



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983)

Alberto Bive Domingos

Graduado em Psicologia e Pedagogia - Universidade Pedagógica de Moçambique

Mestre em Administração Educacional - Universidade do Minho - Portugal

Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista

“Júlio Mesquita e Filho” - Brasil

Bolsista CNPq/MCT-Mz no Brasil

Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique

<http://lattes.cnpq.br/5624479041118620>

E-mail: albertobive@gmail.com

Resumo: O artigo analisa os desafios da Política de formação de professores em Moçambique no período revolucionário como política pública de erradicação do analfabetismo. Em termos metodológicos usamos abordagens qualitativas do tipo estudo de caso naturalístico associado a várias técnicas de investigação no âmbito da sociologia das organizações educativas, sobretudo a análise documental da legislação sobre o sistema educativo o que permitiu constatar que a política de formação baseou-se numa correlação estreita à ideologia socialista, aliada aos princípios taylorista da centralização da ação educativa, pela hierarquização de funções e estatuto, inadequados ao trabalho do professor enquanto atividade caracterizada pela especialização e domínios culturais da sociedade. Assim, os desafios perseguem o contexto do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação no ajuste de novas realidades sociológica, pedagógica e organizacional da escola, cuja perspectiva era a transformação do sistema de educação colonial, discriminatório para uma educação igualitária e voltada para os valores da moçambicanidade e Formação do Homem Novo, impactando na implementação de ações aceleradas de capacitação de professores, proporcionando vários modelos de

formação de professores. O exercício profissional docente ficou, também relacionado aos fins e as práticas do sistema escolar e contexto sociocultural caracterizado por uma pedagogia centralista e burocrática, proporcional à assimilação de conteúdos de forma mecânica.

Palavras-Chave: Educação; Sistema nacional de educação; Desafios; Política de Formação de Professores.

Introdução

Moçambique é um país da África Austral, situado na costa do Oceano Índico, com cerca de 22 milhões de habitantes (2007). Foi uma colônia Portuguesa até 1975, quando se tornou República Popular de Moçambique (RPM), com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento político criado em 1962 por Eduardo Chivambo Mondlane (intelectual formado nos EUA e funcionário das Nações Unidas), através da unificação de três movimentos libertários, a MANU (*Mozambique African National Union*), a UDEMANO (*União Democrática Nacional de Moçambique*) e a UNAMI (*União Africana de Moçambique Independente*).

A FRELIMO transforma-se em Partido Marxista Leninista da aliança operário-camponesa em 1977 introduzindo um sistema político de partido único (LOEWENSTEIN, 1988:76). Com a proclamação da independência nacional sucederam-se transformações em favor das nacionalizações, onde o sistema educativo não fugiu à regra, foi uniformizado cujos objetivos eram a criação de um sistema moçambicano, público e laico, ultrapassando os objetivos e conteúdos coloniais. Visava construir uma sociedade livre, justa e solidária para garantir o desenvolvimento nacional de quadros para lutar contra a discriminação, pobreza e a marginalização, de modo a reduzir as desigualdades sociais e regionais criadas pelas assimetrias e políticas coloniais, para o Estado promover o bem-estar dos cidadãos sem preconceitos de origem, racial, étnica, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O presente artigo discute os avanços e retrocessos da política de formação de professores na Lei 4/83 do novo sistema nacional de educação, onde a educação passou a ser um direito fundamental de todas as crianças e outras camadas sociais tornando-se necessária para a materialização de direitos civis, políticos, econômicos

e sociais. A educação transformou-se num dos mais poderosos instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico e social na redução da pobreza e das desigualdades sociais. A política de formação de professores tornou-se num dos elementos catalizadores desses objetivos, que estão expressos no Preâmbulo da Lei, 4/83, “o SNE garante acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras”. E, durante o percurso do sistema nacional de educação, a construção da rede escolar e a formação de professores foram muito afetadas pela guerra civil, sendo que o sistema na atualidade ainda discute a qualidade da educação oferecida que continua precária e, ainda pela existência de crianças em idade escolar que estão privadas do direito à escola por falta de vagas sendo mais, predominante nas zonas e famílias rurais pobres.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, o ponto de partida idealizador do artigo, seu percurso e ponto de chegada foram construídos mediante o diálogo e a problematização estabelecidos entre normativos do sistema educativo e algumas entrevistas a profissionais das escolas públicas.

É neste contexto que o artigo se propõe a discutir os desafios da política de formação de professores.

Retrospectiva histórica do sistema escolar moçambicano 1930 a 1983

A questão básica que levou a alteração do sistema nacional de educação em Moçambique foi a não inclusão da população moçambicana no principal sistema público de educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema discriminatório no qual grande maioria de população não teve oportunidade de ingresso, e por conseguinte causou um elevado número de população analfabeta.

Ora vejamos, com a promulgação do “Ato Colonial”¹ em 1930, estabeleceu-se o período da institucionalização das linhas da ação colonial do Estado Novo, de Salazar, regulamentando-se o sistema de educação nativo pelo Diploma Legislativo

¹ Segundo Goméz (1999:47), “o ato colonial determina a unificação administrativa das colónias nas mãos do Estado e a nacionalização das suas economias, acabando assim com as companhias concessionárias fundadas nos finais do século XIX”; proibia a utilização de trabalho forçado pelas empresas privadas e reiterava a obrigação de patrões pagarem aos africanos pelo seu trabalho; sublinhava a necessidade dos administradores coloniais defenderem a soberania de Portugal, significa colónias produtivas em favor da metrópole e governadas por portugueses.

