



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sérgio Vieira Niuiaia

Escola como campo de batalha:

**Impressos, Formação de Professores e Psicologia da Educação em
Moçambique (1969–2010)**

Rio de Janeiro

2019

Sérgio Vieira Niuiaia

**Escola como campo de batalha: Impressos, Formação de Professores e
Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: *Instituições, Práticas Educativas e História*. Área de concentração: História da Educação

Orientador Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N733	Niuiaia, Sérgio Vieira. Escola como campo de batalha: Impressos, Formação de Professores e Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010) / Sérgio Vieira Niuiaia. – 2019. 383 f.

Orientadora: José Gonçalves Gondra.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Moçambique – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Psicologia – Teses. I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sérgio Vieira Niuiaia

**Escola como campo de batalha: Impressos, Formação de Professores e
Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ.

Data da defesa 19. 02. 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Francisco Portugal
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof.^a Dr^a. Lígia Maria M. L. Leão de Aquino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dr^a. Maurilane de Souza Biccás
Universidade de São Paulo (USP).

Prof. Dr. José Miguel de Souza Lopes
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

Rio de Janeiro
2019

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Vieira Albino e Laurinda Samussone, aos meus filhos, Amarion de Lúdia Niuaia, Shaynara de Paula Niuaia e Jocemil de Paula Niuaia.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

A este órgão público federal vão os meus profundos agradecimentos por concretizar um sonho de infância e por ter tornado possível aliar a formação acadêmica às experiências socioculturais construídas no contexto de interações com colegas brasileiros e de outras nacionalidades vivendo no Rio de Janeiro. A aprovação naquele edital de 2014 foi possível com a ajuda de colegas, professores e demais profissionais da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula, onde desempenho as tarefas de professor. Por isso, agradeço ao Professor Doutor Adelino Inácio Assane, por me enviar o Edital de candidatura, ao Professor Doutor Lucas Mangrassse, pela *carta de recomendação*, ao Professor Doutor José Gonçalves Gondra, meu orientador, pela *carta de aceite*, e aos demais colegas da Universidade Pedagógica, pela ajuda na obtenção da documentação exigida. Quero registrar os meus profundos agradecimentos aos colegas de grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NEPHE), da Linha de Pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre eles José Gonçalves Gondra, Paulo Rogério Silly, Maria Zélia M. de Souza, Aline Lameira de Moraes Pasche, Andrés Eduardo Garcia Lainez, Ana Carolina Rosendo e outros que proporcionaram apoio material e moral ao longo da minha estadia no Rio de Janeiro. Ter saído de casa para um país situado num outro continente e ter “deixado para trás” pais, irmãos, esposa e filhos, gerou uma crise emocional nos primeiros meses de chegada no Rio, mas graças ao apoio moral que venho recebendo por parte deles mesmos, foi possível suportar as intempéries da distância, por isso, agradeço a Vieira Albino, meu pai, Laurinda Samussone, minha (já falecida) mãe, e aos meus irmãos Madalena Samussone Guambe, Ruth Samussone Guambe, Marcos Vieira Niuiaia, Paulina Vieira Niuiaia, Inocência Vieira Niuiaia, incluindo os demais familiares do Clã Niuiaia.

RESUMO

NIUAIA, Sérgio Vieira. **Escola como campo de batalha: Impresses, Formação de Professores e Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010)**. 2019. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Nesta pesquisa fez-se um estudo dos saberes sobre aprendizagem de crianças em idade escolar publicados em três Revistas Pedagógicas destinadas à formação em exercício de professores primários de Moçambique, nomeadamente, *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*. Baseado na perspectiva foucaultiana analisamos um saber escolarizado e difundido por meio de impressos pedagógicos destinados à conformação de saberes e práticas de professores primários de Moçambique, em suas múltiplas conexões com demandas sociais, propostas educacionais, aspectos culturais, concepção de formação de professores e políticas de saberes, no processo de profissionalização do ofício de “ser professor”, em um horizonte temporal que recobre o final do período colonial até a primeira década do presente século (1969 – 2010). O estudo demonstrou que, no contexto da renovação da escola primária em Moçambique e nas consequentes reformas de formação de professores, diversas concepções, ou abordagens da Psicologia Moderna sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar foram apropriadas, legitimadas e difundidas como saberes úteis aos professores primários, por inspetores de educação, professores e outros profissionais de diferentes áreas que publicavam artigos nesses impressos, ao mesmo tempo que aconselhavam a abandonar, ou a descontinuar certas concepções, ou abordagens, consideradas tradicionais, reducionistas e tendenciosas. Embora possa notar a presença de outras abordagens, concluiu-se que nas publicações da Revista *O Nosso Posto* predominavam abordagens da Psicologia Experimental, enquanto que na Revista *Jornal do Professor* adotavam abordagens Comportamentalistas, ou Behavioristas e, na Revista *Contacto*, predominavam abordagens Cognitivistas, evidenciando, desse modo, descontinuidades nos saberes sobre aprendizagem de crianças em idade escolar na Formação de Professores Primários em Moçambique.

Palavras Chaves: Formação de Professores em Moçambique. Revistas Pedagógicas. Psicologia da Educação. Aprendizagem de crianças em idade escolar. História da Educação em Moçambique.

ABSTRACT

NIUAIA, Sérgio Vieira. **School as a battlefield: Press, teacher training and Educational Psychology in Mozambique (1969-2010)**. 2019. 383 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

In the present research, a study on knowledge of children learning within school-age, published in three Pedagogic Journals (*O Nosso Posto*, *Jornal do Professor e Contacto*) for In-service Mozambique Primary School Teachers was carried out. From Foucault's perspective, school learning knowledge was analyzed and wide-spread through pedagogic articles designed for knowledge conformation and Mozambique Primary School Teachers' practices regarding to their multi-dimension connections with social demands, educational proposals, cultural aspects, conception of teacher training programs and knowledge policies within the professionalization process of "being a teacher" within time framework covering the end of colonial era till the first decade of the present century (1969 – 2010). The study showed that, in the context of Mozambique primary school system modernization, and later teacher training reforms, several theories or Modern Psychology approaches about children learning within school-age were appropriate, legitimated and widespread as regarded useful knowledge to primary school teachers by education inspectors, teachers and other professionals from different areas who published articles in those journals and, at the same time they are advised to abandon, or give up some theories or approaches considered to be traditional, reductionist and biased. Although some approaches can be present, it is concluded that *Revista O Nosso Posto* publications prevail Experimental Psychology approaches, while in *Revista Jornal do Professor* adopted Behaviorist approaches, and, in *Revista Contacto*, prevail Cognitivist approaches, showing evidence, in this way, the discontinuity of knowledge about children learning within school-age in the Primary School Teacher Training in Mozambique.

Keywords: Teacher Training in Mozambique. Pedagogic Journals. Education Psychology. Learning of school-age child. History of Education in Mozambique

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Excerto do Relatório do Diretor da Escola de Alvor	56
Imagem 2 –	Fotografia da Escola de Artes e Ofícios de Moamba com alunos em atividades de carpintaria.	62
Imagem 3 –	Texto contendo relação de disciplinas do curso de Habilitação de Professores Indígenas	71
Imagem 4 –	Acto da assinatura da Concordata com a Santa Sé. 01 JUN. 1940.	77
Imagem 5 -	Cartaz “A Lição de Salazar” (1938).....	80
Imagem 6 –	Fotografia da Escola de Posto de Montepuez, por ocasião da exposição dos trabalhos escolares de alunos (1970).	88
Imagem 7 -	Foto do “Júri e candidatos do exame final de professores de posto escolar da Escola de Habilitação de Chiúre” (1969).	92
Imagem 8 –	Foto de alunos do Curso de Atualização de professores e monitores da Escola do Alvor (1969).	94
Imagem 9 –	Esquema dos Subsistemas e Níveis do Sistema Nacional de Educação.	123
Imagem 10 –	Plano de formação inicial de professores para o Sistema Nacional de Educação.	125
Imagem 11 –	Previsão de Transição dos Modelos de Formação de Professores entre 1981 e 1994.	126
Imagem 12 –	Foto do edifício da Imprensa Nacional de Moçambique na atualidade.	183
Imagem 13 -	Crescimento do Ensino Oficial em Moçambique, entre 1928 e 1956.	196
Imagem 14 -	Número escolas, alunos e aproveitamento escolar no Ensino Rudimentar em Moçambique, entre 1928 a 1954.	197
Imagem 15 -	Capa da Revista Pedagógica <i>O Nosso Posto</i> (1969-1974)	205
Imagem 16 -	Capa da Revista Pedagógica <i>Jornal do Professor</i> (1981 -)	225
Imagem 17 –	Capa da Revista Pedagógica <i>Contacto</i> (1992 - 2010).....	236
Imagem 18 –	texto sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar na revista <i>O Nosso Posto</i>	255

Imagem 19 –	Resultados de Testes de Inteligência entre alunos europeus e moçambicanos.....	256
Imagem 20 –	Texto sobre representações da escola de Posto Escolar	263
Imagem 21 –	Excerto da Revista Pedagógica O Nosso Posto, sobre a educação nas Escolas de Posto Escolar.....	265
Imagem 22 –	Excerto da Revista Pedagógica O Nosso Posto, sobre atividades de desenho e pintura no ensino primário elementar.	269
Imagem 23 –	Texto sobre atividades manuais, da Revista <i>O Nosso Posto</i> ...	275
Imagem 24 –	Excerto de texto sobre Educação Feminina da Revista O Nosso Posto.....	276
Imagem 25 –	Texto da Seção Iniciação Agropecuária da Revista O Nosso Posto.....	278
Imagem 26 –	Texto sobre metodologias de trabalhos em grupos da Revista O Nosso Posto.....	283
Imagem 27 –	Texto sobre metodologia de Celestin Freinet da Revista <i>O Nosso Posto</i>	285
Imagem 28 –	Texto sobre Lição Pela Rádio, da Revista O Nosso Posto.	286
Imagem 29 –	Texto sobre o Museu Pedagógico no Ensino Primário, na Revista O Nosso Posto	287
Imagem 30 –	"Método de Jogos" na Revista O Nosso Posto.	288
Imagem 31 –	Texto da Seção Higiene, sobre Higiene da Habitação, na Revista O Nosso Posto.	293
Imagem 32 –	Texto da Seção HIGIENE, sobre doenças de alunos no ambiente escolar	295
Imagem 33 –	excerto de artigo sobre a motivação na educação na revista Jornal do Professor.....	305
Imagem 34 –	Psicologia da Leitura.....	306
Imagem 35 –	Recorte de trecho do Jornal do Professor sobre a educação ativa.	313
Imagem 36 –	Mulher moçambicana construindo habitação.....	316
Imagem 37 –	Aluno fabricando cadeiras na carpintaria da escola.....	320

