



autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i24.281>

Recebimento em: 30/09/2019 | Aceite em: 21/02/2020

ARTIGOS

A INFLUÊNCIA DA INDUÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPANTES NA QUALIDADE DE ENSINO NO 1º GRAU DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Geraldo Vernijo DEIXA

Universidade Licungo (UniLicungo)

Quelimane, Zambézia – Moçambique

gdeixa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3992-0993>

Rosalino Subtil CHICOTE

Universidade Rovuma (UniRovuma)

Montepuez, Cabo Delgado – Moçambique

rschicote1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3454-7816>

Elisa Carlos GONÇALVES

Escola Primária de Namacurra

Namacurra, Zambézia – Moçambique

elisacarlosgoncalves@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6207-1838>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar concepções sobre o processo pedagógico construídas por professores em início de carreira e sem algum acompanhamento profissional. A pesquisa decorreu em 2018 e foram selecionados dez professores que lecionam no Ensino Básico. Os sujeitos tinham entre 1 a 2 anos de experiência. Foi conduzida uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados em função da abordagem qualitativa. Os resultados indicam que as concepções sobre processos pedagógicos construídas pelos professores entrevistados se circunscrevem aos processos de colaboração entre professores iniciantes. Em contrapartida, a colaboração entre professores em início de carreira e os mais experientes se revela pouco exequível e problemática.

Palavras-chave: Colaboração. Indução a carreira. Desenvolvimento profissional.

THE INFLUENCE OF THE INDUCTION OF TEACHERS IN THE QUALITY OF TEACHING IN THE 1ST GRADE OF BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE

Abstract: This article has as objective to analyze conceptions about the pedagogical process constructed by teachers at the beginning of their careers without any accompaniment. The research was conducted in 2018 and selected ten teachers who teach in Basic Education. Subjects had between 1 and 2 years of experience. An interview with open and closed questions was conducted. The data are analyzed according to the qualitative approach. The results indicate that the conceptions about pedagogical processes constructed by the teachers interviewed are limited to the processes of collaboration. On the other hand, collaboration between early-career teachers and the more experienced teachers is impractical and problematic.

Keywords: Collaboration. Career induction. Professional development.

LA INFLUENCIA DE LA INDUCCIÓN DEL MAESTRO PRINCIPAL EN LA CALIDADE DE LA EDUCACIÓN DE EL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN BÓSICA EN MOZAMBIQUE

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones sobre el proceso pedagógico construido por los primeros maestros sin ningún tipo de acompañamiento. La investigación tuvo lugar en 2018 y se seleccionaron diez maestros que enseñan en la escuela primaria. Los sujetos tenían entre 1 y 2 años de experiencia. Se realizó una entrevista semiestructurada. Los datos se analizaron según el enfoque cualitativo. Los resultados indican que las concepciones sobre los procesos pedagógicos construidas por los profesores entrevistados se limitan a los procesos de colaboración entre los profesores principiantes. Por el contrario, la colaboración entre los maestros de carrera temprana y los más experimentados está demostrando ser poco práctica y problemática

Palabras: Colaboración. Inducción profesional. Desarrollo profesional

Introdução

Anualmente, vários professores formados em diferentes instituições são contratados em escolas do nosso País. A semelhança de alguns países, as instituições formadoras encerram suas ações a partir do momento em que o formando recebe um certificado. Porém, “o professor está longe de ser um profissional acabado e amadurecido no momento em que recebe a sua habilitação profissional” (PONTE, 1994, p. 11). Este argumento aponta para a necessidade de as instituições formadoras realizarem um acompanhamento para perceber e agir de modo a colmatar as dificuldades que tais professores enfrentam nos primeiros anos de serviço.

Todavia, além do distanciamento das instituições formadoras, a realidade para muitos professores em início de carreira é que desde os seus primeiros dias na Escola onde trabalha há um relativo isolamento, com pouco ou nenhum apoio por parte de colegas mais experientes (WHITE, 2001).