nº 238 (Goméz, 1999:43 e 55). Desde já, a educação caracterizou-se pela universalização da ideologia colonial portuguesa apresentando as suas ideias como as mais nobres, racionais e universalmente válidas no desenvolvimento de Moçambique (Mazula, 1995:78-79) e, ainda, como se fossem de interesse comunitário, isto é, da diversidade social e étnica da sociedade indígena, prestando relevantes serviços² ao Estado português. Neste sentido, através do Decreto nº 12.336, de 1926, promulgou-se o “Estatuto das Missões Católicas Portuguesas”³ (Goméz, 1999:55). E a administração da educação devia refletir-se na organização, direção e gestão da educação através da criação de instituições especializadas, destacando-se o Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 e o “Estatuto Missionário de 5 Abril de 1941, que detalhavam os princípios e fundamentos da ação da igreja católica (ponto focal, braço direito e portavoz, tranquilizadora e pacificadora do regime), definidos pela Concordata que foi celebrada entre o Estado Português e o Vaticano em 7 de Março de 1940, com a ação e missão civilizadora⁴ (Mazula, 1995:79; Goméz, 1999:57; Bernardo, 2003:20). Contrariamente, as igrejas protestantes que desenvolviam uma educação significativamente moçambicana, paralela, marginal e reacionária em relação aos interesses coloniais luso-católicos, ao formar um homem estranho ao seu povo e à sua cultura (Goméz, 1999:19; Ngoenha, 2000:43; PNUD, 2000:31). Assim, o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: “um “*oficial*” destinado aos filhos dos colonos e assimilados⁵, dependente das estruturas governamentais, e o outro sistema para os africanos, ou os “*indígenas*”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões, com o objetivo de elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ou seja, à povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, isto é,

² Para Goméz (1999:58) o “objectivo do ensino colonial indígena era a formação da mão-de-obra necessária e adequada às necessidades da colónia. Portanto, não visava fazer doutores”.

³ Goméz (1999:54 e 57) adianta que “até 1940, os programas de ensino para os africanos eram feitos pelo Departamento de Educação e Instrução da respectiva colónia, os exames eram feitos pelo Estado e os diplomas pelo director da Educação. De 1940-1960, a igreja Católica encarregou-se de elaborar os programas e os exames e os diplomas. Mas a partir de 1960 a elaboração destes programas passou a ser da responsabilidade do Ministério da Educação em Lisboa. Neste período as colónias eram consideradas províncias ultramarinas desde 1951 e os cidadãos possuíam os mesmos direitos dos portugueses”.

⁴ Goméz (1999:54) explica que “a política de assimilação visava, por um lado, enfraquecer a formação de consciência nacionalista”.

⁵ Goméz (1999:52) explica que “o Estatuto de Assimilado consistia em ter 18 anos, provar que fala correctamente o português e que tinha meios de se sustentar a si e à sua família, possuir bom carácter e qualidades morais próprias de cidadão português, devia romper com a sua cultura, as suas tradições e a sua família”.

formar o africano à consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio, enquanto o ensino primário elementar para os “não indígenas” visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.” (Mazula, 1995: 75-80; Gómez, 1999:59).

Deste modo, as reformas ocorridas em 1930, no ensino indígena, compreendiam uma estrutura definida em: A) Ensino Primário Rudimentar: 1º nível, rudimentar com três classes, iniciação, 1ª e 2ª classes; um 2º nível, onde o ensino primário compreendia a 3ª e a 4ª classes e, a admissão preparação para ingressar no ensino secundário. B) Ensino profissional indígena, subdividido em: (i) *escola de artes e ofícios*, com quatro classes, destinada a rapazes e (ii) *escolas profissionais femininas*, com duas classes. No entanto, o ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes e a permanência na última (4ª classe), era de tempo ilimitado, pelo que em 1962, passou a chamar-se de Ensino de Adaptação. O mesmo diploma, instituiu o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Mazula, 1995:81; Gómez, 1999:60).

Em 1947, através do Decreto-Lei nº36.507, de 7 de Setembro, o governo colonial reformou o Ensino Liceal e pela Lei nº2.025, o Ensino Técnico Profissional. Portanto, os conteúdos da reforma incidiam na “Mocidade Portuguesa”, na Lei nº 2.025/47, e na necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e comercial (Portaria nº 8.392 de 31 de Maio de 1950, *apud* Mazula, 1995:85-86). Assim, devido a pressões internacionais⁶ e à situação política que se vivia nas colónias portuguesas, sobretudo em Moçambique e Angola, em 1964 e, através do Decreto nº45.908 de 1964, o governo colonial reestruturou o ensino, substituindo o Ensino de Adaptação pelo Ensino Pré-primário. Aliás, já a partir de 1963, admitia-se o emprego do idioma local (Lei nº 2119, do Ministério do Ultramar) como instrumento de ensino, onde o Estado português assumia a correção da “presumível deficiência do ensino missionário” (Ngoenha, 2000:28).

⁶ Gómez (1999:54-55) recorda-nos que “em 1961 Portugal, em reconhecimento do princípio de autodeterminação dos povos colonizados, abandonou a sua política de assimilação considerando os habitantes das colónias como cidadãos portugueses como forma de acalmar a opinião pública internacional e esfriar as pressões das Nações Unidas e cooptar certas camadas sociais africanas”.

Até 1951, efetivamente, Portugal já tinha redefinido as suas colónias em “províncias ultramarinas”, abolindo o estatuto indígena em 1961 e os nativos considerados povos portugueses com iguais direitos e deveres (Goméz, 1999:54; Mazula, 1999:88). Deste modo, as mudanças significantes no sistema de ensino, incidiram na substituição do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar dos Indígenas formados nos Postos Escolares da zona rural e, assim, a 4ª classe desse ensino equivalia à 3ª das Escolas Primárias Oficiais. Mas é de sublinhar que prevalecia a discriminação, pois, o sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena nas escolas de: i. Artes e Ofícios; ii. Na formação de professores de Posto escolar; e iii. Na escola industrial e comercial para indígenas, onde o aluno precisava de frequentar mais uma classe, a 4ª das escolas primárias oficiais; nem iv. Nos estudos gerais universitários (que era só para os colonos europeus). Assim, o ensino primário elementar e complementar só funcionava nas zonas urbanas (Mazula, 1995:88).

