

Capítulo 5

Dois nós cruciais

a) A formação dos professores primários

Uma das principais dificuldades em integrar o trabalho no curriculum escolar deve ser atribuída à falta de preparação dos professores. Em geral, eles sentem que têm pouca competência para mandar os alunos realizar actividades produtivas, e ainda mais impreparados para desenvolver uma ligação entre estas e a actividade didáctica, uma vez que eles próprios não receberam nenhuma formação neste campo. Por isso evitam participar nelas, e com o seu exemplo condicionam o comportamento dos alunos.

Nos sete anos que se seguiram à independência, o número de professores da escola primária duplicou passando de 10.281 em 1974-75 a 20.584 em 1982. Mesmo assim, não satisfiz o grande crescimento da população escolar. (1)

O aumento quantitativo não foi acompanhado de uma melhoria qualitativa substancial do ensino. Em parte isto deveu-se ao número elevado de alunos por professor (que oscilava entre 85:1 e 65:1 em 1982), e em parte à falta de material didáctico e ao grande número de horas de trabalho por professor. Porém, a razão fundamental encontra-se na qualidade da formação dos professores.

Em 1981, 64% dos 18.751 professores primários não tinha uma formação específica para a profissão. Destes, 10.016 tinham apenas quatro anos de escolaridade, outros a 6ª classe. Segundo dados oficiais, pelos cursos de formação de um ano, criados após a independência, passaram 14.355 professores em sete anos. Com a entrada em vigor do Sistema nacional da educação (Sne), previa-se que 6 dos 17 centros de formação de professores primários existentes (Cfie ou Cfpp), mantivessem a formação de um ano e os outros a prolongassem até três. Muitos daqueles que os frequentaram mudaram depois de profissão.

Os cursos previam, para além das cadeiras habituais, algumas de formação profissional e “actividades de produção”. Os objectivos dos Cfpp eram “formar um corpo docente capaz de actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação da escola e da sociedade no respeito das massas trabalhadoras”. Apesar disso, o currículo era constituído por um conjunto de cadeiras sem ligação entre elas. As lições não faziam nenhuma referência à vida quotidiana. Entre a teoria – geral ou profissional – e a prática não havia ligação. Nos Cfpp as lições eram conduzidas com métodos tradicionais de ensino. Centradas na actividade do docente, inibiam a participação e a criatividade do discente. Os conteúdos de ensino não respondiam aos objectivos do curso e a um perfil profissional específico.

Elaborados para serem equivalentes ao ensino geral, eram fruto de uma adaptação.

A formação psicopedagógica e didáctica constituía um sector em si que não interagira com as outras áreas do currículo. Encontrava-se distante da realidade em que o futuro professor iria trabalhar, não fornecia os instrumentos para intervir eficazmente. Por conseguinte, o ensino primário reduzia-se a uma actividade meramente teórica, baseada na oralidade, que descurava a escrita e a actividade dos alunos.

Os professores, em geral, apresentavam definições que os alunos tinham que memorizar repetindo-as em coro. A capacidade de reflexão, a criatividade e a autonomia intelectual eram seriamente comprometidas por esta metodologia baseada numa repetição sem atitude crítica, que muitas vezes constitui a premissa do “analfabetismo de retorno”.

Durante a sua formação, os professores não estavam em contacto com o mundo da produção, nem recebiam uma preparação que os levasse a trabalharem na produção da escola, de que ignoravam os aspectos formativos, económicos e técnicos. Quando iam trabalhar para as escolas, ao lugar de serem um polo de irradiação de inovação para o desenvolvimento rural, eram eles que se inspiravam nas técnicas rudimentares dos camponeses. É por esse motivo que o voluntarismo, a impreparação e a improvisação caracterizavam as actividades produtivas nas escolas.

A este propósito há um exemplo passado em 1978. Nessa altura o ministério da Educação tinha dado a orientação às escolas de mandar cada aluno plantar duas árvores de fruto. Os directores

deram ordens para abrir covas e colocar lá as árvores. Mas ninguém conhecia a vida das plantas, os períodos agrícolas, as técnicas de irrigação e os tratamentos anti-parasitas. Assim, a maioria dessas árvores morreu.

