

PERCURSO HISTÓRICO-SOCIAL DA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM PROFISSÃO NO ENSINO NÃO SUPERIOR MOÇAMBICANO: AVANÇOS, RECUOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

HISTORICAL-SOCIAL COURSE OF THE TEACHING PROFESSION IN NON-HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: ADVANCES, SETBACKS, CONTRADICTIONS AND CHALLENGES

Hilária Joaquim Matavele¹⁶¹

Maria Do Céu Roldão¹⁶²

Nilza Costa¹⁶³

Resumo

Analisa-se o percurso histórico-social da constituição da docência em profissão no ensino não superior, para a sua compreensão contextualizada. Usa-se o modelo de Nóvoa (1987) de quatro etapas: (1) transformação da docência numa atividade a tempo inteiro, (2) posse de autorização legal para o exercício da atividade, (3) institucionalização da formação de professores e (4) associativismo, aplicado na análise do processo em Portugal, e depois descreve-se o trajecto no caso moçambicano. Conclui-se que (i) embora não consolidadas, as quatro etapas figuram no caso deste país (ii) a afirmação da docência como profissão denota fraca autonomia e enorme dependência dos professores do Estado, que os une mais a funcionários do que a profissionais, porém sugere-se mais pesquisa sobre esta conclusão.

Palavras-chave: Docência. Profissão. Etapas da profissionalização docente. Formação inicial de professores.

Abstract

The historical-social course of the constitution of teaching in profession in non-higher education is analyzed, for its contextualized understanding. The Nóvoa (1987) model of four stages is used: (1) transformation of teaching into a full-

¹⁶¹Doutora em Didática e Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Aveiro, Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). Interesses de investigação Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores. *E-mail:* himatavele@yahoo.com.br

¹⁶²Doutora em Teoria e Desenvolvimento Curricular e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora Convidada na Universidade Católica Portuguesa- Porto. Interesses de investigação Currículo e Teoria Curricular e Profissionalidade e Formação de Professores. *E-mail:* mrceuroldao@gmail.com

¹⁶³Doutora em Educação pelo Instituto of Education da University of London, Professora Catedrática no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal). Interesses de investigação Formação de Professores e Avaliação Educativa. *E-mail:* nilzacosta@ua.pt

time activity, (2) possession of legal authorization to carry out the activity, (3) institutionalization of Teacher Education and (4) associativism, applied in the analysis of the process in Portugal, then the route is described in the mozambican case. It is concluded that (i) although not consolidated, the four stages are in this case (ii) the affirmation of teaching as a profession shows weak autonomy and great dependence on State teachers, which brings them closer to employees than to professionals, but more research on this conclusion is suggested.

Keywords: Teaching. Profession. Dimensions of teacher professionalism. Initial Teacher Education.

Introdução

Em geral, a docência começou por ser uma ocupação a tempo parcial, sob tutela da Igreja, destinada às elites e só mais tarde, sobretudo pela necessidade da massificação do ensino, se transformou numa ocupação a tempo inteiro e num modo de vida de um grupo de cidadãos - os professores - (NÓVOA, 1987, 1995). Focado no caso português, o autor mostra que, a constituição da docência em atividade profissional, desde o seu entendimento social como promoção de ação exercida regularmente e remunerada à atividade ocupacional socialmente reconhecida e prestigiada é um processo histórico não linear, iniciado no século XVIII, marcado por lutas e conflitos, divergências, hesitações, avanços e recuos no qual a atividade tem oscilado entre funcionarização e profissionalização.

Este artigo estrutura-se em torno do modelo de análise de Nóvoa (1987), que inclui as quatro etapas referidas no resumo. Depois de se revisitar a construção da profissão docente em Portugal, analisa-se o caso de Moçambique à luz das etapas em questão e três fases significativas do sistema educativo do país, abaixo explicitadas. Elucidam-se, ainda, os constrangimentos e desafios que atravessam o processo tanto no contexto moçambicano como no português.

Embora a intenção seja estudar a problemática da constituição da docência em profissão em Moçambique, revisita-se o percurso realizado ou em curso em Portugal nesta matéria, dado que por razões históricas decorrentes do

facto de ter sido, até o ano de 1975, colónia portuguesa, Moçambique é herdeiro de parte desse processo. Porém, isso não fará descurar a especificidade deste país como realidade distinta de Portugal, pelo contrário se realçara os contornos e indícios marcantes do processo no contexto moçambicano.

Opção pelo modelo de António Nóvoa no estudo da constituição de docência em profissão

O Modelo de análise patente em Nóvoa (1987), acima referido, é muito invocado em estudos sobre docência como profissão, porque é visto por vários autores como portador de questões com “carácter transnacional”, que o tornam uma referência chave na discussão de temas como o que está em análise neste artigo (NÓVOA, 1995; MENDONÇA, 2005, 2010).

A pesquisa acerca da docência como profissão revela o recurso recorrente do pensamento deste autor sobre o assunto, que atesta a centralidade quer da obra que apresenta o modelo, quer do modelo em si. Mendonça (2005), num artigo sobre o impacto das reformas pombalinas, com carácter estruturante na abordagem sócio- histórica de Nóvoa (1987) sobre a construção da profissão docente em Portugal, ao referir-se a esse tipo de processo em geral, considera que, apesar do silêncio da historiografia da educação europeia acerca dessas reformas, elas denotam o pioneirismo de Portugal no ocidente quanto à criação de um sistema de ensino estatal.

A mesma ideia está patente em Cardoso (2002) e na argumentação do próprio Nóvoa (1987), quando afirma que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente e a visão global do sistema de ensino portada pelas reformas pombalinas, que instituíram um percurso académico, que vai do ensino primário à universidade, é inédita no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. Nesta linha, Mogarro e Pintassilgo (2012), num traçado do estado da arte sobre esta matéria, focado na Formação de Professores (FP), realçam o valor do contributo de Nóvoa

na reflexão sobre FP e profissionalidade docente, alegando que o seu trabalho colocou os professores no centro da agenda da investigação.

A transformação da docência em profissão em Portugal

Segundo Nóvoa (1987), como se disse, a constituição da docência em profissão é um processo composto por quatro etapas, não lineares e nem de leitura simplista, atrás citadas. Com esse cunho que essas etapas servem de eixo orientador básico à análise realizada neste artigo, que revisita o processo português para enquadrar e compreender parte significativa, pelo menos em termos de universo temporal, desse processo no contexto moçambicano.

Transformação da ocupação docente em atividade a tempo inteiro

Uma ocupação começa a identificar-se como atividade profissional num dado domínio social quando passa a ser desempenhada por um grupo de indivíduos em regime de exclusividade, ou concedendo-lhe grande parte do seu tempo, retirando desse exercício o seu sustento (MONTEIRO, 2010). Nessa ótica, é lícito assumir que a diferenciação de uma atividade pela exigência de uma dedicação exclusiva é um aspeto chave na transformação de uma ocupação em atividade profissional. No caso de Portugal, as *Reformas Pombalinas de 1759 e 1772*, consolidadas só no fim do século XIX, trouxeram uma estabilidade profissional aos professores, expressa sobretudo pelo gradual abandono das outras ocupações e atividades, que desenvolviam juntamente com a docência, para se dedicarem só ao ensino (NÓVOA, 1987). Essa mudança foi estimulada pela atribuição pelo Estado de uma base legal ao exercício da docência, que permitiu a homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional de vários grupos que se dedicavam às coisas do ensino como ocupação básica (idem).

O quadro acima descrito contrastava com o que sucedia na Idade Média, período no qual o ensino era uma atividade de ocupação a tempo

parcial, estreitamente associada à Igreja, a ponto de não se distinguir as funções do professor das do religioso. Portanto, a transformação da ação de ensinar em atividade a tempo integral legitimada pelo Estado libertou os indivíduos que a exerciam do domínio da Igreja e os colocou sob a alçada do Estado, transformando-os em funcionários públicos. Por isso, e não só, a criação do suporte legal para o exercício da atividade docente é uma etapa essencial na passagem da docência à profissão.