Este cenário vem se repetindo de gerações em gerações de professores em Moçambique tendo em conta que apesar de o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ter instituído as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)¹ e o Instituto de Educação Aberta à Distância (IEDA)². Embora existam duas estratégias de apoio permanente dos professores em início de carreira e, em exercício, pouco se faz para que esse objetivo seja materializado (MEC, 2004).

De acordo com Barros (2009), as dificuldades dos professores oriundas dos primeiros anos de serviço permanecem até ao final da carreira. O que os professores mudam é a forma de encarar a situação que ganha outra dinâmica por causa do tempo de serviço. A esse respeito Tardif e Raymond (2000) asseguram que o tempo de serviço constitui uma fonte para melhorar a forma de trabalho.

Entendemos assim, que o início da carreira joga um papel decisivo para a prática pedagógica de um professor visto que nessa fase aprimora o progresso do conhecimento e da identidade da carreira. Nesse processo, são diversas contradições que podem acontecer ao longo das suas práticas pedagógicas. Essas contradições surgem em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas, isto é, “o confronto diário com situações complexas que exigem respostas imediatas, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si” (PONTE *et al.*, 2001, p. 31).

O relato da experiência vivenciada no início da carreira da co-autora deste artigo, Gonçalves, evidencia: crises, tensões e incertezas. Esses elementos conduziram-nos a seguinte questão de investigação: *Que concepções sobre o processo pedagógico são construídas por professores em início de carreira, no Ensino Básico, sem acompanhamento nos primeiros anos de serviço?*

Este artigo visa analisar as concepções sobre o processo pedagógico construídas por professores em início de carreira e sem algum acompanhamento nos primeiros anos de serviço. Especificamente, a pesquisa busca caracterizar e agregar concepções sobre o processo pedagógico construídas por esses professores.

A necessidade de desenvolver a pesquisa surge pelo reconhecimento que o desenvolvimento profissional é um processo que remete a reflexão e é contínuo. Esse processo visa o crescimento do professor, isto

1 Território do sector da Educação que reúne grupos de escolas para realizar apoio pedagógico entre pares e promover acção de formação de professores.

2 Vacionado a formar professores do Ensino Primário em exercícios, que não tenham formação psicopedagógica ou formados pelo modelo 10^º +1 com interesse em progressão na carreira.

é, supõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados. Concordamos com Marcelo e Murrilo (2009) quando argumenta que se se quiser facilitar o desenvolvimento profissional dos professores, deve-se compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

A outra razão é a vontade de explicação sobre o desenvolvimento profissional ao buscar a compreensão da necessidade de perceber como é que o professor que inicia a carreira num processo de isolamento faz gestão do processo pedagógico; que dificuldades enfrenta e como tem superado tais dificuldades, portanto, os resultados da pesquisa poderão colaborar para maior esclarecimento desta problemática.

A indução é o ato de incentivar, ou seja, chegar a um resultado a partir do elemento previamente indicioso para tal conclusão. Portanto, a indução é um processo contínuo que envolve práticas, com intuito de orientar o professor em início de carreira. Nesta pesquisa, o termo indução deve ser entendido como o apoio que o professor iniciante pode receber no período que segue logo a formação inicial.

Esse apoio é fundamental para ajudar o professor a organizar e transmitir o conhecimento adquirido durante a sua formação em sala de aula. Para o professor principiante, tudo se modifica numa grande novidade, ou seja, é uma barreira inesperada, ele necessita de ajudas para a orientação do processo didático. É nesta fase em que o iniciante vive um ambiente revestido de amargura, que poderá contribuir para a tomada de decisão sobre a permanência ou não na carreira, podendo, em algum momento, suscitar-lhe uma vontade de abandonar a sua carreira.

