

Práticas Pedagógicas e Perfil dos Professores em Angola

**RESULTADOS DA APLICAÇÃO NACIONAL DO INSTRUMENTO**



Práticas Pedagógicas e Perfil dos Professores em Angola

**RESULTADOS DO ESTUDO DE APLICAÇÃO NACIONAL DO INSTRUMENTO**

*Autores:* Fátima Alves & Vitor Pereira

*Data:* Fevereiro de 2022

Tabela de Conteúdos

[TEACH em números 7](#_Toc96644179)

[1 Introdução 14](#_Toc96644180)

[2 Quadro Conceptual: Capturando Práticas Pedagógicas 17](#_Toc96644181)

[*3* TEACH: Por dentro das Práticas Pedagógicas 20](#_Toc96644182)

[Área 1: Cultura da Sala de Aula 22](#_Toc96644183)

[Área 2: Instrução 27](#_Toc96644184)

[Área 3: Capacidade Sócio-emocionais 36](#_Toc96644185)

[4 Lições Aprendidas e Recomendações 43](#_Toc96644186)

[Referências 45](#_Toc96644187)

Lista das Figuras

Figura 1.1: Dispersão territorial das escolas da amostra- mapa de calor 8

Figura 1.1: Fotos da parte frontal de algumas escolas 9

Figura 2.1: TEACH Quadro Conceptual 17

Figura 3.3: Distribuição das pontuações médias por elemento do TEACH 22

Figura 3.4: Ambiente de Apoio à Aprendizagem 23

Figura 3.5: Expetativas Comportamentais Positivas 25

Figura 3.6: Clarificação da Lição 28

Figura 3.7: Verificação da Compreensão 30

Figura 3.8: Comentários Construtivos 32

Figura 3.9: Raciocínio Crítico 34

Figura 3.10: Autonomia 37

Figura 3.11: Perseverança 39

Figura 3.12: Capacidades sociais e colaborativas 41

Agradecimentos

Esse relatório foi preparado pelos consultores Fátima Alves e Vitor Pereira que agradecem a todos os envolvidos direta e indiretamente para a realização do TEACH em Angola. Um especial agradecimento a todos os aplicadores e a todos os professores que nos permitiram observar as suas salas de aula.

# TEACH em números

A ferramenta TEACH mede o tempo que os professores utilizam em tarefas de aprendizado, até que ponto os alunos estão trabalhando e a qualidade das práticas do professor em sala de aula. Como parte da dimensão “Tempo dedicado à Tarefa”, três instantâneos (snapshots) de 1 a 10 segundos são usados ​​para registar as ações do professor, bem como o número de alunos que estão envolvidos na tarefa durante toda a observação. A dimensão “Qualidade das Técnicas de Ensino”, por outro lado, está organizada em três grandes áreas: (i) Cultura da sala de aula; (ii) Instrução e (iii) Capacidades sócio-emocionais.

Essas áreas têm nove elementos correspondentes que apontam para vinte e oito comportamentos. Os comportamentos são caracterizados como baixo, médio ou alto, com base nas evidências observadas na sala de aula. Essas pontuações preliminares são traduzidas em uma escala de cinco pontos, que quantifica as práticas do professor capturadas em duas observações de 15 minutos.

Este relatório documenta os resultados da aplicação nacional do instrumento TEACH nas 18 províncias de Angola para medir a qualidade das práticas de professores em uma seleção aleatória de 300 escolas primárias (60% rural e 40% urbanas) no país. Foram treinados 69 observadores, dos quais 57 foram certificados para realizar as observações em sala de aula. Destes, 41 trabalharam como observadores no campo, enquanto 11 dos formandos trabalharam como supervisores totalizando uma equipa de 52 pessoas no campo. Alguns dos supervisores também realizaram observações de campo, totalizando 47 indivíduos fazendo observações sobre as prácticas de 686 professores (63% do sexo feminino) (Tabela 0.1). As observações em sala de aula foram conduzidas no período de 14 a 25 de fevereiro de 2019, na 4a e 6a classes e na disciplina de Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, além de outras disciplinas. (Tabela 0.1).

A seleção das escolas foi feita de forma aleatória, fazendo com que a amostra refletisse a realidade das escolas do país. A amostra foi estratificada por província, escolhendo-se em cada província o número de escolas proporcional à quantidade de escolas de cada província em relação ao total de escolas de Angola. Posteriormente, foi feito um sorteio de escolas em cada província.

Apesar da estratificação por província, a amostra não foi desenhada de forma a que possamos desagregar a base de dados por província e possamos tirar conclusões sobre as prácticas pedagógicas província a província, uma vez que algumas províncias possuem um número reduzido de escolas na amostra. É possível, no entando, fazer desagregações entre escolas da área urbana e rural.

Foram observadas turmas de 4ª e 6ª classe. Em cada escola, foram observadas até duas turmas por classe, fazendo com que o número máximo de turmas observadas por escola chegasse a 4 turmas. Quando a escola possuia mais de duas turmas em uma determinada classe, procedeu-se a um sorteio realizado pelo software Kobo Colect. A escolha de turmas no Kobo Colect privilegiou a observação dos dois turnos, de manhã e de tarde. Ou seja, se a escola possuia turmas nos dois turnos em uma determinada classe, o sorteio foi feito de forma a que pelo menos uma turma de cada turno fosse observada.

A figura 1.1 mostra a distribuição das escolas observadas no território nacional, através de um mapa de calor. As áreas em amarelo concentram um número maior de escolas. As áreas ao redor de Huambo, Lubango, Uíge e Luanda possuem as maiores concentrações de escolas. O mapa mostra também uma razoável dispersão de escolas pelo território nacional, fruto da aleatoriedade dada pelo sorteio.

Figura 1.1: Dispersão territorial das escolas da amostra- mapa de calor

Mapa

Descrição gerada automaticamente

Para a aplicação do TEACH por tablets, através do Kobo Colect, inseriu-se a novidade de coletar a posição de GPS da escola e a tomada de uma foto da parte da frente da escola. Embora a aplicação do TEACH não tenha como foco avaliar a infraestrutura das escolas, as fotos por si só revelam uma enorme heterogeneidade de infraestrutura entre as escolas do país. Enquanto algumas escolas de grandes áreas urbanas aparentam possuir boa infraestrutura, foram verificados diversos casos de escolas com infraestrutura precária, como :

1. Escolas com paredes feitas de paus
2. Escolas com paredes de adobe
3. Escolas sem teto
4. Escolas sem paredes, mas quais alunos estudam embaixo de árvores, sentados em troncos ou em pedra

Durante o trabalho de campo, foram verificadas diversas situações de faltas de professores e turmas agrupadas.

A figura 1.2 mostra alguns exemplos de fotos das escolas, tiradas pelos observadoes.

Figura 1.1: Fotos da parte frontal de algumas escolas

Casa com janelas de vidro

Descrição gerada automaticamente com confiança média

TEACH em Números Tabela 0.2

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Professor | **Não** | **Sim** | | |
| 16% | 84% | | |
| Estudantes na tarefa | | **Baixo** | **Médio** | **Alto** |
| 6 ou mais estudantes estão fora da tarefa | 2 a 5 estudantes estão fora da tarefa | 0 ou 1 estudante está fora da tarefa |
| 12% | 25% | 62% |

Tabela, Calendário

Descrição gerada automaticamente

Tabela

Descrição gerada automaticamente

Tela de computador com texto preto sobre fundo branco

Descrição gerada automaticamente com confiança média

# 1 Introdução

As matrículas nas escolas aumentaram substancialmente nos últimos 25 anos em países de baixa e média renda. Escolaridade e as habilidades básicas em leitura, escrita e matemática (World Development Report, 2018) – representa um contexto que a UNESCO (2013) chamou de “crise global de aprendizagem”. Em todo o mundo, a crise de aprendizado é, em essência, uma crise de ensino (Bold et al., 2017). Este relatório detalha a natureza das práticas de ensino dos professores angolanos que participaram do estudo piloto do TEACH, uma ferramenta de alta-inferência de observação em sala de aula.

Por que medir as práticas dos professores?

Identificar um ensino eficaz não é fácil. Pesquisas indicam que as características dos professores, como educação formal, anos de experiência (além dos dois primeiros), habilidades cognitivas e notas de desempenho nos exames de entrada, explicam apenas uma pequena fração da variação na eficácia dos professores (Staiger & Rockoff, 2010; Araujo et al., 2016; Bau & Das, 2017; Cruz-Aguayo et al., 2017). As variações na aprendizagem dos alunos são melhor explicadas pelas práticas dos professores em sala de aula. Por exemplo, um estudo seminal no Equador encontrou que, um aumento de um desvio-padrão (DP) na qualidade do professor, medido pela ferramenta de observação CLASS, está associado a um aumento de 0,18 DP nos resultados de aprendizagem (Araujo et al., 2016). Além disso, vários estudos mostram que as pontuações dos professores em ferramentas de observação de sala de aula nos Estados Unidos estão positivamente associadas aos ganhos de desempenho dos alunos (Kane & Staiger, 2009; Kane & Staiger, 2009; Hamre et al., 2014; Holtzapple, 2003; Milanowski, 2004).

A diferença entre o impacto de um professor fraco e um bom professor nas pontuações dos testes dos alunos foi estimada em 0,36 DP em Uganda (Buhl-Wiggers et al., 2017) e 0,54 DP no Paquistão (Bau & Das, 2017) . Isso equivale a mais de dois anos de escolaridade, como consequência de ter um professor de melhor qualidade (Evans & Yuan, 2017). Os professores afetam a vida das crianças muito além das pontuações dos testes. Trabalho recente de Chetty, Friedman e Rockoff (2014) mostrou que o valor agregado dos professores em um único ano prediz os principais resultados da vida adulta, como gravidez na adolescência, frequência à faculdade e ganhos no mercado de trabalho, muito depois que os alunos saem da sala de aula dos professores.

No entanto, não são apenas as práticas dos professores que possuem efeitos positivos. A melhoria das suas práticas também tem efeitos positivos nos resultados dos alunos. Por exemplo, os alunos de professores chilenos que tiveram acesso a uma devolutiva do seu desempenho na observação em sala de aula com a associação de treinamento apresentaram 0,05 a 0,09 DP mais alto nos testes estaduais e 0,04 a 0,06 DP maior nos testes nacionais do que aqueles cujos professores não receberam essa devolutiva (Bruns et al., 2016). Além disso, um estudo analisando mais de 60 programas de treinamento (coaching programs) encontrou que aqueles projetados para promover as práticas dos professores (0,58 DP) também tiveram efeitos no aumento da aprendizagem dos alunos (0,15 DP) (Kraft et al., 2018).