Criação do suporte legal para o exercício da atividade docente

Através do Alvará Régio de 8 de Julho de 1759, o Estado estabeleceu uma base legal para o exercício da atividade docente (NÓVOA,1987, 1995). Por esta via, o regime introduziu a obrigatoriedade da posse de uma licença de professor atribuída pelo Estado, depois de um exame de capacidade, com alguns requisitos, para se ensinar na escola pública. Esta exigência facilitou a criação de um perfil de competências técnicas para o recrutamento de professores e produção de um documento que legitimou oficialmente a exclusividade do exercício da docência aos portadores da licença, os professores (NÓVOA,1995). Para o autor a criação da licença é crucial na construção da profissão docente, pois concorreu para a *delimitação do campo profissional* dos professores e lhes conferiu o *direito exclusivo de intervenção* na ação de ensinar, apoiando a sua afirmação profissional e reconhecimento social.

Em 1896 o exame de capacidade passou a ser obrigatório nas Escolas Normais e em 1901 tornou-se definitivo, instituindo-se que todo o candidato ao Magistério Primário devia obter o diploma do Curso Normal (NÓVOA, 1989). A licença de professor revelou-se essencial para o Estado e para o professorado e passou a ser utilizada pelos mestres para confirmarem a sua condição de especialistas e profissionais do ensino (NÓVOA, 1995). O Estado, ao chamar a si a competência de nomear os professores, retirou-a aos signatários eclesiásticos, aos nobres locais e aos burgueses e ricos (LOUREIRO, 2001). E, nesse contexto,

apesar do óbvio interesse dos mestres na legalização do exercício da docência, é claro que não foram eles que iniciaram essa ação, ela resultou da decisão do Estado. Por isso, é justo afirmar-se que “é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa de ofício” p. 17).

Mendonça (2010) considera *externalista* esta visão adotada por Nóvoa no estudo da afirmação social dos docentes como “profissionais”, relativiza-a e introduz uma abordagem *internalista* da construção da identidade dos professores. A autora convoca a visão de Escolano (1999) sobre a transformação da docência em profissão, assente no conceito de *ofício* de professor a que o próprio atribui o sentido de *tradição inventada*, em grande parte, pelos próprios docentes, que o representam e pelas imagens de identidade que vão sendo criadas na sociedade que o aceita e legitima. Esbate-se, assim, o papel do Estado na constituição da categoria docente como tal, realçando-se o processo de *apropriação* pelos professores das regras e normas que lhes são impostas, de modo a entender de forma menos vertical a sua relação com o poder público.

A partir da visão de Nóvoa sobre a ação do Estado na construção do professorado, entende-se que o modo como essa ação ocorreu transformou o professor num funcionário público, característica que persiste no exercício desta atividade. Por isso, o próprio Nóvoa (1995) afirma que, o mesmo processo que reforçou a atividade docente, conferindo-lhe legitimidade e um certo estatuto social, ao transformar os docentes em funcionários fragilizou a promoção do ensino como atividade profissional. Falta ao estatuto socialmente atribuído e legitimado a valência de legitimidade construída, que os docentes têm procurado conquistar.

A ação afirmativa dos docentes enquanto grupo passa pelas instituições de FP e orientou-se muito para a aquisição pelo grupo de um saber especializado, que se passa a reivindicar que a FP desenvolva (NÓVOA, 1995), e está intrinsecamente ligada à busca de um poder apoiado na posse de um *saber específico socialmente relevante* (ROLDÃO, 2007) e por este legitimado,

classificado por vários autores como um dos descritores de uma atividade profissional.

Criação de instituições específicas para formação de professores

Instituída a licença para o exercício do professorado, que garantia a seleção dos professores e as competências específicas a deter à entrada da atividade, a prioridade passa a ser a criação de instituições específicas para formação especializada e longa de professores, para proporcionar um corpo de saberes teóricos e práticos inerentes à docência. O esboço dessa fase inicia em 1862, com a construção de uma rede nacional de escolas de FP, chamadas Escolas Normais, que se consolida após a reforma de 1878 (NÓVOA, 1987).

A institucionalização da FP mudou radicalmente o estatuto profissional dos professores e a pedagogia como saber identitário da profissão docente, como elucida o facto de as reivindicações socioprofissionais dos docentes usarem sempre o argumento de que a sua atividade tinha um carácter especializado e uma elevada relevância social (NÓVOA, 1995). Aliás, para o autor, no centro da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa estão o desenvolvimento das técnicas e instrumentos pedagógicos e a necessidade de garantir a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente. Nessa linha, as Escolas Normais são também uma conquista essencial do professorado, por cuja elevação e prestígio este grupo passa a lutar. Nos séculos XIX e XX, entre os aspetos salientes dessa luta, liderada pelas associações de professores, destacam-se a elevação dos requisitos de entrada, a ampliação do currículo e a melhoria do nível académico dos cursos.

Distinguem-se três grupos de instituições específicas de FP, conforme as fases marcantes do processo de construção da atividade docente em profissão: Escolas Normais; Escolas de Magistério Primário; e Escolas Superiores de Educação (ESE), Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e Universidades.

A tentativa da criação das *Escolas Normais* inicia em 1816, com a Escola Normal de Lisboa (SOUSA, 2001), mas até 1896 foram criadas apenas quatro (duas em Lisboa e duas no Porto). Só entre 1896 e 1901, período mais fértil desta fase de FP, no qual foram criadas 18 escolas que habilitavam para os magistérios, transformadas depois em Escolas Normais, passando a duração da formação oferecida de 2 para 3 anos, estas instituições se consolidam. Nessa fase foi também criado, em 1901, o primeiro sistema de FP para o ensino secundário (liceus e escolas industriais e comerciais), abrangendo os estudos de Pedagogia e Psicologia (CAMPOS, 1995; MOGARRO e PINTASSILGO, 2012). Antes disso, nenhuma formação específica era exigida aos candidatos à professores dos liceus.

As *Escolas do Magistério Primário* resultaram da transformação, em 1931, das Escolas Normais Primárias e surgem num período de muita repressão social. Por isso, a expansão da FP e as inovações institucionais ocorridas no início do século XX acabam prejudicadas pelas convulsões internas do regime e, as inovações pensadas raramente passaram do nível experimental. A ação da ditadura, com início em 1926, que temendo a ação dos professores limita a sua profissionalização e formação, faz dos anos trinta uma época de real regressão no sistema de FP (Sousa, 2001). Em 1930, as Escolas Normais Superiores são extintas e criada, em sua substituição, uma secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidade de Lisboa e Coimbra Mogarro & Pintassilgo (2012). Assim, em Portugal, a exigida formação e profissionalização docente só ocorre depois do 25 de Abril de 1974.

Quanto às *ESE, CIFOP e Universidades*, refira-se que a substituição das Escolas de Magistério Primário, que conferiam o nível médio, por ESE e CIFOP, que graduavam Bacharéis após uma formação de 3 anos, é um marco essencial desta fase (SOUSA, 2001). Criadas legalmente em 1977, para formação de educadores de infância e professores primários, as ESE só entram em ação em 1982. Essa ação é fortificada, em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português, que passou a exigir o mesmo tipo de qualificação académica

(licenciatura) a todos os professores e educadores do país, independentemente do nível no qual estavam destinados a lecionar. Estas decisões políticas foram importantes na conquista da profissionalidade docente, pois permitiram aproximar estatutariamente colegas antes afastados e facilitaram a construção de uma identidade profissional, baseada supostamente “nos mesmos padrões de qualidade, nas mesmas exigências de entrada nos cursos e na melhoria do nível académico proporcionado”(SOUSA, 2001, p.6).

Em 1978 foram criadas as Licenciaturas em Educação nas atuais Universidades de Aveiro, Minho, Beira Interior (Covilhã), Açores (Ponta Delgada), Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real). No ano letivo de 1987/1988, as Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, ditas "clássicas", iniciam por fim os ramos de formação educacional. Note-se que desde o início a FP do ensino secundário coube às Universidades.

