínio do apoio a nível da instrução ( $r = ,751$ ,  $p = ,020$ ). Os anos de experiência profissional no 1º CEB evidenciaram uma correlação significativa ( $r = ,701$ ,  $p = ,036$ ) com o domínio do apoio a nível da instrução, o que pode indicar que quantos mais anos de exercício profissional no 1º CEB melhor o resultado neste domínio. Há ainda a salientar algumas características que demonstraram uma correlação tendencialmente significativa ( $p < ,10$ ) com resultados do CLASS: o grau de formação inicial revelou uma correlação negativa com o domínio da instrução ( $r = -,616$ ,  $p = ,077$ ), o que indica que quanto menor o grau, melhor o resultado, ou seja, docentes com bacharelato de formação inicial revelaram melhores resultados no domínio em questão; a formação posterior evidenciou uma correlação positiva com a gestão da sala de aula ( $r = ,642$ ,  $p = ,063$ ), o que pode apontar para uma relação entre uma formação posterior e melhores

resultados neste domínio. As restantes características – idade, área de formação inicial, ano de escolaridade e número de crianças da turma – não obtiveram correlação com os resultados do CLASS.

### **Discussão**

Este estudo tinha como principal objectivo analisar a qualidade das salas de aula observadas. Estas registaram valores nos domínios do CLASS que se equipararam aos resultados obtidos por Cadima e colaboradores nas salas de aula portuguesas (2007). O domínio com o valor mais elevado foi o apoio emocional denotando, em geral, um bom clima emocional nas salas de aula e professores responsivos às necessidades dos alunos. Neste domínio, tal como Cadima e colaboradores (2007) haviam notado, a consideração pela perspectiva dos alunos foi a dimensão que registou resultados mais baixos. Foi notório que os professores forneciam escassas oportunidades para fomentar a autonomia e a responsabilidade dos alunos. A gestão da sala de aula também evidenciou boa qualidade. Os professores eram geralmente eficazes na gestão do comportamento e forneciam actividades claras durante a maior parte do tempo da aula, embora nem sempre maximizassem o tempo de aprendizagem. Tal como Cadima e colaboradores (2007), os formatos da aprendizagem e da instrução foram a dimensão com resultado mais fraco neste domínio, devido ao uso quase exclusivo de materiais e actividades pouco estimulantes (manual e fichas de actividades) e ao recurso a poucas modalidades de apresentação. O apoio a nível da instrução demonstrou ser o “calcanhar de Aquiles” de todas as salas observadas. As actividades eram geralmente focadas na memorização e na prática repetitiva de competências básicas. Raramente eram fornecidas actividades promotoras de pensamento de elevado nível cognitivo. O feedback era frequentemente geral, superficial e centrado na correcção. A linguagem era pouco fomentada.

Apesar destas conclusões, os resultados demonstraram que o 1º Ciclo do Ensino Básico constitui uma experiência muito variável para as crianças. Tal está patente nos três diferentes perfis encontrados nas salas de aula em estudo. Um primeiro perfil, com uma qualidade fraca a todos os níveis, que caracterizava uma das salas observadas. Um segundo perfil, o mais frequente nas salas em estudo, com uma boa qualidade ao nível do apoio emocional e da gestão da sala de aula, mas com uma qualidade fraca na instrução. Registaram-se ainda salas com uma boa qualidade em todos os domínios. No entanto, mesmo estas salas registaram o seu pior resultado no domínio do apoio a nível da instrução.

Os resultados nos domínios apoio emocional e/ou gestão da sala demonstraram estar relacionados com algumas características dos professores, nomeadamente anos de experiência profissional no 1º Ciclo, tempo de trabalho na escola actual, grau de formação inicial e formação posterior. Estes resultados apesar de não poderem ser generalizados à população docente do 1º Ciclo, apontam para a necessidade de analisar factores distais, que poderão exercer influência nas interacções que ocorrem na sala de aula.

Em suma, os resultados deste estudo apontam para fragilidades nas salas de aula portuguesas do 1º Ciclo nomeadamente na instrução. No entanto, é relevante destacar como principal limitação deste estudo a amostra bastante reduzida e não representativa, não permitindo inferências para a população em estudo.

Apesar destas limitações, o presente estudo contribuiu para a análise da qualidade das salas de aula do 1º CEB portuguesas e para o estudo das suas características e das interações que nelas decorrem. Tendo em consideração a relevância deste nível de ensino no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, no futuro, será importante realizar estudos mais alargados que permitam conhecer aprofundadamente a realidade das salas de aula do 1º CEB portuguesas e sirvam de base à formação inicial e contínua dos docentes, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e o combate ao insucesso e abandono escolar.

### Referências Bibliográficas

- Arends, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Ed. Madrid: McGraw Hill.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Brophy, J. (2000). Classrooms: Processes and management. In A. E. Kazdin (Eds.), *Encyclopedia of Psychology (Vol. 2)*, pp. 95-102. Washington, DC: American Psychological Association
- Cadima, J., Nunes, A. C., Tormenta, N. & Silva, M. (2007). *First-grade classroom environment and its relation to structural characteristics*. Comunicação apresentada na 13<sup>th</sup> European Conference on Development Psychology, Jena.
- Connor, C. M., Son, S., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*, 343-375.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro (2001). *Diário da República, 1ª série – nº 15*. Lisboa: ME
- Despacho 12591/2006 de 16 de Junho (2006). *Diário da República, 2ª série - nº115*. Lisboa: ME
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949-967.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 2, 191-204.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.