ANTECEDENTES DESTE ESTUDO-PILOTO

O Governo de Angola está fortemente engajado em melhorar o sistema educacional Por essa razão, o Ministério da Educação de Angola (MED) recebeu um financiamento do Banco Mundial para desenvolver o Projecto Aprendizagem Para Todos (PAT). O Projecto é de âmbito nacional e constitui parte de um programa mais abrangente de investimento para a melhoria da qualidade da educação em Angola. O PAT tem como principais objectivos (I) aumentar o conhecimento e as competências dos professores, assim como a gestão das escolas nas áreas designadas do Projecto, e (II) desenvolver um Sistema Nacional de Avaliação Sistemática de Alunos. Para isso, o Projecto inclui um forte elemento de capacitação institucional, que se focaliza em reforçar a capacidade (i) de monitoria e avaliação da educação nos diferentes níveis administrativos e (ii) dos Municípios no contexto da gestão escolar, preparando-os para o processo de descentralização em curso. A implementação do projecto é gerida por uma equipa de técnicos do MED sob a supervisão geral do Secretário de Estado para o Ensino Técnico Profissional e dos vários departamentos do Ministério que estão directamente envolvidos na implementação e supervisão do mesmo. Nos últimos anos, 15.000 professores do ensino primário foram beneficiados com formação que visa melhorar as competências e conhecimentos dos professores, principalmente em disciplinas como matemática e português. A gestão escolar e a supervisão pedagógica também são componentes-chave do projeto apoiado pelo Banco Mundial. É dentro desse contexto que o Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) do Ministério da Educação realizou um estudo piloto da utilização da ferramenta TEACH, permitindo observar as das práticas docentes em salas de aulas em 35 escolas de Angola, localizadas nas províncias de Luanda, Bengo e Cuanza Norte. Esse estudo piloto permite ao MED ter evidências iniciais sobre as práticas dos professores, bem como uma melhor compreensão sobre as potencialidades e constrangimentos para a expansão dessa iniciativa para as demais províncias do país.

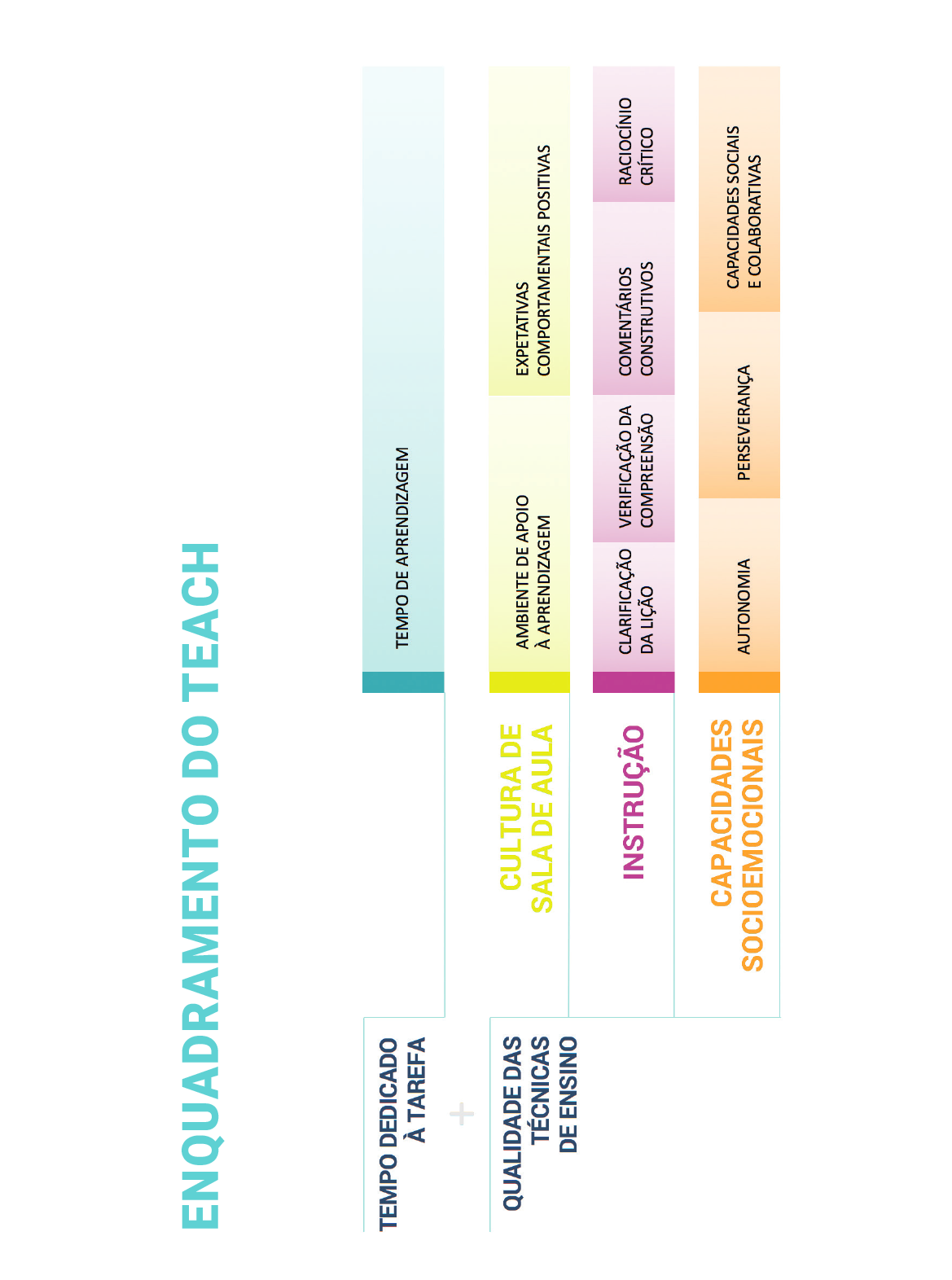
O estudo piloto também envolveu a aplicação de um inquérito para os professores de forma a recolher informações sobre caracterização dos mesmos quanto a sua formação, tempo de experiência e percepções sobre as práticas de punição corporal com os alunos. Várias iniciativas de assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, prevista na Constituição da República de Angola, estão a ser implementadas nos últimos anos. Dentre elas, destaca-se a Lei 25 de 2012 que regula sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança. Tais iniciativas foram responsáveis por proibir a utilização de castigos físicos e violência nas escolas, artifícios socialmente aceitos e tradicionalmente adotados nas salas de aula angolanas (SAVE THE CHILDREN, 2010). No entanto, a despeito das modificações na legislação, a sociedade por vezes é orientada por suas próprias leis informais, que não necessariamente correspondem àquelas formuladas pelo governo, ainda mais quando dizem respeito a crenças e hábitos enraizados ao longo do tempo. Entretanto, é importante considerar que a punição corporal não é apenas uma violação do direito das crianças à proteção contra danos - a base de evidências continua a crescer, confirmando o sério impacto de violentos punição para as sociedades. As crianças que sofrem castigo corporal são mais provável que demonstre agressão, se envolva em violência entre colegas na adolescência e cresça ser perpetradores ou vítimas de violência por parceiro íntimo. Filhos vulneráveis crianças com deficiência e crianças deslocadas são mais propensas a experimentar punição corporal (Global initiative to end all corporal punishment of children, 2019). A escola e, em especial os professores, tem um papel importante em parar os ciclos intergeracionais de violência. Acabar com o castigo corporal de crianças é realmente um fator crítico alcançar o desenvolvimento sustentável. Com esse contexto de reflexão, o estudo-piloto do TEACH incorporou essa temática no inquérito dos professores considerando que a construção de um ambiente favorável e seguro de aprendizagem, passa pelo respeito aos direitos das crianças.

ESSE RELATÓRIO

Este relatório é organizado como segue. A Seção 2 descreve a estrutura teórica, o conteúdo e o processo de desenvolvimento do TEACH. A Seção 3 discute os principais resultados e destaca as diferenças entre os elementos e comportamentos do TEACH segundo a localização e a classe. Por último, a Seção 4 apresenta as principais lições aprendidas e as recomendações para uma possível realização de um estudo envolvendo todas as províncias de Angola.

# 2 Quadro Conceptual: Capturando Práticas Pedagógicas

O QUE TEACH MEDE?



A ferramenta TEACH mede o tempo que os professores utilizam em tarefas de aprendizado, até que ponto os alunos estão trabalhando e a qualidade das práticas do professor em sala de aula. Como parte da dimensão “Tempo dedicado à Tarefa”, três instantâneos (snapshots) de 1 a 10 segundos são usados ​​para registar as ações do professor, bem como o número de alunos que estão envolvidos na tarefa durante toda a observação. A dimensão “Qualidade das Técnicas de Ensino”, por outro lado, está organizada em três grandes áreas: (i) cultura em sala de aula; (ii) instrução e (iii) Capacidades sócio emocionais[[1]](#footnote-2).

Figura 2.1: TEACH Quadro Conceptual

As três áreas de qualidade das práticas de ensino têm nove elementos correspondentes que apontam para vinte e oito comportamentos (Figura 2.1). Os comportamentos são caracterizados como baixo, médio ou alto, com base nas evidências observadas na sala de aula. Essas pontuações preliminares são traduzidas em uma escala de cinco pontos, que quantifica as práticas do professor capturadas em duas observações de 15 minutos.

1. **Cultura em sala de aula**: o professor cria uma cultura propícia ao aprendizado. O foco aqui não está no professor que corrige os comportamentos negativos dos alunos, mas em que medida o professor cria: (i) um ambiente de aprendizado favorável, tratando todos os alunos com respeito, usando consistentemente uma linguagem positiva, respondendo às necessidades dos alunos e desafiando estereótipos de género ao invés de exibi-los na sala de aula; e (ii) expetativas comportamentais positivas, estabelecendo expetativas comportamentais claras, reconhecendo o comportamento positivo do aluno e redirecionando efetivamente o mau comportamento.
2. **Instrução:** O professor instrui de uma maneira que aprofunda a compreensão do aluno e incentiva o pensamento e a análise críticos. O foco aqui não está nos métodos de instrução específicos do conteúdo, mas em que medida o professor: (i) facilita a lição articulando explicitamente os objetivos da lição que estão alinhados à atividade de aprendizagem, explicando claramente o conteúdo e conectando a atividade de aprendizagem a outros conhecimentos de conteúdo ou à vida quotidiana dos alunos e modelando a atividade de aprendizagem por meio da representação ou do pensamento em voz alta; (ii) não passa de de um tópico simplesmente para o outro, mas verifica a compreensão usando perguntas, sugestões ou outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos, monitorando os alunos durante o trabalho em grupo e independente e ajustando seu ensino ao nível dos alunos; (iii) fornece comentários ou sugestões específicas para ajudar a esclarecer os mal-entendidos dos alunos ou a identificar seus sucessos; e (iv) incentiva os alunos a pensar criticamente, fazendo perguntas abertas e fornecendo aos alunos tarefas de pensamento que exigem que eles analisem ativamente o conteúdo, bem como observa-se que os alunos demonstram capacidade de raciocínio crítico, fazendo perguntas abertas ou realizando tarefas de raciocínio.
3. **Capacidades sócio-emocionais**: o professor promove capacidades sócio-emocionais que incentivam os alunos a terem sucesso dentro e fora da sala de aula. Para desenvolver as capacidade sociais e emocionais dos alunos, o professor: (i) promove autonomia, oferecendo aos alunos oportunidades de fazer escolhas e assumir papéis significativos na sala de aula. Os alunos exibem sua autonomia oferecendo-se para participar de atividades em sala de aula; (ii) promove a perseverança, reconhecendo os esforços dos alunos, ou invés de se concentrar apenas em sua inteligência ou habilidades naturais, adotando uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos, enquadrando fracassos e frustrações como parte do processo de aprendizagem e incentivando os alunos a estabelecerem metas de curto a longo prazo; e (iii) promove capacidade sociais e colaborativas, incentivando a colaboração por meio da interação entre pares e promovendo capacidades interpessoais, como empatia, regulação emocional e resolução de problemas sociais. Os alunos exibem habilidades sociais e colaborativas, colaborando entre si por meio da interação entre colegas.