Portanto, com o início da guerra de libertação, em 1964⁷, a reestruturação do sistema de ensino colonial, também seguiu dois tipos de ensino, o *oficial* e o *oficializado*, tirando do monopólio da igreja católica o ensino primário com a criação de escolas do Posto, (que leccionavam a pré-primária e as três primeiras classes) e, também, as escolas do ensino primário (que ofereciam a 4ª classe). Neste contexto, o Estado português passou a ter maior influência na formação e nomeação dos professores para a leccionação e os currículos eram africanizados, os conteúdos das primeiras classes e os restantes ligados à cultura portuguesa. Entretanto, os alunos eram identificados pelo uso do cartão de identidade indígena ao invés da caderneta indígena e somente quando filho reconhecido e confirmado de pais “assimilados” pelo bilhete de identidade de cidadão português (Mazula, 1995:84; Goméz, 1999:61).

No entanto, o sistema educacional dicotomicamente, obedecia à estrutura seguinte: i. Primeiro nível (ensino primário de cinco classes, isto em 1962 quando se acrescentou a 5ª classe); ii. Segundo nível (ensino liceal que se dividia em três

⁷ A luta armada justifica-se pela opressão secular do colonialismo ao povo moçambicano que, sem formas de auto-defesa, acabaria por ser obrigado a pegar em armas e lutar pela independência. A Luta de Libertação Nacional, foi dirigida pela FRELIMO sob orientação de Eduardo C. Mondlane. Portanto, a luta iniciou a 25 de Setembro de 1964 no posto administrativo de Chai na província de Cabo Delgado. <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Mozambique/resHistorico>. Extraído 22/02/2010.

níveis: a) 1º ciclo, de dois anos, o ensino preparatório, b) o 2º ciclo, de três anos, o ensino secundário e o c) 3º ciclo, de dois anos, o ensino pré-universitário); e o iii. Nível superior (que só ocorria nas universidades portuguesas) e em Moçambique só em 1963⁸ com os Estudos Gerais Univeristários, na atual Universidade Eduardo Mondlane (UEM), (Goméz, 1999:61-62).

Portanto, a reforma colonial da educação de 1964 vigorou e manteve-se intacta até 1975, aquando da realização do seminário na cidade da Beira, que reformulou o sistema educativo segundo a ideologia da FRELIMO (Mazula, 1995:91) e, mais tarde culminou com a aprovação da Lei 4/83 do Novo Sistema Educativo em 1983.

Em Decreto Presidencial nº 4/82, criou-se o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC procurando adequar a educação à realidade do país. Em consequência, esta medida centralizadora do Estado moçambicano que “tinha como objetivo consolidar a ocupação administrativa do território” (Mosca, 1999:106), e “consolidar a identidade e unidade nacionais” (PNUD, 2000:34), afastou muitos intervenientes no sistema educativo, sobretudo, a igreja católica que tinha algumas escolas nas zonas rurais, medida que contrariou a procura pela educação, pois, as escolas também ressentiram-se da falta de espaços para acolher muitos alunos e professores para assumirem essas funções da procura.

Deste modo, para fazer face à explosão escolar, a FRELIMO desencadeou uma campanha de mobilização convidando todo aquele que reunisse as mínimas condições para ensinar, aliás, em 1975, o MEC criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), cujo requisito mínimo de ingresso era a 4ª classe do ensino primário. Os conteúdos eram didático-pedagógicos, embora com um suporte de formação político e ideológica. Entretanto, os formadores possuíam o curso de Magistério Primário, equivalente ao nível médio e professores de Posto Escolar (prolongamento dos Grupos Dinamizadores - GD's, entidades populares que responderam voluntariamente, aos desafios da escola na revolução). Desta feita, os professores do ensino secundário eram, na sua maioria, estrangeiros, aliás, só em 1977 a formação de professores para este nível passou a ser feita pela Faculdade de Educação da UEM (Gómez, 1999:244 e 245), e legislada pelo Diploma Ministerial

⁸ A UEM foi fundada no dia 21 de Agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. <http://www.uem.mz/>. Extraído 22/02/2010.

nº 39/86, que confere poderes à criação de cursos de formação de professores do ensino secundário.

A educação e os desafios da política de formação de professores

No âmbito da revolução popular que tirou o país do jugo colonial, sucederam-se momentos de programação e definição de novas estruturas no sistema educativo que agiam no sentido da mobilidade e democratização do ensino como lemas do projeto político. Segundo Mazula (1995:188), após a independência o MEC colocou uma estrutura organizacional no sistema educativo distinta do período colonial (modelo de segregação educacional) apontando anteriormente, que consistia: i) no ensino oficial e ensino Indígena; ii) baseada numa estrutura fragmentária com multiplicidade de cursos profissionais depois dos quatro primeiros anos; iii) falta de coordenação entre os diversos cursos profissionais, depois dos quatro primeiros anos de escolaridade; iv) sistema de ensino de 11 anos, que obedecia uma estrutura de 4-2-3-2-Universidade; v) não permitia uma saída para a vida ativa e ingresso num novo nível ou subsistema; e vi) onde os objetivos e conteúdos eram diferentes e não articuláveis.

A nova estrutura criada através da Lei nº 4/83, terminou com essa organização “monopólio racial” da escola, pondo em prática um SNE, com uma estrutura organizacional que integrava a todos alunos sem separação de raça, religião ou outro critério e caracterizou-se por ser: a) um sistema único, laico e público; b) de escolaridade primária gratuita de 4 para 7 anos, sem primeiro ciclo; c) subsistemas articulados e integrados; d) unicidade do sistema; e) Ensino Secundário Geral, Ensino Técnico e Formação de Professores de três níveis; f) Sistema de Ensino de 12 anos que obedece a seguinte estrutura: 7-3-2-Universidade; g) dando possibilidade de saída para vida ativa no fim de cada nível, ou ingresso num novo; h) definidos objetivos e conteúdos gerais do sistema; e, i) carácter politécnico do Ensino Primário (Artigos, 2-8; Mazula, 1995:188).