Durante o período colonial, nos anos sessenta, a formação dos professores para as “escolas dos pretos” previa o ensino de “práticas de agricultura e zootecnia e trabalhos rurais”, que era uma cadeira com avaliação e exame final tal como qualquer outra.

Segundo diversos testemunhos por mim recolhidos, foi considerado positivo aquele tipo de ensino. Por exemplo, em 1983 o responsável da produção escolar da província do Niassa, que tinha estudado de 1968 a 1972 na “escola de formação de professores primários de **Marrerere**”, contou-me que tinha duas vezes por semana aulas teóricas e práticas orientadas por um técnico agrícola.

Alguns dos temas tratados, cuja utilidade se lembrava bem no trabalho profissional que realizou dali em diante, consistiam na preparação do solo, das sementeiras, dos adubos e na rotação dos terrenos. Na escola eram usadas técnicas agrícolas inovativas. Contou um exemplo:

“Nós cultivámos bananas. Primeiro estudámos o solo e escolhemos um terreno não arenoso. Pusemos estrume e regámos todos os dias até as plantas “pegarem”. Em seguida bastou regar uma vez por semana, e depois, quando as plantas começaram a nascer, já não era necessário regar. A população, na tradição, cultivava as bananeiras junto dos rios, perto de formigueiros ou em zonas onde habitualmente se deita o lixo, porque são terrenos húmidos. É por isso que os camponeses ficavam admirados ao verem que a escola conseguia cultivar bananas noutras condições técnicas e queriam aprender. Hoje acontece o contrário, os professores vão aprender com os camponeses”.

Nessa mesma região, em 1982 foi possível constatar que o curriculum do Centro de formação de professores de **Unango** previa “actividades produtivas”. Mas a única actividade que realizavam sob este nome era capinar, que não podia ser considerado um trabalho produtivo de utilidade social, responsável, criativo e socializante. Não tinha, para além do mais, nenhum valor económico. O absurdo do tempo empregue a capinar era sublinhado pela pobreza da alimentação dos estudantes, reduzida a farinha de milho e chá, fornecidos pelo governo.

Em Unango os estudantes do Centro de formação de professores pediam uma preparação zootécnica. “Para semear – diziam – temos que conhecer as épocas próprias, os métodos, a adubação, a irrigação e as doenças das plantas. Sem isso estamos só a perder tempo. “Capinar não é produzir”, diziam. Se já naquela altura, em que eram ainda estudantes, se sentiam imprevistos para melhorar as suas condições de vida, não é realístico pensar que mais tarde, como professores, estivessem prontos a enfrentar essa questão nas escolas primárias onde iriam trabalhar.

O “Centro de estudos africanos” (Cea), numa análise da formação dos professores para as escolas primárias (2) criticou a introdução das “práticas de agricultura” nos cursos do período colonial. Considerou-as uma medida demagógica voltada a ganhar o consenso dos camponeses para contrabalançar a ofensiva dos movimentos de libertação das colónias portuguesas, e o impacto do processo de descolonização dos anos sessenta. Porém o Cea, na conclusão da sua pesquisa, propôs a introdução de uma cadeira análoga na formação dos professores primários e secundários.

Em minha opinião é necessário reconhecer no passado a interação contraditória de factores positivos e negativos, superar os primeiros e desenvolver os segundos. O embrião da mudança está no próprio sistema colonial que criou juntamente a si os factores da sua destruição. O dogmatismo consiste, também neste caso, em recusar pura e simplesmente uma realidade, negando as contradições que surgem e impedindo o desenvolvimento.

“A presença da contradição é um fenómeno natural e inevitável para o progresso”, escrevia Samora Machel antes da independência. Depois da independência, a história é muitas vezes apresentada como uma realidade linear, percorrida por uma tendência evolutiva incessante, e o presente como o resultado da destruição do passado e não da sua superação. Manifesta-se assim, mais uma vez, a contradição entre os objectivos pedagógicos e políticos da transformação democrática e uma resistência à mudança por parte das novas classes dirigentes.