Em Moçambique, desde 1975 já tivemos diversas modalidades de formação de professores quer para o ensino primário quer para o secundário. A esperança de vida de cada modalidade tem sido muito curta. Essa diversidade de modelos de formação decorre da da ineficácia de alguns modelos, tal como sugere fulano . No entanto, em nenhum dos modelos, a indução foi considerada como fator relevante para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Ponte (1994, p. 10), o desenvolvimento profissional é “uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”. O crescimento, ao longo dos tempos, pode e deve ser apoiado por professores experientes tendo em vista o enquadramento na carreira. Assim, o crescimento é um processo que dura toda a vida, no entanto, os primeiros anos são essenciais para o sucesso na carreira. As concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem são construídas nessa fase. De acordo com Huberman (1992, p. 38),

o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências -tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exterior (acidentes, alterações políticas, crise económica).

Huberman refere que o processo de desenvolvimento profissional consiste numa interação entre três eixos – carreira, exercício profissional, dimensão pessoal. A carreira refere-se a fase desde a inserção no mercado de trabalho até a aposentadoria. O exercício profissional refere-se à prática pedagógica desenvolvida ao longo da carreira. A dimensão pessoal representará o investimento individualizado que um professor exerce para o aprimoramento da prática pedagógica e, por conseguinte, o crescimento na carreira.

Na sequência dos seus estudos (*op.cit*), propõe um conjunto de etapas -características das trajetórias profissionais dos professores, integrando cinco grandes momentos:

- Fase de adaptação – início da carreira (primeiro ao terceiro ano de carreira) – caracterizada por uma fase de sobrevivência, descoberta e exploração.

Nesta fase, o professor principiante experimenta várias alternativas com vista a solucionar problemas pontuais. Por isso, também se chama fase de tateamento. Durante esse processo, o professor pode descobrir alternativas que serão utilizadas como referência ao longo da sua carreira. As experiências amargas podem conduzir ao abandono da carreira daí que um acompanhamento pode ajudar a inserção profissional.

- Fase de estabilização (quarto ao sexto ano de carreira) – com a definição de um sentimento de competência e pertença a um corpo profissional;
- Fase de diversificação (entre os 7 e os 25 anos de carreira) – fase de longa duração e quase traduz pelo questionamento sobre o percurso profissional e consequência dessa reflexão a motivação e, conseqüente, busca por novos desafios;
- Fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo (25 aos 35 anos de carreira) - caracteriza-se, essencialmente, pela estabilidade e segurança do professor, mas poderá levar a uma atitude conservadora face à mudança e aos processos inovadores;
- Fase do desinvestimento (35 aos 40 anos de carreira) – fase que evoca um fenómeno de recuo e interiorização do percurso percorrido que pode ser vivido com serenidade ou amargura. Está muito dependente da fase anterior e com o aproximar do final de carreira e aposentadoria.

A abordagem de Huberman tem sido utilizada nos mais diversos estudos sobre o desenvolvimento profissional, nomeadamente na investigação sobre as fases da carreira e a formação contínua de professores. O autor ao apresentar uma sequencialidade de fases da carreira docente enfatiza o carácter complexo, individualizado e processual do desenvolvimento profissional.

No contexto moçambicano, os primeiros dois a três anos são considerados probatórios havendo, a necessidade de um acompanhamento do professor principiante para se inserir devidamente no mercado de trabalho. O tempo máximo para a carreira é de 35 anos de serviço efetivo. Portanto, no nosso contexto, as fases de Huberman (1992) precisam de ser reflectidas de modo a gerar adequação à nossa realidade.

Apesar da popularidade dos ciclos propostos por Huberman (1992), a pesquisa realizada por Barros (2009) traz indícios que contestam o modelo proposto por Huberman. Para a autora,

muitos problemas não estão relacionados as fases específicas da docência, sejam elas classificadas por tempo de docência ou idade, mas à própria profissão, sendo gerados pela forma de organização da escola e pela cultura escolar (Barros, 2009, p. 39).

