

# Capítulo 6

## A Universidade

### a) Antes e depois da independência

O embrião da universidade de Moçambique surgiu em 1963 com a fundação em Lourenço Marques dos “Estudos gerais universitários”. Os cursos de nível universitário estavam articulados de maneira à primeira parte geral ter lugar nas colónias e a segunda, especializada, ter lugar em Portugal. Em 1968 os “Estudos gerais” transformaram-se em universidade, passando a ter direito a conferir diplomas.

A criação da universidade em Moçambique fez parte da estratégia colonial dos anos sessenta, com vista a ganhar consensos no país e no estrangeiro, para travar a influência da Frelimo e melhorar a imagem do poder colonial.

Não se escondiam os objectivos deste projecto. O reitor da universidade dizia em 1972 que “a universidade deve ser o principal veículo no ultramar de divulgação dos valores que definem e caracterizam a cultura lusitana”. Devia ser um elemento de coesão da comunidade de colonos e de identificação com os interesses da mãe-pátria, para evitar que se criasse entre eles uma situação análoga à que se verificou na Rodésia em 1963.

A universidade de Lourenço Marques era frequentada quase exclusivamente por brancos. Dos 748 estudantes inscritos em 1967, só 8 eram pretos. Este 1% era apresentado em manifestações públicas no país e no estrangeiro como prova da política de integração do governo português. Era, na realidade, uma operação subtil voltada ao reforço da política de discriminação racial.

O êxodo dos colonos no momento da independência reduziu num só ano a população universitária para cerca de um terço em relação ao ano anterior. Os docentes também abandonaram o país em grande número, pondo a risco a continuidade da actividade universitária.

Apesar das intenções do governo, na universidade de Lourenço Marques nasceram contradições que levaram à sua negação. Ainda durante o colonialismo os estudantes efectuaram acções de contestação, inspiradas em experiências estrangeiras mas estimuladas pela insatisfação de muitos jovens que eram contra a guerra colonial, e das ideias da Frelimo que eram recebidas com simpatia no meio intelectual. A contestação juvenil “exaltava a prática e a ligação universidade-sociedade”.

(1) O aparelho de repressão interveio e reprimiu-a.

Este potencial nascido no interior do Estado colonial e contra o mesmo, a seguir, durante o governo de transição, de 20 de Setembro de 1974 a 25 de Junho de 1975, gerou um movimento democrático que pediu a participação dos estudantes na modificação dos currículos. Teve início então um processo espontâneo de reformulação dos cursos, que decorreu com dificuldades devido aos conflitos entre as diferentes tendências e oposições que se verificavam naquele momento quer entre os estudantes quer entre os docentes. Alguns grupos estavam ligados à Frelimo, outros aos comunistas portugueses, outros eram maoistas, outros uma expressão dos partidos fantoches criados pelo colonialismo, outros ainda eram abertamente fascistas.

Para coordenar e dirigir a reorganização dos cursos e adaptar os currículos e os conteúdos dos programas à nova realidade do país e às suas necessidades, a Frelimo nomeou Fernando Ganhão, militante da Frente desde 1962, ex professor do Instituto moçambicano na Tanzânia, como novo reitor da universidade. A escolha de um branco para este cargo não criou espanto em todos aqueles que conheciam a política anti-racista da Frelimo, que escolhia os seus dirigentes com base não na cor da pele mas no seu empenho em favor do programa.

Em 1976 as orientações da Frelimo para a universidade foram formuladas pessoalmente pelo presidente da República.

Da primeira vez que se festejou o “1º de Maio” em Moçambique independente, Machel elaborou o seu discurso em torno do papel central da educação no desenvolvimento do país, e indicou as tarefas da universidade Eduardo Mondlane e os fundamentos do novo caminho formativo. Reafirmou a formulação teórica surgida durante a luta armada, e mostrou que do trabalho nasce o

saber, a ciência, a produção cultural e o seu desenvolvimento. Cada acção de formação devia ter como ponto de referência o trabalho.

“O trabalho produz um crescimento permanente de conhecimentos que se encorporam no homem, assim como a acumulação progressiva do saber cria a ciência”. [É dever da universidade] “estimular o estudo das realidades científicas já existentes, não de maneira abstracta mas criativa, ligando sempre a prática às necessidades concretas do progresso e do bem-estar material do povo”.

“É dever da universidade fundar as suas raízes na realidade nacional, agindo de maneira sistemática e organizada na pesquisa e recolha do nosso património histórico, cultural, artístico, científico e técnico. É necessário conhecer profundamente o nosso país para saber como reestruturar os cursos, como organizar a actividade escolar, como orientar a nossa pesquisa. Por isso temos que ligar a universidade à fábrica e à “aldeia comunal”. Se houver distância entre a universidade e o povo ela transforma-se em instrumento de penetração imperialista.

A introdução de tecnologias de ponta na nossa economia subdesenvolvida, tecnologias cujo domínio está fora do alcance das forças produtivas nacionais, pode aparentemente surgir como grande conquista económica. Na realidade, estas tecnologias podem constituir meios para perpetuar a nossa dependência ao estrangeiro. Para que a universidade possa ser um factor dinamizante da reconstrução nacional, é fundamental que conheça o nível tecnológico das nossas forças produtivas e a tecnologia utilizada e criada pelo povo moçambicano.

[...] Os trabalhadores das fábricas e do campo devem entrar na universidade [...]. A universidade, por sua vez, deve sair das suas portas e ir para as fábricas e o campo, colocando a sua técnica ao serviço dos trabalhadores e da reconstrução nacional. Deve ir ensinar, participar com os trabalhadores na solução dos novos problemas, aprender novas técnicas nascidas da prática e da dignidade do trabalho. Deve ir conhecer o povo e identificar-se com ele [...]. [O intelectual, para além de estudar o património científico universal, deveria] “inspirar-se na inesgotável experiência popular e no conhecimento empírico, e tirar dali o que há de positivo e criativo para o teorizar”. (2)

## **b) As “actividades de Julho”**

Machel insistia no facto da natureza e funcionamento da universidade dependerem das necessidades sociais a serem satisfeitas. A ênfase dada pela Frelimo à necessidade de enraizar a universidade no país e ligar a teoria à prática (3) teve como consequência mais directa a realização das “Actividades de Julho”, as chamadas “Aju’s”. Todos os anos a partir de 1975, durante o mês de Julho, professores, alunos e funcionários iam trabalhar em centros produtivos ou serviços nas diferentes regiões de Moçambique.

Até 1979 os estudantes dedicavam-se, independentemente da sua faculdade ou do ano de estudos, a tarefas não especializadas. Em 1980 efectuaram, juntamente com os estudantes das escolas secundárias, o primeiro recenseamento geral da população de Moçambique, deslocando-se até às zonas mais remotas do país. Esta orientação mudou em 1981, quando o reitor deu instruções para que os estudantes passassem a fazer uma actividade produtiva que fosse ligada às características do seu curso. Sublinhou que as “Aju’s” deviam ser apenas um dos momentos de ligação entre teoria e prática da universidade.

Num documento elaborado nesse período pela comissão responsável pelas Aju’s, lia-se:

“O carácter curricular atribuído às Aju’s não deve ser interpretado como a sua transformação em lições práticas das diversas disciplinas, porque cada curso deve prever sessões práticas independentemente das Aju’s”(4)

As “actividades de Julho” deviam ter uma utilidade social e contribuir para a formação “sócio-política e profissional” dos estudantes, e constituir um elemento da sua avaliação individual no fim do ano lectivo.

A região do Niassa - em especial os distritos de Unango, Mavago e Lichinga - foi em 1981 o fulcro das “actividades de Julho”. Os estudantes e os professores de engenharia ajudaram no sector da construção. Os de medicina fizeram análises de parasitoses no âmbito de um programa de medicina preventiva. Um grupo de estudantes universitários angolanos uniu-se às “brigadas” dos estudantes moçambicanos para uma troca de experiências entre as universidades dos dois países.

Alguns docentes e estudantes do departamento de ciências da educação (faculdade de educação) recolheram dados estatísticos para a planificação da rede escolar e tomaram conhecimento da situação da educação na cidade de Unango. Outros, dos cursos de formação de professores (cfp), coordenaram em Cuamba um curso de aperfeiçoamento para professores das 5ª e 6ª classes. Mais actividades foram realizadas noutras regiões. Os estudantes dos Cfp de Matemática e Física participaram, por exemplo, num inquérito sobre o orçamento das famílias de Nampula, Beira e Maputo. Os de Química e Biologia fizeram experimentação na Ilha da Inhaca, onde há um centro experimental especializado. Um pequeno grupo de estudantes do curso de História e Geografia participou, na região de Cabo Delgado, à recolha de testemunhos sobre a luta de libertação nacional. A maior parte dos estudantes, todavia, ficou a trabalhar em Maputo, em parte devido aos altos custos de deslocação por avião e estadia, e em parte à resistência de alguns docentes e estudantes universitários em deixar a capital para ir viver em situações difíceis nas regiões rurais. Basta dizer que de cerca de 80 docentes que em 1981 trabalhavam na faculdade de educação, só 5 saíram de Maputo.

Na capital também foram feitas muitas actividades. Alguns estudantes da faculdade de educação colaboraram com a direcção nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, outros fizeram um estudo cartográfico da fronteira de Moçambique. Muitos participaram em actividades didácticas nas escolas secundárias da capital.

Mas outros ficaram a capinar o terreno da faculdade, e a inutilidade desta actividade saltou à vista de todos os estudantes e de muitos docentes. A direcção da faculdade, todavia, impôs que a mesma fosse realizada, demonstrando assim uma total falta de compreensão em relação aos objectivos das Aju's.

Em 1981 devia iniciar um programa decenal de colaboração entre a universidade e a região do Niassa, onde se concentravam muitos projectos de desenvolvimento. Com o agravar-se da situação económica do país, a intensificação do conflito com a Renamo e a situação vivida no Niassa na sequência da “Operação produção”, surgiram dificuldades na realização dos projectos de colaboração.

As Aju's limitaram-se às cidades, em muitos dos casos ficaram no âmbito da própria universidade, e assumiam sempre um carácter de exercitação e nada mais. Restava bem pouco dos propósitos iniciais da universidade para as Aju's.

Da análise do período abrangido por este estudo (1975-83) verifica-se a ausência de uma integração orgânica da universidade no país. As Aju's foram uma actividade esporádica e irregular, e o contributo ao desenvolvimento de uma cultura universitária destinada ao país foi realmente modesto.

Ao contrário do que aconteceu durante a guerra de libertação nacional e nos primeiros anos da independência, hoje em Moçambique a nova classe social artífice das decisões do país forma-se sobretudo na universidade. O tipo de formação que ali se recebe determina a capacidade de enfrentar os principais problemas de desenvolvimento do país.

Para aprofundar a coerência entre os cursos universitários e a realidade do país, adequar os currículos às exigências específicas do desenvolvimento e evitar uma transposição de modelos culturais do estrangeiro é necessário que a pesquisa e a ligação com a produção e os serviços, que permitem ao corpo docente e aos estudantes uma apropriação de conteúdos nacionais autênticos, se tornem um momento fundamental da actividade universitária.

A exigência de desenvolver a universidade em sintonia com as características peculiares do país encontrou um obstáculo nos problemas económicos e organizativos, como foi o caso da falta de fundos e equipamento adequado para as actividades nas zonas rurais. Também se sentiu a falta de um corpo docente moçambicano numericamente consistente e preparado nesse sentido.

A origem sobretudo urbana dos estudantes universitários acentuou este fenómeno.

Um correctivo da situação poderá talvez vir de uma mudança na composição social da população universitária. Depois da independência foram introduzidos planos de estudo para trabalhadores que trouxeram uma nítida alteração na composição da população estudantil. Em 1980, 76% era constituída por trabalhadores-estudantes. O alargamento às diferentes faculdades de uma medida já existente na faculdade de Medicina, que torna obrigatório um período de trabalho nas zonas rurais no fim dos estudos universitários, pode melhorar a relação custos-benefícios dos investimentos formativos. Pediu-se à cooperação internacional – a Itália já opera neste sentido em diversas faculdades - para financiar projectos “integrados” de ensino e pesquisa aplicada em sectores prioritários para o desenvolvimento, e equipar instalações nas zonas escolhidas. Os próprios docentes estrangeiros, ao participarem, melhorarão o trabalho porque estarão em contacto com a realidade do país.

**c) A faculdade de Educação:  
Os cursos de formação de professores (Cfp)**

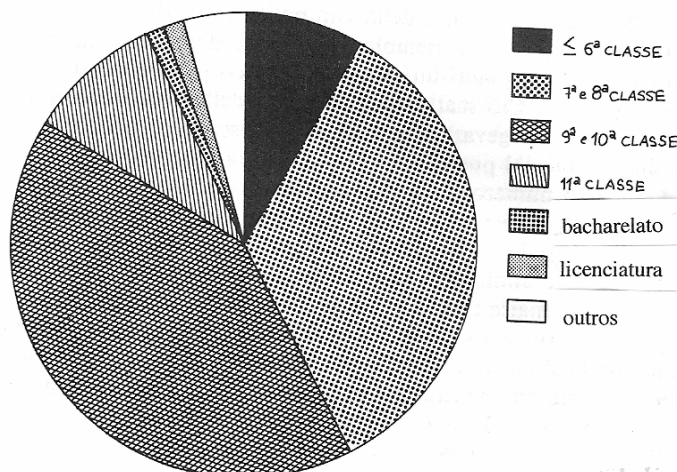
Em 1979, as instâncias mais altas da vida política de Moçambique, o Comité Central da Frelimo e a Assembleia Popular, a partir da análise da situação educativa definiram a formação dos professores um sector estratégico para os planos de desenvolvimento do país.

Havia um sistema de formação de professores insuficiente do ponto de vista qualitativo e quantitativo, e o número escasso de professores disponíveis não permitia responder à “explosão” escolar que se verificou depois da independência (figura 7).

Nos cinco anos depois da independência, a população das escolas primárias cresceu para cima de 200%. No mesmo período, o número de professores cresceu muito menos. Nas escolas secundárias a situação era ainda mais crítica, dado que tinha sido justamente a esse nível que teve lugar o êxodo maior de professores portugueses.

80% dos professores secundários e 70% dos primários não tinham nenhum tipo de preparação para realizar a sua profissão. Possuíam, em geral, apenas mais um ou dois anos de escolaridade que os seus alunos. O êxodo dos professores portugueses, a falta de experiência e a falta de preparação dos novos professores, o alto número de horas de aulas por cada professor (chegavam a ter 40 horas por semana) e o elevado número de alunos em cada classe (em 1979 eram em média 1/88) contribuíram para determinar uma flexão no rendimento escolar, um crescimento da percentagem de desistências e de repetições de ano.

Figura 7. Formação dos professores secundários: habilitações (1980)



Fonte: Gabinete de estudos e planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, Maputo, 1983.

A qualidade do ensino, por outro lado, não permitia aos jovens que terminavam os estudos de responder convenientemente às exigências do desenvolvimento no momento em que eram inseridos no mundo do trabalho. Não eram também capazes de frequentar com sucesso os cursos profissionais de quadros médios e superiores criados para as necessidades dos planos de desenvolvimento. A escola não fornecia, para além do mais, uma formação suficiente para seguir com sucesso os estudos universitários. Este conjunto de factores levou a que se tomassem medidas urgentes para ampliar e melhorar a formação dos professores.

O ministério da Educação encarregou a universidade de formar até 1985 cerca de 3.000 professores que, ao acabarem os cursos, fossem cobrir o ensino secundário da 7<sup>a</sup> à 11<sup>a</sup> classe. A preparação dos professores para a escola primária e para o primeiro ciclo das escolas secundárias (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>) ficou sob a responsabilidade directa do ministério da Educação e Cultura (Mec).

Em 1986, com a criação do “Instituto pedagógico”, o Mec passou a gerir todos os cursos de formação de professores, libertando a universidade desse encargo. As faculdades retomaram assim a sua actividade específica.

As decisões tomadas em 1979 fizeram com que em 1980 várias faculdades fechassem as inscrições e transferissem os seus docentes para os Cfp. De uma actividade centralizada, que nos anos anteriores (1976-79) tinha sido da responsabilidade das diversas faculdades, surgiu em 1980 a faculdade de Educação, com a função de gerir cursos intensivos de formação de professores.

A faculdade estava dividida em quatro departamentos (Matemática-Física, Química-Biologia, História-Geografia, Português-Inglês), cada um deles destinado à formação de professores em duas cadeiras do mesmo nível de ensino escolar (7<sup>a</sup>-8<sup>a</sup>-9<sup>a</sup> ou 10<sup>a</sup>-11<sup>a</sup>).

Para cada curso havia três módulos que compunham o currículo do mesmo: “módulo de formação específica”, constituído pelas cadeiras do departamento, “módulo de formação psicopedagógica e didáctica” e por um módulo de formação política. Em relação a este último surgiram conflitos entre docentes e estudantes, entre os próprios docentes e entre estes e a faculdade de marxismo-leninismo de que dependiam.

Os docentes desta cadeira não admitiam que no âmbito do marxismo existisse, fosse possível e até necessário o debate. Ensinavam-no como um catecismo, um tema de fé regido por dogmas. Esta disciplina, baseada na transposição mecânica de modelos pré-estabelecidos, era contestada vigorosamente pelos estudantes, que faltavam às aulas.