Segundo a Lei 4/83, a organização do sistema educativo hierarquizava-se em cinco subsistemas:

“O SNE é constituído pelos seguintes subsistemas: subsistema de educação geral; subsistema de educação de adultos, subsistema de educação técnico-profissional; subsistema de formação de professores e o

subsistema de educação superior” Artigo 8º. Os Níveis, “o SNE está estruturado em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior” Art. 9º.

Deste modo, encontramos momentos de organização que proporcionam ao planejador central ordenar tudo de forma racional, buscando objetivos e, em simultâneo, controlando resultados, o que não é trivial na educação, pois, no dizer de Crozier (1995:23), “os meios humanos, não se dobram tão facilmente aos objetivos”. Entretanto, esta maneira de organização do “tipo consenso antecipado e imposto”, embora fosse típico da época para além de ser estranho nas organizações educativas, não se compadece com o princípio de que as organizações são instáveis e imprevisíveis, pelo seu grau demasiadamente elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza dos seus objetivos considerados pouco claros e em conflito, pois, as tecnologias são também consideradas ambíguas e incertas (Lima, 2001:29). Tal facto, nas escolas segundo os nossos entrevistados reflete-se da seguinte maneira:

[...] As pessoas reclamavam as condições de trabalho [...] Havia descontentamento, não se pode dizer que não houve descontentamento [...]” (E1M). “Os professores [...] tomaram uma atitude diferente, diferente no sentido de que [...] houve também uma desorganização na educação, portanto, foi um período de libertinagem, porque [...] maior número das orientações não eram cumpridas porque primeiro eram motivados pelo nível académico dos professores, outros tinham um nível académico alto e alguns diretores tinham um nível académico baixo, outros por questões de vencimentos baixos, também contribuía para essa desordem, outros pelo [...] amparo social, [...] não tinham onde pudessem planificar as suas aulas [...]. Mas de qualquer das maneiras essa libertinagem teve como consequência a fuga de muitos professores na educação [...] verificaram que educação para eles era perda de tempo e acabaram por abandonar [...] não havia uma linha exata” (E2M).

Para além da organização e estrutura do SNE, em comparação com a estrutura colonial, a principal novidade no sistema segundo Mazula (1995:182) é a introdução do Sistema de Formação de Professores (SFP) e o Sistema de Educação de Adultos (SEA). E o subsistema de Formação de Professores estruturou-se em dois níveis:

“1. Nível médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário, dos professores do 1º nível da Educação de Adultos e dos Professores de práticas de especialidade da Educação Técnico Profissional. As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao 2º nível do subsistema de Educação Geral. A duração dos cursos, neste nível, é de três a quatro anos. 2. Nível superior: realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do subsistema Nacional de Educação. As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao nível médio do Sistema Nacional de Educação. A duração dos cursos, neste nível é de quatro a cinco anos (Artigo 35, da Lei 4/83).

Portanto, as políticas de formação respondiam às novas dimensões sociais diante dos desafios da sociedade. Isto é, as políticas e práticas da formação de professores visavam o cumprimento das necessidades da nova sociedade, sem quadros qualificados para a nova administração pública e visavam contribuir para a formação centrada na escola e nos professores, eram baseadas na valorização da formação como componente essencial da gestão dos recursos humanos com capacidades de fazer diagnóstico, prognóstico, ou seja, com capacidade de inovar ao identificar problemas e soluções pelas iniciativas locais. Assim, o Decreto Ministerial nº 39/86, apoiava essa política ao determinar o nível de exercício da função docente no ensino secundário e a habilitação dos professores formados pela UEM. Deste modo, segundo o mesmo diploma, a formação de professores passou a ser realizada em instituições especializadas e estava estruturada da seguinte forma:

“Os cursos de formação de professores realizados pela UEM com a duração de dois anos e cujo ingresso se realize com a 9ª classe ou equivalente habilitam os seus titulares ao exercício da função docente em estabelecimentos escolares do nível de 7ª à 9ª classes, nas respectivas disciplinas de especialidade” Art. 1. “Os cursos de formação de professores realizados pela UEM com a duração de dois anos e cujo ingresso se realize com a 11ª classe ou equivalente habilitam os seus titulares a lecionar as disciplinas de especialidade em estabelecimentos escolares de 10ª e 11ª classes” Art. 3.

No âmbito da Lei 4/83, artigo 32º, objetivos do SFP e a Política Nacional da Educação (PNE, 1995) concebem a formação de professores como o elo de ligação para manter o progresso da escolarização primária universal, isto, pelo papel relevante do professor como agente de educação, formação e transformação, e ainda, por este ramo constituir a fonte natural de alimentação do corpo docente e administradores escolares de todos os subsistemas do SNE. Portanto, por estas razões vamos concentrar a nossa atenção neste subsistema. Assim, O SFP, nos seus objetivos, assegurava uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas, com um carácter ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios de Marxismo-Leninismo”.

Os objetivos gerais do SNE (Artigo 4), encontram-se descritos:

“2. a) formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica; b) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento das suas capacidades; c) [...]; d) fazer das instituições de ensino bases

revolucionárias para a consolidação do Poder Popular, profundamente inseridas na comunidade”.

Embora se reconheça que a formação e a atividade do professor segue modelos e finalidades do sistema escolar e do contexto escolar e ainda seja um aspecto de políticas públicas que requer melhores condições de trabalho e de vida, incluindo a política salarial como a remuneração, a missão da formação era formar pessoas com pensamento autonomo, que respeitassem a pluralidade de ideias, a diversidade cultural e críticas da sociedade. Reconhecendo que nos desafios houve uma correlação entre a formação e a ideologia socialista que se fundamenta nos objetivos gerais da Lei 4/83, do SNE: “Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista” Art. 4º, e). Este sistema é frequentado por jovens formados pelos subsistemas de Educação e trabalhadores vindos de áreas afins, produção e serviços que tenham habilitações necessárias para o ingresso. Porém, a formação compreendia dois níveis: “Nível Médio e o Nível Superior” (Artigo 32º).