Os anos 80 são marcados pela diversificação de modelos e modalidades de FP, mas também assinalam a consolidação das Ciências da Educação e a resolução de problemas estruturais da Formação Inicial de Professores (FIP) e profissionalização em serviço (NÓVOA, 1992). A seguir, a prioridade passa a ser a Formação Contínua de Professores (FCP), que arranca massivamente em 1992. Por isso a década de 90 ficou marcada pelo signo de FCP.

Constituição de associações profissionais representativas dos professores

A formação de associações profissionais inicia-se na segunda metade do século XIX e é consolidada a partir de 1907, sobretudo depois da implantação da República, através da criação da Liga Nacional do Professorado Primário, que se torna predominantemente sindical com a constituição do Sindicato dos Professores Primários Portugueses em 1911, que atinge a plenitude em 1918, através da União do Professorado Oficial Português, organizada num modelo sindical influenciado por perspectivas do sindicalismo profissional (LOUREIRO, 2001). Dada esta influência, desde a sua criação até a atualidade, os sindicatos

de professores se preocuparam com o ensino em geral e a defesa dos direitos dos professores quanto as suas condições de trabalho e questões salariais (SOUSA, 2001). Apesar das oscilações na vitalidade da sua ação, as associações seguiram de perto a evolução do Ensino Normal e participaram na busca de uma identidade profissional dos docentes e mobilização para a adesão a valores éticos e deontológicos distintivos do grupo (TEODORO, 1994; NÓVOA, 1992).

Sousa (2001) critica a actuação dos sindicatos, dizendo que tem faltado a constituição de uma ordem de professores que acautele a dimensão ética e deontológica da profissão, que estabeleça as regras de acesso a ela, controle o seu desenvolvimento e desempenhe uma função disciplinadora, com o intuito de demarcar, preservar e, quiçá, ampliar o campo social de ação da profissão. A autora questiona mesmo se a docência pode ser considerada profissão dizendo:

Como chamar «profissão» à atividade docente quando toda a gente pode ser professor? Como chamá-la de «profissão» se ela se encontra aberta aos que não têm habilitação profissional? Seria possível um médico exercer medicina se não tivesse habilitação para tal? (p. 7).

Estas questões não são exclusivas da autora, situam-se num debate atual amplo face a manifesta incapacidade que, até agora, as associações de professores têm revelado na liderança da conquista do estatuto profissional dos docentes e na busca de estratégias mais profícuas à afirmação desta “profissão”.

Avanços, recuos, contradições e desafios na afirmação profissional dos professores

Os anos 20 do Século XX, vistos como o período de ouro da profissionalidade docente, são a época em que os docentes foram investidos de grande poder simbólico e, por coincidência, também o período de ouro da escola (NÓVOA, 1995). Concorreu para isso, na época, a crença generalizada na escola e na sua expansão a toda a sociedade, já que a instrução era vista como materialização do progresso e os professores como seus agentes. Por isso, Nóvoa

(1995) afirma que: “a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (p. 19). Vários factores, como o Movimento da Educação Nova e o impulso dado pela afirmação das então emergentes Ciências da Educação, concorreram para o sucesso da profissionalização docente neste período.

Contudo, como qualquer construção social, a constituição da docência em atividade profissional não se desenrola de forma linear nem à margem dos problemas da conjuntura sociopolítica da época e contexto onde se insere, por isso a já citada *funcionarização* da docência não teve só efeitos positivos, pois a crescente dependência dos professores do Estado dificultou a evolução autónoma da profissão visto que, quando lhe aprouve, o Estado usou do seu poder para agir contra a profissionalidade, fechando escolas do magistério (1936-1942), empobrecendo os conteúdos curriculares; desvalorizando o estatuto económico dos docentes; impedindo a atividade das associações profissionais e recrutando pessoal não habilitado para exercer funções docentes (LOUREIRO, 2001). Nóvoa (1986) resume a política de rebaixamento e degradação da ação docente pelo Governo, depois do período de glória, nos seguintes termos:

1. *Disposição de acumulação de empregos ou funções por parte dos professores*, contrariando a ocupação em tempo integral que já caracterizava a atividade docente.
2. *Desvalorização da licença de professor instituída pelas autoridades estatais*. Visto que licenciados e não licenciados podiam ser docentes, retrocedia a ideia de que só os indivíduos licenciados podiam ser professores.
3. *Descida do nível de formação de professores*. Os conteúdos curriculares passaram a ser mais pobres, o que fragilizou o saber específico dos professores desenvolvido na formação.
4. *Proibição de associações profissionais de professores*. Recuava, assim, a permissão da criação de associações e anulava-se a sua ação

para a construção e defesa de uma identidade profissional.

Fragilizava-se e inviabilizava-se, assim, a construção e afirmação de um saber próprio sobre a atividade, identitário da classe. O saber docente, pertença dos professores, perde peso e a ética e conduta deontológica dos docentes, antes muito influenciados pelas associações de professores, passam a ser impostos a partir de fora.

A partir da segunda metade da década de 60, a degradação da ação docente foi ainda agravada pela massificação do ensino que exigiu massificação docente. Nessa mesma altura, a burocratização dos modelos da organização do trabalho dos docentes, a partir de 1986, também contribuiu para a desvalorização da atividade e crise de identidade profissional dos professores, pelo facto de serem chamados a realizar algumas tarefas fora do seu perfil de competências (LOUREIRO, 2001). Para o autor, a degradação das representações sociais dos docentes e de outros cidadãos sobre os modos de exercer a docência, traduzida sobretudo no descrédito na profissão, distanciamento do associativismo e num profissionalismo defensivo, terão sido alguns dos reflexos dessa crise de identidade. Parece contraditório que, para facultar ensino a um número cada vez crescente de alunos, a docência, vista na época como uma função social essencial, se tenha desvalorizado, devido, entre outras razões, à permissão do seu exercício a pessoas sem formação específica (MATAVELE, 2016). Este foi um dos efeitos perversos da escola de massas (Formosinho, 1992) e, talvez, uma de suas grandes disfunções.

Diversos autores realçam as contradições e tensões que têm atravessado a construção da profissão docente. Denuncia-se a constante perda de autonomia dos professores e a sua proletarização como marcas de sua desprofissionalização (GADOTTI, 2003). Afirma-se que os docentes nunca tiveram o poder de produzir e controlar o conhecimento que ensinam, nem o que usam para ensinar. Por isso, vários cientistas ligados às Ciências da Educação têm defendido que os docentes se empenhem na apropriação e produção desse saber. Roldão (2005) declara que é sobretudo como agentes de qualidade da

educação que eles são essenciais e só poderão sê-lo “na justa medida em que se tornarem profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas da organização e apreensão do saber por outros” (p. 20).

Nesta ótica, a adesão a valores éticos e normas deontológicas construídas pelo grupo, que regulem a “profissão” e promovam o desenvolvimento profissional dos docentes é um desafio que reclama uma resposta adequada das associações de professores às necessidades da classe. É preciso encontrar mecanismos que confirmem poder aos docentes e os ponha no centro da produção da “sua” profissão e identidade (SOUSA, 2001; NÓVOA, 2007, 2009; SHULMAN, 2018).

Advoga-se a criação de um órgão profissional próprio, que desenvolva os padrões de referência da classe (SNOEK, 2007); melhoria de condições laborais e salariais dos docentes; políticas de qualidade no recrutamento; formação e contratação de professores, privilegiando parcerias, partilha de saberes e criação de comunidades de aprendizagem nas escolas e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa dos docentes (NÓVOA, 2007; SNOEK, 2007; ZGAGA, 2007). Defende-se, ainda, a reconceptualização da FP, para melhoria da capacidade formativa, gerando uma dinâmica de aproximação entre teoria e prática, instituições formadoras e escolas, e entre diversos agentes da FP (ALARCÃO e LEITÃO, 2006; ROLDÃO, 2004; NÓVOA, 2009; SHULMAN, 2018; TARDIF, 2010).