COMO O TEACH FOI DESENVOLVIDO?

A equipa de desenvolvimento do TEACH realizou um processo rigoroso de pesquisa, revisão e pilotagem de diferentes versões da ferramenta durante um período de dois anos. Em primeiro lugar, a equipa de desenvolvimento, composta por um especialista em medidas em educação, um especialista em instrução, um psicólogo e um professor, avaliou cinco ferramentas de observações em sala de aula amplamente usadas nos Estados Unidos para criar um inventário das práticas de professores que são frequentemente avaliadas. A equipa então construiu essa lista para incluir comportamentos das ferramentas de observação em sala de aula usadas nos países em desenvolvimento. Com base nessa análise preliminar, a equipa criou um inventário de três áreas e 43 elementos. Em seguida, a equipa de desenvolvimento reuniu um grupo de trabalho de 22 especialistas em educação e profissionais para ajudar a reduzir e priorizar os elementos do quadro conceptual do TEACH. Os participantes foram solicitados a indicar se havia algum elemento ausente no inventário, classificar os elementos e áreas por relevância e identificar os elementos que eles caracterizavam como não observáveis. Esse processo reduziu a estrutura para 25 elementos. Posteriormente, a equipa de desenvolvimento revisou as evidências teóricas e empíricas dos países em desenvolvimento para eliminar ainda mais os elementos da estrutura. Esse processo resultou em uma estrutura reduzida de 14 elementos.

Esses 14 elementos compunham a primeira versão da ferramenta, que visava capturar a qualidade e a frequência das práticas de ensino de cada elemento[[2]](#footnote-3). Essa ferramenta preliminar foi pilotada em campo no Paquistão e no Uruguai e usando imagens de vídeo de sala de aula no Afeganistão, China, Paquistão, Filipinas, Tanzânia, Uruguai e Vietnã. Desses pilotos, ficou claro que os observadores lutavam para codificar de maneira confiável quando precisavam capturar simultaneamente a frequência e a qualidade das práticas de ensino de cada elemento. Em resposta, a equipa de desenvolvimento revisou a estrutura da ferramenta para enfrentar esse desafio, além de outros erros e inconsistências lógicas. Esse processo resultou em uma ferramenta composta por 10 elementos. Em seguida, a equipe de desenvolvimento convocou um painel de consultoria técnica, incluindo Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway e Nick Yoder, para fornecer comentários e críticas por escrito sobre a ferramenta. Esses comentários foram compilados e abordados como parte de um workshop técnico. Durante o workshop, os especialistas aconselharam a equipe sobre quais questões priorizar e como incorporar os comentários para melhorar ainda mais a ferramenta.

Esta versão atualizada da ferramenta foi aplicada em quatro países, nas quais os observadores receberam um exame de certificação que garantia que eles poderiam codificar de forma confiável usando o TEACH. Em Moçambique, 74% dos observadores passaram no exame de certificação; no Paquistão e nas Filipinas, 96% passaram; e no Uruguai, 100% dos observadores passaram. Os observadores também fizeram comentários sobre a ferramenta e sobre o treinamento que foram considerados durante o processo de revisão.

Finalmente, a equipe de desenvolvimento trabalhou em conjunto com Andrew Ho para analisar as propriedades psicométricas da ferramenta. Com base nessa análise e dos comentários dos treinadores e observadores, a equipa de desenvolvimento revisou a estrutura de cada elemento e exemplos complementares para melhorar a consistência e clareza da ferramenta. Como parte desse processo, o elemento “Tempo dedicado à Tarefa” foi modificado para capturar o tempo utilizado pelos professores para tarefa de aprendizagem e o envolvimento dos alunos na tarefa, a partir de uma série de instantâneos. Esse processo resultou em uma ferramenta que incluía um elemento de baixa inferência e nove elementos de alta inferência. A etapa final envolveu testar essas revisões usando a biblioteca de vídeos TEACH.

# TEACH: Por dentro das Práticas Pedagógicas

*RESULTADOS*

Os resultados coletados do TEACH indicam que os professores observados não possuem grandes dificuldades em relação à Cultura da Sala de Aula. Apenas 10% dos professores tiveram um índice de Cultura de sala de aula abaixo de 2. A proporção de professores com alta pontuação nessa área é também de 10%. A capacidade em instrução, no entando , é mais fraca. Em quarenta e um por cento (41%) das observações, o score ficou abaixo de 2, e apenas em 1% dos casos ficou nos níveis 4 e 5. Em relação ao desenvolvimento das capacidades socioemocionais, a pontuação foi especialmente baixa, com 77% dos professores nas duas pontuações mais baixas. (Figura 3.1). Os estudos do TECH em outros países (Molina et al., 2018) mostram os mesmos resultados do que os professores em Angola: os professores têm boa capacidade na cultura da sala de aula e baixa capacidade na instrução e capacidades sócio-emocionais. No entanto, no caso de Angola, a dimensão Capacidades Sócio-emocionais é particularmente baixa, apenas 2% dos professores apresentam pontuação maior que três, indicando que esse é um tópico de atenção para treinamento dos professores.

*Figura 3.1:* Distribuição das pontuações médias do TEACH por área e geral

*Gráfico, Gráfico de barras, Histograma

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

Os professores observados proporcionam tarefas de aprendizagem para os alunos em 82% do tempo. No entanto, quando os professores passam tarefa de aprendizagem, apenas 13% do tempo todos os alunos estão engajados na tarefa (Figura 3.2). Em países da América Latina (Bruns et al., 2016), análises similares mostram que os professores das escolas classificados no percentil 25 da aprendizagem dos alunos tiveram, em média, 80% do tempo dedicado à tarefa, em comparação a 30% dos os professores das escolas no percentil 75. Os resultados para Afeganistão mostram que os professores passam 80% do tempo dedicado à tarefa de aprendizagem (Molina et al., 2018b). Os dados do estudo do TEACH em Angola mostram uma percentagem bastante elevada de tempo dedicado à aprendizagem pelos professores observados.

***Figura 3.2:*** Distribuição das variáveis de “Tempo dedicado à Aprendizagem”

***Gráfico, Gráfico de barras

Descrição gerada automaticamente***

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

Os professores observados são de algum modo eficazes para criar um ambiente de aprendizado favorável, mas um pouco menos em estabelecer expetativas comportamentais positivas. Além disso, esses professores também estão ligeiramente acima da pontuação média no que se refere a clarificação da lição; mas são menos hábeis em verificar a compreensão, fornecer comentário construtivos e incentivar os alunos a pensar criticamente. Por fim, os professores não são eficazes na promoção da autonomia do aluno, na promoção da perseverança e de capacidades sócio-emocionais (pontuações abaixo de 3) habilidades sociais e de colaboração. (Figura 3.3).

****Figura 3.3:**** Distribuição das pontuações médias por elemento do TEACH

Gráfico, Gráfico de barras

Descrição gerada automaticamente

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

## Área 1: Cultura da Sala de Aula

A Cultura da Sala de Aula mede o quanto o professor cria uma cultura que propicia a aprendizagem. O foco aqui não está no professor que corrige os comportamentos negativos dos alunos, mas em que medida o professor cria: (i) **um ambiente de aprendizagem favorável**, tratando todos os alunos com respeito, usando consistentemente uma linguagem positiva, respondendo às necessidades dos alunos e desafiando os estereótipos de género e não demonstrando preconceitos de género na sala de aula; e (ii) **expetativas comportamentais positivas**, estabelecendo expetativas comportamentais claras, reconhecendo o comportamento positivo do aluno e redirecionando efetivamente o mau comportamento. No geral, os professores tiveram um desempenho moderado na cultura da sala de aula, no qual 46% dos professores obtiveram resultados entre 3-4 pontos em uma escala de 5 pontos. Eles foram mais eficazes na criação de um ambiente de apoio à aprendizagem do que no estabelecimento de expetativas comportamentais (ver Figura 3.1).

**Ambiente de Apoio à Aprendizagem**

Em média, os professores pontuam 2.9 pontos entre os 5 possíveis neste elemento (Figura 3.3). Vinte e oito (28%) dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.4 mostra a distribuição das pontuações para o elemento Ambiente de Apoio à Aprendizagem e seus respectivos comportamentos. Em geral, 4 em cada dez professores tratam todos os alunos com respeito (44%), mas é importante realçar que 19% dos professores não os tratam com respeito. Isso significa que o professor não utilizou os nomes dos alunos ou não utilizou palavras como “por favor” e “obrigado”. Apenas um entre dez professores observados usa uma linguagem positiva constantemente com os alunos (ocorrência de mais de cinco vezes durante 15 minutos de observação), sendo que 59% não utilizam nenhuma linguagem positiva. Os estudantes precisaram ter suas necessidades físicas, emocionais ou materiais atendidas em apenas 46% das observações. Quando houve a necessidade, 12% dos professores não responderam aos alunos de forma a atende-los ou simplesmente não reconheceram suas necessidades. Por fim, a maioria dos professores não desafia os estereótipos de género (87%), enquanto 10% apresentam viés explícito de género. Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.1.