Entretanto, no Artigo 45 da lei (Modelos de formação de professores) previa-se que:

1. A implementação do subsistema de formação de professores obedecerá a um plano específico que permita a adaptação de modelos de transição. 2. Os modelos de transição devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder às necessidades do crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo definido na presente lei.

Portanto, a política de formação de professores visava a solução dos problemas sociais relacionados com a superação do sistema colonial, a ignorância, a fome, a pobreza, a doença e as fracas condições de vida que Moçambique como nação africana enfrentava, contribuindo para o desenvolvimento social, pois o sonho era dos professores se tornarem artífices do Homem Novo para a sociedade revolucionária.

Sublinha-se que com a conjuntura social de fraca qualificação profissional a sociedade moçambicana recorreu a alguns arranjos de curto e médio prazos, de modo a se levar avante a política educativa. Isto é, o MEC no âmbito de novas realidades social, cultural e política iniciou uma nova organização da escola de massas em condições difíceis e sem recursos, onde a população construía salas de

aulas precárias, e os professores trabalhavam debaixo de árvores. Entretanto, o novo SNE respondia fundamentalmente aos seguintes grandes objetivos: “a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e de investigação científica, tecnológica e cultural” (Preâmbulo da Lei, 4/83)

Em condições adversas, o novo governo pós-colonial lançou uma campanha de recrutamento de professores, na qual todo aquele que possuísse uma formação ou concluiu-se o quarto grau de escolaridade era recrutado para ser professor e foram também, firmados acordos com alguns países socialistas para a intensificação da formação da mão-de-obra fora e dentro do país para assegurar o funcionamento do sistema de educação e outros setores. Foram capacitados ou reciclados professores sem preparação psicopedagógica e didática de forma intensiva de modo a satisfazer as exigências da nova sociedade. De forma espontânea e rapidamente aumentou-se o corpo docente e como não obedecia uma planificação efetiva pelas soluções paliativas de ordem transitória de admissão no sistema educativo de moçambicanos com formação académica, mas sem uma preparação psicopedagógica. Isso deteriorou os valores da profissionalização docente, desqualificando a classe e a formação. Quanto à convocação de vários modelos de formação de professores em resultado das circunstâncias concretas, a coexistência de professores formados e não formados, não criou uma “pedagogia de convivência” (Jares, 2006), entre professores, porque alguns consideravam-se mais sábios e a situação era bem pior naquelas escolas, onde esse grupo ocupava funções de chefia. Isso criou um repensar por parte das instituições de formação de professores, e sobretudo das universidades públicas a UEM e o Instituto de formação de Professores, atual UP com o propósito único de dar resposta, ao alargamento da rede educativa através da intensificação da formação. A heterogeneidade dos públicos escolares trouxe consigo e para a escola formas de comportamento e educações formais e informais, valores e normas diferentes, algumas antagónicas das que as escolas normais liceus e as técnicas vivenciavam, recordamos que as políticas educativas e os objetivos do sistema educativo não diferenciavam os acessos dos alunos em função do estatuto social dos seus pais, muito menos pelo grau de escolaridade. Mas do que o exercício da atividade docente, o sistema de ensino ou as escolas requeriam professores com formação psicopedagógica para levar a cabo a ministração dos

conteúdos que pudessem responder às necessidades da nova sociedade moçambicana.

Os desafios do sistema educativo eram construir uma escola e um modelo de formação de professores e de gestão diferentes com alvos diferentes, sobretudo com professores que pensassem a formação do homem como recurso de mudanças pela apropriação de conhecimentos, troca de experiências, liberdade de expressão, comunicação e boa convivência entre pessoas, em respeito às diferenças: linguísticas, étnicas, raciais, de género e religião, pois, ser professor é uma profissão de interação humana, que objetiva melhorar a condição humana das pessoas e para as pessoas, pois, a escola lida com seres humanos onde os alunos não são objetos em si, mas pessoas que interagem. Tratava-se de uma formação para uma população heterogénea e contextos comunitários. Aliás, o exercício profissional docente estava também, relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto sociocultural.

Na prática e devido à carência aguda de professores no ensino primário⁹, havia professores ensinando todas as classes do Ensino Primário até quase ao superior (Mazula, 1995:184), e por conseguinte, adotaram-se diferentes variedades de modelos de formação (MINED, 1996:42). A política educativa embora tenha unificado o sistema educativo na escola de massas na formação verificou-se o seu inverso, professores com várias habilitações académicas e promiscuidade de modelos de formação iniciais e em exercício: professores com ensino elementar, ensino secundário, ensino superior, que respondiam às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes fases do país. Desde o modelo de formação de 6^a+1 e 7^a+1 ano de formação, 9^a+2 anos, sendo que, até ao ano de 1989, ano em que se introduziu a 7^a classe do 2^o Grau do Ensino Primário, entrou em vigor outro modelo de transição de 6^a+3 anos. Até 1990, os cursos de formação de professores neste nível funcionavam com o nível de ingresso de 7^a+3 anos, previstos no SNE (Mazula, 1995:187), até os atuais modelos de 10^a+2, 12^a+1, bacharel e licenciatura.

⁹ Trata-se de: i) Professores do Posto (4^a classe +4 anos de formação), formados nas antigas escolas de Habilitação de Professores do Posto antes da Independência; ii) professores do Magistério Primário também formados antes da independência e nos primeiros anos a seguir à independência, com o antigo 5^o ano dos liceus; e iii) Professores dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) com 7^a classe+3 anos de formação. Nestes centros foram formados professores com 6^a+1ano; 6^a+6 meses.