Visão geral da constituição da docência em profissão em Moçambique

Tal como sucedeu um pouco por todo o mundo, do ponto de vista sócio-histórico, em Moçambique, a profissionalização da docência seguiu o itinerário descrito por NÓVOA (1987). Porém, neste caso, o processo tem sido lento e sinuosa, por um lado, porque no período colonial a ação do regime focou-se mais na exploração dos nativos do que na promoção da sua formação (MEC, 1980) e, por outro, porque depois da independência o país tem enfrentado dificuldades

sociopolíticas e económicas ligadas à carência de recursos e à opções políticas pouco sólidas e, por vezes, incoerentes do Sistema Educativo na FP, sobretudo no Ensino Primário (MATAVELE, 2016).

A pesquisa na área da FP ou afins, feita sobre o país depois da independência (1975), revela parte significativa dessas dificuldades, como se pode ver em Golias (1993), Mazula (1995), Bagnol e Cabral (1998), Gómez (1999), Mudiue (1999), Guro (1999), Castiano e Ngoenha (2005), Niquice (2005), Guro e Weber (2010), Rodrigues, C. (2007) e Castiano *et al.*, (2012).

Apoiados nas quatro etapas sócio-históricas da constituição da docência em profissão do modelo de Nóvoa (1987), aborda-se o caso específico de Moçambique, focando-se três períodos significativos no percurso do sistema educativo do País: período colonial, período de 1975¹⁶⁴- 1982¹⁶⁵ e período posterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1983-2013¹⁶⁶) e apontam-se alguns dos desafios e adversidades salientes nesse processo.

Educação e docência na era colonial - período anterior a 1975)

O regime colonial instituiu de propósito uma política de educação que preservasse a ignorância e impôs dois sistemas de ensino distintos: “um destinado à maioria da população (ensino para indígenas) dirigido pelas missões; outro reservado à população branca e assimilados¹⁶⁷, confiado ao Estado e às instituições particulares” (Linhas Gerais, Lei n.º 4/83, p. 12). O primeiro sistema era estatuariamente superior ao destinado aos nativos (MADEIRA, 2010) e os dois sistemas coexistiram até à altura da independência do país (1975), pois mesmo quando, na fase final do colonialismo, desde a década de 60, as barreiras

¹⁶⁴1975 É o ano da proclamação da Independência Nacional de Moçambique.

¹⁶⁵1982 É data da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que entrou em funcionamento em 1983.

¹⁶⁶A fixação desta data pretende abarcar um período de 30 anos após a instituição do SNE.

¹⁶⁷Estatuto a que podia ascender o nativo que quisesse, sob as seguintes condições: ter 18 anos, provar que falava e escrevia bem a Língua Portuguesa e ter estabilidade financeira. Os assimilados eram considerados cidadãos portugueses, mas deviam europeizar-se, deixar a cultura africana e assumir a do colonizador (GÓMEZ, 1999).

legais caíram, permitindo-se aos nativos o acesso ao ensino de melhor qualidade a: posição geográfica das escolas, fraca rede escolar, discriminação racial e económica continuaram a ser um sério entrave ao acesso da grande maioria dos moçambicanos ao sistema de ensino inicialmente criado só para brancos e assimilados (MATAVELE, 2002). Para se atender os dois sistemas de ensino, instituíram-se também dois sistemas de FP (GURO, 1999).

Os portugueses chegaram a Moçambique no Século XV, mas a primeira escola só foi criada no fim do Século XVIII (1799), na Ilha de Moçambique (MUDIUE, 1999), e o ensino nas colónias portuguesas foi regulado, pela primeira vez, em meados do século XIX, em 1845, (MEC, 1980) e beneficiou de decretos de operacionalização em 1846 e 1854 (Almeida, 1978). Em 1898 foi aberta a primeira escola particular em Lourenço Marques (atual Maputo), frequentada por alunos de ambos os sexos, filhos de membros da Maçonaria (MATAVELE, 2016). Nessa altura, a pouca atividade docente existente era dirigida por missionários portugueses e estrangeiros, e por indivíduos com alguma instrução, mas sem formação específica, recrutados na colónia (RODRIGUES, C., 2007).

A pesquisa sobre História da Educação da era colonial não traz informação relevante sobre ação docente nem da sua transformação em profissionais neste período. Isso pode decorrer do facto de, em geral, o estudo destas temáticas ser relativamente recente. Mas, também pode reflectir a repressão do regime colonial quanto à divulgação de ideias sobre educação contrárias aos seus interesses (MUDIUE, 1999). Segundo a pesquisa o período colonial do século XV ao século XIX caracteriza-se por ausência de um sistema de ensino (RODRIGUES, C., 2007). Porém, num estudo baseado em fontes documentais primárias, o autor concluiu que na segunda metade do século XIX existia em Moçambique uma organização escolar porém bastante limitada. Dada essa precariedade, não parece legítimo nem realista falar-se de construção de corpo ou profissão docente nesta época.

Havia relutância e pouco empenho do Governo colonial na formação dos nativos, e os decretos para iniciar e viabilizar o ensino ficavam-se por atos

retóricos tanto que, em 1865 o Ministro da Marinha e Ultramar da altura assinalava que: “as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anularam ou paralisaram as tentativas do Governo estabelecer um sistema educacional colonial” (MATAVELE, 2002, p. 8). Até finais do século XIX, o único nível de ensino, e pouco robusto, existente em Moçambique era o primário. Nesta altura, enquanto na Metrópole o processo da constituição da docência em profissão decorria em todas as etapas referidas por Nóvoa, nesta colónia, nada tinha sido feito em termos de constituição de corpo docente.

A partir do século XX, impelida pela implantação da República, em 1910, o quadro muda um pouco. Em 1912 é criada a primeira escola secundária (GÓMEZ, 1999), cujos docentes são formados em Portugal, nas Faculdades de Letras e de Ciências (na componente científica), em articulação com as Escolas Normais Superiores (na componente pedagógica) (POPOV, 1994).

No âmbito das Reformas de 1911, é acolhida em Moçambique, neste ano, a *Lei da Separação* de poderes, que exigiu a laicidade do Estado e inibiu muito a intervenção da Igreja no ensino, pondo em causa a proclamada cruzada republicana pela nacionalização e instrução dos indígenas (MADEIRA, 2010). As consequências dessa lei, na redução da ação da Igreja Católica no ensino, traduzidas na quebra na escolarização de 1910 até 1919, também se refletiram na composição do pessoal docente (diretores, regentes e professores). Por exemplo, em 1908, exceto 3 escolas - regidas pela edilidade - as demais eram dirigidas por missionários das missões católicas portuguesas. Já em 1916 a situação era distinta, pois das 86 escolas de instrução pública “oficial” apenas 20 estavam sob gestão de párocos subsidiados pela prelazia. Em 1919 o parque escolar estava reduzido a 74 escolas públicas do Estado, municípios e edilidades, 71 escolas missionárias e 8 particulares (NORTE, 1920). Além disso, por falta de docentes legalmente habilitados, o ensino nas escolas da edilidade passou a ser garantido por docentes indígenas, que recebiam formação nas escolas missionárias portuguesas ou estrangeiras, não regulada nem reconhecida pelo Estado.

Por outro lado, a crise gerada pela 1ª Grande Guerra (1914-1918), sentida em Moçambique (1916-1918), fragilizou o Estado. E, associada ao afastamento da Igreja, esta situação concorreu para recuos na implantação da rede escolar. Na fragilidade em que o Governo colonial afundara tomou consciência do vazio gerado pelos exageros na perseguição religiosa e seus efeitos negativos para o processo de nacionalização da população nativa. Por isso, e para compensar a oferta formativa que ajudara a destruir, o Estado desloca a sua retórica para a valorização dos programas e símbolos da pátria e importância dos professores na cruzada pela civilização do indígena (MADEIRA, 2010).