Em Outubro do mesmo ano o director da faculdade de marxismo-leninismo pediu a demissão por impossibilidade de enfrentar a resistência que foi oposta, sobretudo por parte dos membros da Frelimo na Universidade e pelos cooperantes dos países socialistas, à tentativa de levar o ensino do marxismo-leninismo à especificidade do desenvolvimento da sociedade moçambicana.

A demissão do director da faculdade, a falta de clareza e de unidade em relação à linha a ser adoptada neste ensino e a sua impopularidade no seio dos estudantes levou a Frelimo a suspender e a extinguir a faculdade de marxismo-leninismo em Fevereiro de 1983.

O director da faculdade, que tinha criticado o ensino de um marxismo “congelado”, foi em primeiro lugar designado para frequentar um curso de formação sobre os temas do marxismo. O curso era realizado pelos docentes vindos dos países do leste que anteriormente, como director de faculdade, ele tinha criticado. Na sequência da sua recusa em seguir o curso, que devia ter um carácter de reeducação ideológica, a Comissão de controlo do comité de círculo da Frelimo na universidade levantou um processo disciplinar contra ele a 9 de Julho de 1983. A 17 de Julho, através de uma armadilha, o ministério do Interior foi buscá-lo a casa e, sob a cobertura da ilegalidade permitida pela “Operação Produção”, foi deportado para o Niassa para trabalhar no campo de uma empresa agrícola estatal.

## Os objectivos dos cursos de formação de professores (Cfp)

Ainda que pertençam ao passado, pode ser interessante apontar o que o ministério da Educação definiu, em 1981, como objectivos dos Cfp.

“- Assegurar uma formação política, científica e técnica aos professores, educá-los à ideologia científica do proletariado e torná-los capazes de formar as novas gerações e o povo trabalhador, criando as condições para a valorização e o desenvolvimento das conquistas da revolução moçambicana no campo cultural, social e económico.

- Forjar uma consciência patriótica e revolucionária profunda, baseada nos princípios do marxismo-leninismo, através da síntese da experiência de luta do povo moçambicano e do património de ideias, comum à humanidade.

- Criar no professor uma visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, e prepará-lo a agir de maneira dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e culturais da escola, da comunidade e da sociedade.

- Desenvolver no professor uma convicção firme dos valores da revolução socialista, baseada no respeito e dedicação aos interesses das massas trabalhadoras, no trabalho e na propriedade social.

- Garantir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica baseada nos princípios da pedagogia socialista, adaptada às exigências do processo revolucionário de Moçambique. Essa formação tem como objectivos:

- a. a melhoria permanente da qualidade do ensino;
- b. a preparação do professor para responder adequadamente às situações que se apresentem na actividade docente e estabelecer correctamente a relação entre professor e aluno;
- c. a libertação da iniciativa criadora, através do desenvolvimento e valorização da consciência crítica, da imaginação, da criatividade e do espírito de pesquisa e inovação”.

Para além do mais, foi definido que a formação dos professores devia basear-se nos “princípios da pedagogia socialista” como o “princípio da ligação estreita entre a teoria e a prática” e o “princípio da formação integral e harmoniosa da personalidade socialista”. (5)

## Contradições entre o currículo e os objectivos dos Cfp

Os “objectivos” e os “princípios” dos cursos de formação de professores insistiam na necessidade de uma formação “integral” do estudante. Sublinhavam a escolha de um ensino que estimulasse a criatividade, a iniciativa, a inovação, o espírito de pesquisa e a consciência crítica. Isto pedia um ensino “integrado” que garantisse a interacção das diversas disciplinas e uma colaboração estreita entre os professores, e não uma simples sucessão temporal de diversos movimentos formativos.

Apesar das declarações oficiais, na faculdade de Educação afirmou-se um modelo curricular que dava maior ênfase à aprendizagem de uma quantidade pré-estabelecida de conhecimentos considerados válidos em absoluto, e não desenvolvia as capacidades mencionadas nos objectivos. A separação rígida entre as cadeiras contrastava com a formação “integral e harmoniosa” indicada nos princípios. O modelo multidisciplinar clássico voltava assim a apresentar-se sem alterações.

Ao contrário do que podiam fazer prever os objectivos, o currículo fragmentado determinava uma formação fragmentada e pouco eficaz. Isto trouxe em alguns casos a sobreposição e até contradições entre os objectivos e conteúdos de diversas cadeiras, diminuindo a eficácia do ensino.

Acrescente-se a fragmentação dos horários, os métodos e meios de ensino não adequados e a incoerência dos sistemas de avaliação. O resultado era a fragmentação da aprendizagem. Realizada em compartimentos estanques, não levava os futuros professores a serem capazes de enfrentar a complexidade da realidade educativa. No seu futuro trabalho, os alunos dificilmente poderiam fazer aquilo que os seus professores não tinham feito com eles.

Um modelo interdisciplinar teria sido sem dúvida mais eficaz para conseguir os objectivos formulados, baseados na integração dos conhecimentos e na sua interligação com a prática; teria respondido à exigência de preparar professores que pudessem intervir na sua actividade profissional, enfrentando criativamente as situações complexas do trabalho, sem seguirem modelos fixos para os quais não existem receitas pré-estabelecidas.

Contudo, a realização de um modelo interdisciplinar requer disponibilidade de docentes a tempo inteiro e fortemente motivados, com uma preparação sólida e uma boa experiência profissional; pede que se produzam novos meios didácticos integrados e se disponha de uma ampla variedade de recursos; requer métodos democráticos de direcção que permitam a inovação de exprimir-se e de procurar um caminho adequado à realidade do país; deve renunciar portanto à imposição autoritária de modelos de importação.

A contradição entre um modelo monodisciplinar e os objectivos dos Cfp é mais evidente na análise do módulo de formação profissional. Os ensinamentos de “Psicopedagogia” e de “Didáctica” eram realizados sem que houvesse uma interacção entre eles. Separados os professores no espaço e no tempo, os conteúdos por eles leccionados por vezes sobrepunham-se e até se contradiziam, e o mesmo acontecia com os métodos, meios e as formas de avaliação. Atribuía-se um carácter sobretudo teórico à formação psicopedagógica, e à formação didáctica um carácter eminentemente prático, relativo ao ensinamento específico de uma determinada cadeira. Entre teoria e prática a ligação era bastante fraca e não sistemática. Dependia em grande medida da iniciativa de cada professor.

Nos anos 1977-82 realizou-se uma actividade didáctica de programação do ensino da Psicopedagogia, em que contribuí pessoalmente na qualidade de directora do departamento. A cadeira de Psicopedagogia era dada ao primeiro ano de cada um dos ciclos de formação dos Cfps. Era formada por cinco unidades que tinham em comum o tema do rendimento escolar. Os conteúdos eram o resultado da experiência realizada pelo grupo de professores de Psicopedagogia de 1977 a 1979. Inicialmente sob o título de “Psicopedagogia” ensinava-se, por um lado, elementos de Psicologia Geral e Psicologia do Desenvolvimento e, por outro, elementos de Planificação do ensino e elementos de História da Educação.

Contava-se que os estudantes, na sua prática profissional, fizessem sozinhos uma síntese dos diversos conteúdos e extrapolassem os que fossem úteis ao seu trabalho. O contacto com os alunos que no entretanto tinham ido ensinar, bem como com aqueles que voltavam à universidade para continuar os estudos depois de um intervalo de dois anos a trabalhar nas escolas, tinha-nos mostrado que isto não acontecia. As críticas dos estudantes evidenciavam que eles não viam a utilidade, para o seu trabalho, daquilo que andavam a estudar. E isto referia-se especialmente à Psicologia Geral e à Psicologia do Desenvolvimento. A realidade das escolas estava muito longe da realidade de Maputo e da universidade.

Um ex-aluno escreveu-me de Gécua:

“[Eu sou o único professor de História neste centro e tenho que cobrir todas as classes, 14 ao todo, sendo 11 da 5ª e 3 da 6ª. Cada classe tem, no mínimo, 70-80 alunos. Numa das 6ªs classes há 115 estudantes. Como é possível trabalhar nestas condições? As salas são pequenas e os alunos estão sentados no chão. Numa mesma turma temos estudantes com idades que vão dos 10 aos 21 anos[...].” (Abel Fernandes de Assis, 24 de Fevereiro de 1979).

Da escola secundária de Namuno, na região de Cabo Delgado, um outro ex-aluno escreveu-me:

“[...] Temos muitos alunos. Assistem às lições mas não podem tomar apontamentos porque há falta de material didáctico como canetas, cadernos e livros. Só temos o manual do professor e os mapas geográficos. Eu dou aulas em 11 turmas da 5ª e 6ª, que têm em média cerca de 40 estudantes cada uma. As questões ligadas à tradição (casamentos prematuros, ritos de iniciação, preconceitos e tabus) estão muito enraizadas [...]. Foi útil termos discutido isto na cadeira de Psicopedagogia. [...] Tenho muito mais trabalho do que podia imaginar [...]” (Augusto Mahoka, 1 de Junho de 1979).

A partir da actividade prática, verificou-se a necessidade de criar no perfil profissional a planificação do ensino de Psicopedagogia e de mudar, portanto, a perspectiva adoptada até aquele momento. Compreendia-se que não era uma questão de dar “receitas” pedagógicas mas de desenvolver nos professores o sentido de iniciativa e de autonomia, a capacidade de aprender e de aperfeiçoar-se constantemente para responder às diferentes e complexas situações educativas que iriam encontrar nas escolas.

Até 1979 ensinavam-se determinados conteúdos psicológicos e pedagógicos considerados válidos à partida, e depois destacavam-se as aplicações pedagógicas. Nos dois anos seguintes procurou-se analisar a especificidade do processo de ensino-aprendizagem em Moçambique, estudando e utilizando os contributos das Ciências da Educação para intervir com eficácia. A Psicopedagogia foi vista já não como uma sobreposição de conhecimentos psicológicos e pedagógicos, mas como a ciência interdisciplinar que tem como objectivo a análise, a projectação, a realização optimal e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ela respondia à necessidade de uma formação integral que os documentos oficiais preconizavam. O plano de estudos centrava-se no perfil profissional.

Mas esta experiência de planificação curricular, com um aperfeiçoamento constante a partir da experiência e capacidades do grupo de professores de Psicopedagogia, foi interrompida pela autoridade do director da faculdade. Ele impôs em 1983 um novo currículo, elaborado fora da faculdade e desligado da nossa experiência, cujo eixo eram conteúdos considerados válidos de forma absoluta e separados rigidamente entre eles, currículo esse trazido da experiência da República Democrática Alemã. (6)

De 1977 a 1979, em diferentes faculdades, tinha sido realizado um trabalho interessante de ligação entre a Psicopedagogia e a Didáctica nos momentos de formação pedagógica e também no estágio. A partir de 1980 o ensino da Didáctica foi transferido, ainda que contra o parecer dos docentes, para o segundo ano dos cursos. Abordava-se a Didáctica específica de cada cadeira de ensino através de exercitações de diversos tipos e a realização de um estágio, mas sem ligação com a Psicopedagogia. Esta decisão foi o resultado do prevalecer no âmbito dos CFPs de uma concepção administrativa da educação, que privilegiava os aspectos quantitativos da formação dos professores em prejuízo da qualidade. Esses mesmos motivos contribuíram para que em diversos cursos o estágio nas escolas fosse substituído por simulações da situação ensino-aprendizagem feitas no interior das paredes universitárias. Tirava-se aos estudantes a possibilidade de realizarem uma experiência nas escolas secundárias, onde a Psicopedagogia e a Didáctica interagem e enfrentam a prática educativa.

Os alunos ficavam assim expostos a uma formação essencialmente verbal que excluía, para além de outras coisas, uma participação social e afectiva no processo de aprendizagem. Não era, pois, de se esperar que fossem capazes de “unir a teoria à prática”, desenvolver métodos criativos e de colaboração no trabalho, integrar a escola na comunidade, ou seja, que realizassem objectivos para os quais não tinham sido organizados processos adequados de formação.

Continuava a haver uma grande distância entre os propósitos, enunciados com tanta força, e as realizações.

### **A acção da orientação escolar e da formação psicopedagógica na atitude dos estudantes dos Cfps.**

A atitude inicial de grande parte dos estudantes dos CFPs era caracterizada por uma resignação ao próprio destino profissional e por uma passividade em relação à aprendizagem de conhecimentos e habilidades psicopedagógicas e didácticas. Este comportamento representava uma resistência a um sistema de orientação escolar e profissional onde a “liberdade de escolha” do indivíduo estava subordinada às “necessidades do país”.

Efectivamente, a organização da orientação escolar e profissional adoptada em Moçambique tinha nascido da tentativa de ligar a educação às estratégias de desenvolvimento do país. Mas a maneira como ela foi feita gerou muita insatisfação e trouxe muitas críticas. Em certos casos revelou-se



inadequada, dado que muitos professores trocaram a sua profissão por outra logo que isso lhes foi possível. O investimento do Estado na sua formação ficava assim completamente perdido.

A origem do problema vem de longe. Em Moçambique ainda hoje encontramos, devido à política educativa colonial, um número reduzido de estudantes no fim da escola secundária. Deste modo são insuficientes os candidatos a serem distribuídos pelos vários ramos da produção e pela formação média e superior. O número de candidatos aos estudos universitários é ainda tão pequeno que, potencialmente, para cada candidato há imensas possibilidades. Ao contrário do que acontece em muitos países onde o número de candidaturas é demasiado alto, em Moçambique ainda não é necessário nenhum tipo de selecção para ter acesso à universidade.

Se por um lado a expansão do ensino primário dependeu de uma decisão política, tomada de imediato, o desenvolvimento do ensino secundário foi considerado um objectivo a longo prazo. De facto, a sua pré-condição era generalizar o ensino primário.

A seguir à independência, todos os anos o número de estudantes que acabava a escola secundária andava à roda de um milhar. Desta maneira foi impossível cobrir todos os lugares disponíveis nos diversos ramos do ensino superior.

O ministério da Educação e o ministério da Planificação optaram então pela orientação escolar e profissional dos estudantes que acabavam a escola secundária. Era-lhes pedido que exprimissem as suas preferências, mas a decisão era depois tomada a nível central, com base em parâmetros como o rendimento escolar, a idade e a origem do aluno. Esta praxe foi adoptada para não deixar à iniciativa de cada um ou à concorrência entre os diferentes ramos de trabalho e do sistema de educação a formação dos técnicos que fariam em grande parte funcionar os planos de desenvolvimento do país. A orientação consistia essencialmente na distribuição dos poucos candidatos pelos sectores prioritários para o desenvolvimento. (7)

A formação de professores era a prioridade número um. Apesar disso, a escala de valores com base na qual os jovens moçambicanos construíam uma hierarquia nas profissões não tinha mudado, e o ensino continuava a ocupar o último degrau.

Os jovens iam para os CFPs contra vontade e só porque o Estado o tinha decidido. Criava-se assim uma situação em certa medida semelhante à que encontramos na Europa. Em Moçambique os motivos eram diametralmente opostos, mas os jovens também iam trabalhar para o ensino só porque não tinham a possibilidade de encontrar uma outra profissão. (8)

Os estudantes dos CFPs consideravam o ensino uma profissão de remedeio, à qual era necessário adaptar-se, uma vez que não lhes eram dadas outras possibilidades profissionais com um estatuto sócio-económico mais elevado. O presidente Machel abordou pessoalmente a questão do sistema de orientação escolar e profissional que entrou em vigor após a independência, num discurso aos estudantes em 1977, para resolver as polémicas e a resistência oferecida:

“Os nossos inimigos vão dizer que em Moçambique não se respeita a “vocação” das pessoas [...]. É preciso reflectir sobre o significado de “vocação”. Este termo sintetiza um conjunto de ideias que desde o berço nos foram inculcadas pelos nossos pais e familiares que, por diversas razões, nos conduzem para uma actividade que, segundo eles, é a melhor para nós [...] com a convicção de que ser advogado ou engenheiro significa muito dinheiro e prestígio social. Porque é que estas “vocações” incidem sempre em posições de prestígio social? Porque não encontramos vocações para pedreiros, mecânicos, motoristas ou carpinteiros?

A nossa política quer conciliar os interesses da colectividade com as capacidades de cada um. Mas não vamos permitir que os interesses individuais se sobreponham aos interesses das massas trabalhadoras, nem que se esqueça que a verdadeira liberdade se baseia na consciência das necessidades sociais. Por isso a “vocação” de cada um deverá subordinar-se às necessidades objectivas do povo”. (9)

Nota-se nesta argumentação uma afinidade grande com a maneira como, no passado, os principais teóricos da “filosofia da praxe” enfrentaram o tema da “liberdade de escolha”. Marx escreveu, por exemplo, que nas formações sociais que existiram até agora,

“Só havia liberdade pessoal para os indivíduos cujo desenvolvimento tinha tido lugar nas condições da classe dominante, e que portanto pertenciam a essa classe”. (10)

E Gramsci:

<<O conceito de liberdade devia vir acompanhado do de responsabilidade que gera disciplina[...]. Responsabilidade contra o arbítrio individual: só é liberdade aquela “responsável”, ou seja, “universal”, uma vez que se apresenta como aspecto individual de uma “liberdade” colectiva ou de grupo>>. (11)

Por outro lado os conceitos expressos por Samora Machel no discurso aos estudantes encontram-se na ideologia da Frelimo, antes até da adesão explícita ao marxismo-leninismo, que teve lugar quando a “Frente de libertação” se transformou em “Partido”, em 1977.