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Classificação dos Saberes dos Professores	44
Quadro 2 -	Projeção de abertura de Escolas Técnico Profissionais (1973 - 1975).....	63
Quadro 3 -	Grade curricular do curso de Habilitação de professores indígenas (1926 - 1940).....	67
Quadro 4 –	Composição de saberes Docentes nos cursos de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (1930-1940).....	69
Quadro 5 -	Grade curricular do curso de Habilitação de professores indígenas, revisada (1926 - 1940).	70
Quadro 6 -	Expansão das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (1940 - 1975).....	78
Quadro 7 -	Grade Curricular do Curso de Formação de Professores Indígenas (1941 - 1964).....	82
Quadro 8 –	Composição de saberes docentes das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (1941-1964).....	82
Quadro 9 -	Grade Curricular do Curso de Habilitação de Professores de Posto Escolar (1941).....	96
Quadro 10 –	Composição de Saberes Docentes das Escolas de Professores de Posto (1964-1974).	99
Quadro 11 –	Publicações da Coleção Estudos e Orientações.....	105
Quadro 12 –	Lista de Centros de Formação de Professores Primários (1976 - 2007).....	128
Quadro 13 –	Sinopse das Grades Curriculares dos Cursos de Formação de Professores dos CFPP's no Período Socialista.	132
Quadro 14 –	Síntese de Saberes docentes nos Modelos de Formação de Professores no Período Socialista.	137
Quadro 15 -	Grade Curricular do Curso de Formação de Professores no Modelo 7ª + 3 anos.....	144
Quadro 16 –	Relação de Cursos, Alunos e Professores dos Primeiros Cursos do Estudos Gerais de Moçambique - 1963.	150
Quadro 17 –	Relação de exemplares de Revista O Nosso Posto.....	207
Quadro 18 –	Número de Seções e Textos, por edições analisadas.	208

Quadro 19 –	Relação de exemplares da Revista <i>Jornal do Professor</i>	223
Quadro 20 –	Número de Seções e <i>Textos</i> , por edições analisadas.	227
Quadro 21 –	Lista de exemplares da Revista <i>Contacto</i> (1992 – 2008).....	234
Quadro 22 –	Número de Seções e <i>Textos</i> , por edições analisadas.	237
Quadro 23 –	Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista <i>O Nosso Posto</i>	254
Quadro 24 –	Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista <i>Jornal do Professor</i>	300
Quadro 25 –	Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista <i>Contacto</i>	325
Quadro 26 –	Relação de textos das seções “Editorial”, por autoria e edição..	359
Quadro 27 –	Relação de textos das seções “Notícias” e “Notícias Escolares”, por autoria e edição.....	359
Quadro 28 –	Relação de textos da seção “Vamos Ensinar” e “Vamos Aprender” e sua autoria, por edição.....	361
Quadro 29 –	Relação de textos da seção “Trabalhos Manuais” e sua autoria, por edição.	363
Quadro 30 –	Relação de textos da seção “Iniciação Agropecuária” e sua autoria, por edição.	363
Quadro 31 –	Relação de textos da seção “A Criança Gosta de Desenhar/Pintar” e sua autoria, por edição.....	364
Quadro 32 –	Relação de textos da seção “A criança Aprende a Viver Melhor” e sua autoria, por edição.....	364
Quadro 33 –	Relação de textos da seção “Higiene” e sua autoria, por edição.	365
Quadro 34 –	Relação de textos da seção “Conto” e sua autoria, por edição..	365
Quadro 35 –	Relação de textos da seção “Perguntas e Respostas” e sua autoria, por edição.	365
Quadro 36 –	Relação de textos da seção “Realidades nacionais” e sua autoria, por edição.	366
Quadro 37 –	Relação de textos da seção “Figuras e Factos” e sua autoria, por edição.	366
Quadro 39 –	Relação de textos da seção “Portugueses Ilustres” e sua autoria, por edição.	367

Quadro 40 –	Relação de textos da seção “Noticiário” e sua autoria, por edição.	368
Quadro 41 –	Relação de textos da seção “Situação” e sua autoria, por edição.	368
Quadro 42 –	Relação de textos da seção “Reportagem” e sua autoria, por edição.	369
Quadro 43 –	Relação de textos da seção “Intervalo” e sua autoria, por edição.	370
Quadro 44 –	Relação de textos da seção “Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos” e sua autoria, por edição.	371
Quadro 45 –	Relação de textos da seção “Troca de Experiências” e sua autoria, por edição.	372
Quadro 46 –	Relação de textos da seção “Aspectos Organizativos e Legislativos” e sua autoria, por edição.	372
Quadro 47 –	Relação de textos da seção “Flash” e sua autoria, por edição.	374
Quadro 48 –	Relação de textos da seção “Perspectivas” e sua autoria, por edição.	375
Quadro 49 –	Relação de textos da seção “Pontos de Vista” e sua autoria, por edição.	376
Quadro 50 –	Relação de textos da seção “Reportagem” e sua autoria, por edição.	377
Quadro 51 –	Relação de textos da seção “Aspectos Psicopedagógico-didáticos ” e sua autoria, por edição.	377
Quadro 52 –	Relação de textos da seção “Intervalo” e sua autoria, por edição.	379
Quadro 53 –	Relação de textos da seção “Troca de Experiência” e sua autoria, por edição.	380
Quadro 54 –	Relação de textos da seção “Divulgação Científica” ” e sua autoria, por edição.	381
Quadro 55 –	Relação de textos da seção “Aspectos Legislativos e Organizativos” e sua autoria, por edição.	383
Quadro 56 –	Sinopse das Revistas Pedagógicas de Moçambique.	383

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Estrutura do Ensino Primário Indígena de Moçambique (1930)	59
Esquema 2 – Estrutura do Ensino Primário Oficial de Moçambique (1930)	65
Esquema 3 - Estrutura administrativa da ESCOLA de ALVOR	67
Esquema 4 – Estrutura dos CFPP's.	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍGLAS

ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BM -	Banco Mundial
CEA -	Centro de Estudos Africanos
CFPP's -	Centro de Formação de Professores Primários
CR -	Constituição da República
EFPMP -	Escola de Formação de Professores do Magistério Primário
EGUM -	Estudos Gerais Universitários de Moçambique
FRELIMO -	Frente de Libertação de Moçambique
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GdM -	Governo de Moçambique
INDE -	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MINED -	Ministério da Educação
ONG's -	Organização não governamental
PNE -	Política Nacional de Educação
PPI -	Plano Prospectivo Indicativo
PNUD -	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PRE -	Programa de Reabilitação Económica
RENAMO -	Resistência Nacional Moçambicana
SNE -	Sistema Nacional de Educação
UEM -	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO -	Agência das Nações para a Educação a Cultura e Tecnologia
UNICEF -	Agência das Nações Unidas para Infância
UPM -	Universidade Pedagógica de Moçambique

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	39
1.1	Saberes docentes nas Escolas Normais Rurais (1930 - 1974).	48
1.2	Finalidades das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas.	49
1.3	Institucionalização da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (1926 - 1940).....	58
1.4	Consolidação e Expansão das Escolas Normais: As Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, ou de Adaptação (1941 - 1964)	74
1.5	As novas Reformas: As Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar (1964 - 1974)	86
1.6	Formação de Professores nos Centros de Formação de Professores Primários e Saberes Docentes (1975 - 2010).....	102
1.7	Finalidades de Formação de professores na primeira república: o Período Socialista (1975-1990)	103
1.8	"Os Viveiros da Pedagogia Socialista": as experiências de educação nas Zonas Libertadas.	107
1.9	Formação de Professores durante a Organização do Sistema Nacional de Educação (1975 e 1982).	114
1.10	Formação de Professores e a Primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (1983 - 1990).	121
1.11	Os Centros de Formação de Professores Primários (C.F.P.P's) ..	127
1.12	Saberes docentes nos Modelos de "4. ^a /6. ^a classe + 6 meses", "4. ^a /6. ^a classe + 1 ano" e "6. ^a classe + 3 anos." (1975 - 1991).....	131
1.13	Saberes docentes nos Modelos de formação de 7. ^a classe + 3 anos, nos CFPP's (1992 e 2007).	141
1.14	Institucionalização da Psicologia em Moçambique	147
1.15	Psicologia da/na Educação e contribuições para/na formação de professores	154

2	REVISTAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS DE MOÇAMBIQUE	162
2.1	Revistas Pedagógicas.....	164
2.2	Revistas Pedagógicas como Fontes e Objetos de Pesquisa: aproximações teórico-metodológicas.	170
2.3	Imprensa de Moçambique em Revista.....	179
2.4	Revistas Pedagógicas de Moçambique: da materialidade e conteúdo.	195
2.4.1	<u>O Nosso Posto</u>	202
2.4.1.1	Seções, Conteúdos e Autores	208
2.4.2	<u>Jornal do Professor</u>	219
2.4.2.1	Seções, Conteúdos e Autores	226
2.4.3	<u>Contacto.</u>	232
3	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: AS ABORDAGENS DA PSICOLOGIA NAS REVISTAS PEDAGÓGICAS DE MOÇAMBIQUE.	242
3.1	Desenvolvimento e aprendizagem na Revista <i>O Nosso Posto</i>	250
3.2	Abordagens Psicológicas nas Escolas de Posto escolar.....	261
3.2.1	<u>Atividades Manuais e Atividades de Trabalho Produtivo</u>	266
3.2.2	<u>Higienização da criança e do espaço escolar</u>	291
3.3	Desenvolvimento e Aprendizagem na Revista <i>Jornal do Professor</i>.	299
3.4	Abordagens da Psicologia na <i>nova escola moçambicana</i>.	308
3.4.1	<u>O princípio da coeducação</u>	314
3.4.2	<u>O princípio de Ligação do Ensino ao Trabalho Produtivo</u>	317
3.4.3	<u>O Princípio da Unidade entre a Formação e a Educação</u>	321
3.4.4	<u>O Princípio de ligação Escola-Comunidade.</u>	322
3.5	Desenvolvimento e Aprendizagem na Revista <i>Contacto</i>.....	323
3.6	Abordagens da Psicologia na Escola Primária do Ensino Básico	334
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	337
	REFERÊNCIAS	346
	APÊNDICE A - O nosso posto	359
	APÊNDICE B - Jornal do professor.....	368

APENDICE C – Contacto 374

INTRODUÇÃO

A infância [criança], entendida como uma invenção moderna, ocupa espaços sociais - da mídia, da Medicina, da Psicopedagogia, do consumo, da Pedagogia, da Psicologia, da Literatura, entre vários outros - de modo que sua existência é atravessada por **processos de acumulação de saberes** sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, as tendências, as brincadeiras, as fragilidades, as vulnerabilidades, os instintos, as paixões e as potências infantis que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que **tais saberes se imbricam em mecanismos de poder**, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância [criança] governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende.