A primeira e a terceira fotografia aqui apresentadas foram gentilmente cedidas pela revista “Tempo”, as restantes são da autora.



Uma escola primária de Lourenço Marques para brancos e “assimilados” durante o período colonial.

DUSS BARRIOS
MARIA LUISA CARROSSO E SILVA



POR PORTUGAL
DITOSA PÁTRIA
LIVRO DE LEITUR
4ª CLASSE

Um livro de leitura adoptado para as escolas primárias de Moçambique no período colonial.



Uma escola das zonas controladas pela Frelimo durante a guerra de libertação nacional.



Samora Machel, Presidente da República, Maputo de 1982.



Um momento da IX Assembleia Popular, em que foi aprovada a lei do Sistema Nacional de Educação, Maputo 1982.



Niassa, alunos de uma escola primária durante uma lição (1981).



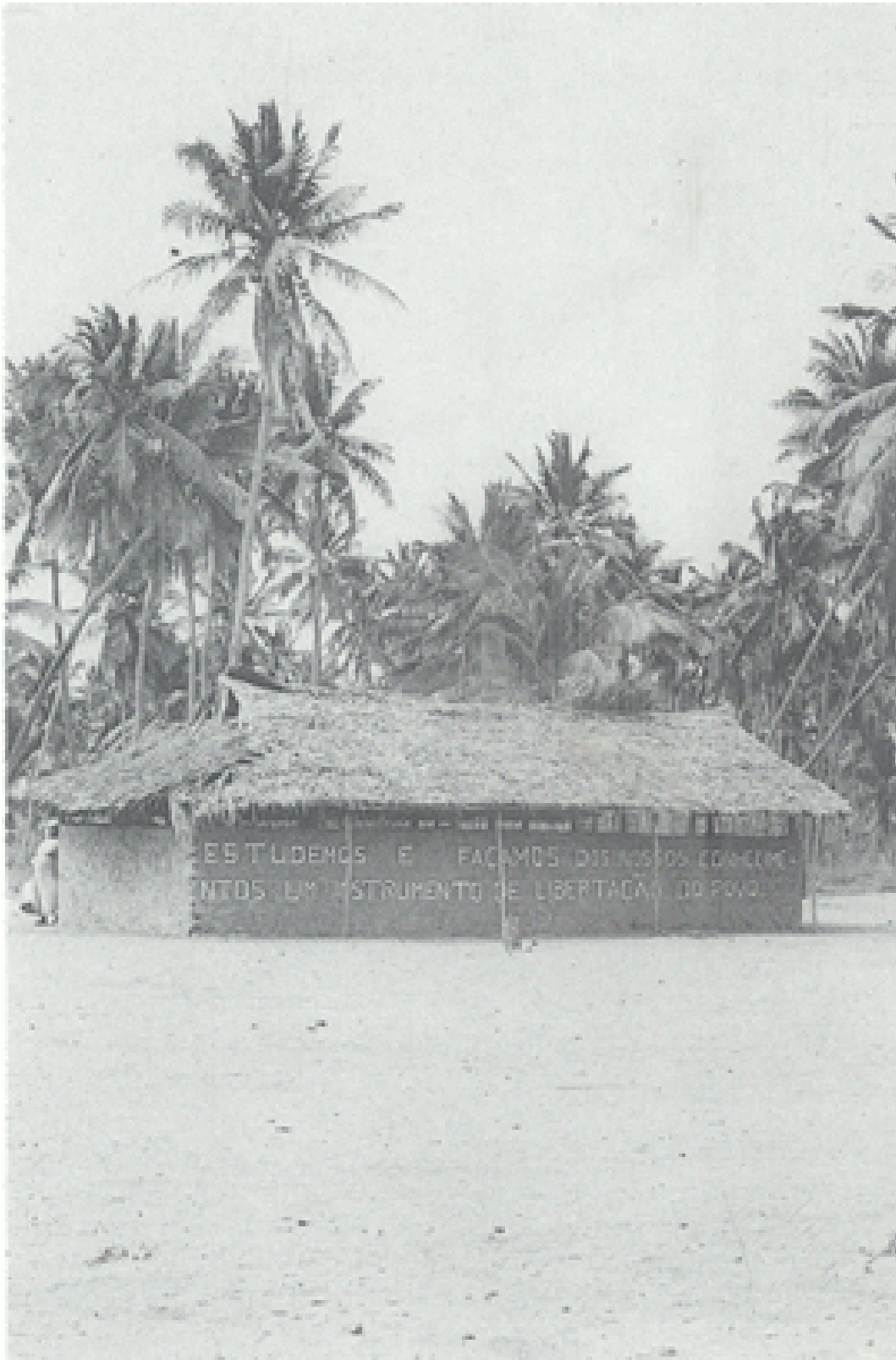
Cabo Delgado, Centro Piloto Januário Pedro, reunião das 14 horas, onde são distribuídas actividades produtivas (1982).