Prende-se com essas dificuldades, traduzidas em retrocessos e quebra na organização do ensino público colonial em Moçambique, a constatação de Madeira (2010), numa abordagem sobre FP na era colonial de 1910-1926, realçando as ambiguidades nos discursos republicanos defensores da sacralização do ofício docente nas colónias, na qual afirma:

[...] as iniciativas republicanas empreendidas na organização da instrução pública em Moçambique, comparando os discursos com as realizações, não produziram resultados substancialmente diferentes daqueles que vinham sendo alcançados pela Monarquia. Contudo os governadores republicanos modificaram profundamente o estatuto profissional dos professores primários coloniais, sobretudo no plano da sua consagração como profissionais equiparados aos docentes metropolitanos assim como na importância atribuída aos professores da cruzada pela civilização do indígena (p. 65).

O estatuto social dos docentes foi valorizado e o seu papel visto como crucial na civilização e nacionalização dos indígenas, a ponto de serem classificados como força, simultaneamente de “operários” e de “apóstolos”, a quem se exortava que, mais do que instruir, educasse (NORTE, 1920). Mas, persistiam sérias dificuldades nas suas qualificações académicas e profissionais, que, segundo Solipa Norte (Inspetor da Instrução Primária da Província Moçambique de 1919-1921), comprometiam a qualidade de ensino. Norte dizia que a falta de habilitações dos professores primários e o fraco domínio do objeto

de ensino de mais de 80% dos agentes de educação da colónia tornava os programas escolares inexecutáveis.

Em 1919, 70% dos docentes das escolas oficiais eram missionários católicos portugueses e estrangeiros (NORTE, 1920). Nesse ano, em toda a Província de Moçambique, foram ao exame do 1º e 2º grau 260 alunos, dos quais só 178 foram apurados e desses a maioria era de raça branca e mestiça. Note-se que, em 1921 a população desta colónia era de cerca de 7 milhões (1,5 de europeus e 5,5 milhões de indígenas). Por isso, retomando uma ideia já avançada por governadores eclesiásticos em finais do século XIX, segundo a qual a FP do ensino primário não devia ser feita na metrópole, mas na colónia, Norte apresenta, em 1919, o primeiro projeto de criação de uma escola para habilitação ao magistério primário em Moçambique, materializada apenas no Estado Novo, cujo foco era:

formar professor-operário-agricultor-enfermeiro, tendo por objetivo chamar à escola os alunos do interior, profundamente conhecedores dos meios mais atrasados e da psicologia e da língua das suas populações, para depois os devolver às origens constituídos numa força de professores-operários, encarregues de tratar do corpo e do espírito de uma raça valorosa (MADEIRA, 2010, P. 68).

A reforma de 1919 introduz uma nova era na organização da educação nesta colónia e 1926¹⁶⁸ marca uma etapa decisiva na história da educação colonial em Moçambique. Na sequência do projeto de Norte, e tendo em conta os objetivos coloniais, inicia a formação de professores primários em Moçambique, com dois tipos de escolas: Escolas de Habilitação de Professores e Escolas de Magistério Primário (GURO,1999). Assim, por força do decreto de 1926 (Portaria nº 312, de 1 de Maio), é criada, em 1930, a primeira escola de FP indígenas, em Alvor (Manhiça), designada Escola de Habilitação de Professores (EHP), para formar professores para o ensino primário rudimentar aos nativos nas escolas oficiais e particulares, incluindo o das missões religiosas (MUDIUE,

¹⁶⁸Início da política de educação centrada no ensino indígena na colónia (...) Com o diploma legislativo nº238 aprovando a organização desse ensino entra-se, em definitivo, numa fase de ensino de massas.

1999; NIQUICE, 2005; MADEIRA, 2010). A partir de 1964, foram criadas as Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE) para ministrar o ensino aos nativos nas zonas rurais (MUDIUE, 1999). Nestas escolas, num total de 11 (pelo menos uma por distrito), os formadores eram missionários recrutados mediante exibição de qualificações em certas áreas. Para o ensino dos filhos dos colonos e assimilados, são criadas as Escolas de Magistério Primário: de Lourenço Marques (em 1962), da Beira (em 1966) e de Nampula e Quelimane (em 1973), respetivamente (NIQUICE, 2005).

Podiam candidatar-se à formação nas EHP os nativos com: “idade mínima de 16 anos; bom comportamento cívico; exame da instrução primária e exame de admissão; isenção de doenças ou deficiências físicas incompatíveis com o professorado” (MUDIUE, 1999, p. 17). A formação era de 3 anos nas EHP e 4 nas EHPPE e conferia um grau equiparado ao 2ºano do ciclo preparatório (idem). As Escolas de Magistério Primário admitiam colonos ou assimilados com o 5ºano do liceu e o curso durava 2 anos.

Entretanto, dada a fragilidade da educação na vigência da lei de separação de poderes, em 1941, o Estatuto Missionário, que repõe e reforça o papel da Igreja na escolarização dos nativos, foi formalizado e toda a Educação Rudimentar de africanos foi oficialmente posta a cargo dos missionários católicos (MUDIUE, 1999).

Como se percebe, quanto à constituição da docência em profissão no período colonial, pode dizer-se que no seu final havia um corpo de professores primários nativos com formação específica, ainda que baixa, com prestígio social resultante da exaltação do seu trabalho pelo regime e do respeito da comunidade, que valorizava o saber docente e a função social da ação exercida. Quanto à forma de ocupação (tempo inteiro/parcial), a visão era de “professor-operário-agricultor-enfermeiro”, denotando que o seu sustento não provinha só do exercício da docência, mas também de outras ações realizadas em paralelo com esta. O associativismo era proibido. Aliás, a formação local de professores é criada em 1926, ano do início da ditadura, marcado por forte proibição dessa

ação mesmo na metrópole. O fim da ditadura em Portugal, em 1974, coincide com o fim do colonialismo em Moçambique (1975) precedido do Governo de Transição em 1974.

No fim regime colonial, o acesso à escola e à FP crescem, tanto nas regiões geridas pelo governo colonial como nas zonas libertadas, conquistadas pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) no período da Luta Armada, ocorrida nos últimos 10 anos do colonialismo. Dada esta singularidade, esse período é a seguir tratado de modo destacado.

Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação Nacional

De 1964-1974, por causa da Guerra de Libertação Nacional contra o colonialismo português movida pela FRELIMO, a educação e FP estão inseridos em dois contextos, isto é, existe (i) Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português e (ii) Educação e docência nas Zonas Libertadas- regiões que no decurso *da Guerra de Libertação Nacional* a FRELIMO ia conquistando (GASPERINI, 1989).

Sobre a (i) *Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português*, por várias razões da conjuntura da época, há a destacar, por um lado, a pressão e recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico à Portugal para romper o isolamento da Europa quanto à condição baixa do ensino, mormente nas colónias, a que o regime respondeu com reorganização do ensino e expansão escolar para aproximar-se da tendência europeia, em especial da Espanha e França (RODRIGUES, C., 2007).

Nessa fase, para se tentar desvalorizar a Luta Armada, elimina-se, pelo menos teoricamente, as barreiras ao acesso dos nativos ao ensino qualificado. Ademais, neste período, o acesso ao ensino, a todos os níveis, melhora. Porém, essa melhoria, que refletia o estado geral do ensino em toda a colónia, não traduzia a situação da população negra, que era a maioria. Por exemplo, em 1966-67, numa população de 444 983 africanos escolarizados em Moçambique,

439 979 estavam no Ensino Primária (EP). Na escola secundária, os negros eram apenas 1,1% (GASPERINI, 1989).

Para atender o crescimento dos efetivos escolares, em termos de docentes, desde 1964 passou a existir três tipos de professores do EP: o monitor, o professor do posto e o professor formado pelo Magistério (ROBATE, 2006). O *monitor* ensinava em escolas missionárias e tinha baixa formação profissional: três meses de formação pedagógica, após o EP. O *professor do posto* ensinava nas escolas do *posto escolar*, nas zonas rurais e periferias urbanas, e era formado nas EHPPE. O *professor formado pelo Magistério Primário*, cujo tipo de formação foi antes referido, ensinava crianças europeias e filhos de assimilados, nas escolas primárias oficiais e particulares, e tinha um nível igual ao ensino secundário geral completo.