Em 1974, por exemplo, durante a luta de libertação nacional contra a dominação colonial, o problema da “escolha” era posto da seguinte forma:

“As circunstâncias em que vivemos, a guerra e o analfabetismo de massa exigem que as nossas concepções e métodos satisfaçam ao mesmo tempo os nossos objectivos futuros e os mais imediatos, porque se estes não se realizarem não haverá futuro. Isto significa que é necessário dar prioridade à educação permanente e progressiva e não à educação contínua.

Para nós, todos os militantes devem em cada momento poder elevar o seu nível técnico, cultural e político. Para além disso, ao serem estabelecidas prioridades, alguns vão ser seleccionados para fazerem cursos acelerados especiais, de maneira a poderem transmitir os seus novos conhecimentos a sectores amplos da população. Este é o método que aplicámos com êxito na nossa guerra há muitos anos: quando um combatente adquiria um mínimo de preparação partia para a frente de combate e ali aperfeiçoava os seus conhecimentos práticos ao mesmo tempo que os transmitia aos outros. Nos campos de batalha alguns eram escolhidos para fazerem um treino mais avançado e, quando voltavam, contribuíam para elevar o nível geral. Não estávamos à espera de formar generais para iniciar a batalha [...]. Isto para evitar criar uma situação vivida em certos países independentes que têm algumas centenas de pessoas com diplomas, mas ao mesmo tempo enormes massas de analfabetos e a ausência de quadros intermédios necessários para assegurar o emprego correcto dos quadros superiores. É como uma casa que tem um tecto mas não tem fundações”. (12)

Seria interessante e útil aprofundar o estudo do problema relativo à orientação escolar e profissional em Moçambique e analisar, para além das razões do sistema actual de orientação e da ideologia que o sustém, a maneira como ele incide no comportamento e as motivações dos jovens em relação ao estudo e ao trabalho.

Devido à falta de dados sistematizados sobre o tema, a experiência dos Cfps leva a colocar uma hipótese: se foi possível verificar, ainda que mínima, alguma mudança na atitude dos estudantes em relação ao ensino, deveu-se a diversos factores e não apenas ao discurso político. Esses factores foram a alteração da composição social da população universitária, a transformação lenta e progressiva do mercado do trabalho e as iniciativas que o ministério da Educação tomou para valorizar o estatuto sócio-económico do professor em relação às outras profissões.

Os jovens que chegaram à universidade a partir de 1980 tiveram uma boa parte da sua carreira escolar já no período pós-independência e pertencem, numa percentagem cada vez mais alta, a estratos populares que antes de 1975 só conseguiam frequentar, na melhor das hipóteses, o primeiro ciclo do sistema escolar.

Em 1966-67, por exemplo, de 444.983 pretos escolarizados em Moçambique, 439.979 frequentavam a escola primária. Os restantes distribuíam-se pelos vários níveis das escolas secundárias, sobretudo nas escolas profissionais. O número daqueles que chegavam à universidade era insignificante. (13) Quando mudou a composição social dos estudantes, mudaram também as expectativas e o tipo de condicionamento que as famílias exercitavam nos filhos na escolha de uma profissão.

No mercado do trabalho tem-se verificado - na sequência da formação progressiva de quadros moçambicanos e da expansão da cooperação internacional – um certo reajuste entre procura e oferta de trabalho qualificado. Reduzem-se assim, pouco a pouco, as possibilidades de ocupação que se tinham aberto em todos os campos após a independência, depois do êxodo em massa dos portugueses, e também as oportunidades de carreiras rápidas. Redimensionam-se as aspirações e expectativas de nível intermédio de qualificação, aquele de que a estrutura sócio-económica actual de Moçambique mais precisa.

As medidas tomadas pelo Mec para modificar o estatuto sócio-económico dos professores – reajuste salarial, instituição de uma festividade nacional em homenagem ao “professor moçambicano”, a criação de uma organização de professores – contribuíram igualmente para modificar as motivações dos jovens em relação a esta profissão.

As mudanças no sistema de valores, na motivação e no comportamento dos estudantes só poderá ter lugar de forma profunda se, para além dos “estímulos morais e materiais” introduzidos nos últimos anos, haverá uma alteração no sistema educativo que leve o ensino a tornar-se uma profissão criativa e atraente. Uma das condições fundamentais para que isto aconteça é que nos cursos de formação de professores e também na escola haja uma ligação constante entre o *estudo* das ciências da educação e a *prática* educativa em constante renovação.

É muito comum a ideia de que o ensino é uma actividade que não requer uma competência profissional específica. A maior parte dos estudantes dos Cfps achava que ter uma certa dose de dedicação e de simpatia e conhecimentos da matéria de modo a poder expô-la de forma clara e viva fossem mais do que suficientes. Depois de concluírem a formação escolar, era frequente encontrarem no ensino universitário cadeiras dadas numa base tradicional. Por esse motivo não compreendiam a necessidade da inovação. Achavam supérflua a formação psicopedagógica e didáctica, e nos Cfps tinham a tendência a dar mais peso às disciplinas “não profissionalizantes” como a Matemática, a Química, a Física, a Biologia, a História, a Geografia, o Português e o Inglês. Com este *background* geral esperavam poder frequentar um dia um “curso universitário a sério” e encontrar um emprego que não fosse no ensino.

O conformismo, o estudo mecânico, a submissão acrítica ao ensino caracterizavam a sua atitude em relação à aprendizagem. A ideia de que o processo formativo pudesse ser uma actividade criativa para professores e alunos, programada com base em competências psicopedagógicas e didácticas específicas, estava completamente ausente.

Para formar professores capazes de transformar a escola de acordo com as exigências do desenvolvimento era necessário vencer a resistência dos estudantes à profissão e levá-los a uma concepção e prática educativas que correspondessem aos objectivos dos Cfps.

O desenvolvimento não pode prescindir de uma reforma do sistema educativo, mas isto, por sua vez, implica uma nova maneira de formar professores. Um modelo de formação que não veja interagir a prática pedagógica com a teoria não pode que perpetuar o passado.

Pelo contrário, um modelo que integre a teoria e a prática e crie entre elas uma relação dialéctica, um modelo baseado na criatividade e participação permite aos formadores que se promova a ligação entre a teoria e a prática na escola – uma ligação que se exprime na junção do estudo ao trabalho – e garante a eficácia do sistema educativo relativamente às exigências do desenvolvimento nos diferentes campos da vida do país.

Uma nova concepção de formação dos educadores faz com que o conceito de “prática pedagógica” se estenda a um leque amplo de actividades que vão desde a observação, o diagnóstico e a avaliação das situações escolares, ao *micro teaching*, à procura no terreno, à simulação, à pesquisa bibliográfica, à dramatização e assim por diante.

Esta concepção inspirou a experiência de dramatização conduzida no âmbito dos Cfps em 1981, objecto do próximo parágrafo. Partia da hipótese de que a eficiência do sistema educativo de Moçambique em relação às exigências do desenvolvimento económico, social e cultural dependia não só da quantidade de professores formados mas sobretudo da qualidade da sua formação.

## **Objectivos, conteúdos e métodos da experiência de dramatização**

“Não basta confutar uma bela ideia; é preciso substituí-la por alguma coisa igualmente bela e forte; de outro modo, não querendo renunciar ao meu sentimento, rejeito no meu íntimo a confutação, até com violência, digam o que disserem”. (14)

Este trecho mostra eficazmente uma atitude típica da adolescência e resume com clareza o modo com que os alunos se colocam perante a profissão. Só um projecto de impacto, mais forte do que a experiência de cada um e do que a tradição, pode abanar a solidez das convicções deles e criar uma nova atitude em relação à profissão e em relação às disciplinas “profissionais”.

Para enfrentar o antagonismo entre a teoria educativa inovativa ensinada nos Cfps e a prática dos estudantes hegemonzada por uma “concepção bancária” da relação pedagógica (15) procurou-se organizar uma experiência de aprendizagem teórico-prática que fosse motivadora e intensa e que demonstrasse maior eficácia que os métodos tradicionais.

A unidade didáctica “História da educação em Moçambique” tinha sido baseada nos anos anteriores em pesquisas bibliográficas e na redacção de trabalhos individuais e de grupo. Os estudantes tinham evidenciado os limites de uma aprendizagem que implicasse uma participação de carácter exclusivamente “cognitivo”. Para formular a crítica, utilizaram instrumentos que lhes tinham sido fornecidos pela própria Psicopedagogia e defendiam que a aprendizagem teria sido mais consistente se tivesse também estimulado a participação “afectiva” e “psicomotora”.

Com base nestas considerações e no estudo das experiências conduzidas por Barrington Kaye na Inglaterra, pelo Movimento de cooperação educativa em Itália (Mce) e pelo Mpla nas escolas angolanas das zonas libertadas antes da independência, pensou-se que a dramatização poderia ser um método eficaz para a realização da unidade didáctica em questão.(16) Ela iria permitir, entre outras coisas, rever a realidade sob uma “luz” nova, evidenciar os principais problemas levando-os às suas consequências extremas, e desta actividade iriam emergir os conhecimentos e as habilidades previstas pelo currículo.

Adoptada a distinção entre objectivos gerais e objectivos específicos, que se destaca nos trabalhos de Mager e Landsheere, o objectivo geral da unidade foi formulado do seguinte modo:

“Conhecer a história da educação em Moçambique para poder transformar o presente graças também à análise crítica do passado”.

“Promover, através da dramatização, a participação cognitiva, afectiva e psicomotora na aprendizagem e a socialização dos conhecimentos e das habilidades adquiridas”.

### **Objectivo específico:**

<<Demonstrar o domínio do tema “educação em Moçambique” representando-o em quadros vivos, inertes ou dialogados>>.

“Demonstrar criatividade, empenho e iniciativa na utilização da dramatização como método de ensino-aprendizagem”.

Esta experiência envolvia três cursos dos níveis I e II dos Cfps, num total de 95 estudantes. Em cada curso foram formados grupos de trabalho em torno de quatro temas:

- a educação “tradicional”, entendida como educação informal, ainda hoje praticada principalmente nas zonas rurais, resultado do cruzamento entre a tradição pré-colonial e as interferências seguintes de diferentes hegemonias culturais;
- a educação colonial;
- a educação nas zonas libertadas pela Frelimo antes da independência;
- a educação da mulher moçambicana nas diferentes formações sociais.

Os grupos organizaram-se com base nas preferências dos alunos. Verificou-se que o tema “educação colonial” foi o que teve maior adesão, uma vez que fazia referência a uma experiência

que muitos dos alunos tinham vivido, e por isso mesmo prestava-se mais facilmente a uma análise crítica.

O grupo “da mulher”, ao contrário do que se poderia ter esperado, (e a expectativa estava provavelmente condicionada pelo “separatismo” que caracterizou muitas iniciativas do movimento da mulher na Europa), atraíu um grande número de rapazes.

Cada grupo era guiado por um “professor voluntário” – um docente pertencente a outros cursos e a outras disciplinas que participava de livre vontade na nossa experiência – e quem aqui escreve coordenava os vários grupos.

Depois do estudo de alguns textos que forneciam um quadro geral do problema daquela unidade didáctica e de outros textos específicos para cada grupo, após algumas conferências sobre os quatro temas e alguns debates em plenário, os alunos destacaram e discutiram os aspectos que melhor podiam caracterizar o período a ser representado: concepções, eventos, danças, músicas, imagens, decretos-lei, contos populares, poesias, orações, etc.

Usando um método muito próximo da auto-consciência, o grupo da “educação tradicional” analisou a experiência individual dos seus membros e procurou destacar os aspectos comuns e as especificidades das várias regiões. Alguns alunos que tinham sido submetidos a ritos de iniciação quebraram um tabu que caracteriza a educação tradicional ao contarem a sua própria experiência. Analisaram o significado da “passagem” da infância à idade adulta, mas mostraram como os ritos reafirmam a submissão dos jovens aos velhos e da mulher ao homem, consolidando-se o dogmatismo e a superstição.

Na região de Nampula, um aluno contou que o respeito pelos mais velhos é exprimido através da obrigação de ajoelhar-se e de olhar de lado quando se fala com eles, sendo proibido fazer perguntas. Na mesma zona, uma aluna contou que se ensina às raparigas que é proibido falar aos sogros até à altura do casamento ou do nascimento do primeiro filho. Na comunidade tradicional, efectivamente, a mulher assume dignidade social só quando se torna esposa e mãe.

Muitos testemunhos sublinharam que durante toda a infância e nos ritos de iniciação, ensina-se às meninas que devem sempre submeter-se à vontade do homem. Qualquer atitude de resistência é condenada socialmente.

Pelo contrário, encorajam-se os meninos a desenvolver uma atitude de superioridade e até de desprezo pelo outro sexo. Têm mais tempo para brincar do que as meninas, e nos seus jogos estimulam-se demonstrações de força, criatividade, coragem e autonomia. Vão à caça de passarinhos e de outros animais, pescam e ajudam a família principalmente pastoreando o gado, formado por cabritos e vacas.

As meninas, pelo contrário, têm que ajudar nos trabalhos domésticos considerados femininos na tradição: acarretar água e lenha, pilar milho, fazer machamba, transportar os bebés às costas e cuidar deles desde muito pequenas.

*O respeito pelos mais velhos* – indicou o grupo – é um valor da educação tradicional que deve ser preservado, mas é necessário combater a submissão acrítica, a passividade e a resignação que a tradição inculca na juventude. Estas atitudes, segundo o grupo, determinam a aceitação passiva de tudo o que vem da autoridade, o dogmatismo, a resistência à inovação, que podem ainda ser constatadas na vida estudantil, trabalhadora e política de muitos indivíduos, criando um obstáculo ao desenvolvimento.

Os jovens vivem de maneira lacerante o conflito entre a cultura veiculada pelos novos aparelhos ideológicos do Estado – escola, informação, partido, organização da juventude, etc. – e os diversos aspectos da cultura tradicional, veiculada sobretudo pela comunidade familiar. (17)

A este propósito, um estudante falou da situação de desconforto que viveu certa vez em que esteve doente e em que, para não entrar em conflito com a família, teve que se submeter a práticas mágico-religiosas que feriram a sua sensibilidade e entraram em choque com as suas convicções. Com efeito, os familiares achavam que a sua doença era o resultado de *feitizaria* e que constituía uma ameaça para todos até ao dia em que ele decidisse deixar que o *feiticeiro* lhe fizesse um “tratamento”.

Eles observavam que na escola a submissão tradicional dos jovens aos velhos traduz-se numa disciplina externa e mecânica, motivada pelo medo do castigo e das notas. A ausência de uma tradição democrática, que estimule interiormente os estudantes a participarem criativamente no processo de aprendizagem e na transformação sócio-económica e política do país, prepara um terreno fértil para o nascimento de manifestações de despotismo disfarçado que constituem a essência da burocracia.

Do debate emergia que o *espírito de hospitalidade, de ajuda recíproca e de cooperação* que se aprende na comunidade tradicional perde muitas vezes a sua valência positiva porque se limita aos que pertencem à mesma região, mesmo que isso prejudique o trabalho.

Na comunidade tradicional a integração precoce do indivíduo na comunidade e no trabalho, a responsabilidade que cada um assume desde criança no processo produtivo e a gradualidade do processo formativo encontram o seu limite no facto de, em última instância, serem os adultos a decidirem sobre a vida dos jovens.

Ainda hoje, por exemplo, em algumas regiões, a tradição estabelece que não é o jovem a escolher a sua noiva mas a mãe. No seio dos jovens escolarizados e nas zonas urbanas a tradição tende a enfraquecer-se, mas ainda acontece a mulher não ter liberdade de escolher ou recusar marido. É o homem que a pede em casamento e a “obtem” em troca do *lobolo*, constituído por objectos ou dinheiro que tem que entregar ao pai da noiva.

O grupo de “educação colonial” dividiu-se em três subgrupos organizados com base nos seguintes temas:

- a Concordata entre o Estado e a Igreja e suas consequências na escola;
- o papel do professor, os objectivos, os métodos e a avaliação na escola colonial;
- a teoria da personalidade propagada pelo colonialismo e a discriminação racial na escola.

A síntese do debate de cada um dos subgrupos foi apresentada em plenário e avaliada. Em seguida ela serviu de ponto de partida para a elaboração das representações teatrais e do relativo comentário. O plenário rejeitou uma poesia escrita por alunos, aprovou outra, enriqueceu um texto, modificou uma cena. Para além disso escolheu os *slides* mais indicados para funcionarem como “pano de fundo” das cenas representadas e dos comentários do narrador. Eram imagens – encontradas nos arquivos dos órgãos de informação – de escolas do tempo colonial, reproduções de pinturas ou esculturas que pudessem ter afinidades com o tema em questão, fotografias de páginas de livros escolares ou de cartas geográficas, escritos, paisagens, etc.