(RESENDE, 2015, p. 7, grifos nossos)

Tomamos esta epígrafe como ponto de partida para problematizarmos saberes sobre a aprendizagem de criança em idade escolar que circularam nas Revistas Pedagógicas para formação continuada de professores do ensino primário em Moçambique. Nessas revistas, Professores do ensino primário e de escolas normais, Inspetores e Subinspetores de Educação, Pedagogos, Psicólogos, e demais especialistas, empenhados nos projetos de escolarização das crianças moçambicanas, publicaram textos sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar de modo a embasar e orientar a atuação dos professores em direção a um ensino primário renovado.

Por essa constatação, pretendemos demonstrar que as Revistas Pedagógicas destinadas à formação continuada de professores primários de Moçambique atuaram como dispositivos de conformação de saberes sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar, por um lado, potencializando e legitimando determinados *corpus* de conhecimentos, teorias, ou abordagens de Psicologia da Educação e, por outro, criticando, desvalorizando, ou desaconselhando outras abordagens, teorias ou *corpus* de conhecimentos, evidenciando, desse modo,

descontinuidades e relações de poder no interior do campo científico da Psicologia na formação de professores.

Partir do princípio de que as Revistas Pedagógicas atuaram como dispositivos de conformação de saberes e práticas de professores primários demandou o desafio cabalmente concretizado de localizar e problematizar saberes difundidos por meio das revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, em suas múltiplas conexões com demandas sociais, propostas educacionais, aspectos culturais, concepção de formação de professores e políticas de saberes, no processo de profissionalização do ofício de “ser professor” em Moçambique, nos diferentes períodos em que estas revistas circularam.

Os saberes sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar difundidos pela imprensa pedagógica de Moçambique serão analisados em um horizonte temporal que recobre o final do período colonial até a primeira década do presente século (1969 – 2010). O recorte que adotamos foi estabelecido tendo em conta o período de circulação das três revistas analisadas, ou seja, enquanto o ano de 1969 corresponde ao ano em que saiu ao público a primeira revista pedagógica analisada neste trabalho, o ano de 2010 corresponde ao ano em que foi publicada a última revista neste trabalho. Por sua vez, esse “longo” horizonte temporal é subdividido em três períodos conforme o ciclo de vida de cada imprenso, de 1969 a 1974, no caso da revista *O Nosso Posto*, de 1982 a 1984, para *Jornal do Professor* e de 1992 a 2010, para *Contacto*.

A consideração destas três revistas pedagógicas, que circularam em períodos bastante diferentes da história sócio-política, permite captar as nuances de diferentes épocas de formação de professores e estabelecer continuidades e descontinuidades na política de saberes no processo de profissionalização do ofício de “ser professor” em Moçambique, em conexão com demandas sociais e propostas educacionais que condicionaram a formação de professores nos finais do período colonial, durante o período em que se tentou construir uma sociedade socialista, e no período em que o país se abriu para a economia de mercado.

O que liga estas revistas entre si e torna possível o estabelecimento de critérios de comparação, ou que possibilita estabelecer análises de continuidades e descontinuidades entre elas, é o fato de todas terem sido da responsabilidade dos órgãos da administração da educação de Moçambique (Serviços Provinciais de Educação, no período colonial, e Ministério da Educação, no período pós-colonial) e

terem sido criadas como parte dos projetos de reformas educacionais em curso nos períodos em que estiveram em circulação. Para além disso, e aqui achamos mais relevante, ainda, é o fato de todas serem destinadas à orientação pedagógica e administrativa de professores que se encontravam em exercício profissional e, por isso, em todas haver seções em que eram publicados artigos nos quais eram definidos, caracterizados, ou explicados os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar que os professores deveriam ter em conta no momento em que desenvolviam sua atividade docente.

A partir da matriz de pensamento de Michel Foucault entendemos que não existe neutralidade nenhuma, nem imparcialidade ou ingenuidade, nas abordagens, teorias ou *corpus* de conhecimentos que embasaram as descrições, explicações, ou definições dos processos de aprendizagem de crianças em idade escolar nos artigos que circulam nas revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, mas que elas resultaram de relações de força em que determinadas abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos, foram legitimados e difundidos, enquanto se excluía outros.

A partir desta racionalidade levantamos três perguntas de partida:

- ✓ Que saberes sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar circularam nas Revistas Pedagógicas Oficiais para Formação Continuada de Professores Primários de Moçambique?
- ✓ Quais abordagens embasaram tais saberes?
- ✓ Que permanências e discontinuidades podem ser evidenciadas na sequência das publicações em edições de mesmos periódicos e nas publicações de periódicos diferentes?

Estas três questões permitiram analisar as abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos que embasaram os textos em que apareciam as definições, explicações ou descrições sobre aprendizagem de crianças em idade escolar nas três revistas pedagógicas analisadas neste trabalho. Este modo de indagar as revistas para formação continuada de professores de Moçambique possibilita problematizar saberes implicados na formação de professores, enquanto saberes considerados necessários à sua atuação no ensino, e segundo a *ordem do discurso pedagógico e psicológico* vigente.

Indagar de tal modo as revistas pedagógicas em alusão implica concebê-las como dispositivo de conformação dos saberes dos professores. Concebidas como dispositivos, entendemos que as revistas pedagógicas visavam conformar o saber dos professores, buscando homogeneizar, ou padronizar as concepções, abordagens, ou teorias da Psicologia que sustentavam as definições, descrições, ou explicações sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar.

Ao tentar padronizar, ou homogeneizar os saberes dos professores, as revistas pedagógicas atuam como dispositivos de subjetivação dos professores que, de acordo com Foucault, podem ser conduzidos a partir de três modos: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes; a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica, e; a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2010).

Problematizar as concepções, abordagens, ou teorias da Psicologia que sustentavam as definições, descrições, ou explicações sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam nas revistas pedagógicas em alusão, é situar a investigação no domínio do *poder-saber*, como forma de inteligibilidade, ou como analisador dos saberes valorizados no processo de profissionalização do ofício de “ser professor” em Moçambique. Foucault postula que “os saberes se engendram e se organizam para atender uma vontade de poder”, portanto, o conhecimento é um acontecimento articulado ao poder, é uma estratégia e não uma faculdade humana (VEIGA-NETO, 2010, p. 125).

Por esse motivo, entendemos que as abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos da Psicologia sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam nas revistas pedagógicas para professores primários de Moçambique atuaram como *dispositivos*, ou *agenciamentos práticos* que assumem uma função estratégica na constituição da identidade profissional dos professores, no jogo de relações de força. Para Foucault, um dispositivo constitui

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas [...]. (FOUCAULT, 1988).

Enquanto enunciados científicos, as abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos da Psicologia sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar dizem respeito ao que se podia enunciar e visibilizar em cada período de reforma

educacional em que vigorou certo modelo de formação de professores, na medida em que constituem [...] uma formação que em um dado momento histórico teve como função maior a de responder a uma urgência [...] com uma função eminentemente estratégica [...] o que implica que se trate de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e articulada nas relações de força, seja para orientá-las em uma certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las (FOUCAULT, 2003).

Como dispositivos, as abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos da Psicologia sobre a criança em idade escolar que circularam naquelas revistas pedagógicas constituem estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2003, p. 299-300). Ao "orientá-los para uma certa direção", "bloquá-los", "fixá-los", e "utiliza-los", os saberes sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar passam a estar sempre inscritos em um jogo de poder, estando, portanto, sempre ligados a uma ou a configurações de saber que dele nascem e que igualmente o condicionam.

Portanto, as abordagens, teorias e *corpus* de conhecimentos sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar são concebidos, neste estudo, como uma construção histórica (REVEL, 2011). Revel destaca que, como construção histórica, os saberes das ciências produzem, eles mesmos, suas verdades, seus regimes de verdades e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas, estando, desse modo, no jogo das relações de força, atravessadas por "verdades" sempre provisórias, instáveis e relativas a um tempo e lugar específicos.

Essas verdades provisórias participam do processo de subjetivação dos professores, por meio da sua objetivação no campo dos saberes. Segundo a autora, tanto o poder disciplinar quanto o de normalização não podem ser exercidos "sem a formação, a organização e a disponibilização de um saber, ou melhor, de aparelhos de saber" [...] sem acumulação do saber, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação, etc." (REVEL, 2011, p. 135).

A forma como concebemos as revistas pedagógicas que analisamos nesta investigação, bem como o modo de inteligibilidade que adotamos para analisar as abordagens, teorias e corpus de conhecimentos da Psicologia sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar, não apenas condicionou as formas como construímos

as questões de pesquisa, mas também influenciou na escolha das abordagens metodológicas consideradas no seu estudo.

Novamente apoiados na matriz de pensamento foucaultiano, optamos por conduzir a investigação considerando os caminhos da chamada “História Serial”. Esse modo de “fazer história” nos coloca diante da necessidade de dialogar com alguns postulados desenvolvidos por Michel Foucault, que permitem certa forma de “abordar” os impressos pedagógicos, de suspeitar de todo o saber produzido e divulgado por meio de publicações periódicas.

A perspectiva da História Serial fornece elementos para pensar as possibilidades de trabalho com os impressos periódicos, distanciando-se das tendências de “explicações totalizantes”, e situando-se no espaço das investigações que buscam problematizar as condições pelas quais os saberes emergem e as formas pelas quais produzem corpos, posições de sujeitos e identidades (SILVA, 2015). Como o próprio Foucault propõe,

[...] A História Serial não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação, [...] **define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe. [...] o objeto da pesquisa histórica é estabelecer, a partir desses documentos, um certo número de relações.** [...] o historiador [...] não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; **seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um objeto particular e a uma época determinada**, e são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o trabalho do historiador”. (FOUCAULT, 2005, p.291) (grifos nossos)

Apoiando-nos no modelo analítico de Michel Foucault, procuramos historiar os saberes da Psicologia, ou as abordagens, teorias e corpus de conhecimentos da Psicologia por meio de impressos pedagógicos para formação de professores operando a partir de duas instâncias analíticas: “arqueologia” e “genealogia”, que constituem ferramentas analíticas deste trabalho. No nível arqueológico, a investigação buscou trazer à superfície o que se disse sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar nos artigos publicados nas Revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, para encontrar suas repartições, ou dispersões, e no nível genealógico a análise visou identificar quais os saberes da Psicologia, ou seja, quais as abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar estavam sendo mais destacados e

quais os que tiveram pouca ou nenhuma expressão, bem como analisar os fatores que tornaram possível tal acontecimento.