Tal facto é explicado da seguinte maneira na política educativa que sistematizava as práticas da formação de professores:

A formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos professores: “à medida que se forem criando condições materiais, humanas e financeiras, os atuais cursos de 7^a+3 serão eliminados e gradualmente substituídos pelos cursos a serem ministrados nos Institutos de Magistério Primário, cujo ingresso será feito com a 10^a classe. Estes cursos terão a duração de 2 anos. Em coordenação com a UP, serão concebidos e postos em funcionamento cursos virados para o bacharelato ou licenciatura em ensino primário, tanto para formadores de professores deste nível, como para docentes do ensino primário em geral” (PNE, 1995).

De acordo com Artigo 34^o, da Lei 4/83, o subsistema de formação e aperfeiçoamento do professor organiza-se em três domínios: “Formação inicial; Formação em exercício e, Formação permanente”. O subsistema de educação superior realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do subsistema do SNE, com a duração de 4-5 anos. No entanto, este subsistema, segundo o normativo, caracteriza-se no artigo 36 pela,

“[...] Formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do país e da Revolução, realizando-se em estreita ligação com a investigação científica”.

Os objetivos da formação de professores resumem-se no artigo 33^o da Lei 4/83, que visam:

“1. Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; 2. Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido FRELIMO; 3. Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; 4. Conferir ao professor uma formação psicopedagógico e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano; 5. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação político e ideológica, científico-técnica e psicopedagógica”.

No entanto, a necessidade da formação integral do professor sobre o sistema educativo e, sobretudo, da escola aclara o interesse de se apostar num pluralismo metodológico e de ideias em respeito a diversidade social na abordagem dos fenómenos educativos dado que as “organizações são construções sociais ou humanas” (Barroso, 1995:51). Significava a possibilidade de construir e reafirmar uma identidade nacional por via do ensino da cultura, da história e da realidade local

educando os moçambicanos num espírito profissional, patriótico, nacionalista e identitário, pois a independência nacional foi um fator de reconquista da cultura, da consciência e do modo de vida verdadeiramente africanos, aliás, isso fez com que os moçambicanos recuperassem a sua dignidade, o respeito e a liberdade de escolha. E o mesmo interesse é híbrido, pois, afasta a hipótese do professor ter uma visão dinâmica da escola na medida em que a sua responsabilidade e atitude reflexiva é mesclada com a política socialista de partido único. Aliás, esta matéria, na questão do conhecimento não compactua e não se compadece com a “escola cidadã”¹⁰ pois, os valores invocados nela, não devem ser apenas consagrados e adquiridos apenas num processo de formação imediato e terminado, mas que seja num processo permanente e contínuo, também praticados na escola, fato que só é possível acionando as práticas sociais democráticas¹¹ da ação dos sujeitos na atividade docente, o que não eram possíveis no período da revolução, olhando pelas limitações que o país enfrentava. Em consequência, verificou-se uma formação dissociada da escola, isto é, não centrada nas necessidades da escola, pois, desvalorizava os saberes e experiências dos professores, era uma formação adequada a dimensão legalista do trabalho do professor, incompatível de alguém que é portador e portavoz de saberes e experiências, detentor de conhecimentos sobre a sua ação e capaz de refletir sobre a ação própria em si, quando a escola tem iniciativas, enquanto instância de envolvimento de grupos profissionais e comunitários, tornando-se numa formação enclausurada nos professores.

A uniformidade curricular da formação e atividade do professor associada a política dos manuais escolares nos termos de Formosinho, (2009:45) obedeceu ao modelo currículo pronto a vestir caracterizado por ser:

¹⁰ Segundo Gadotti & Romão (1997:43) para evitar o “*apartheid social*” reconhecem a escola cidadã quando concretiza: “a) a formação para a cidadania activa” [...] isto é, com autonomia aprofundar a participação da sociedade civil organizada na própria instância de poder institucional da escola; e b) “educação para o desenvolvimento”, onde aposta na “educação básica de qualidade” com “investimentos na educação” sem comprometer outros níveis escolares.

¹¹ Becker (2001:45 e 60) reconhece o papel do professor da seguinte maneira, “o trabalho docente alienado só pode gerar em discente alienado”. Portanto, o que o professor precisa saber é como se constrói o conhecimento do aluno, isto é, “construção através de um processo de abstracção reflexivamente” em que o aluno consiga criticar a prática do seu professor através da sua vivência, pois, “não existem duas escolas iguais” mas cada uma com sua contradição (Gadotti & Romão, 1997:43), bem como os alunos também não são iguais.

“planeado centralmente por um grupo de ‘iluminados’ (iluminismo); adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo); integrado por um saber fragmentado à maneira de ‘um pouco de tudo’ (enciclopedismo); uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que os recebem e das condições da sua implementação (uniformismo); preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo)”.

Deste modo, o professor não se abria à comunidade local e envolvente e circunvizinha, nem criava condições para a participação na tomada de decisões sobre a escola e ensino, também baseiava-se na lógica reprodutivista de conteúdos, uniformizadora e da hierarquia e na formação dissociada entre a formação e o trabalho docente. Com base em Teixeira, (1995:16-17); Domingos, (2010:19), este modelo de política de formação de professores pode ser associado aos princípios de Taylor em quatro pontos no sistema educativo: 1. Uma preocupação constante dos professores pela “‘educação’, pela ‘instrução’ do aluno, em substituição do operário, em que o capataz era o responsável pelo alcance da eficiência e prosperidade”; 2. A condução do processo educativo por diversos professores especializados, processo proveniente do princípio de múltipla supervisão; 3. Uma evidência da tarefa que concorre no ato de, nenhum professor eficiente pensaria em dar aos seus alunos uma lição indefinida ou não preparada; 4. O trabalho de cada operário é preparado inteiramente pela administração com pelo menos um dia de antecedência’ e nessa preparação ‘não só se especifica o que se deve fazer, mas também como deve-se fazer e o tempo exato concedido para o fazer, sendo orientações que ressoam na formação de professores.