No grupo da “educação nas zonas libertadas” a utilização de *slides* criou uma oportunidade de aprendizagem imprevisível e emocionante. Houve um *slide* – encontrado no arquivo de um semanário – inicialmente escolhido apenas para ilustrar uma “escola à sombra de uma árvore” nas zonas controladas pela Frelimo durante a luta de libertação nacional, que deu início a uma série de descrições autobiográficas ricas de pormenores. Isto aconteceu quando três alunos reconheceram nesse *slide* a sua própria escola primária, o seu professor e os seus companheiros. Foi possível assim contar experiências de vida únicas pelas suas características humanas, pedagógicas e políticas, que envolveram afectiva e profundamente todos os outros estudantes os quais, a partir de então, passaram a mostrar mais motivação e compreensão em relação aos problemas em questão.

O carácter excepcional da experiência vivida por estes três alunos e a sua maior maturidade em relação aos outros fez com que o grupo tivesse inicialmente uma atitude reservada e discreta em relação aos três. Mas a actividade de dramatização permitiu que os três rapazes comunicassem a sua vivência aos companheiros, suscitando estima e admiração e criando uma maior aproximação entre todos.

## Os meios, o tempo, o espaço e a avaliação

Os meios inicialmente disponíveis para a realização desta unidade didáctica enriqueciam-se aos poucos graças à criatividade dos estudantes e dos docentes que participavam na experiência. À bibliografia inicial juntaram-se novos livros e textos. Para completar o *stock* inicial de *slides* foram feitas novas fotografias. Para economizar material fotográfico, raro e caro porque era importado, os estudantes escreveram em letras minúsculas em recortes de papel transparente do projector frases ou gráficos que eram depois montados em molduras recortadas em cartolina, para substituir os de compra.

Usou-se essencialmente “material pobre” recolhido do dia-a-dia e usado de maneira criativa. Os alunos procuraram em casa e junto dos amigos e colegas que viviam no “Centro 8 de Março” (residência universitária n.t.) a roupa necessária à peça de teatro. Encontraram um casaco e uma gravata para o professor, fardas militares para os soldados coloniais que faziam uma incursão numa escola da Frelimo, enxadas e cestos para as camponesas, cacos, pedras e conchas para o feiticeiro, um quadro escolar improvisado feito com uma porta pintada de preto, uma grande mandioca (para que o público a pudesse ver) em substituição, tal como nas escolas rurais, do giz, metralhadoras de cartão, capulanas, lenços, guitarras e batuques.

Dado que as raparigas eram poucas para as exigências da “peça”, alguns dos rapazes interpretaram papéis femininos. No dia do espectáculo, no meio das gargalhadas da assistência, eles apareceram vestidos com capulanas e lenços coloridos, escolhidos a dedo no meio da roupa das colegas de curso. Naquele dia, ao lado do quadro escolar, também surgiu no palco uma árvore, trazida por alguém que quis desta forma completar a cena da escola à sombra de uma árvore durante a luta armada. Havia guitarras, batuques, cantos e, para simular um bombardeamento, também umas marteladas fortes num determinado ponto do palco com boa ressonância (gravadas anteriormente para evitar más surpresas no momento do espectáculo) para fazerem de acompanhamento sonoro.

Das 40 horas que tinham sido programadas para a unidade, 15 foram realizadas dentro do horário normal do curso e as outras 25 foram ultrapassadas, pois fizeram-se muitas horas “extra”. Os alunos trabalharam voluntariamente e com assiduidade. Cada grupo, para poder preparar os 15 minutos de espectáculo que tinha à sua disposição, trabalhou dezenas e dezenas de horas, dedicando-se com entusiasmo ao estudo, ao debate e à realização da peça. Este empenho demonstrou que os alunos tinham assumido que o objectivo essencial do trabalho não era o espectáculo em si ou a sua perfeição técnica mas a própria experiência de aprendizagem, que se revelava motivadora porque era baseada na criatividade e responsabilização de todos.

O ambiente constituído pelo espaço estreito da sala de aulas, familiar aos alunos, foi o mais indicado para fazer com que, desde o início, fosse espontânea a participação, permitindo que os alunos se exprimissem com maior segurança e desembaraço. O palco serviu só depois, para o ensaio geral e para o espectáculo, altura em que a timidez já tinha sido vencida pela exercitação e harmonia entre as pessoas.

Em várias ocasiões, os alunos ficaram muitas mais horas do que o previsto para poderem estudar, discutir e ensaiar. Por vezes começavam às 6 da tarde e continuavam até à meia-noite. Isto inclusivamente aconteceu na véspera do exame de Física, o que foi significativo porque os alunos nunca antes tinham sacrificado uma cadeira “profissionalizante” pela de Psicopedagogia.

Nas diversas faculdades, na residência universitária e na cantina, os alunos puseram cartazes coloridos anunciando a apresentação do trabalho ao público. O espectáculo estava previsto para a 20:00 horas, com o ensaio geral marcado para as 18:00, mas às 15:00 os estudantes e os professores já lá estavam. Alguns ensaiavam uma cena a um canto, outros preparavam a música, outros ainda estavam a montar os projectores de *slides*, as luzes e a decoração da sala.

Em cada cadeira o público encontrou um prospecto onde vinha ilustrado o objectivo do nosso trabalho, a maneira como tinha sido realizado e os critérios a partir dos quais iria ser avaliado.

Com base numa primeira análise da experiência, o objectivo geral foi reformulado do seguinte modo:

“Reunir numa experiência de aprendizagem de um tema do programa de Psicopedagogia os termos que o sistema educativo colonial separou (para reproduzir a divisão entre trabalho manual e intelectual) e atribuiu a diferentes classes, lugares e momentos de vida. Reunir, pois, nesta experiência formativa:

a escola e a vida;  
a racionalidade e a expressão corporal;  
o pensar e o sentir;  
o falar e o fazer;  
a linguagem oral e escrita e as imagens, os sons e os gestos;  
a disciplina e o prazer do trabalho;  
a aprendizagem escolar e o jogo;  
a reprodução cultural e a criação cultural;  
o consumo e a produção;  
o indivíduo e a comunidade.

Num painel num canto da sala foram afixadas fotografias que mostravam alguns dos momentos do trabalho realizado. Um colega filmou em vídeo o espectáculo, para que pudesse ser proposto como material didáctico a outros cursos que tinham a mesma unidade didáctica mas com métodos diferentes.

Dois toques de batoque e uma série de *slides* anunciaram a entrada do grupo da “educação tradicional”. A primeira cena representava a submissão da mãe e dos filhos ao arbítrio do pai, e a divisão sexual das actividades quer no trabalho quer no jogo. A segunda era um caso de feitiçaria, onde se mostrava de que maneira os jovens são levados a interpretar um fenómeno natural como a doença através de explicações metafísicas. Em seguida o “mapiko”, dança típica da região de Cabo Delgado, introduziu o tema dos ritos de iniciação.

Apresentamos aqui alguns trechos de uma dessas cenas.

(Em frente de uma palhota, projectada ao fundo, o pai e a mãe conversam).

Pai: “Já é tempo de os nossos filhos passarem à iniciação. Tu procura contactar Guindico para a Matilde e eu vou procurar Zebugia: é tempo de o meu filho se tornar homem”.

Narrador: “Era assim mesmo. Os pais decidiam mandar-nos para a iniciação sem que nós soubessemos de nada. Contactavam os velhos pedindo-lhes que educassem os filhos. Assim começavam os ritos. Os jovens eram isolados da sociedade, no mato, num lugar distante da aldeia. A seguir vinha a fase mais importante, ou seja, os ritos propriamente ditos, que duravam três meses. Terminado este período éramos de novo recebidos na nossa comunidade onde, numa atmosfera de festa, eram celebrados os “ritos de agregação”.

Pai (na cena, ao lado do filho): filho, amanhã vais para casa do teu tio e ficas lá a dormir. No dia seguinte vêm buscar-te. O teu primo está sozinho e tens de lhe fazer companhia”.

Filho: “Vou preparar-me”.

Narrador (enquanto uma dezena de jovens se senta em círculo à volta de um velho): “não nos diziam a verdade. Mandavam-nos para casa de alguém com vários pretextos e na madrugada do dia seguinte reuniam-nos em casa do velho instrutor e dali partíamos para o mato. Quem tivesse a ousadia de fazer perguntas era punido fisicamente. Batiam-nos sem razão. Durante o percurso aconteciam coisas estranhas que não percebíamos. Davam-nos explicações absurdas. Por exemplo quando havia relâmpagos, trovões e chovia muito diziam-nos para não usarmos roupa encarnada porque era uma cor que excitava a chuva e ela não pararia mais.

Depois da circuncisão davam-nos lições sobre a vida social, sexual e conjugal. A seguir ensinavam-nos “fórmulas” que nunca devíamos revelar a quem não tivesse passado pelos ritos de iniciação, e no fim fazia-se uma grande festa porque já éramos considerados homens”.

O grupo da “educação da mulher” iniciou a sua apresentação com uma cena sobre os ritos de iniciação femininos, onde se pretendia pôr em evidência como é que a partir daquele momento as jovens passariam a ser mulheres e mães, recebendo sobre os seus ombros o peso do trabalho



doméstico e de grande parte do trabalho produtivo na agricultura familiar. Na cena seguinte, sobre o “lobolo”, uma jovem de joelhos e de cabeça baixa observava em silêncio o seu futuro marido enquanto este entregava ao pai objectos e dinheiro com os quais se estabelecia a transferência dela de um núcleo familiar para o outro. Depois o narrador explicava que no período colonial “a maior parte das mulheres estava excluída do sistema escolar, e a educação tradicional continuava a ser para elas a principal oportunidade educativa. Uma minoria bastante reduzida que tinha acesso às escolas “para indígenas” e às escolas profissionais femininas aprendia essencialmente catecismo e economia doméstica”.

Como pano de fundo foram projectadas imagens de liceus femininos para raparigas brancas e no palco três raparigas pretas mexiam em painéis para representar a discriminação na educação destinada a raparigas de raças diferentes. Uma cena de jovens *freaks* a fumar, beber e dançar com comportamentos grosseiros – que depois levantou polémicas junto do público – pretendia representar a assimilação de valores e de comportamentos alienados por parte de alguns jovens moçambicanos. A concluir o “quadro vivo” da participação da mulher na alfabetização como aluna e como professora, na produção e nas actividades militares durante a luta de libertação nacional, foi entoada a canção da mulher moçambicana por todos os estudantes, acompanhada por guitarras e batuques.

O grupo da “educação colonial” conseguiu condensar em duas cenas uma série de considerações sobre o passado, convidando todos a olhar de forma crítica as atitudes e práticas didácticas ainda em uso. O nocionismo, o castigo físico e o medo como “motivação para a aprendizagem”, o autoritarismo e o arbítrio do professor, o racismo baseado numa teoria da personalidade que defendia a pré-determinação genética da inferioridade da raça negra e, por fim, a inadequação dos conteúdos de ensino foram representados através da simulação de duas lições. Entre uma e outra, um intervalo com a projecção de *slides* com comentários analisava a aliança entre Estado e Igreja e o papel da escola na difusão do “consenso” junto dos colonizados.

O grupo da “educação nas zonas libertadas” apresentou alguns dos aspectos mais significativos dessa experiência: a participação dos professores e dos alunos no trabalho produtivo e no treino militar, a ajuda recíproca e a democracia na escola. O “contar com as próprias forças” e a “iniciativa criadora” foram representados através de meios improvisados com os quais se enfrentava a falta de materiais didácticos: a porta pintada de preto como quadro, a mandioca como gesso, o dedo como lápis e a areia como caderno.

A qualidade da representação final foi apenas um dos elementos que concorreram para determinar a classificação do trabalho de cada grupo e de cada estudante.

Durante os dois meses em que foi abordado o tema “História da educação em Moçambique”, a análise feita em cada sessão de trabalho da qualidade da produção cultural do grupo, do empenho de cada estudante e do cumprimento das metas estabelecidas para cada grupo constituía uma “avaliação contínua” da actividade de aprendizagem e de ensino. No fim de cada sessão, em rotação, um estudante de cada grupo redigia uma síntese da avaliação feita. Com a recolha destas sínteses fazia-se um *dossier* cujas informações eram depois usadas para a formulação de uma avaliação final dos grupos e dos seus membros. A avaliação final de cada grupo incluía uma informação sobre o espectáculo, feita por uma comissão formada por um representante de cada grupo de estudantes e por docentes. Compreendia também informações sobre o desenrolar de toda a unidade.

Uma vez estabelecida a avaliação de cada grupo, discutia-se a partir de parâmetros pré-definidos – participação, criatividade, assiduidade, pontualidade, organização do trabalho e conhecimento do tema – a nota que devia ser atribuída a cada membro do grupo. Ficou decidido que não seria dada a mesma nota a todos os membros do mesmo grupo mas que cada aluno respondesse pela sua participação individual.

Depois da avaliação da actividade de cada grupo e indivíduo, foi feita uma sessão de avaliação da planificação da unidade didáctica, onde se analisou em que medida o método adoptado tinha permitido atingir os objectivos estabelecidos. Discutiu-se também a eficácia dos meios e das formas de avaliação empregues.

A primeira intervenção foi a de um estudante que quis ler na aula alguns artigos saídos nos jornais e no semanário, onde se falava desta experiência. Abriu-se depois um debate do qual se apresentam aqui algumas passagens:

Germano: “Foi uma iniciativa muito louvada. Para além disso houve muita participação e interesse por parte de todos nós”.

Ibraim: “A emoção leva-nos a concluir que esta foi a única unidade válida. Houve outras unidades de carácter teórico-prático, só que nos sentimos menos envolvidos sob o ponto de vista afectivo e menos ainda psicomotor. Por exemplo fizemos uma simulação da planificação de uma lição e de um trabalho de grupo no laboratório de Física. Mas do ponto de vista da motivação, esta unidade foi superior a todas as outras porque responsabilizou-nos, criou-nos um espaço para a socialização e estimulou a nossa criatividade”.

Massapa (É um aluno que viveu e estudou nas zonas libertadas e, por isso mesmo, nunca conheceu de forma directa a organização colonial): “Eu pude agora ver o que acontecia do outro lado do país. Foi mais eficaz que ouvir contar. Eu não podia imaginar, entre outras coisas, que as aulas comessem com os alunos a cantar o hino nacional português, nem que na sala houvesse à frente uma “fila para os burros”, para os alunos com mais dificuldades, nem que para passar de classe era preciso oferecer galinhas, cabritos ou outros produtos ao professor. Alguns de nós tinham ouvido falar de ritos de iniciação. Agora vimos os ritos representados no palco. O impacto é diferente”.

Carimo: “Para quem, como eu, viveu sempre na cidade, aquilo que acontecia nas zonas libertadas era impensável. Na apresentação do grupo que abordou este tema vi um professor a trabalhar no mato, sem o mínimo de condições, à sombra de uma árvore ao lugar de estar numa sala, e sem material didáctico. Mas apesar disso não lhe faltava entusiasmo. Quando apareceu o inimigo em cena – estou a referir-me ao assalto do comando português à escola da Frelimo – senti uma forte emoção. Eles permitiram-me sentir um pouco aquilo que alguns dos nossos companheiros viveram na realidade e que eu não podia imaginar.

Abdul: “Os *slides* ajudaram a esclarecer o texto e aumentaram a atenção e a expectativa”.

## **A resistência à mudança**

Em Moçambique diz-se que a finalidade principal da escola é a “formação do homem novo”. Esta ideia é o fulcro da teoria marxista e da tradição educativa que transforma a natureza e o homem ao mesmo tempo – a essência do género humano. O trabalho é visto como uma actividade fundamentalmente criativa e social com a qual uma associação de homens livres cria as condições para a plena realização da sua própria natureza. Podemos por isso observar que o “homem omnilateral” da tradição socialista deve ser considerado não só como *consumidor-utilizador inteligente-consciente de cultura, mas como produtor social de cultura*. O termo *produtor* deve ser visto manifestamente em contraposição ao *individual*, porque desta contraposição também nasce a oposição entre uma concepção educativa que tem como eixo a criatividade e a participação dos estudantes na aprendizagem e na sua programação, e uma *concepção burocrática da educação* que privilegia os objectivos quantitativos em prejuízo da transformação da relação pedagógica.

Dada a urgência de formar rapidamente um grande número de quadros para poder realizar os programas de desenvolvimento do país, muitas vezes verificou-se a tendência de aumentar o número de estudantes nos Cfps sem que houvesse uma preocupação com a qualidade da sua formação. A faculdade de Educação não tomou muito em consideração os projectos de desenvolvimento do país, centrados nas zonas rurais. Foi também descurada a transformação da relação educativa, necessária à promoção de convicções profundas e de capacidades que permitissem efectivamente aos professores intervir no processo de desenvolvimento do país. A relação pedagógica permaneceu assim invertida e o aluno não era visto como elemento central do processo de aprendizagem mas continuava a ser considerado objecto da intervenção do professor. Os docentes, o horário, o programa e os exames eram os sujeitos e o aluno o predicado.

O sistema formativo adaptava os estudantes a ele próprio ao lugar de se organizar em função da formação dos mesmos. Neste clima a pontualidade, a maneira de vestir e a disciplina eram os valores fundamentais, e o formalismo passava a ter mais peso que a transformação da instituição e da relação pedagógica.

O currículo rígido, o enciclopedismo e o ensino baseado na tomada de apontamentos frustravam a criatividade e corriam o risco de formar uma geração de burocratas. Os riscos deste tipo de ensino foram evidenciados pelo próprio Lenin: ele escreveu que o ensino tradicional “obriga as pessoas a assimilar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, sem vida, que enchem a cabeça e transformam os jovens em burocratas forjados por um mesmo molde”.