Quanto à (ii) *educação e docência nas Zonas Libertadas*, esta foi sendo organizada de acordo com a filosofia de matriz Marxista-Leninista que norteava a FRELIMO. Assim, começa a ser erguido o ensino para preparar o povo para os desafios na nova sociedade almejada, assumindo-se, de forma enérgica, slogans como: “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, 1975, p.36). É assim que:

entre 1966 e 1967, cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos; e no Niassa dez professores para dois mil alunos – visava-se romper com a ideologia opressora colonial. (...) a escola empenhou-se na formação do homem moçambicano, na sua libertação da opressão e alienação coloniais, e buscou adequar a educação aos interesses sócio-culturais e económicos do povo (ROBATE, 2006, p. 35).

Dada a enorme necessidade de escolarização do povo, um dos princípios adotados pela FRELIMO foi de que todos se dedicassem à educação, os que possuíam alguma instrução ensinassem aos que não sabiam ler nem escrever (ROBATE, 2006), pedia-se aos professores e alunos que fossem ao mesmo tempo produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino (GASPERINI, 1989). O discurso da liderança política incitava à ajuda mútua, cooperação entre professores e alunos, gestão coletiva

e democrática da escola, luta contra o autoritarismo e burocracia, ligação entre teoria e prática, entre outros assuntos salientes no contexto então vivido.

Para a FP, criou-se o Departamento de Educação e Cultura, que promovia cursos de curta duração e aperfeiçoamento docente em disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências naturais e respetivas metodologias de ensino, bem como em pedagogia e psicologia. Criam-se Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), onde docentes de diversas escolas e regiões podiam ter seminários de aperfeiçoamento e reuniões de planificação conjunta de aulas e produção de material didático (ROBATE, 2006). Após a independência, a filosofia de educação e dinâmicas das Zonas Libertadas são transpostas para a organização do ensino de todo o país, e estão presentes na génese do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Constituição da docência em profissão no período pós-independência anterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1975-1982)

A independência do país, em 1975, abre o acesso escolar a um vasto grupo de moçambicanos até então excluído (MAZULA, 1995). Nessa altura, o índice nacional de analfabetismo era cerca de 93% (MINED, 1989), e contrastava com a falta de recursos materiais e humanos, agravada pelo facto de, na sequência da queda do regime colonial, muitos professores portugueses terem saído do país e os poucos disponíveis não estarem aptos a assumir a filosofia e objetivos da educação escolar do novo Governo. Por isso, era urgente dotar a escola de docentes para atender os novos desafios (MATAVELE, 2016).

Para iniciar o novo projeto educativo, ainda durante o período do Governo de Transição (Setembro de 1974 a Junho de 1975), realizou-se, na Cidade da Beira, de Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975, o memorável "Seminário da Beira", para o qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou todos os professores do país e quadros "*forjados*" na Luta de Libertação Nacional, para proporem alterações nos currículos do ensino não

superior (GÓMEZ, 1999). Esse evento, marcante na história do sistema educativo moçambicano, produziu orientações para a FP e introduziu mudanças no funcionamento das escolas.

Com a explosão dos efectivos escolares, as matrículas do EP quase a duplicarem, passando de 671 617 matriculados, em 1975, para 1 276 500, em 1976 (MINED, 2011) e, evoluindo até 2,3 milhões, em 1980 (AfriMAP e OSISA, 2012), a pressão na FP deste nível cresceu. Por isso, em 1976, criaram-se 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), um por província, que passaram a ministrar cursos de um ano, cujas condições de acesso no início eram a 4ª classe (THOMPSON, 2000). A FP facultada favorecia aspetos político-ideológicos e didático-pedagógicos. De 1982 a 1983, os cursos de FP dos CFPP adoptaram o chamado modelo 6ª classe + 1 (MINED, 2011). Os formadores de professores dos CFPP eram escolhidos entre os melhores habilitados do curso do Magistério Primário e os Professores de Posto Escolar, formados na era colonial. Por outro lado, muitos docentes formados nas EMP na era colonial passam a lecionar 5ª e 6ª classes.

O ensino secundário, numa primeira fase, foi garantido por docentes estrangeiros, mas a partir de 1977, no âmbito de reformas realizadas pelo Governo, essa FP foi confiada à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que progressivamente formou professores para 5ª e 6ª classes, 7ª, 8ª e 9ª classes e, por fim, para 10ª e 11ª classes (THOMPSON, 2000). Os cursos duravam 2 anos, e as habilitações de ingresso eram 9ª classe ou equivalente, para os cursos de FP de 5ª e 6ª classes e de 7ª, 8ª e 9ª classes, com graduação equiparada ao nível médio, enquanto para a FP de 10ª e 11ª classes, que conferia graduação de bacharel, exigia-se 11ª classe ou equivalente.

Para suprir a falta de docentes, o Governo optou por uma política de planificação centralizada e enorme mobilização dos escolarizados que reuniam requisitos mínimos para exercer docência. O apelo teve resposta positiva, sobretudo de jovens que, mesmo sem formação adequada, tornaram-se professores (CAP, 1979) e colmaram a carência de professores. Desde a

independência até finais da década de 1980, o Governo decidia o futuro de todos os graduados, orientando uns para a continuação de estudos e outros para outras necessidades do País. Segundo Mudiue (1999), esse processo acabou colocando gente em ocupações que não queria. Por isso, apesar da resposta positiva de muitos alunos às decisões do "8 de Março¹⁶⁹", dando o melhor de si para cumprir as obrigações confiadas, outros não se ajustaram. O "8 de Março" acabou trazendo para a escola também professores inconformados, descontentes, desmotivados e revoltados (MATAVELE, 2002).

A qualidade dos docentes era preocupante e dominava o discurso dos gestores do sistema e diziam: "Os nossos professores não têm uma formação especial. Saem do banco das escolas e vão dar aulas. Alguns outros têm um pouco mais de experiência: dois ou três anos de prática" (CAP, 1979, p. 2). Era claro, que o espírito de militância dos novos professores, fruto do momento histórico vivido no país, apesar de essencial, não bastava, por si só, para o êxito. Era preciso facultar aos docentes uma FP adequada. Por isso, as escolas e Grupos de Disciplina (GD) são convertidos em espaço de formação permanente de professores.

Para apoio pedagógico aos professores, logo depois da independência, foram criadas as ZIP e as Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), para o ensino primário e secundário, respetivamente. As ZIP juntavam escolas primárias próximas e, além das actividades já citadas, debatiam e resolviam problemas de suas escolas. Quanto às CAP, existia a Nacional e as CAP provinciais. A primeira elaborava material de apoio para docentes, dava apoio pedagógico aos GD (por exemplo, na simulação de aulas) e visitava regularmente as CAP provinciais, que garantiam a chegada do apoio da CAP Nacional às respetivas CAP.

Apesar das estratégias adotadas para a FP, alguns anos depois, constatava-se que os professores do EP não dominavam os conteúdos que ensinavam nem os métodos que deviam aplicar e, por isso, o seu trabalho não

¹⁶⁹Data em que, o então Presidente da República sanou o dilema da falta de quadros, anunciou a suspensão do Ensino Pré-universitário e integração de todos os alunos desse nível, assim como dos que a partir dessa altura a ele ascendessem nos cursos de FP, cursos agrários e no exército (MEC, 1980).

estava a ter êxito. Entre as causas dessa situação, apontava-se a fraca e baixa formação profissional, as baixas qualificações com que eram recrutados, a desvalorização de que a docência estava a ser alvo e as deficientes condições de trabalho (Golias, 1993). O recrutamento coercivo de “candidatos” para a FP, o ingresso na profissão como última opção ou opção transitória (MUDIUE, 1999) e a inaptidão desta profissão de atrair jovens dinâmicos e inteligentes (MUDIUE, 1999 citando MAYER, 1976) eram outros pontos fracos apontados à construção de um corpo docente eficaz. A dificuldade em atrair os mais capazes e o facto de, muitas vezes, a docência não ser a primeira opção dos que acedem à FP são citados por Campos (1995) como fraqueza da FP, numa análise do caso de Portugal.