Figura 3.4: Ambiente de Apoio à Aprendizagem

*Linha do tempo

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.1: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Ambiente de Apoio à Aprendizagem**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |
| 1.1  O professor trata todos os alunos com respeito | O professor não trata todos os alunos com respeito.  Por exemplo: O professor pode gritar com alguns alunos, repreendê-los, envergonhá-los, ridicularizá-los ou  usar alguma punição física para discipliná-los. | O professor trata todos os alunos com algum respeito.  Por exemplo: O professor não trata os alunos de forma desrespeitosa (e.g. não grita com eles nem os ridiculariza) mas também não exterioriza sinais de respeito pelos alunos (e.g. não trata os alunos pelos seus nomes próprios, ou diz “por favor” ou “obrigado” ou tem outras manifestações culturalmente de respeito). | O professor trata todos os alunos com respeito.  Por exemplo: O professor chama os alunos pelos seus nomes próprios, diz-lhes “por favor” e “obrigado” ou mostra outros sinais culturalmente relevantes de respeito. |
| 1.2  O professor usa uma linguagem positiva com os alunos | O professor não usa uma linguagem positiva na sua forma de comunicação com os alunos. | O professor usa alguma linguagem positiva na sua forma de comunicação com os alunos.  Por exemplo: O professor utiliza expressões como “está bem feito” ou “está bom”, embora isso ocorra com pouca frequência. | O professor utiliza consistentemente uma linguagem positiva na sua forma de comunicação com os alunos.  Por exemplo: O professor utiliza expressões encorajadoras como “ótimo trabalho!” quando os alunos lhe mostram o seu trabalho, ou “consegue fazer isso!” ou “vocês são um grupo com muito talento”. |
| 1.3  O professor atende  às necessidades  dos alunos | O professor não está ciente das necessidades dos alunos OU não resolve o problema em questão.  Por exemplo: Um aluno pode não ter os materiais necessários para a aula e o professor não repara nisso, ou, se vê, ignora. Em outra situação, um aluno pode estar triste por causa de uma má nota ou por um problema pessoal, e o professor ignora o aluno ou desvaloriza a questão (por exemplo, o professor diz ao aluno “deixa lá isso” ou “controla-te”). | O professor reconhece as necessidades dos alunos mas pode não resolver o problema em questão.  Por exemplo: Um aluno pode estar preocupado porque não tem um lápis, e o professor pede a outro aluno que partilhe o seu lápis com o colega, mas ele recusa.  O professor continua a aula sem resolver o problema. | O professor reconhece prontamente as necessidades dos alunos, abordando especificamente o problema em causa.  Por exemplo: Se um aluno não tiver um lápis, o professor permite que a criança utilize um da sua própria caixa de reserva. |
| 1.4  O professor não apresenta preconceitos de género e rejeita estereótipos de género na sala de aula | O professor mostra preconceitos de género ou favorece estereótipos de género na sala de aula. O professor pode mostrar isso proporcionando oportunidades desiguais de participação nas atividades da turma ou mostrando expetativas desiguais em relação aos comportamentos ou às capacidades dos alunos.  Por exemplo: Um professor pode mandar sentar as raparigas no fundo da sala de aula ou apenas chamar os rapazes para responder a perguntas difíceis. Ou então, o professor chama igualmente rapazes e raparigas para responder a perguntas difíceis, mas atribui apenas às raparigas as tarefas de limpeza da sala de aula. | O professor não mostra preconceitos de género, mas também não contraria os estereótipos de género. O professor dá oportunidades de participação na aula iguais a todos os géneros e tem expetativas semelhantes em relação a todas as crianças.  Por exemplo: Um professor chama igualmente rapazes e raparigas para as tarefas de limpeza da sala de aula e chama de modo igual todos os géneros para responder a perguntas difíceis. | O professor não mostra preconceitos de género E recusa estereótipos de género na turma.  Por exemplo: O professor distribui tarefas de limpeza a todos os géneros e chama-os de igual modo para responder a perguntas difíceis. Além disso, o professor usa exemplos de situações que representam a presença de mulheres (em vez de homens) no campo da ciência, medicina e da astronáutica. |

**Expetativas Comportamentais Positivas**

Em média, os professores pontuam 2.7 pontos entre os 5 possíveis neste elemento (Figura 3.3). Vinte e quatro por cento (24%) dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.5 mostra a distribuição das pontuações para o elemento Expetativas Comportamentais Positivas e seus respectivos comportamentos. Em geral, metade dos professores (49%) definem claramente as expetativas de comportamento para as actividades. O reconhecimento do comportamento positivo dos alunos é baixo entre os professores observados. Apenas 18% reconhecem o comportamento positivo de alguns alunos, e apenas 3% reconhecem de todos os alunos. Por fim, a grande maioria dos professores (57%) é capaz de redireccionar o mau comportamento de forma eficaz. Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.2.

Figura 3.5: Expetativas Comportamentais Positivas

*Gráfico, Gráfico de barras, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.2: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Expetativas Comportamentais Positivas**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 2.1  O professor define claramente as expetativas de comportamento para  as atividades na  sala de aula | O professor não define claramente as expetativas comportamentais para as tarefas ou atividades da turma.  Por exemplo: O professor pode dizer “tens de trabalhar mais a sua capacidade de interpretação” sem dar instruções sobre qual o comportamento esperado para aquela atividade. | O professor define as expetativas comportamentais de forma imprecisa ou superficial para as tarefas e/ou atividades da turma.  Por exemplo: Quando introduz uma atividade de grupo, o professor diz: “Por favor, sentem-se nos seus lugares do grupo e comportem-se bem”, sem esclarecer o que tal comportamento implica. | O professor define de uma forma clara as expetativas comportamentais ao longo da aula para as tarefas e/ou atividades da turma.  Por exemplo: Ao apresentar uma atividade de grupo à turma, o professor explica claramente o comportamento que espera dos alunos do grupo, como por exemplo: “não falem alto” ou “só fala um de cada vez”. Se os alunos estiverem a trabalhar de forma individual, o professor pode dar instruções sobre o que fazer quando terminarem a tarefa.  Por outro lado, não se observa o professor definindo claramente as expetativas comportamentais, mas os alunos comportam-se bem ao longo de toda a aula. |
| 2.2  O professor reconhece o comportamento positivo dos alunos | O professor não reconhece o comportamento do aluno que alcança ou excede as expetativas. | O professor reconhece o comportamento de alguns alunos, mas não é específico sobre o comportamento que se espera deles.  For exemplo: Se um grupo correspondendo às expetativas comportamentais, o professor diz:  “Este grupo está a trabalhar bem em conjunto” ou “Este grupo está a fazer um bom trabalho”, mas não esclarece porquê ou como. | O professor reconhece o comportamento positivo dos alunos que alcançam ou excedem as expetativas.  Por exemplo: Um professor diz à turma: “Verifico que os membros do Grupo A estão a revezar-se para falar e que estão já pro ativamente a trabalhar na sua  próxima tarefa”. |
| 2.3  O professor redireciona  o mau comportamento  e concentra-se no comportamento esperado em vez de  no comportamento indesejado | O redirecionamento do mau comportamento é ineficaz e concentra-se nos maus comportamentos, em vez de no comportamento esperado.  Por exemplo: Se notar que um aluno está distraído, o professor interrompe a aula e chama o aluno pelo seu nome, perguntando-lhe: “Por que não está a prestar atenção à aula?” Por outro lado, o professor continua a ignorar o aluno que está distraído, mas este começa a provocar e a discutir com o colega do lado. Isso desconcentra toda a turma e muda a sua atenção para esses dois alunos. | O redirecionamento do mau comportamento é eficaz, mas concentra-se nos comportamentos inadequados, e não no comportamento esperado. Por outro lado, o redirecionamento do mau comportamento é, de algum modo, eficaz e concentra-se no comportamento esperado.  Por exemplo: Ao perceber que 3 alunos não estão a trabalhar nos problemas que foram propostos, o professor diz: “Vocês têm de parar de falar, estão a fazer muito barulho.” Essa frase visa o comportamento negativo dos alunos, em vez de se focar no que se espera deles. Consequentemente, estes alunos acalmam-se. Noutro cenário, o professor redireciona os alunos pedindo-lhes que “concentrem-se na tarefa que estão fazendo”. | Quando surge um problema, o redirecionamento do mau comportamento concentra-se eficazmente no problema e foca-se no comportamento que é esperado.  Por exemplo: Se os alunos estiverem a falar alto e a interromper a aula com frequência, o professor diz “lembrem-se de que devem falar baixo” e os alunos acalmam-se.  Por outro lado, não se observa o professor a redirecionar o comportamento dos alunos, mas eles portam-se bem ao longo de toda a aula. |

## Área 2: Instrução

Por dentro das salas de aula em Mindanao, filipinas

Em 2018, um estudo piloto do TEACH (Molina et al, 2018c) foi realizado em 45 escolas primárias públicas (73% rurais e 27% urbanas) em Mindanao, uma província das Filipinas. Foram realizadas observações em sala de aula de 140 professores (95% do sexo feminino). As observações em sala de aula foram conduzidas nas séries 1, 2 e 3 e em várias disciplinas, incluindo matemática, inglês e ciências. Apesar do instrumento TEACH utilizado no estudo piloto em Angola apresentar pequenas diferenças, os resultados encontrados em Mindanao podem ser utilizado como referencia de resultados do TEACH em outros países e, possíveis comparações devem ser feitas com cautela.

**Área 1: Cultura da sala de aula**

*Ambiente de Apoio à Aprendizagem*

77% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 4 pontos

(i) 72% tratam os alunos com respeito (ii) 15% não usam linguagem positiva (iii) 17% não respondem aos alunos de forma a atende-los ou simplesmente não reconhecem as necessidades (iv) 90% não desafiam os estereótipos de género.

*Expetativas Comportamentais Positivas*

37% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 3 pontos

(i) 35% definem claramente as expetativas (ii) 10% reconhecem o comportamento positivo (iii) 32% centram o redireccionamento do mau comportamento no comportamento desejado

A instrução mede se o professor instrui de uma maneira que aprofunda a compreensão do aluno e incentiva o pensamento crítico. O foco aqui não está nos métodos específicos de ensino dos conteúdos, mas em medida o professor: (i) **facilita a lição** articulando explicitamente os objetivos da lição que estão alinhados à atividade de aprendizagem, explicando claramente o conteúdo e conectando a atividade de aprendizagem a outros conhecimentos de conteúdo ou à vida quotidiana dos alunos e modelando a atividade de aprendizagem por meio da representação ou do pensamento em voz alta; (ii) não se move simplesmente de um tópico para o outro, mas **verifica a compreensão** usando perguntas, sugestões ou outras estratégias para determinar o nível de compreensão dos alunos, monitorando os alunos durante o trabalho em grupo e independente e ajustando seu ensino ao nível dos alunos; (iii) fornece **comentários** ou sugestões específicas para ajudar a esclarecer os mal-entendidos dos alunos ou a identificar seus sucessos; e (iv) incentivar os alunos a **pensar criticamente**, fazendo perguntas abertas e fornecendo aos alunos tarefas de raciocínio que exigem que eles analisem ativamente o conteúdo. Os alunos demonstram capacidade de raciocínio crítico, fazendo perguntas abertas ou realizando tarefas de raciocínio.

No geral, os professores tiveram não tiveram um bom desempenho da área de Instrução. 45% dos professores pontuaram entre 2-3 pontos em uma escala de 5 (ver Figura 3.1). Os professores em Angola são moderadamente eficazes na clarificação da lição, mas são pouco eficazes nos elementos de comentários construtivos, verificação da aprendizagem e proporcionando actividades que envolvem o pensamento crítico (ver Figura 3.3).