Nesta linha de pensamento, a autora propõe que seja revisto o ciclo de vida do professor tendo em conta especificidades da profissão. Para a autora, o desenvolvimento profissional é impulsionado pelo meio externo:

podemos concluir que a colegialidade na escola e, principalmente, a busca de apoio exterior, como a participação em grupos de estudo, representam instâncias fundamentais e contributivas para o desenvolvimento profissional do professor, que, com a mediação do outro, do amigo crítico, pode refletir e compreender melhor o próprio processo de socialização profissional e intervir na prática escolar, vindo a ser protagonista da renovação e do desenvolvimento do currículo escolar (BARROS, 2009, p. 39).

A cultura de solicitar apoio externo parece estar longe de ser enraizada em escolas moçambicanas. Mesmo nas Universidades a iniciativa de trabalhos colaborativos tem sido diminuto embora reconhecendo a sua relevância.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Encaramos o problema do ponto de vista qualitativo. Segundo assevera Lüdke e André (1986), esta forma de abordagem aplica-se quando o nível de realidade não pode ser quantificado. Seu campo de ação incorpora valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões. No caso da nossa investigação, buscamos concepções dos professores, enquadrados no campo das suas representações sobre processos pedagógicos no início da carreira.

A Escola Primária do 1º e 2º grau de Namacurra possui 35 professores, sendo, 11 homens e 24 mulheres. Selecionamos professores em fase de adaptação (HUBERMAN, 1992) para fazer parte da pesquisa. Com base nesse critério, participaram da pesquisa dez (10) professores, desse número, cinco (5) do género feminino com idade compreendida entre 26 a 33 anos e igual número do género masculino numa faixa etária de 28 a 38 anos.

Deste número, sete (7) foram formados no modelo de formação de professores de 10ª +1 (10ª classe + 1, ingressos com idade mínima de 17 anos para frequentar o curso com a duração de 1 ano) formados nos Institutos de Formação de Professores (IFP) e da Escola de Formação de Professores do Futuro (ADPP); um (1) formado pelo Instituto do Magistério Primário (IMAP), modalidade de 10ª classe + 2 anos de formação e dois (2) professores sem formação psicopedagógica. Abaixo seguem os quadros 1 e 2 que indicam as disciplinas dos cursos de formação de professores dos modelos 10ª +1 e 10ª +2, respectivamente.

Quadro nº.1: componente curricular do modelo de formação de professores do modelo 10ª +1

Disciplinas de formação geral	Disciplinas de formação profissional
Psicopedagogia	Metodologias de Ensino de Matemática
Línguas Moçambicanas e Metodologias de Ensino Bilingue	Metodologias de Ensino de Educação Física
Introdução à Metodologia de Pesquisa-acção e TIC's	Metodologias de ensino das Ciências Sociais
Metodologias de Educação Moral e Cívica	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa
Técnicas de Expressão em Línguas	Metodologia de Ensino de Educação Musical
Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Metodologias de ensino das Ciências Naturais
Organização e Gestão Escolar	Metodologias de Ensino de Ofícios
Práticas Pedagógicas	Metodologia de Ensino de Educação Visual

Fonte: INDE, 2006.

Quadro nº.2: componente curricular do modelo de formação de professores do modelo 10^a +2

Disciplinas de formação geral	Disciplinas de formação profissional
Pedagogia	Metodologia de Ensino de língua portuguesa
Psicologia educacional	Metodologia de Ensino de Educação Física
Sociologia da educação	Metodologia de Ensino de Educação Musical
Organização e gestão escolar	Metodologia de Ensino de Educação Visual e Tecnológica
Linguística Bantu	Metodologia de Ensino de História
Inglês	Metodologia de Ensino de Matemática
Educação moral e cívica	Metodologia de Ensino das Ciências Naturais e Biologia
Saúde e higiene escolar	Metodologia de Ensino Geografia
Exame de estado e trabalho final.	