Dito deste modo, a matriz de pensamento foucaultiano parece ser de fácil apropriação e aplicação, no entanto, as operações “*arqueogenológicas*” demandam o domínio de certo vocabulário, indispensável à sua instrumentalização: “Discurso”, “Enunciado”, “Formação Discursiva” e “Não Discursiva”, são exemplos desses conceitos que vale a pena especificar, não o modo como foram definidos pelo autor, mas como foram percebidos e apropriados neste trabalho. Adotar esta abordagem de estudos, implica questionar: em que consistiria uma investigação *arque genealógica* de saberes da Psicologia, ou das abordagens, teorias e corpus de conhecimentos que embasavam os textos e artigos sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar publicados nas Revistas Pedagógicas de Moçambique.

No domínio das análises arqueológicas, operamos no nível dos enunciados, buscando fazer aparecer o que efetivamente foi dito sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar nos artigos publicados nas revistas pedagógicas em análise, considerando os saberes da Psicologia como a “unidade do discurso” em estudo, a partir da qual analisamos as formações discursivas a ele correlatas. Desse modo, cabe especificar o que estamos entendendo por *Discurso*, diferenciando-o de *enunciado*.

Como discursos do campo científico da Psicologia, as abordagens, teorias e *corpus* de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar compreendem “o domínio geral de todos os enunciados, [...] grupo individualizável de enunciados, [...] ou “conjuntos de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2015, p. 96). Os discursos da Psicologia podem estar, ou não, relacionados com os discursos sobre os processos de ensino e aprendizagem produzidos no campo científico da pedagogia e da didática do ensino, etc.

Trata-se, pois, de analisar o discurso da ciência, do campo disciplinar da Psicologia da Educação, sem excluir outros campos discursivos, como o da pedagogia, da didática, e de outros domínios não científicos, como a religião, a educação tradicional, etc., em cujo interior se agrupam o que se fala, ou se diz, relativamente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar e seus esquemas de funcionamento, por meio das revistas pedagógicas que analisamos neste trabalho.

Nesse sentido, o estudo analisou o conjunto de enunciados¹ efetivos sobre aprendizagem de crianças em idade escolar, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um (FOUCAULT, 2015, p. 32), publicados em artigos das Revistas Pedagógicas para formação contínua de professores de Moçambique. Se nos referimos “ao conjunto de todos os enunciados”, é porque reconhecemos, de acordo com Foucault, que “esse conjunto dos enunciados está longe de se relacionar a um único objeto, formado de maneira definitiva, e de conservá-lo indefinidamente como seu horizonte de idealidade inesgotável” (FOUCAULT, p. 39).

Os Discursos da Psicologia sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar são compreendidos não como signos, mas como *práticas* que, obedecendo a regras determinadas, “tomam corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 2011, p. 8). Para analisar os discursos da Psicologia, enquanto práticas diversas, recorreremos ao conceito foucaultiano de *práticas discursivas* que, neste trabalho é entendido como as diversas modalidades discursivas relacionadas à aprendizagem de crianças em idade escolar, representado a dispersão e as regularidades do regime deste acontecimento.

As práticas discursivas, que representam a dispersão e regularidade de enunciados do discurso da Psicologia sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar, são estudadas, por sua vez, analisando as “*formações discursivas*”. Neste nível de análise, pretendemos caracterizar e individualizar diferentes enunciados que coexistiam no interior do discurso da Psicologia em determinados períodos da formação de professores, procurando descrever o sistema que regia a repartição de enunciados, a forma como se apoiavam uns nos outros, a maneira pela qual se supunham ou se excluía, as transformações que sofreram, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição e as formas unitárias

¹ Entendidos aqui, na perspectiva de Foucault, como tudo aquilo que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Neste sentido, e ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. [...] circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas e torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2015, p. 128).

sob as quais eles se apresentaram: “identidade e a persistência dos temas” (FOUCAULT, 2015, p. 43).

No nível das formações discursivas analisamos a dispersão e heterogeneidade dos enunciados do discurso da Psicologia. A análise da dispersão e da heterogeneidade dos enunciados só é possível porque tais enunciados não estão fundados no mesmo horizonte de objetividade, o que permite analisar as *formações discursivas* e aferir o jogo das regras que tornaram possível seu aparecimento.

Segundo Foucault, operamos no nível da análise das *formações discursivas*,

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. (FOUCAULT, 2015, p. 47).

A análise das *formações discursivas* (objetos, modalidades de enunciação, conceitos e escolhas temáticas), permite compreender as condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento dos enunciados (FOUCAULT, 2015). Neste nível de análise as abordagens, teorias e *corpus* de conhecimentos da Psicologia são estudados, em sua dispersão e regularidade, como enunciados que foram produzidos, manipulados, utilizados, transformados, trocados, combinados, decompostos, recompostos e, eventualmente, destruídos (FOUCAULT, 2005).

A análise das formações discursivas, apoiando-nos na perspectiva de Foucault (2005), possibilitou, por sua vez, fazer aparecer certos enunciados sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar divulgados por meio de impressos pedagógicos destinados a formação continuada de professores primários de Moçambique. Foucault propõe série de questões que ajudam a analisar a dispersão e regularidades dos enunciados. Nessa perspectiva, o autor sugere que se dirijam as seguintes questões:

- ✓ *Que tópicos foram abordados nos textos que continham temas sobre aprendizagem de crianças em idade escolar? O que tornou possível o aparecimento desses tópicos? Como foram se alterando ou se deslocando para outros tópicos? O que determinou tal alteração ou deslocamento?*

- ✓ *Que modalidades enunciativas podem ser identificadas? Quem fala? Qual é o status do sujeito do enunciado? De que lugar institucional e técnico o sujeito produz o discurso sobre aprendizagem de crianças em idade escolar? Que posições o sujeito ocupa em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos?*
- ✓ *A partir de que esquemas os conceitos do campo discursivo da Psicologia da Educação podem estar ligados uns aos outros? Como eles reaparecem, se dissociam, se recompõem, ganham em extensão ou em determinação? Como eles são retomados no interior de novas estruturas lógicas, ou adquirem, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituindo entre si organizações parciais? Como as séries dos enunciados, os textos, livros, obras, caracterizam o discurso em estudo e definem, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento? Que correlações entre os enunciados podem ser estabelecidas a partir destas séries?*
- ✓ *Que teorias da Psicologia da Educação podem ser evidenciados a partir dos enunciados? Porquê foram escolhidas estas, e não outras teorias? Como as teorias da Psicologia da Educação se relacionam a outras teorias de campo educacional como a pedagogia e a didática? Quais as relações que essas teorias estabelecem com outras instâncias (instituições ou práticas) do contexto social?*

Respondendo a estas questões específicas estamos trabalhando no nível da análise arqueológica dos saberes. Se a “Arqueologia” seria o método próprio da análise das discursividades locais, a “Genealogia”, seria a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades [...] os saberes dessujeitados que daí desprendem” (FOUCAULT, 1999, p. 16). A *Genealogia*² não é vista por Foucault como um método, pelo menos no sentido estrito do termo, ela é uma tática, uma forma de intervenção, uma crítica dos saberes inferiorizados contra os saberes centralmente definidos -

² Com o termo *Genealogia*, Foucault buscava, na verdade, fazer com que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia filtrá-los, hierarquiza-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência que seria possuída por alguns. (C.f. FOUCAULT, 2008).

contra a ordem dos discursos - fazendo aparecer os saberes outrora apagados (REVEL, 2011).

Analisar, genealogicamente, os enunciados sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam nas revistas pedagógicas para professores primários de Moçambique pressupõe considerar que os saberes sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam nas revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* estavam longe de serem “estáticos”, e tampouco de serem saberes “desinteressados”, tornando, por isso, necessário conhecer, não apenas a sua constituição e transformações, mas também os mecanismos de poder que as atravessaram.

A genealogia introduz, segundo Foucault (2005), um novo “gabarito de inteligibilidade”³, que consistiria em analisar a presença e ausência de certos enunciados, o destaque de uns e apagamento de outros, e explica-los em termos de relações de poder, ou relações de força que atuaram no interior do campo científico da Psicologia da Educação. Com recurso à análise genealógica, se opera na lógica da análise do Poder que, nas palavras do próprio Foucault,

Trata-se de apreender, ao contrário, o poder em suas extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar; ou seja, tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais, eventualmente até violentos [...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo - dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras - [...] deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo [...] não se deve fazer uma espécie de dedução do poder que partiria do centro e que tentaria ver até onde ele se prolonga por baixo [...] (FOUCAULT, 1999, p. 32-36).

Foucault argumenta em favor de uma perspectiva “microfísica do poder”. Nessa perspectiva, a análise genealógica consiste em “fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática, e depois ver como esses mecanismos de poder, foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, infletidos, transformados, deslocados, estendidos, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global.

³ No sentido foucaultiano de um tipo de análise que, iniciado por Boulainvilliers, se baseia no princípio de relações de força, de relações de poder (C.f. FOUCAULT, 2005.)

No nível da análise genealógica se estudam as relações de poder no interior do campo disciplinar da Psicologia da Educação, fazendo aparecer, não apenas os saberes sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar que foram legitimados e publicados em artigos das três Revistas Pedagógicas Oficiais para Formação Contínua de Professores de Moçambique, mas também aqueles que, não tendo triunfado na “batalha”, foram apagados, deixados de fora, ou considerados irrelevantes para publicação nestes impressos.

Portanto, de um modo geral, o nosso estudo sobre as abordagens, teorias e *corpus* de conhecimentos da Psicologia publicados nas revistas pedagógicas para professores considerou dois níveis de análise, o da *arqueologia*, que visou fazer aparecer os enunciados que se tornaram hegemônicos em determinados períodos, evidenciando sua dispersão e regularidade, e o da *genealogia*, que consistiu na análise das presenças, ausências, potenciação e apagamento de certos enunciados como resultado de relações de força, relações de poder no interior do campo científico da Psicologia da Educação.