**Clarificação da Lição**

Em média, os professores pontuam 2.9 pontos entre os 5 pontos possíveis neste elemento (Figura 3.3). Vinte e seis (26%) dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.6 mostra a distribuição das pontuações do professor para o elemento de Clarificação da Lição e os respectivos comportamentos.

Metade dos professores (50%) declara explicitamente um objetivo geral da lição como "Hoje, leremos uma história juntos", sem maiores explicações ou não explicita o objetivo da aula, mas isso pode ser deduzido pelas actividades propostas. Por exemplo, depois de dar um exemplo de fração, os professores explicam claramente a atividade quando dizem: “Cada um de vocês representem as frações nesses exemplos”. A partir disso, pode-se inferir que eles estão trabalhando com frações. No entanto, o professor não faz uma declaração objetiva explícita da lição.

Apesar disso, 50% dos professores estão a dar explicações claras da lição. Além disso, 60% dos professores não estão realizando nenhum tipo de relação com o quotidiano dos alunos ou com as lições. Finalmente, 63% dos professores modelam adotando procedimentos ou pensando em voz alta.

Exemplos dos comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.3.

Figura 3.6: Clarificação da Lição

*Linha do tempo

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.3: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Clarificação da Lição**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 3.1  O professor articula explicitamente os objetivos da aula  e relaciona as atividades da turma com esses objetivos | O professor não refere o(s) objetivo(s) da aula, nem ele(s) se pode(m) inferir das atividades da aula.  Por exemplo: O professor pede aos alunos para que se revezem na leitura de um texto sobre a plantação e a colheita de produtos. Em seguida, ele passa o resto da aula a discutir agricultura e os processos específicos envolvidos. O professor não apresenta um objetivo para a aula, e é difícil inferir um objetivo a partir das atividades. | O professor indica explicitamente qual o objetivo geral da aula OU o objetivo não é explicitamente referido, mas pode ser deduzido das atividades da aula.  Por exemplo: O professor diz: “Hoje vamos aprender sobre a multiplicação”, sem mais especificações. Por outro lado, as atividades da aula podem claramente desenvolver-se sobre como dividir números inteiros, mas isso não é explicitamente articulado pelo professor. | O professor refere explicitamente qual o objetivo específico da aula (ou seja, um objetivo de aprendizagem) e as atividades da aula estão alinhadas com o objetivo referido.  Por exemplo: Logo no começo da aula, o professor diz: “Hoje vamos aprender a multiplicar frações”. Cada atividade de aula está claramente relacionada com o objetivo de multiplicar frações. |
| 3.2  A explicação do professor sobre o conteúdo é clara | As explicações do professor sobre  o conteúdo são confusas OU simplesmente, o conteúdo não é explicado.  Por exemplo: O professor usa demasiados termos técnicos sem explicar o que eles significam e/ou pode explicar ideias sem conexão ou sem uma ordem lógica. Além disso, o professor diz: “Uma fração é a combinação de um numerador com um denominador”, sem dizer o que qualquer uma dessas palavras significa. | As explicações do professor sobre o conteúdo, quando existem, são mais ou menos claras. Embora algumas partes destas explicações possam ser claras, outras são confusas ou superficiais.  Por exemplo: Enquanto lê uma história, o professor identifica palavras difíceis e define-as, mas não as relaciona com o que está a acontecer na história. | As explicações do professor sobre o conteúdo são claras e fáceis de entender. As explicações do professor são lógicas e podem ser acompanhadas de representações gráficas ou exemplos.  Por exemplo: numa aula sobre frações, o professor dá uma definição clara e completa de uma fração, incluindo a definição de “numerador” e “denominador”. Ela apresenta vários exemplos de frações no quadro. |
| 3.3  Durante a aula,  o professor  estabelece conexões e relaciona-as com outros conteúdos conhecidos ou com  a vida quotidiana  dos alunos | O professor não relaciona o que está a ser ensinado com outro conteúdo conhecido ou com o quotidiano dos alunos. O professor usa exemplos que podem estar relacionados com outros conteúdos ou com a vida dos alunos, mas não tenta ligá-los à atividade de aprendizagem.  Por exemplo: Durante uma aula sobre frações o professor usa a imagem de um bolo e divide-o em quatro partes mas não estabelece uma conexão com a experiência dos alunos em cortar bolos. | O professor tenta fazer a ligação da aula  a outro conteúdo conhecido ou ao quotidiano dos alunos, mas as conexões são superficiais, confusas ou pouco claras.  Por exemplo: quando dá uma aula sobre frações, o professor diz “quando cortamos um bolo às fatias, estamos a utilizar frações” e continua a aula a explicar as frações. A ligação ao quotidiano dos alunos é superficial e não é específica. | O professor relaciona significativamente a aula com outros conteúdos conhecidos ou com o quotidiano dos alunos.  Por exemplo: quando dá uma aula sobre frações, o professor relaciona este conteúdo com as experiências dos alunos, perguntando: “Quem é que já cortou um bolo de aniversário em fatias? Como é que tiveram a certeza de que haveria fatias de bolo suficientes para todos? Aprender sobre frações pode ajudar-nos a dividir o bolo por todos” |
| 3.4  O professor exemplifica demonstrando  ou pensando em  voz alta | O professor não exemplifica a atividade  de aprendizagem. | O professor exemplifica parcialmente a atividade de aprendizagem.  Por exemplo: em uma aula de português em que o objetivo da atividade é escrever um parágrafo, o professor apenas demonstra como se escreve uma frase de tópico. Em uma aula de matemática, o professor pode demonstrar como se desenha um gráfico de barras, mas não esclarece como é que extraiu os dados do texto para criar o gráfico de barras. | O professor exemplifica completamente a atividade de aprendizagem, demonstrando todas as partes do procedimento OU demonstrando o procedimento e pensando em voz alta.  Por exemplo: O professor demonstra maneiras diferentes de resolver um problema de matemática (demonstração de um procedimento) e, ao fazê-lo, diz o que está pensando em cada passo da equação (pensar em voz alta |

**Verificação da Compreensão**

Em média, os professores pontuam 2.1 pontos entre os 5 pontos possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 9% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.7 mostra a distribuição das pontuações do professor para o elemento de facilitação da lição e os respectivos comportamentos.

Mais da metade (54%) não fazem perguntas ou dão pistas aos alunos, enquanto 34% perguntam apenas a alguns. Os professores tendem a monitorar os alunos quando se envolvem em trabalhos de grupo. Em metade das observações foram observadas atividades de trabalho, individual ou em grupo, e em apenas 32% das vezes (=16%/50%) em que houve uma tarefa o professor deixou de monitorar os alunos.

Na outra metade das observações em que não houve uma tarefa, as as aulas foram centradas nas explicações dos professores para a turma em geral. É interessante observar que dois terços dos professores não ajustam o ensino ao nível dos alunos, o que pode fazer com que alunos não compreendarm bem as lições apresentadas.

Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.4.

Figura 3.7: Verificação da Compreensão

*Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.4: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Verificação da Compreensão**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 4.1  O professor faz perguntas, dá pistas, ou usa outras estratégias para determinar qual é o nível de compreensão dos alunos | O professor não faz perguntas nem motiva os alunos ou, quando o faz,  a turma responde de forma sincronizada, que é aceito sem qualquer verificação da capacidade de compreensão.  Por exemplo: Quando está explicando um conceito, o professor pergunta: “Todos compreenderam?” Todos os alunos respondem em uníssono: “Sim, nós compreendemos”. Em outro exemplo, depois de completar um conjunto de problemas, o professor pergunta “Isto está correto, não está?” A turma ou apenas um aluno responde: “Sim. Isto está correto.” | O professor faz perguntas, dá pistas, ou usa outras estratégias eficazes para determinar o nível de compreensão apenas de alguns alunos.  Por exemplo: O professor pergunta: “Quantos são 7+8?” Apenas alguns alunos levantam a mão e, deste grupo, o professor escolhe um ou dois alunos para darem a resposta. Por outro lado, o professor faz a pergunta, mas não pede aos alunos que levantem a mão para responder, permitindo simplesmente que os alunos se ofereçam voluntariamente para responder. | O professor faz perguntas, dá pistas ou usa outras estratégias eficazes para determinar o nível de compreensão da maioria dos alunos.  Por exemplo: O professor diz “Por favor levantem o polegar se concordarem com esta afirmação ou virem-no para baixo se discordarem; os triângulos equiláteros têm ângulos iguais”. O professor também pede aos alunos que demonstrem o seu conhecimento através da partilha de respostas entre eles, isto é, pedindo a cada aluno que leia a frase que escreveu usando os verbos no pretérito perfeito. |
| 4.2  O professor monitora a maioria dos alunos durante o trabalho individual ou de grupo | O professor não monitora os alunos quando estão trabalhando individualmente ou em grupos.  Por exemplo: O professor senta-se na mesa ou fica de pé em frente da turma quando os alunos estão trabalhando. | O professor monitora alguns alunos quando eles estão trabalhando individualmente ou em grupos para verificar a sua capacidade de compreensão.  Por exemplo: O professor observa o rigor do trabalho de alguns alunos, esclarece conceitos ou faz perguntas. | O professor monitora sistematicamente a maioria dos alunos, circulando na sala de aula e aproximando-se deles individualmente, ou dos grupos, para verificar a sua capacidade de compreensão.  Por exemplo: Quando os alunos estão trabalhando, o professor anda pela sala de aula assegurando-se de que passa por todos os alunos ou grupos de uma forma sistemática. O professor observa o trabalho da maioria dos alunos, esclarece conceitos e faz perguntas. |
| 4.3  O professor ajusta o ensino ao nível  dos alunos | O professor não ajusta o ensino  aos alunos | O professor faz ligeiros ajustes ao ensino, mas estas alterações são breves e superficiais.  Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma ficha de trabalho sobre o alfabeto, o professor repara que não estão colocando os pontos nos “i”. Como reação, o professor lembra a turma que se deve por os pontos nos “i”. | O professor ajusta substancialmente o ensino aos alunos. Quando estes têm percepções erradas, o professor pode estabelecer um diálogo com os alunos para os ajudar a compreender todos os pontos mal percebidos, o que lhes dá mais oportunidades de aprendizagem. O professor também dá tarefas mais desafiantes àqueles que já têm uma capacidade de compreensão mais avançada.  Por exemplo: Enquanto os alunos completam uma ficha de trabalho, o professor repara que não estão colocando os pontos nos “i”. Como reação, o professor para a atividade por um breve instante e faz uma revisão sobre as diferenças entre os “i”. Em outra situação, o professor nota que um aluno já acabou a ficha de trabalho e pode dar-lhe outra coisa para fazer enquanto espera que o resto da turma complete as fichas de trabalho. |

**Comentários Construtivos**

Em média, os professores pontuam 1.7 pontos entre os 5 pontos possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 2% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.8 mostra a distribuição das pontuações do professor para o elemento de facilitação da lição e os respectivos comportamentos.