Por outro lado, ainda que os conteúdos de ensino sejam interessantes, não chegam para formar um homem criativo, capaz de realizar um trabalho social. Os objectivos e os métodos de ensino devem ter eles próprios um cunho de criatividade e de participação.

Nos Cfps, devido à separação entre a formação teórica e prática e entre ambas e a realidade do país, mais do que formar convicções profundas tendia-se a transmitir receitas e “princípios” pedagógicos. Uma vez terminados os cursos, os jovens professores encontravam-se preparados, em substância, para repetir fórmulas, de forma acrítica. Quando tinham que enfrentar depois a realidade complexa e contraditória da escola, onde no quotidiano a tendência à conservação choca com a inovação, não eram capazes de serem promotores da renovação, e ficavam facilmente dominados pelo contexto onde se encontravam inseridos.

Constatou-se que há no seio dos professores a difusão de uma personalidade ambivalente, dividida entre discurso pedagógico inovativo e prática educativa tradicional. Provavelmente é o resultado da sua formação nos Cfps, que separou a teoria da prática valorizando a primeira. Este tipo de formação tem um risco, a institucionalização da fractura com a realidade do país, e tende a preparar conformistas apáticos e passivos que são a negação do “homem novo” previsto pelos objectivos.

### **Valor e limites de uma experiência**

O valor da experiência de dramatização conduzida no âmbito dos Cfps foi ter criado uma oportunidade de transformar a atitude dos estudantes em relação à profissão, preparando-os a participar de forma criativa nos diversos momentos da aprendizagem. Os estudantes tinham passado a ser exigentes com eles mesmos e com os seus companheiros e criavam reciprocamente estímulos através de críticas severas e francas mas ao mesmo tempo serenas. A disciplina que no início nascia da competição para ter melhores notas passou a criar interesse pelo trabalho. Os alunos aprendiam a organizar o processo de aprendizagem, verificando na prática formativa que o método criativo que reunia teoria e prática tinha maior eficácia que os métodos tradicionais. Constatavam o valor do trabalho de grupo e a necessidade do empenho individual no interior de um colectivo. O entusiasmo deles nascia também do facto de serem inteiramente responsáveis pela actividade em que estavam envolvidos.

A apatia, efectivamente, deriva muitas vezes de um ensino que infantiliza o estudante porque o priva de responsabilidades na organização da aprendizagem e o obriga a submeter-se a actividades rigidamente pré-estabelecidas em que o docente se torna o principal e até o único actor.

Ao contrário do que acontece no Ocidente onde “a escola paralela” – rádio, televisão, jornais, televisão e *mass media* em geral – tira ao professor o monopólio do saber, em grande parte de Moçambique o professor coloca-se como depositário exclusivo da ciência, tornando quase impossível a participação e a crítica. Com a experiência de dramatização o professor perde a centralidade no processo formativo e constrói uma nova relação pedagógica. O docente já não “despeja” o “saber” nos alunos mas constrói com eles um novo produto cultural. Alunos e professores discutem juntos as imagens propostas, que podem ser *slides* ou cenas teatrais. Uma vez alterado o estatuto do professor, muda também o método e a variedade dos meios utilizados. A introdução da imagem na didáctica permite na aula uma série de comportamentos e expressões emotivas, que tradicionalmente eram excluídas da escola, que se baseava unicamente numa

comunicação oral e escrita. Surge assim um impacto imprevisível que abre caminho à pesquisa, ao pensamento criativo, à socialização e ao gosto por aprender.

Ao estimular a participação e a responsabilidade dos estudantes, procurou-se evitar a tendência ao conformismo que contribui para alimentar as manifestações autoritárias. Tentou-se também travar a tendência, comum nos professores, de organizar o trabalho pedagógico de acordo com os próprios interesses, conhecimentos e preferências ou modelos pré-estabelecidos, ao lugar de observar os objectivos que beneficiem a colectividade dos estudantes e que respondam às necessidades do país.

Os estudantes, por outro lado, apontaram para o facto de as inovações praticadas no âmbito da Psicopedagogia não serem aplicadas pela maior parte das cadeiras, onde ainda permaneciam métodos tradicionais de ensino.

A transformação do comportamento dos estudantes nos Cfps poderá ser duradoura e consistente se partir não da iniciativa voluntária de poucos docentes no âmbito de algumas cadeiras mas da presença sistemática, em todo o curso, de uma ligação efectiva entre teoria e prática.

# Capítulo 7

## Educação e desenvolvimento

### a) Educação e desenvolvimento rural

#### *1. Ruralizar o desenvolvimento para ruralizar a educação*

Depois da independência verificou-se em Moçambique um fenómeno comum a grande parte dos países africanos. A escola livresca, “não essencial”, reservada até ali às elites europeias, foi estendida aos sectores sociais subalternos. As diversas medidas inovativas tomadas não impediram contudo que a tradição retórica da escola ocidental, com os seus métodos frequentemente dogmáticos e a contraposição em parte ainda viva entre ensino urbano e rural, se mantivessem. Apesar de a Frelimo nos seus programas ter insistido na necessidade de modificar esta situação, interligando estudo e trabalho – entendido como instrumento de formação criativa apropriada às necessidades do desenvolvimento – a estrutura escolar tradicional tendeu a autoconservar-se e a sufocar as experiências inovativas. A escola, ainda que se tenha estendido às zonas rurais, ficou à margem dos projectos de desenvolvimento. No concreto, repetiu-se a escolha perigosa de privilegiar mais uma vez as áreas urbanas em contraste com as próprias intenções dos programas do movimento de libertação.

A expansão da escola primária – um fenómeno cujo valor positivo indiscutível foi apontado nos capítulos anteriores – veiculou contudo nos jovens, através dos seus currículos, a aspiração a continuar os estudos no secundário ou a procurar trabalho na administração pública, em prejuízo dos empregos produtivos da agricultura.

Os currículos das escolas secundárias ainda não têm suficientemente em conta a questão do desenvolvimento rural. Desta maneira, os investimentos feitos na educação correm o risco de aumentar o êxodo dos jovens do campo e serem um factor de “contra-desenvolvimento”. Em 1984, num comício em Maputo, o ministro Chipande exprimiu assim a sua preocupação em relação a esta situação:

“À medida que cresce o número de alunos que saem das nossas escolas aumenta o número de improditivos e de problemas sociais nas nossas cidades”.

Um dos participantes a um curso para “responsáveis da produção escolar”, realizado em Manica em 1982, interpretava assim, com base na sua experiência, as origens do problema:

“Na aldeia o aluno produz com o pai e a mãe. Quando vai para a escola fica à espera que lhe digam o que tem que fazer. Quer produzir. Levanta-se às cinco da manhã, pega na enxada e vai para a horta. Mas quando vê que os professores e a direcção não fazem nada, ele também deixa de trabalhar. Ninguém dirige e ninguém trabalha. Encontra-se sozinho com os outros alunos e põe-se a brincar. Da vez seguinte já não vai. Quero contar isto porque não é verdade que os alunos não querem produzir. Eu vi que onde os professores trabalham os alunos também trabalham, porque o aluno imita. Em casa imita os pais, e produz. Na escola imita os novos pais, os professores e a direcção, não produz e chega até a aprender a desvalorizar o trabalho. Quando volta para casa despreza o trabalho dos pais”. (1)

Pelas características do currículo, pela falta de novos conteúdos e métodos de ensino e pela atitude dos professores em relação à produção – devida também ao tipo de formação que eles próprios receberam – a cultura do trabalho que o jovem leva consigo da aldeia geralmente não encontra continuidade na escola e não é valorizada.

O “falar bem” e o “escrever bem” ainda são os principais critérios de sucesso, independentemente das acções. Assim, a autoridade dos pais, uma autoridade baseada na vida e no trabalho, pode ser esvaziada por uma autoridade de palavras, e a escola corre o risco de separar o jovem do seu

ambiente colocando-o num universo artificial que o aliena da comunidade e dos projectos de desenvolvimento. Em casa aprende-se a ser *produtor*, na escola aprende-se a ser *consumidor*.

“ (o aluno) consome aquilo que há até acabar tudo, [...] não se preocupa em substituir [...], fica à espera da comida do governo [...]”. (2)

A análise do sistema educativo feita nos capítulos anteriores mostra que a produção até 1983 foi pouco difundida no sistema escolar moçambicano. A actividade dos estudantes assumiu finalidades diferentes nas escolas urbanas e rurais. Os estudantes das cidades desenvolveram “actividades manuais”, improdutivas, para cumprir um princípio educativo abstracto em resposta a uma orientação central. Por vezes procurou-se justificar esta situação alegando que naquele contexto não existia nem uma necessidade económica nem condições objectivas para a produção. Identificou-se produção com trabalho agrícola, e as escolas citadinas ficaram assim excluídas da mesma.

A actividade industrial, o artesanato e os serviços não foram tomados em consideração. As “actividades de férias” e as “actividades de Julho” da universidade foram, em muitos casos, só simbólicas e improdutivas. Faltou uma planificação do trabalho e uma sensibilização dos estudantes. A organização escassa transformou por vezes essas actividades num elemento incómodo para as empresas e comunidades onde eram inseridas. Apesar das declarações de intenções, o tal “trabalho” ficou só apanágio de algumas escolas situadas nas zonas rurais e apresentou-se geralmente como resposta pragmática a problemas de sobrevivência, isenta de uma valência formativa intencional.

A falta de uma estratégia unitária por parte do ministério da Educação para as escolas urbanas e rurais impediu que os estudantes e as famílias fossem motivados. Margaret Sinclair estudou a questão da ligação estudo-trabalho em alguns países em vias de desenvolvimento, e alertou para a resistência à mudança que uma política educativa ambivalente podia provocar:

“Os empregos do sector moderno fornecem salários seguros, muitas vezes superiores aos pequenos camponeses ou operários agrícolas, e com direito a reforma. Quando uma família de camponeses decide dedicar as suas parcas economias aos estudos dos filhos é natural que espere obter o maior lucro possível do investimento feito. [...] Portanto, qualquer proposta feita para introduzir um trabalho que afaste os alunos da sala de aulas durante uma parte do dia ou da semana, ou que leve os alunos a dedicar tempo a actividades que outros estabelecimentos de ensino não têm, entra em conflicto directo com o interesse das famílias”. (3)

Em Moçambique a resistência dos jovens e das suas famílias poderia ser facilmente superada se a ligação estudo-trabalho envolvesse todos os alunos, quer das escolas urbanas quer das rurais.

Para além do mais, uma nova estratégia educativa baseada na introdução do trabalho na escola tem maiores possibilidades de sucesso se estiver coordenada com os programas de desenvolvimento rural. De facto, é sabido que, em presença de uma produtividade agrícola escassa e de poucos serviços sociais fora das cidades, os jovens preferem um trabalho assalariado incerto na cidade a uma certeza de vida com dificuldades num ambiente rural pobre.

Para permitir aos habitantes das zonas rurais uma melhor utilização da educação escolar não basta *ruralizar a escola*. É necessário antes de mais *ruralizar o desenvolvimento*. (4)

## 2. Aumentar a eficiência interna do sistema educativo

No organigrama do ministério da Educação de 1983 o “sector da produção escolar” dependia da “d direcção geral de administração e finanças” ao lugar de depender da “d direcção geral da educação”, deixando assim transparecer a tendência a considerar a produção escolar quase exclusivamente sob o aspecto económico. Traduzia-se também numa falta de articulação, a nível do ministério da Educação, entre o sector da produção escolar e a direcção geral da educação, responsável pela planificação curricular do sistema educativo.

Também faltou uma coordenação sistemática com o ministério da Agricultura. A estratégia actual de Moçambique, caracterizada pela procura de sistemas eficientes, não pode deixar de enfrentar o problema do aumento de sobrecarga do ministério da Educação como estrutura, com pouca ligação em relação à realidade rural do país, onde a forma, as palavras de ordem e o segredo correm o risco de se tornarem mais importantes do que as indicações colhidas da realidade educativa.

A eficiência do sistema vai ser, pois, condicionada pela possibilidade de formar *managers* da educação dotados de capacidade para analisar, projectar e gerir o sistema educativo de acordo com o desenvolvimento do país. Estas novas figuras profissionais terão a responsabilidade de interpretar as necessidades de uma população que vive sobretudo num ambiente rural, e traduzi-los em escolhas educativas coerentes.

A universidade, e em especial as Ciências da educação, que tinham ficado à margem do desenvolvimento, poderiam dar um contributo fundamental à reforma do sistema escolar promovendo capacidades para analisar, projectar e gerir o sistema educativo, através de uma pesquisa sobre a integração do trabalho nos currículos e sobre a pertinência de tais currículos em relação às exigências regionais e nacionais de desenvolvimento. Para além das finalidades, objectivos, conteúdos e meios de ensino, uma tal pesquisa deveria também tomar em consideração os critérios de avaliação de modo a incluir o trabalho realizado pelos estudantes. A experiência em Moçambique e noutros países mostrou que, de facto, quando a avaliação incide exclusivamente em disciplinas tradicionais, é difícil fazer com que os alunos participem na produção, uma vez que é considerada uma actividade de importância secundária.

A percepção dos jovens e das suas famílias do valor do trabalho produtivo poderá mudar se mudar também a atitude e a participação dos professores. Seria portanto oportuno que os cursos de formação preparassem estes quer no plano técnico quer pedagógico para essa tarefa. Seria útil também dispor de momentos formativos destinados às autoridades locais a vários níveis, de maneira a torná-las capazes de apoiar as iniciativas das escolas e as actividades dos professores ligadas à introdução do trabalho na escola.

Num contexto caracterizado pela penúria de materiais didácticos como giz, papel ou livros, aparecem outras dificuldades quando se introduz o trabalho nas escolas. O generalizar a produção pede que a decisão política se traduza num investimento efectivo na produção escolar e na eliminação de obstáculos burocráticos e financeiros.

## **b) Tentativa de formular o “princípio” da ligação estudo-trabalho com base na realidade educativa de Moçambique**

Normalmente somos unânimes em considerar que as linhas directivas de um novo sistema de educação eficaz para programas de desenvolvimento não podem partir de modelos ou princípios preconcebidos. Ainda que ficando abertos à confrontação com os outros, as escolhas educativas de cada país devem emergir das experiências e exigências nacionais específicas.

A lei que instituiu o Sistema nacional de ensino em 1983 indicava como fundamento do sistema educativo de Moçambique, para além da realidade nacional (a Constituição, o programa do partido, a experiência da luta de libertação nacional e a dos primeiros anos de independência) os “princípios universais do marxismo-leninismo” e a experiência de outros países que construíram um sistema de educação socialista. Os mesmos documentos afirmavam que “todo o processo educativo se realiza de acordo com os princípios da pedagogia socialista”. A união estudo-trabalho era apresentada como um destes princípios, assumindo um valor universal e sem tempo.

Pelo contrário, a história da educação mostra que o conceito de união estudo-trabalho é historicamente determinado, e que em diversos modos de produção esta relação não foi necessária. Só o foi quando a organização social da produção e o nível técnico de desenvolvimento o pediram. Isto aconteceu na época moderna após a revolução industrial.

Dantes havia para alguns a instrução profissional e para outros a formação exclusivamente teórica. “Escola” em grego significa “tempo de não trabalho”. Na Roma antiga a formação dos cidadãos

livres consistia essencialmente no estudo da retórica. A finalidade principal da intervenção educativa não era o *saber fazer* nem o *saber ser* mas o *saber falar*. *Otium* (ócio n.t.), ou não-trabalho, era o *modus vivendi* dos cidadãos livres, em contraposição ao *negotium* (não-ócio n.t.)

O trabalho, cuja etimologia em francês (*travail*) provém de *trepalium* (um instrumento usado para imobilizar os animais enquanto lhes punham ferraduras e mais tarde também um instrumento de coerção e tortura) era típico dos escravos e mais tarde dos servos da gleba. Isto explica porque é que no nosso senso comum a ideia de trabalho está normalmente associada à de sacrifício, de renúncia à liberdade e felicidade, sendo esta em geral identificada com o ócio.

O desprezo pelo trabalho não faz só parte da cultura ocidental. Basta recordar a este propósito o exemplo das civilizações nómadas da África do Norte. Assim como a afirmação da existência de princípios universais, típica do *socialismo real*, é a negação da historicidade dos fenómenos estruturais e superestruturais, também a afirmação da existência de *princípios da pedagogia socialista* com carácter apriorístico é a negação da historicidade dos fenómenos educativos e culturais. Em ambos os casos o materialismo histórico e dialéctico de método de análise e de superação de contradições transforma-se num *corpus* de leis e princípios pré-constituídos, com a pretensão de validade universal, perdendo a capacidade de estimular a transformação.

O dogmatismo corre o risco de substituir a pesquisa, e a teoria caída do céu de sufocar os passos inovativos que poderiam emergir da realidade. A substituição das escolhas amadurecidas na troca entre a base e o vértice por uma decisão burocrática tem a tendência a impor-se como obstáculo ao desenvolvimento, bem como a tornar-se um instrumento de resistência à mudança para as classes sociais que vêm nisso uma ameaça aos seus privilégios.