Centro Piloto Januário Pedro, os estudantes preparam o terreno para a sementeira.



Centro Piloto Januário Pedro, o almoço.



Cabo Delgado, escola primária de Mocimboa da Praia construída em barro, bambu e caniço pela população (1978).



Gaza, Escola primária de Maluana, construída pelos estudantes e suas famílias em caniço e bambu (1982).



Um estudante da Escola primária de Maluana apanha caniço para restaurar a escola.



Maputo, Escola primária de um bairro da periferia da cidade (1983).



Maputo, Escola primária "1º de Maio", no centro da cidade (1983).



Cabo Delgado, Escola secundária de Mariri, um estudante decora uma arca feita em talha.



Niassa, um estudante ajuda nas obras de reconstrução da escola secundária de Unango (1983).



Província de Maputo, estudantes a limparem a capoeira da Escola secundária da Frelimo da Namahacha.



Escola secundária da Frelimo da Namahacha, a colheita do milho.



Escola secundária da Frelimo da Namahacha, um momento de estudo.



Gécua, um grupo de estudantes apanha couves para as refeições da escola.



Gécua, um estudante aprende a usar a máquina de costura a pedais e a consertar roupa na alfaiataria da escola.



Niassa, durante as actividades de férias, os estudantes e professores da Universidade Eduardo Mondlane recebem o presidente Machel em visita à região (1981).



Universidade Eduardo Mondlane, os alunos do Cfp de Físico-Química durante um trabalho de grupo na hora de Psicopedagogia (1980).



UEM-Cfp, experiência de dramatização:
no espectáculo final, o grupo da educação colonial apresenta uma cena onde se criticam os castigos corporais.

b) A mudança do Sistema:

O sistema nacional de educação (Sne)

O governo moçambicano não considerou suficiente o conjunto de reformas feitas ao sistema herdado do período colonial. Para tornar a educação um instrumento eficaz de desenvolvimento, achou que era necessária uma mudança de sistema. Assim, em 1983, foi introduzido o Sistema nacional de educação (Sne), que teve início com a 1ª classe. A inovação estendeu-se cada ano com uma classe acrescida, e foi previsto que a reforma ficasse completada em 1994. Até essa altura os dois sistemas funcionariam contemporaneamente.