Mais da metade (57%) não fornece comentários, e em 33% dos casos os comentários são simples sobre os mal-entendidos pelos alunos. Em relação à indentificação dos sucessos dos alunos, 66% dos professores não expressam nenhum comentário, ou o fazem de forma superficial. Um exemplo frequentemente encontrado é quando um aluno responde incorretamente à pergunta de um professor, e ele responde dizendo: "Essa não é a resposta correta" e segue em frente. Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.5.

Figura 3.8: Comentários Construtivos

**Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente**

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.5: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Comentários Construtivos**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 5.1  O professor faz comentários específicos ou dá pistas que  ajudam a esclarecer os equívocos dos alunos | O professor não faz comentários nem dá pistas aos alunos sobre os seus enganos OU os comentários são apenas simples afirmações de avaliação (i.e. Isto não está correto).  Por exemplo: Quando um aluno responde de forma errada à pergunta do professor, o professor diz apenas: “Essa não é a resposta correta” e segue em frente. | O professor faz comentários ou dá pistas de caráter geral ou superficial sobre os enganos dos alunos.  Por exemplo: Em uma aula de matemática o professor diz: “Você esqueceu de pôr o sinal menos”, sem dar qualquer outra informação ou pista. | O professor faz comentários específicos ou dá pistas aos alunos que transmitem informações importantes que ajudam a esclarecer os enganos por parte  dos alunos.  Por exemplo: O professor diz: “Você lembra do que acontece quando se multiplica um número positivo por um negativo? Vamos olhar para as suas anotações. E agora vamos ver a sua resposta. O que precisa ser alterado para chegar à resposta correta?” |
| 5.2  O professor faz comentários específicos ou dá pistas que  ajudam os alunos a identificarem os seus sucessos | O professor ou não faz comentários nem dá pistas aos alunos sobre os seus sucessos OU os comentários feitos são afirmações simples e de avaliação (i.e. Isso está correto).  Por exemplo: Quando um aluno responde corretamente a uma pergunta do professor, este responde dizendo apenas: “Está correto” e segue em frente. | O professor faz comentários ou dá pistas de caráter geral ou superficial aos alunos sobre os seus sucessos.  Por exemplo: Se os alunos estão escrevendo uma história como parte de um trabalho, o professor diz: “O terceiro parágrafo está muito bom” sem especificar o que aquele aluno em particular fez bem para que o parágrafo ficasse tão bom. | O professor faz comentários ou dá pistas específicas aos alunos que contêm informação substantiva  que ajuda a identificar os seus sucessos.  Por exemplo: Se os alunos estão escrevendo histórias, o professor diz: “Vocês fazem um bom trabalho se conseguirem manter o leitor interessado neste parágrafo, escrevendo a frase “ninguém sabia o que ia acontecer”. Esta frase faz com que eu tenha vontade de ler mais”. Por outro lado, o professor elogia o trabalho de um(a) aluno(a) e diz à turma: “Olhem para o trabalho do/da colega, vejam como ele/ela usou a linha numérica para resolver este problema de subtração” e a seguir continua a explicar como ele/ela o resolveu. |

**Raciocínio Crítico**

Em média, os professores pontuam 1.6 pontos entre os 5 pontos possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 3% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.9 mostra a distribuição das pontuações do professor para o elemento de facilitação da lição e os respectivos comportamentos.

A grande maioria dos professores (81%) não faz nenhuma pergunta aberta ou faz apenas uma pergunta. Isso é evidenciado por uma preponderância de perguntas fechadas ao longo da lição. Por exemplo, quando os alunos dobram figuras geométricas como parte de uma aula de matemática, o professor pergunta: "Se a figura é dobrada ao meio, significa que você divide a forma em quantas partes?" Depois de receber uma resposta de uma palavra dos alunos, o professor prossegue sem maiores explicações.

Quase dois a cada 3 professores (64%) deixam de propor atividades que estimulam o raciocínio dos alunos, e em 28% dos casos o fazem de forma superficial, em vez de tarefas que exigem que os alunos analisem o conteúdo em um nível superior de raciocínio (27%). Tipicamente, as aulas sem tarefas de raciocínio são aquelas em que os alunos simplesmente ouvem o professor ou realizam tarefas de memorização ou cópia.

Essa tendência também se reflete nos alunos, pois a maioria dos estudantes não faz perguntas de raciocínio nem realiza tarefas de raciocínio (73%). Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.6.

Figura 3.9: Raciocínio Crítico

*Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.6: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Raciocínio Crítico**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 6.1  O professor faz perguntas de resposta aberta  que exigem raciocínio, explicação ou generalização ou que têm mais do que uma resposta correta | O professor não faz perguntas de resposta aberta OU faz apenas uma. O professor faz perguntas objetivas que têm uma resposta predeterminada.  Por exemplo: O professor pergunta “ Quem é a personagem principal desta história?” ou “Qual é maior, -2 ou -6”. | O professor faz pelo menos 2 perguntas de resposta aberta aos alunos, mas não os ajuda na construção das respostas, OU o professor faz 2 perguntas de resposta aberta e 1 delas vem no seguimento da resposta do aluno.  Por exemplo: O professor pergunta “Porque é que a personagem estava infeliz? O que é que te leva a pensar isso?” OU “Porque é que -2 é maior que -6?” e depois pergunta “Como é que vocês usam a linha numérica para determinar qual é maior, -8 ou -4?”. | O professor faz 3 ou mais perguntas de resposta aberta aos alunos E pelo menos 1 delas baseia-se nas respostas dos alunos, pedindo-lhes para justificarem o seu raciocínio, para continuarem com as explicações ou esclarecerem as suas ideias.  Por exemplo: O professor pergunta ”Como é que vocês acham que as principais personagens da história se preparam para a competição?”. Depois da resposta do aluno, o professor segue em frente perguntando “Que fatos ou ideias fazem você pensar isso?”. Depois pergunta a outro aluno “O que você acha que vai acontecer a seguir?”. |
| 6.2  O professor propõe atividades de raciocínio  que requerem, da parte dos alunos, uma análise ativa do conteúdo, por oposição à simples recepção de informação ou à aprendizagem por repetição (i.e., por memorização) | O professor não propõe atividades de raciocínio. As aulas sem atividades de raciocínio incluem situações em que os alunos apenas ouvem o professor ou fazem atividades de memorização.  Para este tipo de exemplos consulte a tabela das tarefas de raciocínio na página seguinte. | O professor propõe atividades superficiais de raciocínio. Alguns exemplos deste tipo de atividades superficiais são: fazer correspondência entre conjuntos de elementos, identificar conceitos ou peças-chave de informação, comparar e contrapor características. Também incluem a aplicação de informação ou técnicas adquiridas a tarefas semelhantes às que o professor já tenha antes demonstrado.  Para este tipo de exemplos consulte a tabela das tarefas de raciocínio na página seguinte. | O professor propõe atividades intensas de raciocínio. *A*lguns exemplos deste tipo de atividades são: fazer previsões, identificar padrões, explicar raciocínios, fazer conexões, e interpretar informações. Também incluem a aplicação da informação ou técnicas adquiridas as novas tarefas que o professor não tenha demonstrado.  Para este tipo de exemplos consulte a tabela das tarefas de raciocínio na página seguinte. |
| 6.3  Os alunos fazem perguntas de resposta aberta ou desenvolvem atividades de raciocínio | Os alunos não fazem perguntas de resposta aberta nem desenvolvem atividades de raciocínio.  Para este tipo de exemplos consulte a tabela das tarefas de raciocínio na página seguinte. | Os alunos não fazem perguntas de resposta aberta, no entanto desenvolvem atividades superficiais de raciocínio.  Para este tipo de exemplos consulte a tabela das tarefas de raciocínio na página seguinte. | Os alunos fazem perguntas de  resposta aberta.  Por exemplo: depois de trabalharem em problemas de subtração, um aluno pergunta “Porque é que 6-9 dá um número negativo?”  Por outro lado, eles desenvolvem intensas atividades de raciocínio. |

Por dentro das salas de aula em Mindanao, filipinas

**Área 2: Instrução**

*Clarificação da Lição*

35% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 3.1 pontos

(i) 60% declaram explicitamente um objetivo geral da lição (ii) 50% estão dando explicações claras da lição (iii) 57% não estão realizando nenhum tipo de relação com o quotidiano dos alunos (iv) 24% modelam adotando procedimentos ou pensando em voz alta.

*Verificação da Compreensão*

25% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 2.9 pontos

(i) 13% raramente fazem perguntas ou, quando o faz, os alunos respondem em sincronia (ii) 19% monitoram alunos quando se envolvem em trabalhos de grupo ou individual (iii) 33% não proporcionam nenhum ajuste do ensino.

*Comentários Construtivos*

A estrutura desse elemento na versão do TEACH utilizada para Mindanao, não permite comparação com a versão do TEACH aplicada em Angola.

*Raciocínio Crítico*

19% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 2.6 pontos

(i) 30% não fazem nenhuma pergunta aberta ou fazem apenas uma pergunta (ii) 20% dos professores não exigem tarefas de pensamento crítico (iii) 52% dos estudantes não fazem perguntas de raciocínio nem realizam tarefas de raciocínio

## Área 3: Capacidade Sócio-emocionais

As Capacidades Sócio-emocionais medem se o professor promove as capacidades sociais e emocionais que incentivam os alunos a terem sucesso dentro e fora da sala de aula. Para desenvolver essas habilidades, o professor: (i) promove a **autonomia**, oferecendo aos alunos oportunidades de fazer escolhas ou de assumir papéis significativos na sala de aula. Já os alunos exibem sua autonomia oferecendo-se para participar de atividades em sala de aula; (ii) promove a **perseverança**, reconhecendo os esforços dos alunos, ao invés de se concentrar apenas na inteligência ou nas habilidades naturais, adotando uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos, enquadrando fracassos e frustrações como parte do processo de aprendizagem e incentivando os alunos a estabelecerem metas de curto e/ou longo prazo; e (iii) promove **capacidades sociais e colaborativas**, incentivando a colaboração por meio da interação entre pares e promovendo habilidades interpessoais, como tomada de perspectiva, empatia, regulação emocional e resolução de problemas sociais. Os alunos exibem habilidades sociais e colaborativas, colaborando entre si por meio da interação entre colegas.

No geral, os professores tiveram um desempenho bastente fraco na área relativa às capacidades sócio-emocionais: 76% dos professores pontuaram entre 1-2 pontos em uma escala de 5 (ver Figura 3.1). Os professores em Angola são pouco eficazes nos elementos de autonomia e perseverança e promovem muito pouco as capacidades sociais e emociais(ver Figura 3.3).