A principal relevância deste trabalho encontra-se, justamente, na forma como concebemos as revistas pedagógicas, enquanto seu material de pesquisa, o modo como lhes dirigimos as questões de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica que adotamos ao longo do seu desenvolvimento. Estes modos de “fazer História” e de se posicionar no debate mais amplo sobre a História da Educação em Moçambique e, especificamente, e para a produção do conhecimento sobre a formação de professores primários, a partir de um olhar foucaultiano sobre os saberes de Psicologia divulgados por meio da imprensa pedagógica, tornam esta tese uma forma *sui generis* de participar na produção do conhecimento.

Apesar da produção historiográfica para o Campo da Formação de Professores Primários em Moçambique tender a aumentar a cada ano que passa, sobretudo pelas contribuições vindas de trabalhos acadêmicos defendidos tanto em instituições nacionais e estrangeiras, o nível de publicações desses trabalhos, seja em forma de livros, artigos científicos, ou capítulos de coletâneas, ainda deixa a desejar. Pelo menos se sabe que existe uma vasta produção acadêmica no campo da formação de professores primários esperando ser partilhado com o público acadêmico e o público mais geral, entre as poucas obras publicadas que versam sobre a formação de professores primários se destacam, os estudos seminais de Eduardo Mondlane “*struggle for Mozambique*”, traduzida para “*Lutar por Moçambique*”, que tem

sido apontado como a investigação pioneira no campo da História da Formação de Professores Primários.

Uma outra publicação, em forma de livro, é a Tese de Doutorado de Adriano Fanicela Niquice, intitulado "*Formação de Professores Primários: Construção do currículo*", defendida na Universidade de São Paulo, em 2003, e publicado pela Texto Editores, em Maputo, no ano de 2006. Para além de teses transformadas em livros, um outro grupo de publicações que contribui para a produção do conhecimento no Campo da Formação de Professores Primários são relatórios de estudos publicados pelo INDE, com o financiamento de Agências Internacionais de apoio ao Setor da Educação, como os estudos de Martins (1992), Baloi e Palme (1995), Lima e Dzivimbo (1996), Zacarias, Germano e Lima (1996), Mudiue (1999), Passos e Cabral (S.d), Guro (1999), Sampo (1999), Chiau (1999), Chirime (2000) entre outros, publicados nos *Cadernos de Pesquisa*⁴.

A renovação do conhecimento no campo da História da Formação de Professores Primários tem sido conseguida graças às contribuições que os trabalhos académicos⁵ defendidos em Universidades nacionais, ou estrangeiras, que se

⁴ São coleções de publicações de pesquisas sobre o ensino primário e formação de professores primários desenvolvidas por pesquisadores moçambicanos com o apoio do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE).

⁵ Outros trabalhos académicos, entre dissertações e teses no Campo da Formação de Professores Primários que vale a pena destacar são: 1. Nos trabalhos de Mestrado, as Dissertações de Simão Artur Robate, "Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina da Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus Fundamentos Teóricos", 2006; Agostinho Molesse, "A Formação de Professores Primários do 1.º Grau no Centro de Formação de Professores Primários de Unango, em Lichinga, 1983 – 2003", 2006; Cacilda Rafael Nhanisse, "Formação Continuada em Serviço: Enunciado dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico", 2014; Isabel Senda Macatane, "Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas", 2013; Joana Rosas Matias Beta, "As Principais mudanças ocorridas na Educação em Moçambique no Período Pós-independência e o Trabalho docente na voz de um educador", 2015; José Vicente António Bisqué, "Análise do Processo de Formação de Professores para o Ensino Bilingue no Instituto de Formação de Professores de Inhamitanga, na Província de Sofala - Moçambique", 2013; Mariana Antoniuk, "Revisitando uma prática de Formação à Luz de referências freirianistas: uma experiência com Professores sem Habilitação em Moçambique - África", 2015. 2. Nos trabalhos de Doutorado, as Teses de Guilherme Basílio, "O Estado e a Escola na Construção da identidade Política Moçambicana", 2010; Ana Isabel Madeira, "Ler, Escrever e Orar: Uma análise Histórica e Comparada dos Discursos sobre a educação, ensino e a Escola em Moçambique, 1850 - 1950", 2007; Luis Alfredo Chambal, "A Formação Inicial de Professores para a Inclusão Escolar de alunos com deficiência em Moçambique", 2012; Bento Rupia Júnior, "Trabalho Docente no Ensino Básico em Moçambique", 2012; Angelo José Muria, "A Complexidade da Formação de Professores: O Caso da Educação Física e Desportos em Moçambique", 2009; Ana Filipe José Passo, "A Comparative Analysis of Teacher Competence and Its Effect on Pupil Performance in Upper Primary Schools in Mozambique and other Sacred Countries", 2009. Incluímos, ainda, algumas teses que, não sendo específicas do campo da História da Educação, ou da Formação de Professores Primários, achamos merecedoras de menção pela riqueza de

interessam por temáticas diversas sobre a formação de professores primários em Moçambique. Para nos apoiarmos na compreensão do campo específico da História da Formação de Professores, os trabalhos acadêmicos de José de Souza Miguel Lopes, intitulada "Formação de Professores Primários e Identidade Nacional em Moçambique", defendida em 1995, e a Tese de Doutorado de Adriano Fanicela Niquice, de que nos referimos acima, constituem, para a nossa pesquisa, duas obras incontornáveis para a compreensão da História da Formação de Professores a partir de um recorte que recobre períodos distintos da história do país.

Vale destacar as contribuições de trabalhos acadêmicos defendidos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que desde os anos 2013 tem recebido estudantes moçambicanos da Pós-Graduação, que se integram em diferentes grupos de pesquisa. Entre os trabalhos acadêmicos de estudantes moçambicanos até então defendidos no PROPED⁶ identificamos os trabalhos de Mestrado de Roberto da Costa Joaquim Chaua, "Ritos de Iniciação como *espaçostempos* de produção de conhecimentos: narrativas e diálogos em Nampula – Moçambique, 2015 e de Telma Amorgianas, "Leitura como Estratégias de Caça na Contemporaneidade: apropriações e representações a partir do texto lírico por jovens na escola moçambicana", 2017.

No Doutorado, tivemos acesso as Teses de José de Inocência Narciso Cossa, "Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das Práticas Docentes nas Escolas Gengibre e Girassol", 2016; Otávio José Zimbico, "Morre a Tribo e Nasce a Nação? Política, Administração, e História do Ensino Primário em Moçambique", 2016; Arlindo Cornélio Juliasse Ntunduatha Juliasse, "Memória, cultura e sentidos da Educação de Adultos em Moçambique", 2017; Argentina Serafim Lopes, "Políticas educacionais para promoção da Rapariga em Moçambique", 2018; António Fernando Zucula, "Currículo de Matemática do Ensino Médio em Moçambique: Critérios de seleção e organização de conteúdos", 2018.

Destas Dissertações e Teses apenas o trabalho de Otávio José Zimbico utiliza impresso como fonte de pesquisa. Nessa tese, o autor analisa conteúdos educacionais da *Revista Tempo* para analisar a Política Geral, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique. A tese de Zimbico inaugura o grupo de

conteúdos que apresentam, como a tese de José Luis de Oliveira Cabaço, "Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação", 2007, entre outros.

⁶ Programa de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

trabalhos de conclusão que analisam impressos periódicos, entre os estudantes moçambicanos do Proped. Nossa tese segue a sequência e aprofunda as formas de tratamento que se podem aplicar nas análises deste tipo de material, tanto como fontes, quanto como objetos de estudo.

Esse aprofundamento da compreensão dos processos de pesquisa envolvendo impressos periódicos, deveu-se, em parte, pelas contribuições de trabalhos acadêmicos defendidos por acadêmicos brasileiros em cujos estudos relacionam Formação de Professores e Psicologia, quer enfatizando o papel da Psicologia na profissionalização docente, quer analisando a Psicologia como disciplina dos cursos de formação.

Entre dissertações que estudam a Psicologia, como disciplina do currículo, ou que relacionam Psicologia e Formação de Professores, destacamos as dissertações de Deolinda Armani Turci (2014), que desenvolve um estudo historiográfico sobre os saberes psicológicos que circularam na Escola Normal de Ouro Preto, no período que se estende de 1890 a 1930. Nesse estudo, Turci (2014) desenvolve uma pesquisa historiográfica e da historiografia da Psicologia no qual recupera, seleciona, ordena e analisa as provas dos alunos, os programas das matérias, a legislação educacional mineira, bem como mapear o que circulou nos periódicos *Revista do Ensino* e *Jornal Oficial Minas Gerais*, por meio dos quais analisa os saberes psicológicos legitimados na Escola Normal de Ouro Preto.

Outro trabalho é o desenvolvido por Cristina Lhullier (1999) que, com foco no ensino de psicologia na formação de professores primários no Rio Grande do Sul, estudou a presença dos conteúdos da psicologia nos cursos normais do Porto Alegre, no período entre 1920 a 1950. Nele, Lhullier (1999) examinou documentos oficiais, Decreto-Lei estaduais e federais, e publicações que introduziram e regulamentaram o ensino da psicologia no estado.

Gescielly Barbosa Da Silva (2007) também desenvolveu um trabalho de mestrado com foco na História da Psicologia da Educação nas Escolas Normais Secundárias do Município. Nessa investigação, a autora procurou estudar o ensino dessa disciplina em três Escolas Normais, no período de 1950 a 1970. Visando estudar as matérias de ensino lecionadas nessa disciplina, nas escolas normais do município, Silva analisou documentos escolares e, mas também os livros e manuais didáticos encontrados nas bibliotecas das instituições escolares, os quais eram disponibilizados às normalistas.

Para além dos trabalhos académicos que se encarregam da produção historiográfica da Psicologia na formação de professores, existem outros trabalhos académicos que se dedicaram a historiar outras disciplinas específicas dos cursos de Formação de Professores, que constituem importantes contribuições para o estudo que desenvolvemos, como são os casos da Dissertação de Gabriela Faria Barcelos Gibim (2012), que analisa os conteúdos relativos à história da Matemática como disciplina escolar na formação de professores de matemática. Nesse estudo, Gibim analisa currículos dos Cursos de Licenciatura e Pós-Graduação de Formação de Professores de Matemática de três universidades de Belo Horizonte, para além de que trabalhar com documentos curriculares e discursos dos professores.