Fonte: MINED, 1997.

Da leitura do quadro anterior, percebemos que a modalidade 10^a +2 estava mais centrada em metodologias de ensino, ou seja, aspectos metodológicos assumindo-se, assim, que o professor já domina conteúdos disciplinares com base na formação anterior. Trata-se de um curso de Pedagogia como uma equivalência do nível médio.

Por ser um número reduzido, foram submetidos à pesquisa os 10 professores. Estes foram graduados entre 2015 a 2017, portanto, nos últimos três anos. Para a recolha de dados foi usada uma técnica de entrevista. Para tal, foi elaborado um instrumento de recolha de dados: um guião de entrevista semi-estruturada.

Para garantia de anonimato, os dados gerados pelos dez professores foram codificados em PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH, PI e PJ. Foi remetido um termo de consentimento informado para cada professor que aceitou fazer parte da pesquisa.

A entrevista foi empregue como um meio para entender como os professores agem e detalham o seu modo profissional. As mesmas foram alimentadas por perguntas abertas, com o intuito de oferecer maior liberdade ao informante e a possibilidade de inclusão de perguntas pontuais. As perguntas da entrevista foram previamente validadas por meio de discussões entre os pesquisadores envolvidos e, posteriormente, remetidas a um revisor externo para sua apreciação. Só depois das observações do revisor é que o instrumento foi aplicado.

Assim, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) para uma investigação detalhada dos conteúdos das entrevistas feitas aos professores da Escola Primária do 1^o e 2^o grau do Distrito de Namacurra. No decurso da pesquisa, utilizamos implicitamente as três fases da Análise de Conteúdo (pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados).

Organizamos os dados obtidos em quadros para a sistematização das primeiras ideias, escolhendo as unidades de registros, efetuando a leitura flutuante dos documentos necessários à pesquisa para a demarcação do que foi analisado e, mais tarde, elaboramos os indicadores para o desenvolvimento profissional de professores principiantes apontando os sucessos e insucessos (a pré-análise – fase 1).

Mais adiante, exploramos o material organizado na fase anterior com a indicação das unidades de registros (exploração do material – fase 2), portanto, fizemos a descrição analítica das mensagens provenientes dos dados das entrevistas. Por fim, interpretamos os resultados à luz das teorias discutidas sobre a indução a carreira - tratamento dos resultados – fase 3 (BARDIN, 2006).

3. Resultados e discussão

Trazemos, neste artigo, uma parte dos resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar concepções sobre processos pedagógicos de professores em início de carreira sem acompanhamento. Numa primeira fase, exploramos concepções sobre três unidades de registros (indicadores) destes a respeito da duração da formação, seguimos com dificuldades encaradas pelos professores e, depois, terminamos por uma apresentação de estratégias de superação.

3.1. Concepções sobre duração da formação

O quadro abaixo apresenta as respostas dos dez entrevistados sobre duração da formação. A pergunta que norteou a produção dos dados foi: o período de sua formação foi suficiente a ponto de sentir-se professor capaz de enfrentar uma turma? Se não ou se sim, diga porquê?

Quadro 1: Concepções dos professores sobre duração da formação 10 + 1

PA	O tempo de formação para mim foi suficiente (2 anos). Porque me ajudou a ser professor.
PB	O tempo de formação para mim foi curto visto que alguns conteúdos foram suprimidos, mas no que tangem a preparação Psicopedagógica foi boa.
PC	O tempo de formação foi curto, pelo menos devia ter levado um período de 2 anos, visto que sai sem muito domínio de conteúdos, assim como dos objectivos, até agora tenho enfrentado dificuldades na definição dos objectivos numa aula.
PD	O tempo não foi tão bom porque o período foi curto, não permitindo adquirir as ferramentas para iniciar a minha carreira
PE	O tempo foi suficiente pese embora exista a vontade de progredir.
PF	O curso é muito acelerado visto que não é possível levar toda bagagem que origina dificuldades nos primeiros anos ou mesmo trabalho. -Não se chegar a conhecer todas normas da área logo sujeita muitas dificuldades
PG	Período não foi suficiente porque o tempo de estágio era curto e o curso devia levar um período de 1 ano.
PH	
PI	