Em conclusão, tendo em conta o modelo de Nóvoa, na construção da atividade docente em profissão, nesta fase, nota-se que embora a docência fosse realizada em regime de tempo inteiro e os docentes tivessem um contrato com o Estado, isso nem sempre implicava posse de um saber específico, pois gente sem esse saber também podia exercer a atividade. Ademais, a FP era curta e diminuta. Sobre o associativismo, destaca-se a criação pelo Governo, em 1981, da Organização Nacional dos Professores (ONP), na época de partido único e forte dirigismo político (ONP, 2006). Dada a sua génese, apesar dos estatutos preverem elevação contínua da formação científica, cultural e pedagógica do professor e valorização da sua função social como agente transformador da sociedade, nesta fase, a ONP pouco fez pela classe, pelo contrário defendeu os intentos do partido que a criou e financiava.

Constituição da docência em profissão no período de 1983-2013

Usando a experiência colhida no pós-independência e seguindo as reformas começadas em 1977, O MEC inicia, em 1983, através de “Linhas Gerais e Lei n.º 4/83¹⁷⁰”, o Sistema Nacional de Educação (SNE), visto como ruptura

¹⁷⁰Esta lei foi posteriormente revista pela Lei 6/92, de 6 de Maio.

definitiva com esquemas educativos de inspiração colonial, capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país. O SNE inclui cinco subsistemas, entre os quais o da FP.

A FP do EP do SNE (1ª a 7ª classe), numa primeira fase continuou a cargo dos CFPP, que formavam docentes para o Ensino Primário do 1º grau (EP1) - 1ª a 5ª classes - no modelo estrutural 6ª classe + 3 anos (1983-1991) e depois no modelo 7ª classe + 3 anos (1991-2007), com graduação equiparável à 9ª classe do Antigo Sistema de Educação ou 10ª classe do SNE. A FP do Ensino Primário do 2º grau (EP2) - 6ª e 7ª classes - estava a cargo dos Institutos do Magistério Primário (IMP), depois substituídas por Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), que admitiam candidatos com 9ª classe do Antigo Sistema de Educação, para cursos de nível médio profissional com duração de 2 anos.

Em 1985 as EFEP deram lugar aos Institutos de Magistério Primário (IMP), que passam a oferecer FP do EP (1ª a 7ª classe), com graduação de nível médio, cujo requisito de acesso era a 9ª classe e aprovação com, pelo menos 10 valores, no exame de admissão. Nessa altura, os IMP atuam em paralelo com os CFPP, formando docentes para ensinar da 1ª a 5ª classe (MEC, 2011). Os CFPP e os IMP foram extintos em 2007, pelo Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de Maio, e substituídos pelos atuais Institutos de Formação de Professores (IFP), que formam professores para o EP (1ª a 7ª classe), através do chamado curso 10ª classe + 1 ano, com qualificação equiparável à 10ª classe, para candidatos com 10ª classe, aprovados com 10 valores, num exame que inclui entrevista. A adoção deste curso de um ano é vista como recuo na FP (DUARTE e BASTOS, 2009).

Quanto à FP para o Ensino Secundário Geral (ESG), com a expansão do ensino e a necessidade crescente de docentes, a partir de 1986, por força do Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro, foi atribuída ao Instituto Superior Pedagógico atual Universidade Pedagógica (UP), que forma professores com nível superior (bacharelato ou licenciatura). A UP substituiu gradualmente a

Faculdade de Educação da UEM na FP para o ESG, que desenvolveu desde a independência do país até 1989. Ainda sobre o ESG, o Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de Maio, determinou a criação da FP para o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1), com duração de 1 ano, designado por 12ª + 1, a ser propinado pela UP, para graduação equiparável ao nível médio (o mesmo com que se ingressava). Esta decisão, tal como a do curso 10ª + 1, foi vista como um recuo na FP, pois, além de não permitir elevação de grau, ocorreu numa fase em que a UP já oferecia FP do ESG1 com nível de bacharelato e licenciatura e a UEM, que retomou a FIP em 2001, formava docentes do ESG com nível de licenciatura. Desde 2013 está em implementação gradual um curso de FP de 3 anos para o EP, com qualificação de nível médio profissional (MATAVELE, 2016).

Em suma, nesta fase, a docência é exercida como ocupação a tempo inteiro, mas não é restrita à especializados, pois apesar do discurso político tender a ser esse, a falta de docentes com formação faz com que pessoas sem ou com pouca formação didático-pedagógica ensinem, sobretudo no EP1, como denotam os dados estatísticos, revelando que em 2009 no EP1 e EP2, ESG1 e ESG2 havia 31, 7%, 21, 8%, 30,3% e 12,5%, respetivamente, de docentes sem formação específica (AfrimAT e OSISA, 2012). Em 2017 a situação era de 4% sem Formação (MINEDH¹⁷¹, 2017). Quanto à ONP, luta por se tornar um sindicato e, embora se assuma como apartidária, é uma organização frágil, com fraco impacto social, que não nasceu da ação interna dos docentes mas da vontade do Estado, numa época em que a ação sindical não estava legalizada no país (BAGNOL e CABRAL, 1998).

Hesitações, constrangimentos e desafios na transformação da docência em profissão em Moçambique

O descrito para Portugal acima sobre este assunto é em parte aplicável a este país, mas subsistem aspetos específicos e contextuais a realçar. Em Moçambique, a FIP tem oscilado muito devido a *instabilidade de modelos*

¹⁷¹Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

organizativos que a tem norteado, sobretudo o EP, quanto à duração e perfis dos cursos, o que é nocivo ao Sistema Educativo, em 25 anos de independência foram adotados 23¹⁷² modelos de FP nas vertentes inicial, em serviço e estágio (MACHILI, 2000 *apud* MATAVELE, 2016). Critica-se, ainda, a falta de estratégia e política de FP que junte a experiência reunida nos vários modelos e sugere-se explicitação e sistematização dos *perfis de professores* para todos os níveis de ensino e especialidades.

A *baixa qualificação dos professores* da EP, a *duração curta dos cursos* e a instabilidade dos modelos de FP são socialmente muito questionados e contestados e alistados nas causas da baixa qualidade de ensino. Castiano *et al.* (2012), num estudo recente sobre a Educação Básica em Moçambique, afirmam que os principais responsáveis da *crise da Educação Básica no país* são os fazedores de políticas educativas e as agências de educação que atuam no país desde a década de 1980, pois contribuem e interferem imenso na formulação de políticas nacionais. A AfriMAT e OSISA (2012) acrescentam que, as avaliações do MEC sobre a qualidade de ensino são um pouco falaciosas, pois divulgam mais os resultados sobre recursos físicos para a aprendizagem e menos sobre a avaliação sobre o que se passa na aprendizagem.

A introdução, em 2007, dos *modelos de FP 10^a + 1* e *12^a + 1* foi um recuo na FP e afetou o crescimento, já em si lento e sinuoso, deste sector. Foi contraproducente que, numa altura em que na região os docentes de EP tendem a ter uma formação especializada de nível de bacharelato ou similar e no ocidente predomina a FP de nível de licenciatura para se lecionar no EP (1^a a 7^a classe), no país a FP dominante para a docência neste nível seja muito baixa (equiparada à 10^a classe), fruto de uma FP que sofreu redução de 2 para 1 ano, numa fase em que segundo MINED (2004), pelo percurso da FP no país, citado no Estratégia da Formação de Professores (2004-2015), o tempo e nível de graduação deviam aumentar.

¹⁷²Niquice (2005) arrolou, contextualizou e questionou os modelos de FP que já vigoraram no país.