Com este modelo de formação e de escola taylorista o professor é um implementador das recomendações gerais da sua formação nas situações concretas, pois, é um modelo da desvinculação sobre as questões culturais, morais, éticas organizacionais, da cidadania e da autonomia nas questões de interesse da escola, nacional e regional, ou seja, entre a teoria e prática e ainda constitui obstáculo na materialização de uma prática pedagógica centrada na escola em respeito a uma ação dialógica e emancipadora do educando na resolução dos problemas sociais.

Para Formosinho, (1989:55) “tem por base a concepção de uma democracia representativa centralizada em que o Estado é a única entidade politicamente relevante”, sendo, conseqüentemente, “a escola apenas um serviço local do Estado”

e, no “plano político-administrativo, sendo discutível a solução concentrada ou desconcentrada para a sua gestão”. A este propósito, afirma:

“A *Escola como Serviço Local do Estado*, integrada na sua administração periférica, é um serviço chefiado por órgãos locais (Conselho Diretivo) que funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação, a direção da escola básica e secundária encontra -se fora dela, nos serviços centrais e, no caso das escolas primárias, nos diretores escolares, distritais e nos delegados escolares concelhios” (Formosinho, 1989:55).

Deste modo, impõe-se a teoria formal, hierárquica na política e atividade de formação de professores nas organizações escolares e, a escola repousa na hipótese fundamental de uma hierarquia de competências e de uma divisão social do trabalho onde a “administração centralizada do sistema educativo é percebida como burocrática, gigantesca e inflexível” também, “irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente na realização dos objetivos educacionais” (Lima, 2001:37; Domingos, 2010:42-43). Isto é, o professor não definia as necessidades, não havia articulação entre desenvolvimento pessoal dos professores e o desenvolvimento organizacional da escola. Sabe-se que a formação não se deve dissociar dos binómios formação e prática, reflexão e debate de ideias, construção de materiais de trabalho e elaboração e implementação de projetos de intervenção pedagógica.

A massificação do ensino e da formação de professores implicam numa unificação do ensino até aí, diferenciadas à uma escola multicultural. A escola de massas resultou no aumento da população escolar, na “explosão” escolar, no aumento pela procura e diminuição da capacidade de acolhimento social da educação escolar, ou, exigiu políticas de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades educacionais, negadas anteriormente, isto é, provocou a procura pela educação exigindo mais das autoridades e escolas e professores os seus esforços político e técnico. Traduziu-se na ampliação da rede escolar ocupando todo o território moçambicano quer na zona rural quer na zona urbana. E deste modo, os objetivos do SNE na Lei 4/83, que visam artigo 84, assegurar a escolaridade obrigatória, isto é, “universal”, não foram alcançados na sua plenitude pela guerra civil, calamidades naturais, pobreza, exiguidade de professores qualificados, a falta de recursos que o país vivia depreciando a imagem social da formação profissional dos professores. E ainda, pela extensão do país, o que ocasiona diversidades

linguísticas locais coexistiram problemas de ordem cultural, isto é, os professores que trabalhavam em várias zonas residenciais não sendo originários e nem residentes daquelas zonas, e por conseguinte, não conhecendo a cultura local, isso impôs grandes desafios, pois o português embora seja a língua oficial é falado por poucos moçambicanos, sobretudo dos centros urbanos.

Entretanto, a política de formação de professores centra-se no objetivo central do SNE (Lei 4/83, Artigo, 4), que é:

1. [...] a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume valores da sociedade socialista [...]: a unidade nacional, o amor a Pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidade e energia, na construção do socialismo.

Hoje a formação na atual Lei 6/92 está voltada para a promoção da equidade social e para a diversidade cultural na formação dos professores. Para além do recuo nos objetivos socialistas em respeito ao regime democrático em vigor desde 1990 com a Constituição da República, segundo o artigo 33º, reconhece-se a formação integral, científica, técnica e psicopedagógica do professor. E em relação aos níveis de ocorrência da própria formação, no artigo 34º, ela obedece a três estruturas organizacionais:

“1. Nível Básico, que realiza a formação de professores do ensino primário do 1º Grau, cujo ingresso é a 7ª classe; 2. Nível Médio, é a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional, e o nível de ingresso corresponde à 10ª classe do ensino geral ou equivalentes; 3. Nível Superior, realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino, cujas habilitações de ingresso correspondem à 12ª classe do ensino geral”.

O MEC ao organizar este subsistema em três níveis, institucionalizou aquilo que vinha acontecendo na anterior Lei 4/83, isto é, a oficialização das práticas escolares, ao reconhecer o nível básico de formação que, em parte, teve a ver com a proliferação no sistema educativo de professores sem formação psicopedagógica e, ainda pelos diferentes modelos de formação que o subsistema experimentou durante o período 1975 a 1983 do sistema educativo.

Portanto, a formação de professores em todos os níveis, na Lei 4/83 e Lei 6/92, para além de ser menos longa, pela exiguidade de professores, apostada na reconstrução do país e formação em grande escala ou em quantidade, isso torna

difícil o desenvolvimento autodidata para o profissionalismo devido a vários fatores com que o sistema se debate como a limitante rede de bibliotecas, baixas condições de trabalho e vida e escassez de recursos financeiros, sendo que alguns professores dedicam-se a outras atividades remunerativas e com isso, a classe é propensa ao conformismo, ou seja, “critérios unicistas da definição ortodoxa de verdade científica” (Estêvão, 1998:346) na sala de aulas devido à adoção de metodologias de “fidelidade aos manuais” (Mazula, 1995:187). Que são baseadas numa relação “vertical”, caracterizando-se por uma pedagogia centralista e burocrática, proporcional à assimilação de conteúdos de forma mecânica¹², cujo enfoque é da avaliação por resultados ao invés do enfoque para os processos de aprendizagem.