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Nesta questão, sete entrevistados (n=10) (PB, PC, PD, PE, PF, PG e PJ) observam que o currículo do modelo 10^a+1 é bem-vindo, justificando que absorve num curto período um elevado número de docentes, minimizando a carência de professores formados bem como o índice de desemprego. Todavia, os entrevistados reconhecem que o período de formação não foi suficiente tendo em conta a vastidão dos conteúdos da própria formação, embora haja um momento de práticas pedagógicas, mas dificuldades estão sendo encaradas no dia-a-dia, no terreno.

Para os entrevistados PG e PJ no início da carreira enfrentaram várias dificuldades, visto que estes não tiveram formação psicopedagógica. Comparativamente ao PA, diz ele, que o modelo de formação foi suficiente, tendo em consideração o período de 2 anos, incluindo estágio que permitiu o formando ter noções e habilidade de lecionar, mas também, dificuldade existiram logo no início da carreira.

O modelo de formação de 10^a+1 ano como se referiam os nossos entrevistados é relevante na medida em que solucionou o problema de contratação de pessoal docente sem formação psicopedagógica, observando para a necessidade que o governo e a educação, em particular, tinham de preencher e expandir docentes em vários pontos do País. Porém, as dificuldades que estes docentes trazem são enormes e requerem de um acompanhamento ao nível dos processos pedagógicos com vista a melhoria da qualidade de ensino. Essa posição é referida por Tardif e Raymond (2000) ao argumentar sobre a necessidade de experiência para garantir a qualidade de ensino.

Desse modo, percebemos que sob o ponto de vista administrativo, a formação de 10^a +1 minimizou o problema de falta de professores formados. Porém, sob o ponto de vista didático-pedagógico, o modelo de formação de professores não resolve o problema de qualidade de ensino, pois, o tempo de permanência não foi suficiente para assimilação dos métodos de ensino.

3.2. Dificuldades no início da carreira

A pergunta que norteou a produção de dados desta categoria foi: Quais foram as dificuldades que enfrentou nos primeiros meses da sua carreira profissional? Abaixo consta o quadro que sintetiza principais aspectos das respostas.

Quadro 2: lista de dificuldades encaradas no início da carreira

PA4	Nos primeiros meses da carreira profissional do docente em apreso, tive como dificuldades: - adequar correctamente o material didáctico em função da aula - uso racional do quadro - partilhados conteúdos com os colegas experientes.
PB4	Nos primeiros meses enfrentei dificuldades tais como: - domínio da turma no que respeita a agitação dos alunos, os alunos que não pareciam que não mostravam interesse, visto que eram crescidos e a professora se sentiam mal pela agitação.
PC4	As dificuldades foram enormes visto que desempenho a tarefa coordenadora de AEA, não foi fácil sendo que a professora devia trabalhar com pessoas adultas, isto é, os alfabetizadores que não tem sido fácil e como professora teve dificuldades de uso quadro, domínio da turma.