**Autonomia**

Em média, os professores pontuam 1.7 ponto entre os 5 possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 5% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.10 mostra a distribuição das pontuações para o elemento Autonomia e seus respectivos comportamentos. A maioria dos professores não fornece aos alunos nenhuma opção de escolha (88%) aos alunos. No entanto, apenas 1 em cada 8 professores oferece oportunidades para os alunos assumirem papéis significativos (12%), quase dois terços (64%) não proporcionam nenhuma oportunidade para que os alunos assumam papéis na sala de aula. Tipicamente isso representa que a aula é baseada em palestras e altamente estruturada, de modo que a participação dos alunos se limita a copiar informações. Na maioria dos casos, os alunos não se voluntariam para participar da aula (64%), mas destaca-se que alguns são voluntários em 24% das aulas e que maioria dos estudantes é voluntária em 12% das aulas. Por exemplo, o professor faz perguntas como "Quem quer participar do quadro?", os alunos geralmente desejam participar de atividades levantando as mãos e alguns perguntando: "Eu sou o próximo professor?” Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.7.

Figura 3.10: Autonomia

*Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.7: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Autonomia**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 7.1  O professor proporciona escolhas aos alunos | O professor não proporciona, explicitamente, oportunidades de escolhas aos alunos. O professor decide como é que as atividades de aprendizagem devem ser completadas, sem dar opções diferentes de como os alunos podem abordar a tarefa.  Por exemplo: É pedido aos alunos que completem uma série de problemas de matemática seguindo um conjunto de passos previamente enunciado OU o professor diz aos alunos que escrevam algumas frases sem lhes dar opções. | O professor proporciona, explicitamente, aos alunos pelo menos 1 escolha superficial, que não está relacionada com a atividade de aprendizagem.  Por exemplo: O professor permite que os alunos escolham um lápis de cor entre vários diferentes para completarem uma tarefa, decidam onde sentar na sala de aula durante a execução de uma tarefa, escolham a ordem para completarem as atividades, ou votem na apresentação que consideram a melhor. | O professor proporciona, explicitamente, aos alunos pelo menos 1 escolha significativa que está relacionada com os objetivos da aprendizagem.  Por exemplo: O professor permite aos alunos que optem entre fazer uma redação ou fazer uma apresentação sobre o seu desporto favorito. Em uma aula de ciências o professor permite que os alunos escolham o animal que querem investigar. |
| 7.2  O professor oferece oportunidades aos alunos para assumirem função na sala de aula | O professor não proporciona aos alunos oportunidades para assumirem funções na sala  de aula.  Por exemplo: A aula é principalmente baseada em uma palestra e altamente estruturada; Consequentemente, a participação dos alunos é limitada a copiarem informações. Nesta aula, os alunos nunca têm oportunidade de irem ao quadro ou lerem um texto. | O professor proporciona aos alunos oportunidades para assumirem algumas funções na sala de aula.  Por exemplo: Os alunos fazem a chamada, atribuem tarefas, distribuem os materiais ou escrevem no quadro. Funções mais limitadas também incluem tarefas como ir buscar água, limpar o quadro ou limpar a sala de aula. | O professor proporciona aos alunos oportunidades para assumirem funções significativos na sala de aula, sendo eles responsáveis por uma atividade de aprendizagem.  Por exemplo: O professor dá a um aluno a oportunidade de resolver uma equação no quadro e explicar à turma como resolveu os principais desafios do problema. |
| 7.3  Os alunos voluntariam-se para participar na aula | Os alunos não se voluntariam para participar na sala de aula. | Apenas alguns alunos se voluntariam para participar, expressando as suas ideias e assumindo tarefas.  Por exemplo: quando o professor faz uma pergunta, apenas alguns alunos levantam a mão para responder; mais tarde, quando o professor faz outra pergunta, os mesmos alunos levantam a mão para responder. | A maioria dos alunos voluntaria-se para participar, exprimindo as suas ideias e assumindo funções.  Por exemplo: quando o professor faz uma pergunta, muitos alunos levantam a mão para partilharem as suas respostas. Os alunos também se podem voluntariar sem que o professor o peça (por exemplo, quando o professor explica um conceito, um aluno oferece-se para partilhar uma experiência relacionada). |

**Perseverança**

Em média, os professores pontuam 1.7 pontos entre os 5 possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 1% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.11 mostra a distribuição das pontuações para o elemento Perseverança e seus respectivos comportamentos. Os resultados apontam que 83% professores não reconhece os esforços dos alunos.

Quando há o reconhecimento, a maioria dos elogios se concentre nos resultados ou na inteligência dos alunos (14%). Os professores geralmente (53%) têm uma atitude neutra em relação aos desafios dos alunos. Embora os alunos não sejam penalizados por respostas incorretas durante uma aula sobre frações, o professor não incentiva os alunos a perseverar, buscando recursos adicionais, discutindo entre si ou ajudando-os a pensar em como enfrentar o desafio. Destaca-se que apenas 3% dos professores têm uma atitude positiva em relação a eles e os ajudam a entender que fracasso e frustração são partes normais do processo de aprendizagem. Finalmente, 90% dos professores não incentivam o estabelecimento de metas. Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.8.

Figura 3.11: Perseverança

*Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.8: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Perseverança**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 8.1  O professor reconhece os esforços dos alunos  *em vez de se concentrar apenas nos resultados, na inteligência, ou nas habilidades naturais* | O professor não reconhece os esforços dos alunos. Apesar de o professor poder elogiar os alunos por “serem espertos” ou “inteligentes”, não se concentra nos esforços ou no trabalho dos alunos.  Por exemplo: O professor pode dizer: “Muito bem! Você é o aluno mais inteligente da turma “ou” Muito bem! Você é muito esperto!” | Às vezes, o professor reconhece os esforços dos alunos, mas a maioria dos elogios está centrada nos resultados ou na inteligência dos alunos.  Por exemplo: Quando um aluno tem uma  boa nota em um teste, o professor pode dizer:  “Eu sei que você trabalhou muito para isso”. Mas, na maioria das vezes, o professor elogia os alunos dizendo que eles são “espertos” ou “inteligentes”. | O professor reconhece frequentemente o esforço dos alunos para dominarem novas habilidades ou conceitos e identifica, explicitamente, esses esforços.  Por exemplo: Quando um aluno resolve um problema difícil com o qual estava tendo problemas, o professor elogia e destaca o esforço que fez para resolver o problema. O professor diz: “Você progrediu muito na resolução dos nossos problemas de multiplicação! Fico contente por você ter pedido minha ajuda. Se continuar a praticar e a usar as estratégias que desenvolvemos na aula, vai conseguir dominá-las muito em breve!”. |
| 8.2  O professor tem uma atitude positiva em relação aos desafios  dos alunos | O professor tem uma atitude negativa em relação aos desafios dos alunos.  Por exemplo: O professor pode repreender explicitamente os alunos por cometerem erros ou ser impaciente com um aluno por este demorar muito tempo para entender um novo conceito. | O professor tem uma atitude neutra em relação aos desafios dos alunos. Embora o professor não penalize um aluno por cometer erros ou por estar tendo muitas dificuldades com um novo conceito, o professor não torna claro que o fracasso as frustrações são partes normais do processo de aprendizagem.  Por exemplo: Quando um aluno está no quadro tendo muitas dificuldades para resolver um problema de matemática, o professor mostra a solução, de um modo simples e neutral (i.e. sem mostrar irritação ou impaciência). | O professor tem uma atitude positiva em relação aos desafios dos alunos e ajuda-os a entenderem que o fracasso e a frustração são partes normais do processo de aprendizagem.  Por exemplo: Quando um aluno está com dificuldades com uma série de problemas, o professor diz: “Lembrem-se: é normal que se sintam frustrados quando estamos tentando fazer algo novo! Vamos pensar juntos em como vamos ultrapassar isto”. O professor também incentiva o aluno a refletir sobre os diferentes meios que o possam ajudar (tais como, pedir conselho a um amigo, procurar respostas no livro didático). |
| 8.3  O professor incentiva a definição de metas | O professor não incentiva os  alunos a definirem metas de aprendizagem de curto ou longo prazo. | O professor incentiva os alunos a definirem objetivos de curto OU  longo prazo.  Por exemplo: Para estabelecimento de objetivos de curto prazo o professor diz: “Quantas páginas do livro você vai ler por dia durante esta semana? ”Para objetivos de longo prazo, o professor diz: “Eu quero que anote seu o progresso nos objetivos que estabelecemos no início do ano letivo”.  Por outro lado, o professor fala, de uma maneira geral, sobre a importância de estabelecer objetivos.  Por exemplo: O professor diz: “É importante pensarem sobre o que vocês querem ser quando crescerem”. | **O professor incentiva os alunos a estabelecerem objetivos de curto E longo prazo**11. O professor pode referir aos objetivos de longo e curto prazo ao mesmo tempo, particularmente quando está encorajando os alunos a estabelecerem um objetivo de curto prazo que os ajudará a alcançar um objetivo de longo prazo.  Por exemplo: “Vamos todos pensar acerca dos objetivos que estabelecemos para nós no início do ano escolar. Que coisa é que vocês vão fazer esta semana para se aproximarem desse objetivo? ”Em alternativa, o professor pode falar com os alunos individualmente (como no exemplo para uma pontuação de nível “Médio”). |

**Capacidades Sociais e Colaborativas**

Em média, os professores pontuam 1.2 pontos entre os 5 possíveis neste elemento (Figura 3.3). Apenas 2% dos professores pontuaram entre 4 e 5 pontos. A Figura 3.12 mostra a distribuição das pontuações para o elemento Capacidade Sociais e Colaborativas e seus respectivos comportamentos. Apenas 6% dos professores promovem a colaboração superficial ou substancial dos alunos e 4% promovem superficialmente ou substancialmente as habilidades interpessoais. Por exemplo, o professor diz aos alunos para “ajudarem-se mutuamente” durante um exercício em grupo, pede que a criança “peça desculpas” a um colega de classe ou incentiva as crianças a se revezarem durante uma atividade. No entanto, o professor não explica por que esses comportamentos são importantes. Apenas 11% os alunos colaboram de alguma forma. Exemplos dos vários comportamentos e pontuações associadas estão na Tabela 3.9.