O trabalho de Ana Cláudia Pezzin (2015) no qual a autora estuda o processo de formação de professores primários no Estado do Espírito Santo, no período de 1892 a 1960, analisa as práticas do ensino de Matemática nos cursos ofertados, em geral, pelas Escolas Normais. Este estudo desenvolve-se a partir da análise de relatórios encaminhados ao governo pelos seus respectivos secretários de Instrução e/ou Inspectores Escolares, provas escritas realizadas pelos alunos de duas escolas normais capixabas na década de 1930, incluindo Revistas de Educação e Manuais de Ensino, que foram publicações acessíveis ao professorado do Espírito Santo.

Silvia de Castro de Barros (2015) investiga historicamente o ensino de Geometria na formação de professores primários em Minas Gerais, entre as décadas de 1890 e 1940. A autora parte de questões clássicas propostas por Chervel: Quais conteúdos de Geometria eram ensinados aos futuros professores nas Escolas Normais? Como esse saber foi tratado na formação dos normalistas? A quais finalidades respondia a Geometria presente na formação? Nesse estudo, Barros analisa as legislações para as Escolas Normais, os cadernos de alunas da professora mineira Alda Lodi, uma das fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, dois livros que abordavam a Geometria, como disciplina, e que constavam da biblioteca da referida professora, para além de exemplares da *Revista de Ensino de Minas Gerais*.

O estudo de Manuela Priscila de Lima Bueno (2015) analisa, com foco na disciplina de Prática de Ensino, Metodologia e Prática do Ensino Primário, o movimento de circulação e apropriação das ideias da Escola Nova, na formação de professores primários no estado de São Paulo, entre os anos de 1946 e 1961. Nesse estudo Bueno analisa os programas de ensino para o curso de formação de

professores publicados em 1953, 1954, 1958 e 1960 e também os manuais didáticos *Noções de Prática de Ensino* (1951) e *Metodologia do Ensino Primário* (1952), de Theobaldo Miranda Santos, e *Sumário de Didática Geral* (1957), de Luiz Alves de Mattos.

Outro estudo de destaque é o de Mirian Jorge Warde (2012) que, com foco na disciplina sociologia da educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50, analisa a constituição e o itinerário da disciplina Sociologia da Educação, buscando apresentar a trajetória desta disciplina escolar, instituída pelas mãos dos renovadores da educação, no currículo de formação de professores das Escolas Normais. Nele, Warde analisa os manuais didáticos de Sociologia Educacional utilizados por autores católicos e pioneiros, concebidos como instrumento de debate e difusão de suas teses sobre os diferentes projetos sociais e educacionais, para captar os mecanismos de constituição e o itinerário da disciplina Sociologia da Educação, no currículo de formação de professores das Escolas Normais, entre os anos 30 e 50.

Para além das Dissertações de Mestrado que apresentamos, podem ser destacados trabalhos doutoramento, como a Tese de Ana Carolina Colaciopo Rodrigues (2014) que, com foco na disciplina Didática, analisa os mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho com a disciplina. Nessa tese, a autora estabelece relações entre os micros contextos instrucionais observados no decorrer da formação docente no curso de Pedagogia e analisa o conhecimento profissional dos professores para o trabalho com a educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma dessas teses é a de Marta Regina Gimenez Favaro (2015) que, ao considerar a disciplina *História da Educação* na circunstância e na experiência do ensino, analisa o arranjo disciplinar, considerando tais circunstâncias na composição do currículo de formação dos professores. Nesse estudo, Favaro analisa um conjunto documental organizado em Séries Homogêneas, a partir do qual pôde-se definir relações entre tais séries constituídas por Programas e Diários de Classe de três universidades, para além de depoimentos de professores, registros e documentos institucionais, material didático, catálogos de curso, propostas curriculares, e trabalhos acadêmicos.

Silva França (2015), desenvolve uma investigação com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas na formação matemática dos professores

primários do Paraná no período de 1920 a 1936. França analisa os saberes matemáticos contemplados nos cursos de formação de professores das Escolas Normais paranaenses, orientados para a Prática no Ensino Primário, a partir de Documentos Oficiais, como Relatórios da Instrução Pública, de Secretários de Governo, de Diretores da Instrução Pública, de Diretores de Grupos Escolares e de Programas de Ensino, para além de outra documentação escolar, como Atas, Livros de Registros, Avisos, Livros Didáticos e Revistas Pedagógicas que circulavam no período em estudo e até Documentos Pessoais, como Caderno de uma aluna e futura professora e do Diário Pessoal de outra professora.

Outra tese destacada é a desenvolvida por Paulo da Silva Pereira (2016), na qual o autor pesquisa disciplinas escolares na formação dos professores, analisando as formas de constituição, planejamento, execução e avaliação das disciplinas escolares para a formação de professores de Artes na FAP – Faculdade de Artes do Paraná. Nesta tese, Pereira analisa os Cadernos de Pontos e Diários de Classe que apresentavam o registro diário da presença de todos os professores e do conteúdo trabalhado do ano de 1970 ao de 1980. Afora os diários de classe da Disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau, outras fontes foram mobilizadas neste estudo tais como, Atas de Reuniões Departamentais, Memorandos, Arquivos da Vida Acadêmica de Alunos, Regimentos Anteriores aos estudados aqui, Documentos Normatizadores, entre outros.

O encontro com toda esta publicação que apresentamos acima produziu impactos bastantes significativos para o desenvolvimento da pesquisa que desenvolvemos. Desde o objeto de pesquisa que elegemos para estudo, passando pela forma como formulamos o próprio problema, o modo como problematizamos os saberes sobre aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar publicados nos artigos de revistas pedagógicas para formação em exercício de professores para o ensino primário, constituem o resultado de observação de um conjunto de propostas de pesquisa constantes desses trabalhos acadêmicos que referenciamos.

O modo de formular as questões da pesquisa, a forma de indagar as fontes e explorar os objetos de pesquisa, o tipo de racionalidade mobilizada para análise dos acontecimentos, resultam das experiências de leitura dessa contribuição de acadêmicos brasileiros. As aproximações com esses estudos, sobretudo dos que adotam um olhar foucaultiano, permitiram pensar nos efeitos de poder que estes

saberes, que circulavam nas revistas pedagógicas, produzem sobre os professores primários, haja vista que estes não constituem saberes neutros e desinteressados e que a própria Psicologia, enquanto conhecimentos sobre o homem, “confirmam ou pautam uma concepção de ciência, há muito polêmica quando se trata de ciências humanas” (PATTO, 2011).

Mais do que compreender os modos como os acadêmicos brasileiros operavam, metodologicamente, na construção de suas teses, o encontro com a produção historiográfica brasileira possibilitou a adoção de uma atitude crítica na investigação sobre os saberes da Psicologia, legitimados e divulgados por meio da imprensa pedagógica. Depois destas aprendizagens, já mais olharemos para os saberes institucionalizados nos cursos de formação de professores, como saberes neutros, despreocupados, mas partir, sempre, do princípio de que os saberes de Psicologia, difundidos pela imprensa pedagógica, constantes de programas do curso, nas ementas de disciplinas, nos manuais de alunos e de professores, etc., obedecem a regimes discursivos, cuja emergência pode ser localizada no tempo, encontradas na história dos homens, na trama dos acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 1997).

Outra contribuição da produção brasileira é o fato de possibilitar o desenvolvimento de um tipo de atitude crítica dos saberes, a partir da mobilização de uma racionalidade que Michel Foucault designa “gabarito de inteligibilidade” (FOUCAULT, 1997). Trata-se de mobilizar um modo de interpretar as ausências, as presenças, a regularidade e dispersão dos enunciados, que consiste no desenvolvimento de uma análise em termos de “relações de forças”, “de lutas”, em fim, de “Poder”, de “Saber-Poder”.

O encontro com a produção brasileira, os exemplos de como os autores produziam seus argumentos, sobretudo dos que mobilizaram um certo modo foucaultiano de problematizar os fenômenos, tornou possível perseguir uma linha de estudo que analisa as regularidades e dispersões de enunciados da Psicologia da Educação sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade constitui, por meio de revistas pedagógicas, e interpreta as ausências e presenças de enunciados nesses impressos na lógica das relações de poder.

Esta forma de compreender os acontecimentos em História é, em si, um dos ganhos conseguidos por meio de contato com este conjunto de pesquisas que apresentamos. Entender que certos discursos psicopedagógicos que balizaram a

produção e reprodução de saberes sobre desenvolvimento e aprendizagem de crianças em idade escolar, são produzidos em um mundo concreto - das práticas discursivas e não discursivas - e que se transformam nesse mesmo mundo concreto (VEIGA-NETO, 2014) produz um diferencial significativo nas análises que desenvolvemos nesta pesquisa.

Esse modo, foucaultiano, de "perceber" e de "fazer" História só começou a ficar claro, depois que nos familiarizamos com algumas das pesquisas acima apresentadas. Acima de todas aprendizagens, a leitura de alguns desses materiais bibliográficos permitiu o desenvolvimento de uma crítica individual, que permite [nós formadores de professores] compreender que os saberes que circulam por meio de dispositivos de suportes diferentes na formação inicial, ou em exercício, de professores, resultam de relações de poder na qual certas abordagens, teorias, ou *corpus* de conhecimentos foram legitimados e difundidos, tornando-se hegemônicos e portadores de uma "verdade universal." (VEIGA-NETO, 2014).

Analisar *arqueologicamente* saberes de Psicologia publicados nas revistas pedagógicas para professores primários de Moçambique era um desafio que, nos momentos iniciais da pesquisa, parecia estar longe da nossa capacidade de concretizar. Enquanto ainda não se tinha encontrado o objeto de estudo e nem se tinha definido os materiais de pesquisa a empregar na análise, já tínhamos decidido empregar estas duas ferramentas analíticas, *arqueologia* e *genealogia*, para embasarem as análises do estudo. Isto significa que estávamos claros que trabalharíamos com discursos científicos da Psicologia da Educação, analisaríamos os enunciados desses discursos, a fim de encontrar-lhes a regularidade e dispersão, e que iríamos explicar tais acontecimentos em termos de relações de poder, relações de força.

Até o momento em que apresentamos o Trabalho da Qualificação nossa aposta era historiar saberes "escolarizados" na formação de professores primários em Moçambique, pela entrada da análise da disciplina de Psicologia da Educação. Nessa altura, prevíamos analisar Manuais de professores e de alunos, Cadernos de apontamentos individuais de alunos, Programas completos de disciplinas, Ementas de Disciplinas, etc.