Da análise conduzida até aqui surge a necessidade de corrigir esta tendência – porque fecha a realidade em esquemas pré-constituídos – com uma intervenção fruto de uma análise atenta das possibilidades oferecidas pela realidade, que tenha em conta todas as condições dadas e as forças objectivas em jogo, e incida conscientemente nas contradições que a realidade apresenta.

Por esse motivo, os princípios do novo sistema deviam ser procurados, com a ajuda do método dialéctico e com uma abordagem comparativa, nas diferentes experiências educativas (muitas vezes em embrião e fragmentadas) de Moçambique; nos aspectos contraditórios do sistema educativo colonial, na experiência da Frelimo nas zonas libertadas e nas realizações das escolas depois da independência; nas contradições entre os projectos do presente e a herança do passado; na contraposição de interesses entre os diversos sectores da sociedade, entre diferentes regiões do país e entre cidades e zonas rurais. Desta maneira, a união estudo-trabalho surgiria como uma necessidade objectiva do desenvolvimento. Seria de facto capaz de determinar atitudes e conhecimentos necessários à realização de programas de desenvolvimento e de preparar os jovens à realização de uma actividade criativa socialmente útil, socializante e responsável. Para além do mais, produziria uma intervenção formativa eficaz, por unir a teoria no seu conjunto, instrumento de racionalização da realidade, à praxis, instrumento de transformação.

Da análise dos aspectos recorrentes relativos aos factos descritos nesta pesquisa, podemos formular generalizações ou princípios, válidos para o sistema educativo moçambicano e úteis para uma comparação com outros sistemas e sua compreensão.

- Quando a actividade dos estudantes é considerada um fim e não um meio para atingir um resultado novo, uma ideia, dados etc., não se pode falar de trabalho. Abrir uma cova para depois tornar a tapá-la ou capinar um campo só para fazer qualquer coisa não são trabalhos nem sequer actividades educativas. A actividade dos estudantes não pode, pois, ser considerada trabalho se não tiver as principais características do trabalho, ou seja, se não for uma *actividade inteligente, criativa, planificada, voltada a atingir um fim*.

- O trabalho na escola é formativo se não for um exercício estéril, um “fazer por fazer”. É formativo se for produtivo, se criar alguma coisa de novo.

- O trabalho educa se desenvolver a capacidade de produzir bens ou serviços reconhecidos no plano social ou, por outras palavras, se for *socialmente útil*, inserido no ciclo social da produção, sem se



limitar a finalidades didácticas da escola e se for apresentado como um método para aumentar a produção social.

- O carácter formativo do trabalho reside também na sua dimensão *socializante e cooperativa*. Efectivamente, o indivíduo realiza-se na interacção com a comunidade. As comunidades rurais moçambicanas, tal como as comunidades tradicionais africanas em geral, foram caracterizadas por uma estreita ligação entre o indivíduo e o grupo. O indivíduo desenvolvia a sua própria independência juntamente a uma consciência de que as suas aspirações podiam ser realizadas só através de esforços comuns. O Ocidente trouxe, juntamente à colonização, a expropriação dos camponeses, a divisão das terras e a desagregação do tecido social tradicional, bem como a ideia de que o progresso tem lugar se houver uma mudança do regime fundiário de colectivo para individual. Assim, a divisão das terras cultivadas e o seu aproveitamento excessivo trouxeram um empobrecimento dos solos, causando o início de um círculo vicioso de miséria que caracteriza muitas regiões africanas. Estas transformações sócio-económicas foram acompanhadas, no plano cultural, pela introdução do modelo escolar europeu. O individualismo afirmou-se em substituição da cooperação que tinha caracterizado as comunidades tradicionais. A solidariedade cedeu o lugar à competição e à agressividade.

No caminho para o desenvolvimento escolhido por Moçambique, o trabalho de grupo na escola pode preparar os jovens à cooperação e à socialidade, e preparar produtores que saibam conciliar os interesses individuais com os colectivos.

- O trabalho que tenha como motor a constrição ou a ameaça não é educativo. O estudante sente-se motivado se na sua actividade puder exprimir criatividade, se ampliar as suas relações sociais, se conseguir satisfazer as suas necessidades e as da comunidade e se puder beneficiar do esforço do seu trabalho. Em suma, o trabalho é formativo se for *responsável, voluntário e auto-motivador*.

- O valor educativo do trabalho nasce da *interacção dos seus diversos atributos*. Se se insistir unicamente na sua utilidade social, na sua produtividade, no seu valor económico corre-se o risco de sacrificar o homem à produção. Quando a finalidade é somente o aumento da produção escolar, o trabalho dos estudantes reduz-se a um meio para atingir esse objectivo. O *porquê* e o *para quem* se produz e a valência formativa do trabalho passam para segundo plano em relação à necessidade económica. Esta tendência que insiste no aspecto produtivo do trabalho em prejuízo de qualquer outro pode ser definida *economicista*. O trabalho na escola não deve ser visto como um fim em si mas como um *método* educativo. Por outro lado a interligação estudo-trabalho não pode ter como único fim o processo de aprendizagem. Com efeito, tem um objectivo mais amplo, o de procurar a inteireza do indivíduo, comprometida pela divisão da sociedade e do trabalho.

- O trabalho formativo apresenta-se como a união teoria-prática e projecto-execução. Segundo a maturidade dos estudantes, e portanto também dos diferentes níveis do sistema escolar, o acento poderá ser posto sobretudo num ou noutro aspecto e a prática poderá estar mais ou menos identificada com a manualidade.

Não são, pois, “trabalhos” só e exclusivamente as actividades manuais, e nem todas as actividades manuais podem ser consideradas “trabalhos”. Por exemplo, a actividade de alfabetização de adultos realizada pelos estudantes de uma escola secundária é trabalho, e até formativo, porque é uma actividade criativa, socialmente útil e responsável. Pelo contrário, o laboratório escolar e as actividades manuais com barro, papel ou madeira não podem ser considerados “trabalhos” porque, ainda que desenvolvam capacidades criativas nos estudantes e possam ter uma dimensão socializante no âmbito restrito da sala de aulas, não possuem uma utilidade social e são um fim em si mesmos. A sua conotação é estritamente didáctica e não atinge um objectivo formativo mais amplo. Insistir unicamente na finalidade produtiva e utilidade social do trabalho é uma atitude redutiva que pode degenerar em “economicismo”, mas também é redutivo considerar que as actividades manuais acima descritas possam ter um valor formativo independentemente da sua

posição no processo de produção social. Quer esta atitude, que podemos definir *pedagogismo*, quer o economicismo não levam à formação completa da pessoa.

O desenvolvimento é um processo complexo e requer do sistema educativo resposta às necessidades em termos culturais, sociais, políticos e económicos. Pede-se à escola para educar pessoas que saibam intervir na realidade para modificá-la com base nas necessidades do país. Este papel, que assume um carácter de urgência nos países em vias de desenvolvimento, nasce de uma intervenção formativa que junta o estudo ao trabalho e, portanto, a dimensão científico-técnica e cultural-social à dimensão económica na formação de cada indivíduo, como premissa do desenvolvimento das forças produtivas e da transformação das relações sociais de produção. A um sistema que apresente estas características chama-se *eficaz* e “coerente”, porque é capaz de produzir um máximo de resultados com um mínimo de esforços e de gastos.

# Notas

## Capítulo 1

- 1 Muitos autores trataram de forma aprofundada este tema. De entre os mais conhecidos veja-se: R. Dumont, *L'Afrique étranglèe*, Seuil, Paris, 1966; W.Rodney, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam, 1976; F.Fanon, *Les damnés de la terre*, Maspero, Paris 1975.
- 2 O conceito de “não escola” aparece em M.A.Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Torino 1978.
- 3 A.A.Gonçalves de Moraes e Castro, *As colónias portuguesas*, Ed. Companhia portuguesa, Porto 1927, p.22-24.
- 4 Manuel Ferreira, *O ponto e o rumo do ensino ultramarino*, Ed. Lello, Porto 1973, pp. 77 e 188.
- 5 Por exemplo E. Mondlane, *The struggle for Mozambique*, Penguin Books, London, 1969; E. Sousa Ferreira, *Le colonialisme portugais en Afrique: la fin d'une ère*, Unesco, Paris, 1974; S. Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique*, L'Harmattan, Paris, 1977.
- 6 M.M.J.C. Eicher e F. Orivel, *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris, 1980.
- 7 L.Cayoll, *A educação dos indígenas, dos colonos e dos funcionários coloniais*: Relatório ao congresso intercolonial do ensino nas colónias, Paris, 1931.
- 8 De textos de Salazar e Caetano citados em F.M.Monica, *Educação e Sociedade do Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto, 1978, e R.M.Ferreira, *op.cit.*, p. 47.
- 9 R.M.Ferreira, *op. cit.*, pp. 88 e 140.
- 10 A. Augusto, *A evolução intelectual das crianças pretas de Moçambique*, in “A criança portuguesa”, Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, ano IX, 1949-50, Lisboa, pp. 407-429 cit. in A. Augusto *O ensino primário em Moçambique*, Coimbra, 1957, p.10.
- 11 S. Machel, *A nossa luta*, cit., p.81.
- 12 Este termo significa que a escola devia ensinar ao indígena que Moçambique era parte de Portugal, “a pátria”.
- 13 *Estatuto Missionário*, decreto-lei 31/207 de 5 de Abril de 1941, artigos 66 e 68. O sublinhado é meu.
- 14 M.Monica Filomena, *op.cit.*
- 15 E.Mondlane, *op.cit.* (edição portuguesa), p.62.
- 16 M.Dias Belchior, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitária*, Universidade técnica, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa, 1964-65, p. 663.
- 17 Província de Moçambique, *Estatísticas de Educação*, 1966-67, Instituto nacional de estatística, Direcção provincial dos serviços de estatística, Maputo.
- 18 A.Casal, *Leis e regulamentos sobre educação e ensino durante o período colonial 1934-1975*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1978, e Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas de Educação em Moçambique*, Gabinete do Sistema, Maputo, 1980.
- 19 *Moçambique*, 1896-98, Ed.Manuel Gomes, Lisboa, 1989, p.101.
- 20 Entrevistas realizadas a 19 de Julho de 1982 aos participantes ao “Curso de formação para responsáveis da produção nos centros de educação” realizado no Instituto Agrário do Chimoio em Manica.
- 21 E.Mondlane, *op.cit.* e Hedges David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Maputo, 1982, fascículo.
- 22 C.Bertulli, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines edizioni, Roma, 1974, p.100.

## Capítulo 2

- 1 Samora Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique, Textes du Président du Frelimo, 1970-74*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.
- 2 *Ibidem*, pp. 24-44.
- 3 *Ibidem*, pp. 102, 130, 136, 213.
- 4 *Ibidem*, pp. 53 e 56.
- 5 *Ibidem*, pp. 77, 102, 130.
- 6 *Ibidem*, p. 157.
- 7 *Ibidem*, p. 149.
- 8 *Ibidem*, p. 132.
- 9 J.Saul, in *O marxismo-leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1983.
- 10 *Ibidem*, p. 223.
- 11 S. Machel, *Produzir é aprender, aprender para produzir e lutar melhor*, in *A nossa luta*, Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo, 1975, pp. 11 e 12.
- 12 *Ibidem*, p. 13.
- 13 *Ibidem*, pp. 15 e 16.
- 14 S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de Maio de 1976.
- 15 Os aspectos da organização e da vida nas escolas das zonas libertadas foram reconstruídos com base em entrevistas realizadas por mim em 1981 e 1982 nas regiões de Cabo Delgado e Niassa a professores que trabalharam nos centros-piloto durante a guerra, e a José Mepo, responsável das escolas da Frelimo na região de Cabo Delgado.
- 16 *Documentos base da Frelimo*, Maputo, 1977, p. 34.
- 17 Entrevista a Gabriel Afonso Nhacumbe, director do Centro-piloto Januário Pedro, Mocímboa da Praia, Cabo Delgado, realizada em Agosto de 1982 e publicada em L.Gasperini, *A educação nas antigas zonas libertadas*, "Jornal do Professor", ano II, n.6, p.13, Ministério da Educação, Maputo, Janeiro-Fevereiro de 1982.
- 18 *Discurso Oficial do Comité Central*, in "Documentos Base da Frelimo", n.1, Maputo, 1977, pp. 81-82.
- 19 S. Machel, *Le processus ...*, cit., p. 200.
- 20 S. Machel, *ibidem*, pp. 140-150 e 52, 132, 176, 199.
- 21 Adopto a definição de "educação informal" de D.K.Weeler, *Curriculum Process*, Hodder and Stoughton, London, 1967, p. 11.

## Capítulo 3

- 1 S. Machel, *Discours de prise du pouvoir du Président de la République du Mozambique*, 25 juin 1975.
- 2 C.Verschuur, M.Correia Lima, P.Lamy, G.Velasquez, *Mozambique: Dix ans de solitude...*, L'Harmattan, Paris 1986, p.36.
- 3 G.Machel, *Preparar quadros para o desenvolvimento económico, social e cultural*.
- 4 Os conceitos de "mudança no sistema" e "mudança de sistema" foram empregues com a conotação atribuída

- por Lê Thành Khôi, *L'Éducation comparée*, Armand Colin, Paris, 1981.
- 5 Frelimo, *Directivas económicas e sociais*, Documentos do IIIº Congresso, Departamento do trabalho ideológico, Maputo, 1977, p.97.
  - 6 Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas da Educação em Moçambique*, cit., p.40.
  - 7 G.Machel, *Discurso de Encerramento do Seminário sobre alternativas educacionais na África Austral*, Maputo, 1978.
  - 8 S.Machel, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, *A nossa Luta*, p.158.
  - 9 G.Machel, *Abertura da 3ª Reunião nacional de educação e cultura*, Maputo, 1979, p.17.
  - 10 I.Wallenstein, intervenção num debate durante a *Reunião de especialistas sobre problemas e prioridades na formação em Ciências Sociais na África Austral*, organizada pela Universidade Eduardo Mondlane e a Unesco, em Maputo, 9-13 de Agosto de 1982.
  - 11 A.Casal, *O ensino superior: objectivos, funções e contradições*, Maputo, comunicação apresentada ao 1º Seminário Psicopedagógico da Universidade Eduardo Mondlane, 10 de Setembro de 1981.
  - 12 Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização*, vol.4, tomo 1, p.21, Maputo, 1980.
  - 13 Conselho coordenador do recenseamento, *População, ocupação e força de trabalho*, Maputo, 1980, p.6.
  - 14 A. Johnston, in *Educação em Moçambique*, op.cit.
  - 15 *A operação produção* foi concebida para livrar as cidades dos chamados *improdutivos*, que eram apresentados como marginais e delinquentes. Nesta categoria foram incluídos todos os que não puderam demonstrar, através de um documento ou contrato de trabalho, que tinham um emprego. Com base nesta definição, foram também atingidos pequenos artesãos que trabalhavam por conta própria e categorias semelhantes. Depois de um breve período em que a população “improdutiva” foi convidada a apresentar-se de livre vontade, de modo a ser depois transferida para as zonas rurais, começou a fase compulsiva. Foram feitas rusgas nas ruas e perseguições sistemáticas nas casas, sobretudo à noite. Nessa altura quase todos os voos internos foram interrompidos para poder transportar os “improdutivos” para lugares a quilómetros de distância das suas casas. Milhares de famílias ficaram divididas, muitas crianças ficaram abandonadas. *A operação produção* teve lugar fora de qualquer legalidade. Num contexto em que a denúncia era incentivada, muitas vinganças pessoais, e por vezes até de Estado, encontraram espaço para proliferar. Em 1984 a Frelimo analisou criticamente este período funesto, destituindo o ministro do interior, principal inspirador da *operação produção*.
  - 16 G.Machel, *Discurso de encerramento do seminário sobre Alternativas Educacionais na África Austral*, cit, p.3.
  - 17 Ver A.Casal, *A Educação e as aldeias comunais*, fascículo policopiado, UEM, Maputo, 1979.
  - 18 Gabinete de Estudos e Planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, tomo II, cap.V.
  - 19 Ministério da Educação e Cultura, *IIª Reunião Nacional, Síntese dos relatórios das províncias*, Maputo, 1978.
  - 20 Conselho coordenador do recenseamento, *Educação: População e escolarização*, cit. p.28.
  - 21 Gabinete de estudos, *op.cit.*

#### **Capítulo 4**

- 1 Escola secundária da Frelimo, Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, fascículo policopiado, 1981.

#### **Capítulo 5**

- 1 *Comissão nacional do plano, Informação estatística, 1975-1984*, Cnp, Maputo, p.75.
- 2 Centro de estudos africanos, *A formação do professor primário e a sua actuação no meio social*, Universidade

Eduardo Mondlane, Maputo, 1984.

- 3 Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*, Maputo, Julho de 1980.
- 4 Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais*, cit, p.23.
- 5 Ministério da Educação e Cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, IIª classe*, vol.1, Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1983, pág. 98-118 e Ministério da Educação e Cultura, *Ciências Naturais, Actividades Laborais e Educação Cívica*, vol. 3, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Maputo, 1984, pp. 82-101.