Figura 3.12: Capacidades sociais e colaborativas

*Gráfico, Gráfico de cascata

Descrição gerada automaticamente*

*Fonte: TEACH Nacional, Angola, 2022*

**Tabela 3.9: Exemplos de pontuações dos comportamentos - Elemento Capacidades Sociais e Colaborativas**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Pontuação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Níveis de Qualidade Comportamental | BAIXO | MÉDIO | ALTO |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 9.1  O professor promove a colaboração entre alunos através da interação entre eles | O professor não estimula a colaboração entre os alunos.  Por exemplo: O professor não dá oportunidades aos alunos de trabalharem em grupo ou aos pares. | O professor estimula uma colaboração superficial entre os alunos, através  da partilha de opiniões, de materiais,  ou de ideias.  Por exemplo: O professor pede aos alunos que leiam o trabalho do colega do lado ou que partilhem os lápis um com o outro. | O professor estimula a colaboração intensa entre os alunos, pedindo-lhes que trabalhem em conjunto para produzirem um resultado, resolverem um problema, completarem uma ficha de trabalho, ou apresentarem uma  ideia nova.  Por exemplo: O professor pede aos alunos que se juntem em pares ou em grupo para desenvolverem uma tarefa que requer colaboração, tal como criarem um diagrama do ciclo da água ou fazerem encenações para ilustrarem um conjunto de termos de vocabulário. |
| 9.2  O professor promove  as habilidades interpessoais dos alunos,  tais como a capacidade de perspectivação, a empatia, o controle emocional e a resolução de problemas de caráter social | O professor não estimula  as habilidades interpessoais  dos alunos. | O professor estimula as habilidades interpessoais dos alunos de uma forma breve ou superficial.  Por exemplo: O professor diz aos alunos “que se ajudem uns aos outros” durante um exercício de grupo, diz a uma criança que “peça desculpa” a um colega ou incentiva as crianças a revezarem-se durante uma atividade. No entanto, o professor não explica porque é que estes comportamentos são importantes. | O professor estimula as habilidades interpessoais dos alunos incentivando as capacidades de pensar em perspectiva, a empatia, o controle emocional e a resolução de problemas de carácter social.  Por exemplo: O professor pergunta a um aluno: “o que te parece que aquilo o (colega ou personagem de um livro) fez sentir?”.  Ver PMF 9.2 para mais exemplos. |
| 9.3  Os alunos colaboram uns com os outros através da interação entre eles | Os alunos não colaboram OU quando os alunos interagem uns com os outros, manifestam comportamentos negativos.  Por exemplo: Quando é solicitado que os alunos escolham parceiros para uma atividade, os alunos excluem propositadamente um ou mais colegas. | Os alunos colaboram superficialmente; podem existir pequenos momentos em que os alunos manifestam comportamentos negativos (por exemplo provocações, empurrões, intimidações); no entanto estes comportamentos são atos isolados e de menor importância ou até divertidos (i.e. nenhum aluno fica perturbado) e não são uma caraterística central da turma.  Por exemplo: Os alunos partilham os materiais entre eles num grupo, mas completam a tarefa individualmente e não colaboram uns com os outros na resolução  do problema. | Os alunos colaboram uns com os outros, trabalhando em conjunto para produzirem um resultado, resolverem um problema, completarem uma ficha de trabalho, ou apresentarem uma ideia nova. Não há evidências de comportamentos negativos.  Por exemplo: Os alunos trabalham em grupos para realizarem uma tarefa que requer colaboração tal como criarem um diagrama do ciclo da água ou fazerem encenações para ilustrarem um conjunto de termos de vocabulário. | |

### 4 Lições Aprendidas e Recomendações

Por dentro das salas de aula em Mindanao, filipinas

**Área 3: Capacidades sócio-emocionais**

*Autonomia*

19% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 2.7 pontos

(i) 67% não fornecem aos alunos nenhuma opção de escolha (ii) 32% não oferecem oportunidades para assumir papéis na sala de aula (iii) 10% os alunos não são voluntários

*Perseverança*

5% dos professores de Mindanao apresentam pontuação entre 4 e 5 para o elemento. Pontuação de 2.2 pontos

(i) 53% reconhecem o esforço, mas maioria dos elogios se concentre nos resultados ou na inteligência dos alunos (ii) 80% têm uma atitude neutra em relação aos desafios dos alunos (iii) 92% dos professores não incentivam o estabelecimento de metas

*Capacidades sociais e colaborativas*

A estrutura desse elemento na versão do TEACH utilizada para Mindanao, não permite comparação com a versão do TEACH aplicada em Angola.

As recomendações aqui apresentadas são baseadas nas lições aprendidas durante as observações do TEACH.

1. Embora não seja o foco da observação TEACH, as fotos da parte frontal das escolas evidencia a necessidade de atendimento de padrões mínimos de infraestrutura escolar, como a existência de paredes de tijolo ou concreto, existência de teto ou telhado, e de carteiras para os alunos.
2. Os inúmeros casos de ausências de professores mostram também a necessidade de criação de canais de comunicação para que pais de alunos possam registrar ausências prolongadas de professores.
3. Os professores, em sua grande maioria, ainda oferecem aulas expositivas, conteúdistas, no formato de palestras, em que se espera um comportamento respeitoso dos alunos, mas que oferece pouco espaço para a a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades socioemocionais.
4. Os professores possuem uma boa capacidade de gerar expectativas claras em relação ao comportamento dos alunos e redirecionar o mau comportamento. Isso se reflete na alta taxa de observações em que o professor estava efetivamente engajado em uma tarefa de ensino. Por um lado, tais capacidades podem ser conductivas ao um maior aprendizado, uma vez que os alunos estão engajados em atividades de aprendizagem por tempo relativamente alto, quando comparados com outros países.
5. Por outro lado, quando constrastamos tais pontuações com outras relacionadas à estimulação do raciocínio crítico dos alunos, aos comentários construtivos do professor e a estimulação da autonomia, vemos que tal estilo mais tradicional de aula abre pouco espaço para que o professor possa ajustar o conteúdo ao nível de aprendizado dos alunos, ou para que os alunos participem de forma mais efetiva da aula.
6. Em particular, nota-se que os professores não sabem ou estão pouco preocupados em ajudar os alunos a reconhecer seus próprios sucessos, a fazer elogios ou reconhecer o esforço dos alunos (em oposição à inteligência, que é estanque e que não poderia ser estimulada). Tampouco os professores propiciam escolhas aos alunos, promovem a colaboração entre eles, ou fazem perguntas abertas que possam estimular o raciocínio dos alunos.
7. Como consequência, tais práticas podem não só prejudicar o aprendizado dos alunos, como gerar frustrações. Um professor que não ajusta o conteúdo ao nível de aprendizado dos alunos tende a ser menos efetivo no ensino, agravando os déficits de aprendizado. Tudo isso se soma à falta de práticas que possam fazer com que o estudante sinta que pode aprender mais caso se esforce e se engaje nos estudos.
8. O desenvolvimento das capacidades socioemocionais é particularmente deficiente em Angola. Há pouca preocupação dos professores em oferecer escolhas aos alunos, desenvolver sua autonomia ou em promover a colaboração entre os pares.
9. É importante que os professores possam fazer com que os alunos sintam que são capazes de aprender, que sejam estimulados positivamente, que tenham seus esforços reconhecidos, que sejam capazes de fazer escolhas, que possam trabalhar colaborativamente em grupos e que desenvolvam suas capacidades socioemocionais.
10. Nesse sentido, as reflexões trazidas pela observação TEACH podem fornecer importantes insumos para subsidiar futuras formações de professores em Angola.

# Referências

Araujo, Caridad, Pedro Carneiro, Yyannu Cruz-Aguayo, and Norbert Schady (2016). "Teacher-Quality and Learning Outcomes in Kindergarten." *Quarterly Journal of Economics*: 1415-53.

Bau, Natalie, and Jishnu Das (2017). “The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers.” Policy Research Working Paper 8050. World Bank. Washington, D.C.

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Christophe Rockmore, Brian Stacy, Jakob Svensson, and Waly Wane (2017). “What Do Teachers Know and Do? Does It Matter?: Evidence from Primary Schools in Africa.” Policy Research Working Paper 7956. Washington, D.C. World Bank. Washington, D.C.

Bruns, B., De Gregorio, S., & Taut, S. (2016). Measures of effective teaching in developing countries. *Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper*, *16*(009).

Cruz -Aguayo, Ibarraran, Pablo, Schady, Norbert (2017). Do tests applied to teachers predict their effectiveness? *Economic Letters* (159), 108-111.

Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Coen, and Kate Place. 2016. “The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments.” National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Washington, DC.

Hamre, Bridget, Robert Pianta, Bridget Hatfield, and Faiza Jamil (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children’s development. *Child Development.* (85), 1257-1274.

Holtzapple, Elizabeth (2004). Criterion-related validity evidence for a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(3), 207-219.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6, 1–55.

Kane, Thomas & Staiger, Douglas. (2009). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. NBER Working Paper. Washington, D.C.

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.

Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research.*

Koo, T. K. and Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research*. Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163.

Milanowski, Anthony (2004). “The Relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: evidence from Cincinnati.” *Peabody Journal of Education*. 79 (4), 33-53.

Molina, Ezequiel; Adelle Pushparatnamb,; Sara Rimm-Kaufmanc; Keri Ka-Yee Wongd (2018a) “Effective teaching practices in primary school classrooms” *World Bank, Policy Research Working Paper 8656*

Molina, Ezequiel; Iva Trako, Anahita Hosseini Matin, Eema Masood ; Mariana Viollaz (2018b) “The Learning Crisis in Afghanistan” http://documents.worldbank.org/curated/en/588881536147087211/SABER-Service-Delivery-The-Learning-Crisis-in-Afghanistan

Molina, Ezequiel; Fátima, Seyda; Trako, Iva; Wilichowski , Tracy (2018c). “Teacher Practices in Mindanao.” http://documents.worldbank.org/curated/en/604141549910104822/Teacher-Practices-in-Mindanao-Results-of-the-Teach-Classroom-Observation-Study

Rockoff, Jonah E. (2010). “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data.” *The American Economic Review*. 94 (2), 247-252.

Staiger, Douglas O., Rockoff, Jonah E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*. 24 (3), 97-118.

UNICEF (2015). *Child Poverty in the Philippines*. United National Children’s Fund. Makati City, Philippines. https://www.unicef.org/philippines/ChildPovertyinthePhilippines\_web.pdf.

World Bank (2013). *Basic Education Public Expenditure Review Phase II: School Based Management in the Philippines, An Empirical Investigation*. World Bank. Washington, D.C.

World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise.* World Bank.

1. Note-se que é impossível traçar uma linha clara entre as práticas dos professores ligadas à aprendizagem acadêmica versus a sócio emocional. Muitas práticas de professores, incluídas em uma estrutura comum da profissão professor, afetam o desenvolvimento sócio emocional do aluno, embora geralmente sejam pensadas prioritariamente em termos de aprendizado acadêmico. Incorporar explicitamente às práticas dos professores com medidas sócio-emocionais na avaliação, permitira aumentar a importância das capacidades sócio-emocionais dos alunos para os professores, bem como para outras partes interessadas e formuladores de políticas, garantindo assim um foco na aprendizagem acadêmica e sócio-emocionais na sala de aula. [↑](#footnote-ref-2)
2. Por exemplo, a ferramenta teve como objetivo capturar não apenas a qualidade com que o professor verificou a compreensão (ajustando a lição, solicitando que os alunos determinassem seu nível de compreensão etc.), mas a frequência com que o professor verificou a compreensão em cada lição. [↑](#footnote-ref-3)