Para nossa decepção, em nenhum dos antigos Centros de Formação de Professores Primários, tinha sido conservado os materiais com os quais esperávamos trabalhar. Uma outra instituição que esperávamos encontrar algum material que nos

fosse útil na pesquisa era o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), por ser uma instituição responsável pelo estudo, planificação e monitoria dos currículos do ensino primário, incluindo a formação de professores.

A falta deste material nas instituições mencionadas fez deslocar nossa atenção de um tipo de documentação, que diria, Oficial, no sentido de que eram emanadas dos processos administrativos e pedagógicos das instituições, para um outro tipo de materiais de pesquisa que acabávamos de conhecer, - Revistas Pedagógicas para professores. O encontro com esta documentação foi de importante significação pelo fato de, também, permitir trilhar os caminhos da investigação em História da Educação recorrendo a uma documentação peculiar, que apresenta características diferentes de outro tipo de fontes de pesquisa.

Depois da experiência de pesquisa vivenciada com a revisão de literatura da área e consulta de outro material bibliográfico, a experiência de trabalho de campo constituiu uma etapa deveras significativa desta pesquisa. Nesta etapa, a experiência do encontro com revistas pedagógicas, que analisamos enquanto fontes e objetos de estudo, devolveu a esperança de poder concretizar o sonho de investigar os saberes de Psicologia, mesmo que não tivesse localizado a documentação que propúnhamos analisar aquando da qualificação.

As experiências do encontro com as revistas pedagógicas selou a certeza de que poder-se-ia, enfim, se concretizar os sonhos de produzir uma pesquisa que pudesse interessar a comunidade acadêmica de Moçambique, sobretudo os estudantes da Graduação, do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica de Moçambique, e professores das disciplinas de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, dessa universidade e de outras, de modo que possam ver, neste tipo de documentação, uma proposta metodológica bastante interessante, para quem se propõe historicizar saberes institucionalizados nos Cursos de Formação de Professores para os diversos níveis, tipos e modalidades de ensino.

A tese está estruturada em três capítulos: no primeiro procuramos apresentar o percurso histórico da formação de professores primários em Moçambique, em um horizonte temporal que recobre o período colonial, altura em que foi criada a primeira escola normal do país até a primeira década do presente século, altura em que foram extintos os Centros de Formação de Professores Primários. Neste capítulo analisamos os saberes docentes a partir das grades curriculares dos diferentes

modelos de formação implementados nas escolas normais para professores moçambicanos nesse período em análise.

Os conceitos de Saberes Docentes, concebidos na perspectiva de Tardif (2014), constituíram as ferramentas analíticas que embasaram a análise dos conteúdos prescritos para formação de professores. Isto implicou encontrar formas muito particulares de definir categorias e sistematizar os dados. Os saberes docentes são analisados a partir de certo modo de organizar/categorizar os saberes dos professores, que no caso deste estudo compreenderam os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes de experiência.

Analisar os saberes dos professores foi importante para perceber os agenciamentos dados a determinados conteúdos nos impressos analisados. O cruzamento de informações, entre o que se publicava nos impressos e o que estava prescrito nos programas dos cursos é outra análise que se buscou concretizar nesta seção. Conhecer o que os professores deveriam aprender no processo de profissionalização do ofício de ser professor e compreender as finalidades sociais que cumpriam as disciplinas ou os saberes docentes se mostram essenciais para entender os impressos, seus conteúdos e as estratégias editoriais de difusão, formas de apropriação e normatização.

Para além da pouca documentação primária e exígua legislação educacional conseguida para análise desta seção, as fontes integram teses de doutorado, dissertação de mestrado, estudos do INDE⁷ e outras publicações de pesquisadores moçambicanos que se interessam pela história da formação de professores primários no país. A tese de doutorado de Zimbico (2016) e a Dissertação de mestrado de Lopes (1995), são parte das referências bibliográficas específicas em relação ao ensino primário e formação de professores primários considerados no estudo.

No segundo capítulo apresenta-se as revistas pedagógicas eleitas para este estudo, nomeadamente as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*. A operação com esta documentação resultou da aproximação com uma extensa publicação pertinente na área, tendo selecionado alguns trabalhos (BASTOS, 1997; CASPARD, 1997; NÓVOA, 1997; CATANI & BASTOS 1997; FERNANDES, 2008;

⁷ Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. É uma instituição do Estado voltada para estudos e implementação de currículos e programas do ensino primários e assessorar na definição de políticas de formação de professores primários (Disponível em: <http://www.mined.gov.mz> acesso em: 22.01,2019)

MAGALDI & XAVIER, 2008; COSTA, MELO, FABIANO, 2010; CATANI, 2013; DE LUCA, 2005, 2011, 2012; DIAZ, 2013; DELGADO, 2014; RODRIGUES; BICCAS, 2015; BICCAS, 2016; GONDRA, 1997, 2004, 2015, 2016, 2018; NERY & GONDRA, 2018) considerados relevantes para compreensão do trabalho com esta documentação.

Neste capítulo as revistas três são analisadas em sua materialidade e conteúdo. No primeiro aspecto trata-se de caracterizar ou “descrever” as materialidades de cada um dos impressos periódicos, a partir de critérios uniformes como ciclo de vida, responsáveis pela publicação e qualidades de impressão, etc. Na análise descritiva destes aspectos foram considerados os aspectos sociais, políticos e do estágio de desenvolvimento da imprensa local como aspectos relevantes para pensar as condições de produção e circulação dos referidos periódicos.

A segunda operação desenvolvida no trabalho com estas fontes nesta seção é a análise de conteúdos das revistas. Esta análise é desenvolvida mediante a descrição das seções, conteúdo e autores de cada uma das edições analisadas. A organização das seções das revistas, o tipo de textos publicados em cada seção e os autores desses textos são alguns desses aspectos que permitiram a análise desta documentação.

Por fim, no terceiro capítulo, procuramos responder a principal questão de pesquisa e, igualmente, concretizar a principal finalidade perseguida pelo estudo: reconhecer regularidades e dispersão de enunciados da Psicologia da Educação relativamente à aprendizagem de crianças em idade escolar. Em cada impresso foram selecionados textos com tópicos relacionados com aprendizagem de disciplinas ou conteúdos específicos, analisando os léxicos específicos utilizados, as referências diretas à temas de psicologia ou as proposições teóricas que remetam para certas concepções.

Neste capítulo procura-se fazer aparecer os saberes da Psicologia da Educação ou as concepções, ou abordagens da aprendizagem consideradas necessárias para embasar o trabalho pedagógico dos professores do ensino primário em Moçambique em diferentes momentos. Analisar revistas de três épocas diferentes permite concretizar ou dos principais objetivos a alcançar nesta seção, as rupturas e continuidades.

1 SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Nesta seção analisamos os saberes docentes provenientes da formação profissional para o magistério com objetivo de caracterizar os cursos de formação de professores primários de Moçambique, tomando como referência, não cada disciplina, ou matéria, de forma singular, mas como conjuntos de saberes considerados úteis à formação dos agentes docentes, constando ou não das matrizes curriculares, das Escolas Normais de Moçambique, respectivamente, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, ou de Posto, e os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's).

Os cursos de Habilitação de Professores Indígenas ou de Posto foram ministrados durante o período em que Moçambique era colônia portuguesa, concretamente no período em que o governo do Estado Novo esteve na frente dos destinos de Portugal, entre 1926 e 1974. Os cursos dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) foram criados no período posterior à independência de Moçambique, em 1976, tendo sido encerrado no ano de 2007. Ao longo desse período podem ser evidenciadas descontinuidades e permanências em diferentes aspectos, sem dúvida que a composição dos saberes docentes, apresentados, ou não, sob a forma de disciplinas previstas na grelha curricular, ou de atividades complementares, variaram imensamente.

De um período a outro, as disciplinas curriculares e as demais atividades de caráter oficial, foram se alterando, dotando a formação de professores primários de configurações de saberes docentes diferentes, porém com certas permanências. A formação profissional para o magistério tem sido analisada sob a perspectivas de varia tipologia de saberes docentes (disciplinares, pedagógicos e *laborais, de caráter oficial*), não apenas os prescritos, mas também os efetivamente dispensados na formação profissional para o magistério (TARDIF, 2014, GARCIA, 2010, PIMENTA, 1997).

A perspectiva dos saberes docentes possibilita pensar nas diferentes áreas de conhecimentos que integravam as disciplinas chamadas de “Cultura Geral”, ou “Conhecimento das ciências de referência”, que os professores deveriam dominar para o exercício de sua profissão, mas também as diferentes correntes pedagógicas e didáticas ou nas diferentes experiências de Práticas Pedagógicas, ou práticas de Didática, que os professores deveriam se apropriar durante a sua formação. Permite,

portanto, pensar em uma certa “organização de saberes docentes” que caracterizava a formação de professores primários, em diferentes momentos. Ou, então, ao conjunto de atividades laborais, de caráter oficial para a prática das quais deveriam desenvolver competências.

Estamos nos referindo ao conjunto de conhecimentos, saberes e de experiências que são programadas para formar os professores primários para o exercício de suas funções docentes, fossem elas previstas, ou não, nas grelhas curriculares dos cursos. Esse conjunto de conhecimentos, de saberes e de práticas, quer fossem apresentadas sob a forma de disciplinas teóricas ou de atividades práticas que se adquirem no âmbito de formação para o magistério, atuaram como

“caixas de ferramentas” às quais recorrem os agentes sociais, selecionando recursos, conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação. Trata-se, portanto, de um complexo de hábitos, habilidades e estilos, de visões de mundo, formas de pensar e formas de agir, empregados pelas pessoas em diferentes configurações para definir e construir linhas de ação. (SWINDLER, 1986 apud FARIA FILHO, 2017, p.331)

Os saberes docentes eram as fontes de onde se buscavam elementos teóricos e de experiência para solucionar os diferentes problemas decorrentes das atividades de ensino. A partir de diferentes matrizes de saberes docentes, professores podem diferir quanto às formas de dar soluções aos problemas do cotidiano de ensino, ou podem atuar de maneiras diferentes, resolver seus problemas de um jeito, e não de outro. Tudo isto vai depender, em parte, do conjunto de conhecimentos, de saberes e experiências de que podem lançar mão, os quais foram adquiridos durante sua passagem pelas escolas normais, segundo as características dos cursos específicos que frequentaram.