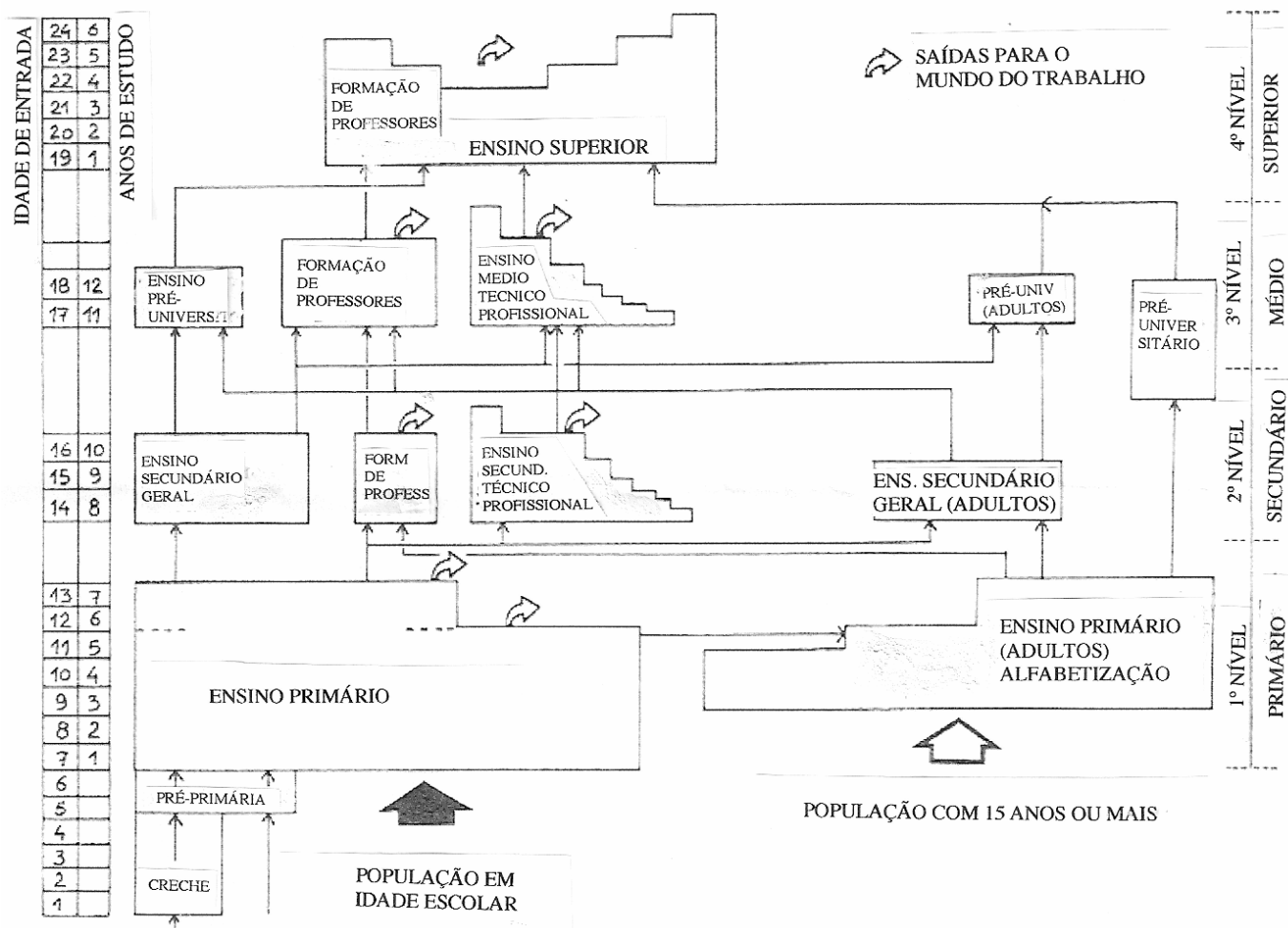
O sistema educativo em vigor nos primeiros anos de independência tinha conservado a estrutura fragmentada do período colonial, caracterizada por uma multiplicidade de cursos profissionais logo a seguir aos 4 primeiros anos de escolaridade. Não havia coordenação entre os vários ramos de ensino, e as autoridades moçambicanas propõem agora, para uma melhor democratização do sistema, a fusão no Sne do ensino primário e secundário preparatório num único ciclo, da 1ª à 7ª classe, e a extensão do primeiro nível de instrução de quatro para sete anos.

A supressão dos diversos caminhos formativos no primeiro ciclo e a redução a três ramos nos níveis sucessivos, ou seja o ensino geral, técnico e de formação de professores, foram motivadas pelos mesmos propósitos.

A estrutura do novo sistema pode ser representada pela fórmula “7+3+2+u”. Sete anos de escola primária, seguidos de cinco de escola secundária (primeiro e segundo ciclo) que dão acesso à universidade. O sistema anterior, de onze anos, representa-se pela fórmula “4+2+3+u” (figura 6).