## Capítulo 6

- 1 S. Machel, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1 de Maio de 1976.
- 2 *Ibidem*.
- 3 Também em *Frelimo, directivas económicas e sociais*, Maputo, Documentos do 3º Congresso, 1977, p. 101.
- 4 Universidade Eduardo Mondlane, *Princípios, objectivos e bases para a regulamentação das Actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane*, Uem, Maputo, 27 de Agosto de 1981, p.2.
- 5 Ministério da Educação e Cultura, *Documento Base para o Seminário Nacional sobre a Formação de Professores*, MEC, Maputo, 1981, p.4 e 5 (o itálico é meu).
- 6 L. Gasperini, *Observações sobre a “área de formação psicopedagógica” prevista para o novo subsistema de formação de professores*, Maputo, 1982.
- 7 A expressão entre aspas é de Huteau e J.Lautrey, *L’orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, in “L’orientation scolaire et professionnelle”, Paris, n.3, 1974, pp. 225-241. Os autores analisam uma realidade que apresenta analogias interessantes com a situação de Moçambique.
- 8 G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma, 1979, p.49.
- 9 S.Machel, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo, Março de 1977, pp. 39-40.
- 10 K.Marx, de *A ideologia alemã*, referido também em *Critique de l’éducation et de l’enseignement, texte présenté par E.Dangeville*, Maspero, Paris, 1976, pp.6-7.
- 11 A.Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, antologia ao cuidado de M. Alighiero Manacorda, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 165.
- 12 S. Machel, *Le processus de la révolution démocratique populaire au Mozambique*, cit., Paris, p.197.
- 13 *Estatísticas da educação 1966-67*, Província de Moçambique, Instituto nacional de estatística, Lourenço Marques, 1968.
- 14 F. Dostoevskij, *L’adolescente*, Einaudi, Torino, 1981, p. 56.
- 15 É um conceito desenvolvido em P. Freire, *Pedagogia del Oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- 16 K. Barrington, *Formação de Professores: participação na aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa, 1977; AA.VV., *Il lavoro teatrale nella scuola*, Roma, Quaderni di cooperazione educativa, n°s 5, 6, 1978, “lê-se, entre outras coisas, que a dramatização é um ramo de comunicação que todas as crianças aceitam e cumprem nos primeiros anos de vida, de forma natural, no seu significado mais verdadeiro de jogo [...] e que depois, quando entram para uma escola que tenha uma divisão categórica entre o que “serve” e o que “não serve”, entre o que é cultura (nacionismos) e o que não é, ela só é aceite a título de excepção (a recitação da Páscoa [...]). Com o passar dos anos, a comunicação entrega-se cada vez mais à linguagem falada [...] que no ensino tradicional é a forma de comunicação privilegiada” (p.47); Mpla, *Departamento de Educação e Cultura, L’insegnamento della Rivoluzione, didattica e animazione attraverso i sociodrammi angolani*, Mazzotta, Milano, 1976.

- 17 O conceito de “Aparelhos ideológicos do Estado” é de L.Althusser, *Idéologie et appareils idéologiques d’Etat*, Editions sociales, Paris, 1976.
- 18 *Teatro, método de ensino com vantagens evidentes*, in “Notícias”, 7 de Dezembro de 1987. *Métodos activos em Psicopedagogia*, em” Tempo”, 13 de Dezembro de 1981.
- 19 M. Dommaget, *Les grandes socialistes et l’éducation*, Colin, Paris, 1970, p. 454.

## **Capítulo 7**

- 1 Entrevista ao sr Afonso, realizada durante o “IIº Curso de formação de responsáveis dos Centros de produção escolar” no Instituto Agrário de Chimoio”, em Manica, agosto de 1982.
- 2 *Ibidem*.
- 3 M. Sinclair, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, in “Perspectivas”, Lisboa, Unesco – Livros Horizonte, vol. VII, n.3, 1977.
- 4 Os conceitos de “ruralização do desenvolvimento” e “ruralização da escola” devem-se a R. Poats, *Vingt-cinq ans de cooperation pour le développement: un examen*, Ocde, Paris, 1985.

# Bibliografia

- Althusser, Louis, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1982.
- Anderson, Perry, *Portugal e o fim do ultracolonialismo*, Rio de Janeiro 1966.
- Andrade Pires, E. e Oliva, Américo, *Portugal no mundo, Livro de leitura para a 4ª classe*, Lourenço Marques 1969.
- Augusto, A., *O ensino primário em Moçambique*, Associação portuguesa para o progresso das Ciências, Coimbra 1957.
- Azevedo, João, *Mozambique, a new kind of rural development training centre*, in «Ideas e action», Action for Development, Fao, n. 166, 1986.
- Bar, S. Slomma, R. e Richter, W., *A formação e o aperfeiçoamento dos professores na República Democrática Alemã*, Editorial Estampa, Lisboa 1975.
- Barata, José B., *Perspectivas da educação no IV Plano de fomento de Moçambique*, Lourenço Marques 1973.
- Barbosa, António, *Problemas do Ensino nas Missões em Moçambique*, in «Missão e vida», n. 21, Maio-Junho 1972.
- Barnes, Barbara, *Education for Socialism in Mozambique*, in «Comparative Education Review», October 1982.
- Barros, O., Cardoso, M. e Silva, L., *Por Portugal e Ditosa Pátria*, Livro de leitura 4ª classe, Empresa Moderna, Lourenço Marques 1970.
- Bartocci, Corda Costa, Luzzato, Vertecchi e Visalberghi, *Quale società. Proposte per un gruppo di studio sui problemi della divisione del lavoro*; in «Scuola e città», 6-7 luglio 1981.
- Beard, R., Healey, F.G. e Holloway, P.J., *Objectives in higher education*, Society for research in higher education, London 1974.
- Belchior, M. Dias, *Evolução política do ensino em Moçambique*, in *Moçambique, Curso de Extensão Universitária*, Universidade técnica, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa 1964-65.
- Bertulli, Cesare, *Croce e Spada in Mozambico*, Coines Edizioni, Roma 1974.
- Bloom, Benjamin, *Taxonomia dos Objectivos educacionais*, Globo, Porto Alegre 1974.
- Boleo, Oliveira, *O ensino em Moçambique*, in «Ultram», n. 18, Lisboa 1964.
- Boleo, Oliveira, *Moçambique, Pequena Monografia*, Agência Geraldo Ultramar, Lisboa 1961.
- Boxer, C.R., *Relações raciais no Império Colonial Português, 1415-1825*, Afrontamento, Porto 1977.
- Bragança, Aquino e First, Ruth, *Maputo et la Révolution en Afrique Australe*, in «Afrique-Asie», n. 139, 24 Julho 1977.
- Bragança, Aquino, *Moçambique, la longue marche de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 133, 1 Maio 1977.
- Bragança, Aquino e Wallerstein, Immanuel, *Quem é o inimigo*, Iniciativas Editoriais, Lisboa 1978.
- Bragança, Aquino, *Le marxisme de Samora*, in «Afrique-Asie», n. 217, spécial Mozambique, 7 Julho 1980.
- Bragança, Aquino, *Raça e classe na problemática da Frelimo*, in «Domingo», Maputo, 4 de outubro 1981.
- Bragança, Aquino, *Samora Machel é pedagogo da Revolução de Moçambique*, in «Notícias», Maputo 1 Outubro 1983.
- Brohm, Jean Marie, *Qu'est-ce que la dialectique*, Savelli, Roma 1978.
- Bucciarelli, Claudio, *Studio e lavoro, i progetti pilota della Comunità europea*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 1, 1979.
- De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.



- Cabral Amilcar, *Unité et Lutte, I. L'arme de la théorie*, Maspero, Paris 1975.
- Capela, José, *Moçambique pelo seu povo*, Afrontamento, Porto 1974.
- Capela, José, *O imposto de Palhota e a introdução do modo de produção capitalista nas colónias*, Afrontamento, Porto 1977.
- Carton, Michel, *L'éducation et le monde du travail*, Unesco, Genève 1984.
- Casal, Adolfo, *Leis e regulamentos sobre Educação e ensino durante o período colonial (1934-75)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1978.
- Casal, Adolfo, *O ensino superior, objectivos, funções e contradições*, I Seminário Psicopedagógico da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Setembro 1981, policopiado.
- Castles, S. e Wustemberg, W., *The education of the future. An introduction to the theory and practice of socialist education*, Pluto Press, London 1979.
- Centro de estudos africanos, *A formação do professor primário e a sua actuação no meio social*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1984.
- Cesarmi, Giuliano, *Sviluppo rurale ieri e oggi*, in «Rivista d'agricoltura subtropicale e tropicale», Istituto agronomico di Firenze, 1983.
- Cesarini, Giuliano, *Agricoltura comunitaria, l'esempio africano*, in «Cooperazione», Roma, marzo 1985.
- Chanel, Emile, *Pedagogie et éducateurs socialistes, les hommes, les idées, les réalisations*, Centurion, Paris 1975.
- Child, Dennis, *Psychology and the teacher*, Holt, Rinehart and Winston, London 1976.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística*, 1980-81, Cnp, Maputo 1982.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística*, 1975-1984, Cnp, Maputo 1984.
- Comissão nacional do plano, *Moçambique, Informação estatística 1980-82*, Cnp, Maputo 1982.
- Comissão técnica do planeamento e integração económica da província de Moçambique, *III Plano de fomento: Educação*, parte II, Relatórios sectoriais, vol. 11, Lorenzo Marques 1966.
- Conselho coordenador do recenseamento, *A mulher na sociedade Moçambicana, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Composição dos grupos sociais, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Educação, população e escolarização, I Recenseamento geral da população de 1980*, Ccr/Dne, Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *Habituação e condições de vida da população, I Recenseamento geral da população, 1980*, Ccr/Dne Maputo 1984.
- Conselho coordenador do recenseamento, *I Recenseamento geral da população, informação pública*, Ccr, Maputo 1983.
- Corda Costa, Maria, *Un nuovo dibattito su eredità e ambiente*, in AA.VV, *Metodologia e psicologia*, Loescher, Torino 1974.
- Correa, S. e Homem, E., *Moçambique: primeiras machambas*, Margem Editora, Rio de Janeiro 1977.
- Da Costa Martins, Deolinda, *Dinâmica do Crescimento e desenvolvimento da criança em Moçambique*, Coimbra 1968.
- Darch, Colin, *Escritos e Investigação sobre Moçambique: 1975, 1980*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, n. 1, 1980.
- Darch, Colin, *As publicações da Frelimo*, in «Estudos moçambicanos», Centro de estudos africanos, Universidade

- Eduardo Mondlane, Maputo, n. 2, 1981.
- De Bartolomeis, Francesco, *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano 1977.
- De Bartolomeis, Francesco, *Produrre a scuola*, Feltrinelli, Milano 1983.
- De Landsheere, G. e V., *Definir os objectivos da educação*, Moraes, Lisboa 1977.
- De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando Armando, Roma 1978.
- Dietrich, Theo, *La pédagogie socialiste: fondements et conceptions*, Maspero, Paris 1973.
- Di Garcia Domingues, José, *Lições de História da Civilização Portuguesa*, União Gráfica, Lisboa 1957.
- Direção nacional da educação, *Organização Política e Administrativa das Escolas (Opae)*, Dne, Maputo 5 luglio 1977.
- Dommanget, Maurice, *Les grands socialistes et l'éducation*, Colin, Paris 1970.
- Dobzhansky, Theodosius, *Genette Diversity and human equality*, Basic Books inc. Publishers, New York 1973.
- Dossier formação de professores no mundo*, in «O professor», Lisboa, n. 26, março 1980.
- Duffy, James, *Portugal in Africa*, United States of America, Penguin african library, 1963.
- Duminy, P.A. e Du Preez, J.P.A., *Basic Educational Psychology*, Southern Africa, Longman Penguin, 1976.
- Dumont, René, *L'Afrique étranglée*, Seuil, Paris 1966.
- Dumont, René, *A escola contra o trabalho manual*, in «Perspectivas» Unesco-Livros Horizonte, voi. VII, Lisboa, n. 3, 1977.
- Eicher, M.M.J.C. e Orivel, F., *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*, Unesco, Paris 1980.
- Elj J.E. Mar, *Exploração portuguesa em Moçambique, 1500-1973, voi. 1 e 2*, Editorial African Studies, Denmark 1975.
- Erny, Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire*, Le livre africain, Paris 1968.
- Escola secundária da Frelimo de Mariri, *Plano anual 1981*, Mariri, Março 1981.
- Escola secundária de Mariri, *Notícias*, Maputo, 30 Dezembro 1981.
- Escola industrial 25 de junho, *Experiência pedagógica de ligação da Escola com unidades de produção*, Maputo 1977.
- Estatísticas da Educação 1966-67*, Província de Moçambique, Instituto nacional de estatísticas, Lourenço Marques 1968.
- Estrela, Albano e Estrela, Maria Teresa, *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*, Editorial Estampa, Lisboa 1977.
- Faculdade de engenharia, *Práticas de produção*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, policopiado, 1981.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O projecto da reforma geral do ensino*, Editorial Restauração, Lisboa 1971.
- Ferreira Rosa, Manuel, *O ponto e o rumo do ensino ultramarino*, Lello, Luanda 1973.
- Febles, Juan Mier, *Bases teóricas de la pedagogia marxista leninista de la revolucion cubana en la formacion de nuestra juventud*, Educacion, La Habana, n. 15, ott-dic. 1975.
- Fondazione Giovanni Agnelli, *A lavorare si impara*, Società editrice internazionale, Torino 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogia del oprimido*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo 1970.
- Freire, Paulo, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.

- Freire, Paulo, *Pedagogia in cammino*, Mondadori, Milano 1977.
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do III Congresso*, Tempográfica, Maputo 1977.
- Frelimo, *Documentos base da Frelimo*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *História da Frelimo*, Edições do Departamento do trabalho ideológico, Maputo 1978.
- Frelimo, *IV Sessão da Assemblera Popular, Resolução sobre educação*, Maputo 18-22 giugno 1979.
- Frelimo, *V Sessão do Comité Central, Resoluções sobre educação*, «A voz da Revolução», Maputo, n. 67, junho-julho 1979.
- Frelimo, *A mulher é um elemento transformador da sociedade*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1980.
- Frelimo, *Directivas Económicas e Sociais do IV Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1977.
- Frelimo, *Relatorio do Comité Central ao 4 Congresso*, Instituto nacional do livro e do disco, Maputo 1983.
- Gabinete de estudos e planificação, *Apontamentos de planificação da educação*, tomo 2, ministério da Educação e cultura, Maputo 1983.
- Ganhão, Fernando, *Discurso proferido na abertura da reunião de peritos sobre problemas e prioridades na formação em ciências sociais na África Austral*, Universidade Eduardo Mondlane e Comissão nacional da Unesco, Maputo agosto 1982.
- Garcia, António, *História de Moçambique*, Lourenço Marques, 1969.
- Garcia, Gallo, Gaspar, *A concepção marxista sobre a escola e a educação* Colleção74, Lisboa 1975.
- Gasparini, Lavinia, Nascimento Elimar, *Scuola e decolonizzazione in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze, n. 4, aprile 1980, pp. 169-179.
- Gasparini, Lavinia, *L'uomo nuovo come obiettivo del sistema educativo del Mozambico*, in «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma n. 10, ottobre 1980.
- Gasparini, Lavinia, *A educação e as antigas zonas libertadas*, in «Jornal do professor», ministério da Educação e cultura, Maputo, n. 6, 1982.
- Gasparini, Lavinia, *A mulher e a educação em Moçambique*, in «Jornal do professor», ministério da Educação e cultura, Maputo, n. 7 e n. 8, 1982.
- Gasparini, Lavinia, *Produzir nas escolas*, in «Tempo», Maputo, n. 621, 5 settembre 1982.
- Gasparini, Lavinia, *Direction culturelle, éducation et développement au Mozambique*, in «Culture et développement» (sous la direction de Lê Thanh Khoi) «Revue Tiers Monde», t, XXV, n. 97, Presses Universitaires de France, Paris janvier-mars 1984.
- Gasparini, Lavinia, *Un'esperienza di drammatizzazione nella formazione degli insegnanti in Mozambico*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 11, novembre 1984.
- Gasparini, Lavinia, *Scuola e lavoro a Cuba socialista*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 4, aprile 1976.
- Gasparini, Lavinia, *Una scuola di giornalismo in Mozambico*, in «Cooperazione», ministero Affari esteri, Dipartimento cooperazione allo sviluppo, Roma 1986.
- Gentili, Anna Maria, *Stati postcoloniali*, in *Storia dell'Africa*, La Nuova Italia, Roma 1979.
- George Celestino, *Métodos activos en Psicopedagogia*, in «Tempo», 13 dicembre 1981.
- Gonçalves De Morais e Castro, *As colónias portuguesas e alguns dos principais problemas que as interessam*, Companhia Portuguesa Editora, Porto 1927.
- Hanlon, Joseph, Mozambique, *The revolution under fire*, Zed, London 1984.