Conclusão

O surgimento da política de formação de professores e do sistema educativo moçambicanos estavam inicialmente ligados à reprodução do sistema de educação colonial, e visavam a aniquilação da identidade cultural dos povos africanos em favor da educação dos filhos dos colonos residentes. E deste modo, as políticas educativas eram instituições de certo modo estranhas ao resto do sistema educativo local. Numa primeira fase identificamos que a política de formação de professores propriamente moçambicana recebeu atenção especial tanto das políticas educacionais como da criação do SNE pela ideologia marxista leninista e, efetivamente, os professores foram atribuídos novos olhares e novas exigências. Constatou-se que a história da política de formação de professores em Moçambique é recente e constituiu como símbolo de soberania nacional, representando a possibilidade de auto-sustentação da nação em matéria de conhecimento e tecnologia, de produção de uma elite governativa.

A política educativa e de formação de professores centradas na Lei nº4/83, aprovada pela Resolução nº 11/81, do SNE, encerram o Diploma Legislativo nº 238, de Moçambique como colônia que regulamentou o sistema de educação nativo e

¹² O mecanicismo na assimilação dos conteúdos torna os “especialistas sem visão”. Segundo Crozier, (1995:47) obedece à linearidade na evocação dos conhecimentos, ou seja, permite raciocinar o memorizado o que limita a abordagem do complexo.

instituiu o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares, pois a Lei nº4/83, aprova o novo SNE, define os princípios fundamentais para os vários subsistemas e encarrega a Formação de Professores para que assegure uma qualificação pedagógica, metodológica, científica, técnica com caráter ideológico do período revolucionário que conferia ao professor a consciência de classe e de bem servir a nação para educar o aluno (Artigo 33).

Entretanto, eram objetivos perseguidos na formação de professores: i. conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia; e ii. permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação político e ideológico, científico-técnico e psicopedagógico. Assim, os desafios da política de formação dos professores perseguem o contexto do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação no ajuste às novas realidades sociais, culturais e políticas numa realidade sociológica, pedagógica e organizacional da escola, cuja perspectiva era a transformação do sistema de educação colonial, discriminatório e virado para as minorias, para uma educação igualitária para a maioria e voltada para a mudança nos valores da moçambicanidade (Formação do Homem Novo), o que impactou na implementação de ações de capacitação de professores proporcionando vários modelos de formação de professores. Isto é, a formação de professores depende das exigências de ensino de cada sociedade, o que impõe demandas de ordem estrutural e conjuntural, transformando-se numa área complexa de interesses e numa área de conhecimento e investigação à favor das solicitações que se buscam como desafios às soluções que se pretendem oferecer.

Por ultimo, o Decreto nº 39/86 determinou a habilidade dos professores de nível superior praticar a docência no ensino secundário. A Lei 4/83 orientava para uma educação propriamente moçambicana que se desvinculou da ideologia colonial na nova república popular pela construção de uma democracia popular, universal e inclusiva. O espectro de determinados valores não era uma ponderação neutra apresentava roturas importantes no tratamento de questões sobre o acesso, permanência e saída no sistema, pois atendia a todos sem olhar a raça, cor da pele, religião, gênero ou outra condição discriminatória. Também, o país requeria força produtiva em grande escala para a prossecução dos programas nacionais de desenvolvimento.

Referências

BARROSO, João. Administração escolar – reflexões em confronto. *Inovação*, vol. 8, nº 1 e 2, 1995.

BERNARDO, M. Amaro. *Combater em Moçambique. Guerra e Descolonização 1964-1975*. Lisboa: Livros e Revistas, Lda, 2003.

CROZIER, Michel. *A crise da Inteligência. Ensaio sobre a capacidade de reforma das elites*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1995.

DECRETO PRESIDENCIAL nº 11/90 de 1 de Junho de 1990, que autoriza o exercício de atividade de ensino privado e de explicador. Publicado no Boletim da República I SÉRIE – NÚMERO 22.

_____ 4/82 de 10 de Novembro cria o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, procurando adequar a educação a realidade do país.

_____ nº 71/83 atribui o MEC a função de realizar e controlar a administração unitária do SNE, de criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica.

DIPLOMA MINISTERIAL nº 39/86 de 23 de Julho de 1986. Confere poderes à Universidade Eduardo Mondlane para a criação de cursos de formação de professores do ensino secundário. Publicado no Boletim da República I SÉRIE, NÚMERO 30.

DOMINGOS, Alberto Bive. *“Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): Descentralização ou Recentralização?”* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, 2010.

ESTÊVÃO, C. Vilar. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: IEP - Universidade do Minho, 1998.

FORMOSINHO, J. *De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*. Universidade do Minho: *Revista Portuguesa de Educação, C.E.E.D.C.*, 1989.

_____. (Org.). *Formação de Professores*. Porto: Editora, 2009.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José (orgs). *Autonomia da Escola. Princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMÉZ, M. Buendía. *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

<http://www.up.ac.mz/universidade/estatutos>; http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/. Extraídos em 5/04/2010.

JARES. Xesús R. *Pedagogia da Convivência*. Madrid: Graó, 2006.

LEI nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica, II SÉRIE- Número 12.

_____ 6/92 de 6 de Maio de 1992, do SNE adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.

LIMA, Licínio. *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MINED. Relatório do Ministério da Educação. O Desenvolvimento da Educação. Maputo, 1996.

MOSCA, João. *A Experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

NGOENHA, S. Elias. *Estatuto e axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária - Universidade Eduardo Mondlane, 2000.

PNUD. *Moçambique. Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, 2000.

RESOLUÇÃO nº 11/81, de 17 de Dezembro que aprova o Sistema Nacional de Educação.

TEIXEIRA, Manuela. *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

Texto científico recebido em: 08/09/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.