PD4	<p>Como professor tive dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> - disciplinas fora de inclinação visto que o professor é formado a inglês mas foi colocado para dar a 1ª classe. - falta de bata, alimentação, - falta de inserção no meio dos colegas experientes e antigos na escola afecta.
PE4	<p>As dificuldades que enfrentei foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de coragem a encarar o professore ensino, - parecia um sonho, - não domínio da turma, - sentia-se em pânico, - houve falta de colaboração entre colegas.
PF4	<p>Enfrentei como dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser novo no distrito, - a língua de comunicação que era cena, - situação financeira, - via de acesso, - o modo de vida cada um era por si, - domínio de turma foi calcanhar de Aquiles.
PG4	<p>As dificuldades foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encarar os alunos, - o tipo de linguagem a usar com os alunos., - o ambiente local de trabalho.
PH4	<p>Como professora enfrentei várias dificuldades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -falta de formação Psicopedagógica, -não domínio de turma, não domínio de material, -uso de quadro inadequado, -o amparo foi positivo que levou a superar as dificuldades.
PI4	<p>A dificuldade que tive como professor é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tive pensamentos de se sentir incapaz de transmitir os conteúdos, - domínio de turma olhando pela idade dos alunos que variam de 14-18 anos visto que eram alunos da 7ª classe.
PJ4	<p>As dificuldades que tive foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - medo de encarar os alunos, - medo de encarar os colegas, - medo de encarar a direcção, - problema de comunicação entre professores e alunos, visto que se trata de zona rural, - esquecer de dividir o quadro.

Fonte: dados da pesquisa.

Para esta questão, os nossos entrevistados tiveram respostas quase iguais no que se referia: falta de coragem a encarar uma turma; não domínio da matéria; uso inadequado do quadro; situação financeira; falta

de colaboração de colegas experientes e antigos na instituição; disciplinas a leccionar fora da inclinação da sua especialidade para o PD; falta de alimentação; dificuldade de fazer estatística de 3 de Março³ e dados do fim de trimestre.

Face as respostas desses entrevistados, pudemos perceber isso quando Ponte et al. (2001, p.31) argumenta que “os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor”. Trata-se de uma época em que o jovem professor é entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda a variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si.

3.3. Estratégias utilizadas para superação de dificuldades

A pergunta que norteou a produção de dados desta categoria foi: Quais são os mecanismos usados para superação das dificuldades de colaboração dentro da instituição do ensino? Abaixo consta o quadro que sintetiza principais aspectos das respostas apresentadas.

Quadro 3: Mecanismos usados para superação das dificuldades de colaboração dentro da instituição do ensino

PA8	O professor tem recorrido para superar as dificuldades dentro da instituição do ensino os seguintes mecanismos: -Quebrar o complexo de inferioridade e superioridade. -Incentivar o diálogo com os colegas da mesma instituição. -Criticar e aceitar críticas
PB8	Questionar para pessoa que acompanha o professor no processo de ensino a partir de outra avaliação.
PC8	Tenho recorrido o uso de material didáctico pessoal ou da escola para a superação das minhas dificuldades.
PD8	Tenho recorrido na humildade, diálogo constante, trabalho em equipa, espírito de ponderação e de entreatajuda.
PE8	Tenho recorrido no programa de ensino para superar as minhas dificuldades.
PF8	Os mecanismos têm sido pautar no diálogo de modo a por os colegas a perceber o que é importante na instituição.
PG8	Tenho recorrido aos membros de direcção para pedir apoio na solicitação dos encarregados.
PH8	Tenho recorrido outros mecanismos como, diálogo com os colegas a pedido de apoio
PI8	Tenho criado apelo nas reuniões informando que o Processo de Ensino e Aprendizagem não é somente para os professores nem alunos, mas sim, todos os actores que concorrem para o mesmo objectivo.
PJ8	Socialização entre colegas, incentivam na sensibilização em acompanhar o Processo de Ensino e Aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa.

3. Trata-se de levantamento de dados dos alunos matriculados que todas as escolas do País fazem nessa data em todos os anos.

A análise do quadro 3 permitiu-nos identificar dois grupos de entrevistados. A análise possibilitou-nos a constatação da existência de sérios problemas de colaboração. O primeiro grupo busca apoio dos colegas da mesma escola para superação das suas dificuldades. O segundo, prefere manter -se neste clima desagradável e recorrer colegas de outras escolas para partilha de dificuldades ao invés de se humilhar e criar o espírito de entreajuda. Entendemos que esse comportamento poderá se agravar na medida em que novos professores forem colocados naquela escola, as limitações em aproximar os colegas experientes e antigos serão enormes.