- Havelock, R.G. e Huberman A.M., *Solving educational problems: the theory and reality of innovation in developing countries*, Unesco, Paris 1977.
- Hedges, David, *Características do colonial fascismo em Moçambique: Ideologia*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1982.
- Honwana, Luis Bernardo e Craverinha, José, Nogar Rui, *A questão da cultura moçambicana*, in «O professor», Lisboa, n. 23, dezembro 1979.
- Hugon, E. e Chabrillac, J., *Profil du système éducatif en Mozambique*, Unesco, Paris 1977.
- Huteau L., Lautrey S., *L'orientation scolaire et professionnelle à Cuba*, in «L'orientation scolaire et professionnelle», Paris n. 3, 1974.
- Isaacman, A. e Isaacman, B., *Mozambique, From Colonialism to Revolution, 1900-1982*, Westview Press, Boulder Colorado 1983.
- Isaksson, A., *Sur l'éducation et le travail*, in «Perspectives», Unesco, Paris, voi. XII, n. 4, 1982.
- Johnston, Anton, *Educação em Moçambique*, Sida, Stockolm, marco 1986.
- Kaye, Barrington, *Formação de professores: participar na aprendizagem*, Livros Horizonte, Lisboa 1977.
- Ki Zerbo, Joseph, *Jeunesse africaine*, in *Bducation en Afrique: alternatives*, Privat, Toulouse 1980.
- Le francois, R. Guy, *Psychology for teaching*, Wadsworth, Belmont, 1979.
- Lê Thành Khôi, *L'industrie de l'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris 1967.
- Lê Thành Khôi (sous la direction de), *L'enseignement en Afrique tropicale*, Puf, Paris 1971.
- Lê Thành Khôi, Rakotomalala, *L'éducation en milieu rural*, Unesco, Paris 1974.
- Lê Thành Khôi, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?* Puf, Paris 1978.
- Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée*, Colin, Paris 1981.
- Lê Thành Khôi, *Les trois dimensions du développement*, in *Clès pour une stratégie nouvelle du développement*, Unesco, Paris 1984.
- Le Thành Khôi, *Les idées de Marx sur l'éducation, Paris*, in «Revue d'éducation internationale et comparée», Barcelone, n. 1, 1987.
- Liphardt, Maria Fernanda, *Education in Mozambique, a cronological and comparative study*, Comparative Education, Chicago 1984.
- Ly, Boubakar, *La gioventù africana fra tradizione e modernità*, in «Corriere dell'Unesco», Roma, n. 10, 1981.
- Kouyaté, Maurice, *Penurie de maitres et enseignement mutue! en Afrique*, in «Perspectives», n. 1, vol. III, Unesco, Paris 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura do seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral*, Ministério da Educação e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de encerramento*, Maputo, Seminário sobre alternativas educacionais para Africa Austral, ministério da Educação e cultura e Fundação Dag Hammarskjold, Maputo e Uppsala 1978.
- Machel, Graça, *Discurso de abertura da II reunião Nacional do Mec*, Maputo, julho 1979.
- Machel, Graça, *Discurso do Ministro da Educação e cultura por ocasião da entrega de cartões aos membros do partido na Universidade Eduardo Mondlane*, Maputo 1980.
- Machel, Graça, *Intervenção da Senhora Deputada Graça Machel à 11 Sessão da Assembleia Popular*, Março, Maputo 1983.

- Machel, Samora, *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*, Imprensa nacional, Maputo 1974.
- Machel, Samora, *A nossa luta*, Imprensa nacional de Mocambique, Maputo 1975.
- Machel, Samora, *A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1 de Maio 1976.
- Machel, Samora, *A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo*, Departamento do Trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Empenhar toda a capacidade de trabalho para a vitória na frente educacional*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Le processus de la Révolution Démocratique Populaire au Mozambique*, Editions l'Harmattan, Paris 1977.
- Machel, Samora, *Produzir é aprender. Aprender para produzir e lutar melhor*, Maputo 1977.
- Machel, Samora, *Sobre os problemas, função e tarefas da juventude Moçambicana*, Departamento do trabalho ideológico, Maputo Abril 1977.
- Machel, Samora, *Façamos do país inteiro uma escola onde todos aprendemos e todos ensinamos*, Dnaea/Notícias, Maputo 1978.
- Machel, Samora, *O combate cultural no nosso país*, in «África», Lisboa, voi. I, n. 5, jul.-set. 1979.
- Mager, R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto, 1962.
- Magrini, Liliana, *L'impegno del Frelimo per la ristrutturazione democratica in Mozambico*, in «Politica internazionale», n. 5-6, maggio-giugno 1979.
- Manacorda, M. Alighiero, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- Margarido, Alfredo, *L'enseignement en Afrique dite portugaise*, in «Le Mois en Afrique», aout 1970.
- Marques, Juracy, *Ensinar não é transmitir*, Ed. Globo, Porto Alegre 1974.
- Martins, Oliveira, *História de Portugal*, Guimarães Editores, Lisboa 1968.
- Martins Tavares, Armando, *Reflexões sobre problemas da infância africana*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda 1973.
- Mattelart, Armando, *Mozambique: communication et transition au socialisme*, in «Audiovisuel et Developpement», «Revue du Tiers Monde», Paris, tome XX, n. 79, juillet-septembre 1979, pp. 487-502.
- Mead, Margaret, *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti e Barbera, Firenze 1976.
- Meillassoux, Claude, *Mulheres, Celeiros e Capitais*, Afrontamento, Porto 1977.
- Memmi, Albert, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori editore, Napoli 1979.
- Mialaret, Gaston, *La formazione degli insegnanti*, Armando Armando, Roma 1979.
- Ministério da Agricultura, *Contribuição para o programa de cooperativização do campo*, ministério da Agricultura, Maputo Abril 1972.
- Ministério da Educação e Cultura, *Education policy in the People's Republic of Mozambique*, Conference of Minister of Education of African Member States of Unesco, Lagos 1976.
- Ministério da Educação e Cultura, *Síntese dos relatórios das Províncias*, II Reunião nacional do Mec, Maputo 1977.

- Ministério da Educação e Cultura, *Vamos Aprender, Livro de Leitura, primeira classe*, Maputo 1977.
- Ministério da Educação e Cultura, *A experiência revolucionária, estudo do caso de Moçambique*, Mec e Fundação Dag Hammarskjöld, Maputo e Uppsala, abril 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *Alternativas educacionais para a Africa Austral*, Centro nacional de documentação e informação, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *Distribuição dos alunos que terminaram a 9ª classe em 1977: relatório*, Maputo, Junho 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *O Homen Novo*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1978.
- Ministério da Educação e Cultura, *A pedagogia socialista*, III Reunião nacional do Mec, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Formação de professores*, I Seminário Nacional de Língua Portuguesa, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *O centralismo democrático*, III Reunião nacional do Mec, 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Programa das tarefas gerais obrigatórias para o ano lectivo de 1979*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.
- Ministério da Educação e Cultura, *Sistemas de educação em Moçambique*, Gabinete do sistema de educação, Maputo 1980.
- Ministério da Educação e Cultura, *Documentos base para o Seminário Nacional sobre Formação de Professores*, Mec, Maputo 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Rasgando as trevas*, Mec, Maputo 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Seminário Nacional de Produção Escolar*, Departamento de Administração e finanças, serviços de produção, Maputo 4 agosto 1981.
- Ministério da Educação e Cultura, *Linhas gerais do Sistema nacional de educação*, Mec/Inde, Maputo 1982.
- Ministério da Educação e Cultura, *Ciências Naturais, Actividades Laborais e Educação Cívica*, vol 3, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e Cultura, *The 39th session of the International Conference on Education, answers to questionnaire n. 1 e 2*, Mec, Maputo 1984.
- Ministério da Educação e Cultura, *Vamos ler e escrever, livro do professor, IIª classe*, vol. I, Instituto nacional de desenvolvimento da educação, Maputo 1984.
- Mira Mateus, Maria Helena, *Moçambique: ensino da língua portuguesa*, in «O professor», Lisboa, n. 16, março 1979.
- Moçambique, 1896-98*, Ed. Manuel Gomes, Lisboa 1899.
- Mondlane, Eduardo, *Lutar por Moçambique*, Sá da Costa, Lisboa 1977.
- Monica, Maria Filomena, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Porto 1982.
- Moure, Julio, *O professor em Moçambique no tempo colonial*, in «Jornal do Professor», *ministerio da Educação e cultura*, Maputo ano II, set.-out. 1982.
- Mpla, Dipartimento educazione e cultura, *L'insegnamento della Rivoluzione: didattica e animazione attraverso i sociadrammi angolani*, Mazzotta, Milano 1976.
- Mpiangu di Nzau e Niambi Mayasi, B., *De la strategie de l'integration du travail productif au système scolaire*, in «Recherche, pedagogie et culture», Paris, n. 53-54, vol. IX, mai-aout 1981.
- Musti, B. e Rinaldi, V., *Mozambico, una riorganizzazione ancora in atto*, in *Dossier, La questione agraria nell'Africa a sud del Sahara*, «Politica internazionale», La Nuova Italia, Roma anno XII, agosto-settembre 1984.

- Nascimento, Elimar, *A concepção da educação em Moçambique: notas introdutórias*, in «Estudos afroasiaticos», Ed. Candido Mendes, Rio de Janeiro, n. 4, p. 33, 1980.
- Nascimento, Elimar, *Decolonisation en Afrique portugaise, Le processus de destruction/construction Hégémonique au Mozambique*, Thèse de Doctorat de IIIeme cycle, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris 1982.
- Nhavoto, Arnaldo, *Le Système d'Education au Mozambique*, Unesco Ilep, Paris 1982.
- Nogueira da Costa, António, *Penetração e impacto do capital mercantil português em Moçambique nos sécs XVI e XVII*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1977.
- Nyerere, Mwalimu Julius, *A educação para a libertação em África*, in «Perspectivas», Livros Horizonte, Lisboa n. 0, selecção 1972-75, pp. 32- 44.
- O'Laughli, Bridget, *A questão agrária em Moçambique*, in «Estudos moçambicanos», n. 3, Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1981.
- Organização da mulher moçambicana, *Documentos da IIª Conferência Nacional da Omm*, Imprensa nacional de Moçambique, Maputo 1977.
- Organização da mulher moçambicana, *Relatório sobre a situação político-economica e sócio-cultural*, Maputo 1980.
- Organização da mulher moçambicana, *Relatório da Comissão coordenadora nacional da Omm à III Conferência nacional da Organização da mulher moçambicana*, Maputo, março 1980.
- Owens, Graham, *Marxismo, pedagogia e faculdade imaginativa*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.
- Owens, Graham, *Fundamentos da pedagogia marxista: a filosofia da praxis*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.
- Poats, Rutherford, *Cooperation pour le développement, efforts et politiques poursuivis par les membres du comité d'aide au développement, Ocde, Paris 1984*.
- Poats, Rutherford, *Vingt-cinq ans de cooperation pour le développement: un examen*, Ocde, Paris 1985.
- Pontecorvo, Clotilde, *Psicologia dell'educazione*, Editrice Italiana, Teramo 1973.
- Província de Mocambique, *Estatísticas de Educação, 1966-67*, Instituto nacional de estatística, Direcção provincial dos serviços de estatística, Maputo 1967.
- Reina, Luis, *História de Portugal, 4ª classe*, Livraria Avis, Porto 1969.
- Rodney, Walter, *How Europe underdeveloped Africa*, Tanzania Publishing House, Dar es Salaam 1976.
- Sampaio, José Salvado, *O ensino primário em Portugal, 1922-1969*, Instituto Gulbenkian de Ciências, Lisboa 1975-76.
- Saul, John, *Estudos de desenvolvimento para uma mudança social na Africa Austral*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Comissão nacional da Unesco, para a «Reunião de especialistas sobre os problemas e prioridades na formação em ciências sociais na Africa Austral», agosto 1982.
- Saul, John, *O marxismo leninismo no contexto moçambicano*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1983.
- Saul, John, *Na Frelimo a aplicação do marxismo está ligada às experiências da luta*, in «Tempo», n. 412, pp. 36-42.
- Saul, Patricia, *Sobre a Escola e a comunidade*, Inde, Maputo 1982.
- Searle, Chris, *We're building the newschool. Diary of a Teacher in Mozambique*, Zed press, London 1981.
- Serra, Carlos, *Nota para uma periodização da penetração capitalista em Moçambique (1505-1974)*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1979.
- Seve, Lucien, *Doué ou non doué*, Editions sociales, Paris 1974.
- Silos Labini, Paolo, *Lavoro manuale e intellettuale*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma, n. 3, marzo 1982.

- Silva, P. Antonio, *Ocupação Missionária em Moçambique*, in “Moçambique, Curso de extensão Universitaria”, 1964-65, Instituto superior de ciências sociais e política ultramarina, Lisboa 196S.
- Simpson, Clare, *Life in a Frelimo School*, in «People's power in Mozambique, Angola and Guinea Bissau», London, n. 12, 1978.
- Sinclair, Margaret, *A iniciação do trabalho manual nas escolas do Terceiro Mundo*, in «Perspectivas», Unesco-Livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3, 1977.
- Snyders, G., *A pedagogia progressista*, Ed presença, Lisboa 1974.
- Snyders, G., *Ecole, classe toute de classe* Puf, Paris 1976.
- Sousa Ferreira (de), Eduardo, *O colonialismo português em África, o fim de urna era*, Ed. Sá da Costa, Porto 1977.
- Stones, E., *Psychopedagogy: psychological theory and the practice of teaching*, Methwen e Co. Ltd, New York 1979.
- Teatro, método de ensino com vantagens evidentes*, «Notícias», Maputo, 7 dicembre 1987.
- Tomé, Bartolomeu, *Macubulane: aprender a viver em comunidade na comunidade*, in «Tempo», n. 456, 8 de julho 1979, pp. 20-25.
- Tricarico, Anastasio, *La escitela en Africa*, Ediciones Combonianas, Madrid-Mexico 1964.
- Tort, Michel, *O quociente intelectual*, Ed Notícias, Lisboa 1976.
- Unesco, *L'avenir de l'enseignement superieur en Afrique, Rapport de la conferéce sur l'avenir de l'enseignement superieur en Afrique*, Tananarive, 3-12 sep. 1962, Unesco, Paris 1963.
- Unesco, *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'empia en Afrique, elaboration, execution et contrôle des programmes de formation*, Unesco, Paris 1970.
- Unesco, *Apprendre et travailler*, Unesco, Paris 1979.
- Unesco, *Aspects particuliers du développement de l'éducation en Afrique*, Unesco, Paris, le 25 mai 1982.
- Unesco, *Final report, Conference of Ministers of Education and those Responsables for Economic Planning in African Member States, organised by Unesco with the co-operation of Eca and Oau in Harare, 28 june-3 july 1982*, Unesco, Paris november 1982.
- Unesco, *Les stratégies africaenes de développement et leur implications pour l'èducation*, Unesco, Paris 1982.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Rendimento académico da Universidade em 1978, análise factorial*, Uem, Maputo, Divisão pedagógica, 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Relatório do grupo dinamizador de círculo*, Maputo, I Reunião Geral de Militantes, 15-16 abril 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Intervenção do Director da Faculdade Preparatória no II Seminário Pedagógico dos Cursos Propedêuticos e dos Cursos de Formação de Professores*, Uem, Maputo 8 ottobre 1978.
- Universidade Eduardo Mondlane, *Princípios, objectivos e bases para a regulamentação das actividades de Julho da Universidade Eduardo Mondlane*, proposta, Uem, Maputo agosto 1981.
- Valente, Pasco Pulida, *O estado liberal e o ensino, os liceus portugueses, (1834-1930)*, Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa 1973.
- Van Rensburg, Patrik, *Report from Swaneng Hill, education and Employment in an African Country*, The Dag Hammarkjold Foundation, Stockholm 1974.
- Van Rensburg, Patrik, *Educação e produção, posição do problema*, in «Perspectivas», Unesco-livros Horizonte, Lisboa vol. VII, n. 3,1977.
- Van Rensburg, Patrik, *Princípios, planificação, organização e implementação das al ternativas educacionais com*



*referência especial à educação e produção*, Maputo e Uppsala, Seminário sobre alternativas educacionais para África Austral, ministério da Educação e cultura da República popular de Moçambique e Fundação Dag Hammarskjold, Abril 1978.

Verschuur, C, Correa Lima M., Lamy P., Velasquez G., *Mozambique, Dix ans de solitude...*, L'Harmattan, Paris 1986.

Vieira, Sergio, *Discurso na II Reunião do Ministério de Educação e cultura: «O Homem novo é um processo»*, Centro nacional de documentação e informação de Moçambique, Maputo 1979.

Visalberghi, Aldo, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

Visalberghi, Aldo, *L'apprendimento*, Cnited, Roma 1975.

Visalberghi, Aldo, *Gioco e Intelligenza*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Firenze n. 11, 30 nov. 1980, pp. 473-477.

Visalberghi, Aldo, *Educazione e divisione del lavoro: dimensioni storico evolutive e problemi di ricerca*, in «Scuola e città», n. 12, 1981.

Visalberghi, Aldo, *Strutture formative e divisione sociale del lavoro*, in «Scuola e città», La Nuova Italia, Roma n. 1, gennaio 1981.

Wheeler, D.K., *Curriculum process*, Hodder and Stoughton, London 1967.

World Bank, *Accelerated Development in Sud-Saharan Africa*, an agenda for action, World Bank, Washington 1983.

World Bank, *World Development Report 1984*, Oxford University Press, World Bank, Washington 1984.

Wuyts, Marc, *Camponeses e economia rural em Moçambique*, Instituto de investigação científica de Moçambique, Maputo 1978.

Wuyts, Marc, *Economia política do Colonialismo em Moçambique*, in «Estudos moçambicanos», n. 1, Centro de estudos africanos, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo 1980.