O texto de lei do Sne (3) define como objectivo central “a formação do homem novo que assume os novos valores da sociedade socialista”. Estabelece como “princípios” que a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, um instrumento para reforçar o papel dirigente da classe operária e dos camponeses, um dos factores do desenvolvimento económico, social e cultural do país. Apresenta como “fundamentos” a Constituição da República, a experiência das zonas libertadas, os princípios universais do marxismo-leninismo”, a “pedagogia socialista” e a experiência de outros povos na construção de um sistema socialista de educação.

Figura 6. O Sistema nacional de educação



Fonte: Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*, Mec/Inde, Maputo 1982, p.23.

Por sua vez, as ligações teoria-prática e estudo-trabalho são apresentadas como aspectos que determinam o carácter “politécnico” do sistema. Estas afirmações mantêm-se até hoje mais como uma declaração de intenções do que um programa propriamente dito e, por outro lado, não são uma peculiaridade exclusiva do sistema moçambicano. Efectivamente, podemos encontrá-las em programas formativos de países inspirados em diferentes opções políticas.

Ainda é cedo para verificar se com o SNE foram superadas as contradições que tinham caracterizado o sistema educativo colonial, ou se foram mantidas, mas com novo aspecto, dada a sua introdução recente. Algumas linhas de tendência já se evidenciam se analisarmos a formação dos professores ou os currículos e os livros de texto produzidos para as primeiras classes do sistema.

A formação dos professores, analisada noutros capítulos, ainda não mostrou ter assumido aos vários níveis o objectivo de unir teoria-prática e escola-trabalho. Não é possível introduzir uma inovação se ao mesmo tempo não ensinarmos os professores a geri-la.

Se observarmos o currículo das primeiras classes surgem-nos outras considerações. Ele é composto por áreas formativas de português, matemática, educação física, educação estética, educação cívica e actividades produtivas. O objectivo do primeiro ciclo das escolas primárias (1º-5ª) é, segundo os documentos oficiais,

“aprender a aplicar as técnicas de base do trabalho produtivo e seguir a inovação pedida pela socialização do campo, mecanização da agricultura e extensão da produção industrial”. (4)

Perante uma finalidade tão ambiciosa pergunta-se quais serão os instrumentos necessários para alcançá-la. Analisemos por exemplo o caso da 2ª classe. Em 32 horas de “actividades produtivas” os estudantes devem aprender a “realizar um trabalho socialmente útil” e aprender a “ter respeito pela classe operária e camponesa”. Para atingir esses objectivos foram organizadas tarefas como rasgar, cortar, colar papel e cartolina bem como fazer objectos de manufactura simples.

Na 3ª classe, para além destas actividades que ocupam 7 horas de aulas, acrescentam-se trabalhos manuais com barro (9 horas de aulas) e outros materiais naturais (16 horas). O manual sugere ao professor que se mande modelar em barro uma aldeia comunal em miniatura e construir uma vassoura, uma cadeira e uma caminha de madeira e sisal com “materiais naturais”. Estas acções, consideradas “actividades produtivas”, apesar de serem realizadas num tempo curto e no espaço fechado da escola, deviam poder concretizar os princípios da pedagogia socialista e “motivar os alunos para um trabalho produtivo no desenvolvimento da sociedade moçambicana”. (5)

Ora, as actividades descritas parecem não ter conexão com os objectivos. São um elemento em si no currículo, isolado das outras componentes, tal como a escola se encontra isolada da vida e da comunidade. Não basta pedir aos pais que emprestem instrumentos para cortar a madeira e construir cadeiras, para se poder formar uma ligação escola-comunidade como poderiam sugerir os programadores.

A utilidade social está ausente das acções previstas. A criatividade é bastante reduzida, a socialização circunscrita aos limites da sala de aulas e a responsabilidade inexistente.

Da realidade fica apenas a sua simulação. Ao lugar de “actividade produtiva”, seria melhor falar de “treino à manualidade”, expressão cujo conteúdo formativo é demasiado limitado para que possa constituir um elemento de formação para o desenvolvimento.