Recuou-se para uma fraca especialização e qualificação da FP, através da redução da duração do curso, ignorando-se a advertência sobre o previsível impacto negativo desse ato na apropriação pelos docentes do saber necessário ao exercício eficaz da docência. Como a AfriMAT e OSISA (2012) declaram, indiciando novas reformas para reverter a situação, os reflexos negativos na qualidade não tardaram.

O risco de que a redução da do tempo do curso de FP lesasse a já baixa FP e fragilizasse a docência e seus resultados tinha sido um argumento constante na contestação daquelas mudanças. Havia percepção de que a expansão do acesso ao EP vinha sendo obtida com prejuízo da qualidade do ensino. Advogava-se que *as profundas mudanças em curso no ensino básico não contavam com um seguimento do mesmo ritmo na FP*, e as reformas ficam no papel, pois o professor não está preparado para as novas e inovadoras abordagens metodológicas, o ensino centrado no aluno, a abordagem de temas transversais complexos e os elevados graus de competências que se espera do graduado (DUARTE e BASTOS, 2009). Para estes autores, o cenário atual recomenda uma política de FP adequada, que consiga *atrair, formar e conservar os melhores professores*, pois, se se quer um ensino de qualidade, é preciso garantir que pessoas competentes almejem ser docentes. Ligado à motivação e desempenho docente, as *difíceis condições de trabalho e baixos salários*, sobretudo no EP continuam a desafiar o sistema educativo (BAGNOL e CABRAL, 1998), num contexto em que o financiamento da educação depende muito de ajuda externa.

A ONP não tem um papel decisivo na *construção da identidade profissional dos docentes*, reclama que, desde 1994 (fim do partido único no país), não é envolvida na discussão de questões dos professores e o seu diálogo com o Estado é muito dificultado. Diante deste quadro, a ONP tem de *descobrir formas eficientes de se tornar representante credível dos docentes* junto do Estado e parceiro eficaz junto do Estado na defesa dos interesses da classe e da “profissão” (MATAVELE, 2016).

Importa assinalar a notória *fragilidade nas dimensões, sobretudo as*

mais expressivas na construção da profissionalidade referidas na literatura, como posse de um saber específico para o exercício da função de ensinar, poder de decisão sobre a profissão e existência de estrutura credível e reconhecida para a defesa da profissão fora de muros (ROLDÃO, 2005).

Por fim, refira-se que análise revelou um percurso da ação docente mais identificado com funcionalização do que com profissionalização, cujos contornos e implicações para os professores se recomenda que se continue a estudar em pesquisas posteriores.

Referências

AFRIMAP e OSISA. *Moçambique: A prestação Efetiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*. Johannesburg: Open Society, 2012.

ALARCÃO, Isabel; LEITÃO, Álvaro. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n. 2, p. 51-84, 2006

BAGNOL, Brigitte; CABRAL, Zaida. *Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique, Relatório Final*. Maputo: Ministério da Educação, ONP/SNPM, Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada do Reino da Dinamarca, 1998.

CAMPOS, Bárto. *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE, 1995.

CAP. *Os fins-de-semana de Aperfeiçoamento nas Escolas*. Maputo: Direcção Nacional de Educação, 1979.

CARDOSO, Teresa M. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro, 1759-1834*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CASTIANO, José; NGOENHA, Severino; BERTHOUD, Gérald. *A Longa marcha de uma Educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CASTIANO, José, NGOENHA, Severino; GURO, Manuel. *Barómetro da Educação Básica em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2012.

DUARTE, Stela; NETO DE BASTOS, Juliano. Tendências da Formação de Professores: Subsídios à Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. In: DUARTE, S.; DIAS, H.; CHERINDA, M. (Orgs.). *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar, 2009. p. 232-242.

ESCOLANO, Benito. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, B.

(Orgs.). *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p. 15-27

FORMOSINHO, João. O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.5, n. 3, p. 21-48, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GASPERINI, Lavínia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Edição Escolar, 1993.

GURO, Manuel. *Os Estudantes dos Centros de Formação dos Professores Primários em Moçambique*. Cadernos de Pesquisa nº 29, Maputo: Ministério da Educação, 1999

GURO, Manuel. & Weber, Everard. From policy to practice: Education reform in Mozambique and Marere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, v.30, p. 245-259, 2010.

Loureiro, Carlos. *A docência como profissão*, Porto: Edições Asa, 2001.

MACHEL, Samora. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Lisboa: Nova Aurora, 1975.

MADEIRA, Ana. O professor "operário" e "apóstolo". Contributo para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910-1926). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.11, p. 65-74, 2010.

MATAVELE, Hilária. *O Currículo de Matemática do 2º. Ciclo do Ensino Secundário: do enunciado ao implementado*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

_____. *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016.

MAZULA, Brazão. *Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MEC. *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

MENDONÇA, Ana. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no

processo de profissionalização do professor. *Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 30, n.2, p. 27-41, 2005.

_____. A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores, *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, n.11, p. 5-14, 2010.

MINED. *Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Ministério da Educação, 1989.

MINED. *Estratégia para a Formação de Professores 2004 – 2015, Proposta de Políticas*. Maputo: Ministério da Educação, 2004.

MINED. *Trajectoria Sobre o Sistema Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário e Ensino Secundário)*. Maputo: Ministério da Educação, 2011.

MINEDH *Estatística da Educação. Levantamento escolar- 2017* Maputo: Direcção de Planificação e Coordenação: MINEDH, 2017.

MOGARRO, Maria; PINTASSILGO, Joaquim. A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 28-41, 2012.

MONTEIRO, Agostinho. *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação*. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. Profissionalidade e suas refrações. *Medi@ções*, v.1, n. 2, p. 5-11, 2010.

MUDIUE, Armando. *A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986*. Cadernos de Pesquisa nº33. Maputo: Ministério da Educação, 1999.

NIQUICE, Adriano. *Formação de professores Primários, construção do currículo*. Maputo: Texto Editores, 2005.

NORTE, Solipa. *Relatório do Inspetor da Instrução Primária da Província de Moçambique*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1920.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (século XVI - XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1986.

_____. *Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII - XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *Os professores: quem são? donde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O regresso dos professores. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 21-28.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
ONP. *Breve Resenha Histórica da ONP 1981–2006*. Maputo: Organização Nacional dos Professores, 2006.

PERRENOUD, Phillippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001. p. 135-193.

POPOV, Oleg. *Final Report of Education Assessment Project, Quality and Assessment in Primary Science Teaching in Mozambique*. Research Report Series, n.5. Maputo: INDE, 1994.

ROBATE, Simão. Currículo de Formação de Professores Primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: UNIMEP, 2006.

RODRIGUES, Casimiro. *As vicissitudes do Sistema Escolar em Moçambique na 2.ª Metade do Século XIX – hesitações, equilíbrios e Precariedades* (Tese de Doutoramento) Lisboa: Faculdade de Letras, 2007.

RODRIGUES, Orlando. *O Sistema de Ensino em Moçambique (1964-2004) a importância da língua portuguesa como factor de cooperação*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2007.

ROLDÃO, Maria C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, p. 95-120, 2004.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *NUANCES*, UNESP, v.11, n. 13, p. 108-126, 2005.

_____. Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in Action*. London: Temple Smith, 1983.

_____. *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

_____. *Excellence: An immodest proposal*. Disponível em: www.carnegiefoundation.org. Acesso em 5 Jan. 2018.

SHULMAN, Lee. & SHULMAN, Judith. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v.36, n. 2, p. 257-271, 2004.

SNOEK, Marco. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 68-81.

SOUSA, Jesus M. Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira*. Educação, p. 13-16, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEODORO, António. Da profissionalização da atividade docente à crise de identidade dos professores: considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, v. 2, n.9, p. 37-44, 1994.

THOMPSON, Rachael. *O Ensino Secundário e os desafios da Educação no século XXI em Moçambique*. Maputo: Universidade Pedagógica, 2000.

ZGAGA, Pavel. Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In: Comissão Europeia (Ed.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Europeia, 2007. p. 29-39.

Data de envio:05/08/2018

Data de aceite:14/12/2018