As formas de superação das dificuldades encontram paralelo na 1a fase de HUBERMAN (1992). Percebemos que os entrevistados desenvolvem ações que denotam sobrevivência, descoberta e exploração. Por outro lado, a superação de dificuldades vem sendo realizada por meio de um apoio externo (BARROS, 2009).

Considerações finais

Na opinião dos entrevistados a duração da formação pelo modelo $10^{\text{a}} + 1$ não é suficiente para preparar um professor de modo a encarar a complexidade do ensino primário. Este pronunciamento ganha visibilidade a partir das dificuldades do âmbito didático e pedagógico.

O círculo de ação da formação no modelo $10^{\text{a}} + 1$ é restrito a conteúdos metodológicos. A formação não dá subsídios de conteúdos específicos bem como sobre a realidade da sala de aula: a indisciplina, segurança e medo. Assim, podemos presumir que a duração da formação joga seu papel na contraposição, mas não é o único elemento.

Os dados apresentados demonstram que os programas (ZIP e IEDA) formalmente instituídos não estão operacionais. Esse cenário de inoperância dos programas supracitados conduz os professores a criação de redes de apoio entre pares. Desse modo, percebemos que as concepções sobre processos pedagógicos construídas pelos professores entrevistados circunscrevem-se aos processos de colaboração. Em contrapartida, a colaboração entre professores em início de carreira e os mais experientes se revela pouco exequível e problemática.

Há pouca dinâmica individual no sentido de melhorar a prática profissional. A formação do professor no modelo $10^{\text{a}} + 1$ pode não estar apoiando esse desenvolvimento profissional (individual).

As duas modalidades de formação ($10^{\text{a}} + 2$ e $10^{\text{a}} + 1$) baseiam-se unicamente na componente de metodologias de ensino, embora reconhecendo que os alunos que ingressam nesses cursos apresentam uma série de dificuldades relacionadas com conteúdos específicos, leitura e escrita, entre outras.

Nesse sentido, uma colaboração entre os professores principiantes da carreira e os mais experientes pode contribuir para minimizar os problemas relacionados com o conteúdo disciplinar; o conteúdo curricular e a metodologia de ensino.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A.M.R. A fase inicial da docência sob perspectiva e reflexão de professores em fase final da carreira. Revista de Educação. Vol XII, n.13, 2009.

BR/MINED. Diploma Ministerial nº 28/97: Plano de Estudos para os Institutos do Magistério Primário. Maputo, Imprensa Nacional, 1997.

HUBERMAN, M. Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), Understanding teacher development, (pp. 216-241). New York, NY: Longman Publishers.1992.

INDE. Plano Curricular de Formação de Professores, Maputo. 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. , C.; MURILLO, P. Monográfico: Professorariado Principiante e inserción Profissiona a la Docência. Revista do Curriculum y Formación del Profesorado, vol. 13, Nº 1,P. 1-3, 2009.

MEC. Estratégia para formação de professores 2004 – 2015: proposta de políticas. Maputo 2004. Acesso aos 16 de Novembro de 2019. Disponível em http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA-S2-Estrategia_de_Formacao_de_Professores_2004-2015.pdf

MEC. Estratégia para formação de professores 2004 – 2015. Proposta de Políticas, Maputo, 2004.

PONTE, J. P, GALVÃO, C., Trigo-Santos, F., OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. Revista de Educação, 2001.

PONTE, J.P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. Revista Educação e Matemática, no 31, 3o trimestre. Lisboa. 1994.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

WHITE, G. A indução de professores em início de carreira: uma perspectiva Escocesas. 2001.

DEIXA, G. V.; CHICOTE, R. S.; GONÇALVES, E. C.; A influência da indução de professores principiantes na qualidade de ensino no 1º grau do ensino básico em Moçambique. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 12, nº. 24 (p. 151-164) 31 ago. 2020