A “configuração de saberes”, no currículo de formação de professores primários de Moçambique, evidencia as formas como estavam dispostos, ou organizados, os saberes docentes, enquanto saberes e práticas adquiridos no âmbito da formação para o magistério. As disciplinas dos currículos de formação de professores e demais atividades previstas, ou não, no currículo oficial, foram organizados em três grupos, segundo as perspectivas dos estudos de saberes docentes: *saberes disciplinares, pedagógicos e laborais, de caráter oficial*.

Desse modo, a intenção de construir as “configurações de saberes docentes” se justifica pela necessidade de produzir uma sistematização das informações, tomando em conta a organização e disposição dos conjuntos de conhecimentos, de

saberes e práticas que se apresentavam sob a forma de disciplinas teóricas, ou de atividades práticas, nos cursos de formação de professores. Trata-se de operar em um conceito que permita operar certas análises relativas ao objeto em estudo, os *Saberes Docentes na Formação de Professores Primários em Moçambique*, entendidos como o conjunto de conhecimentos, de saberes e práticas de ensino adquiridos no âmbito de formação profissional para o magistério.

Também pensamos nos saberes docentes a partir de um ângulo que nos permite pensar nos saberes docentes como o “repertório de saberes” dos professores primários em Moçambique. Com este termo queremos nos referir, na perspectiva de Faria Filho (2017),

como um conjunto de recursos intelectuais, ideias e práticas, disponíveis numa dada sociedade e em certo tempo e que são aprendidos, compartilhados e colocados em prática por meio de um processo de escolha relativamente deliberado. (FARIA FILHO, 2017, p. 330).

Dessa forma é possível pensar nas formas como os professores estavam equipados (nas áreas disciplinares, pedagógicas, laborais) para o exercício de suas tarefas educativas na escola. Os saberes docentes que integram os repertórios de dos professores emergem de processos históricos específicos, e estão imbricados ao campo científico e cultural de uma época e funcionam, tal como nos referimos, como uma “caixa de ferramentas” onde os profissionais de qualquer área de atividade selecionam ou buscam os recursos intelectuais de que precisam para solucionar problemas relacionados com seu trabalho.

Por *Saberes docentes* nos referimos, com base nas definições gerais de TARDIF (2014), GARCIA (1999) e PIMENTA (1997), ao conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes considerado necessário à boa atuação de professores no ensino e, por isso, tornados matérias ou conteúdos programáticos dos respectivos cursos de formação.

Saberes docentes são caracterizados por uma série de quesitos que conferem relevância às suas análises, eles são conhecimentos, saberes e práticas, relativamente

partilhados por todo um grupo de professores que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável, conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), [...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. [...] esse saber resulta de uma negociação entre diversos

grupos [...] porque seus próprios *objetos* são objetos sociais [...] trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. [...] o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com as mudanças sociais. No campo da Pedagogia, o que era verdadeiro ontem, já não o é mais hoje. [...] Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contra poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. [...] (TARDIF, 2014, p. 13-14).

Sabe-se que os conteúdos das diferentes disciplinas, ou das matérias de formação de professores primários de Moçambique foram socialmente construídos e intencionalmente institucionalizados por meio dos currículos dos cursos, e que os conhecimentos, capacidades e habilidades prescritos, ou não, no currículo oficial foram variando conforme se tratava de contextos históricos (políticos, sociais e económicos) distintos.

A análise dos três periódicos indica deslocamentos importantes na pauta, expressão das políticas gerais que vigoraram em Moçambique. Observamo, igualmente, o caráter doutrinário assumido, uma das marcas inalteradas dos impressos analisados.

Por isso, seria interessante se pudessemos estabelecer semelhanças e diferenças entre a formação de professores nas Escolas de Habilitação de Professores Indígnas ou de Posto, e a formação de professores nos Centros de Formação de Professores Primários, tomando por referência os saberes docentes, concretamente a organização e composição de *saberes docentes* nos currículos oficiais, aferindo o peso atribuído aos diferentes tipos de *saberes docentes* no currículo: *saberes disciplinares, pedagógicos e laborais, de caráter oficial*.

Os materiais, ou as fontes, consultados no desenvolvimento destas análises são variados: exemplares de currículos, planos temáticos, grades curriculares, regulamentos de formação de professores e uma limitada bibliografia especializada no campo da história da formação de professores fazem parte da série. Do conteúdo explorado desse material, maior atenção foi dada aos elementos das grelhas curriculares dos cursos, especificamente as matérias de ensino [fossem elas organizadas no formato de disciplinas, ou de módulos, ou ainda na forma de temas transversais; fossem transmitidos ou adquiridos a partir de aulas teóricas ou de práticas pedagógicas], a carga horária prevista para as matérias, as finalidades do

curso e/ou objetivos das disciplinas e outras informações sobre a organização e funcionamento das escolas.

Os saberes docentes não têm sentido único, são saberes plurais, compósitos e heterogêneos, pelo fato de serem provenientes de uma diversidade de fontes sociais de aquisição e de apresentarem modos diferenciados de integração no trabalho docente (TARDIF, 2014). De uma forma geral, tentando sintetizar os tipos, ou as categorias de *saberes docentes*, de acordo com (TARDIF 2014; GARCIA (1999) e PIMENTA, 1997), podem agrupar em saberes provenientes: i) do conhecimento a respeito das Ciências da Educação (*saberes da formação profissional*); ii) do domínio do conhecimento específico a serem ensinados (*saberes disciplinares*); iii) da apropriação de métodos e técnicas pedagógicas de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (*saberes curriculares*); os saberes iv) da própria vivência diária da tarefa de ensinar (*saberes da experiência*).

Para efeitos deste estudo, as matérias da formação profissional para o magistério são, nessa perspectiva, classificados em três grupos distintos: *saberes disciplinares*, *saberes pedagógicos* ou *curriculares* e *saberes laborais*, de caráter *oficial*. Esta classificação de *saberes docentes* se presta pelo fato de possibilitar analisar o repertório intelectual de professores primários pela operação intelectual de diferenciação e aproximação entre os referidos tipos ou categorias de saberes docentes, destacando o peso atribuído a cada um deles nos currículos oficiais dos cursos.

A partir desta classificação é possível analisar os saberes docentes agrupando as disciplinas, ou matérias, dos currículos em *categorias de saberes docentes*, o que permite sistematizar informações sobre os conteúdos de cada tipo de *saberes docentes* considerados nos cursos de formação de professores Indígenas, ou de Posto, e nos cursos de formação de professores primários em Moçambique, separando-os, ou organizando-os em: *saberes relativos às disciplinas escolares do ensino primário*, *saberes relativos às metodologias e didáticas de ensino* e *saberes relativos às experiências de ensino*.

Os saberes docentes, que assim caracterizamos e categorizamos, são considerados saberes da formação profissional para o magistério, dizem respeito às disciplinas, as matérias de ensino, teóricas ou práticas, previstas nos currículos oficiais dos cursos de formação de professores primários, incluindo os conhecimentos disponíveis em impressos e outros materiais destinados à orientação pedagógica

(livros didáticos, regulamentos, revistas pedagógicas, manuais escolares, etc.) que, uma vez acessível aos professores, tenham sido utilizados nos processos de formação.

Existem outras fontes de conhecimentos, de saberes e experiências que os professores podem lançar mão para o exercício de suas atividades profissionais, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação dos Saberes dos Professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	A utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Adaptado de Tardif, 2014.

O quadro apresenta, na classificação de Tardif, as diferentes possibilidades a partir das quais saberes docentes podem ser mobilizados e empregados no momento de concretização do trabalho docente. Sejam eles providentes de meios sociais mais amplos, como a comunidade e família, ou mais específicos, como a escola e outras instituições socioeducativas, sejam os transmitidos pelas instituições de formação profissional para o magistério, ou os que se adquirem nas experiências concretas das escolas.

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos em estabelecimentos de formação de professores, por meio de aulas, de estágios, de cursos de reciclagem, etc., estes saberes são integrados no trabalho docente pela via de formação e pela socialização profissionais em instituições de formação de professores. Este tipo de saberes docentes diz respeito, sobretudo, neste caso, às matérias previstas nos currículos oficiais de formação de professores

primários das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas e dos Centros de Formação de Professores Primários.

As grades curriculares de cursos de formação de professores das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas ou de Posto e dos Centros de Formação de Professores Primários que dispomos, possuem informações bem detalhadas sobre as disciplinas previstas para os cursos de formação de professores primários, a ordem de organização na grelha curricular, o tempo previsto e a carga horária de cada uma ao longo do semestre, do ano, ou do curso.

Ao analisar as grelhas curriculares dos cursos agrupamos as disciplinas nas categorias de *saberes disciplinares*, *pedagógicos* e *laborais*, *de caráter oficial*. Os *saberes disciplinares* dizem respeito às matérias que visam a divulgação de conhecimentos, de que dispõem as sociedades, mais ou menos como se encontram integrados nas universidades, e se apresentam nas grelhas curriculares sob a forma de disciplinas escolares que eram ensinadas nas escolas do ensino primário, como as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, entre outras matérias. (TARDIF, 2014).

Fazem parte de *saberes disciplinares* as disciplinas a partir dos quais o poder público em Moçambique visava humanizar, ou civilizar, as populações Moçambique a nível do ensino primário, tanto no período colonial, quanto no período pós-colonial. Os conteúdos das disciplinas escolares servem aos mais diversos usos sociais e possuem mais ou menos peso na grelha curricular dos cursos, e sua transmissão não se reduz à mera transferência de informações de professores para alunos, antes implica uma certa forma escolar de transmissão, vale reavaliá-los, reclassificá-los, e contextualizá-los à cada mudança que se verifique na matriz curricular dos cursos, (PIMENTA, 1997).

Conhecer ou até dominar apenas os conhecimentos derivados das ciências de referência bastam, estes não são suficientes para completar o repertório de saberes dos professores primários. Se os agentes docentes não estiverem capacitados, se não dominarem a pedagogia e didática do ensino de disciplinas escolares, que lhes facilite orientar a aprendizagem de alunos, então poderão estar comprometidas eficiência e a eficácia desejados. É preciso assegurar-se lhes que durante a formação profissional para o magistério adquiram conhecimentos de pedagogia e didáticas, e se apropriem de saberes e práticas que lhes ajude na sua atividade de ensino.

Os currículos de formação de professores agrupam disciplinas cujas finalidades consistem na orientação metodológica e didática para o ensino de disciplinas escolares, os quais se atribui a designação de *saberes pedagógicos* ou *curriculares*. Tais saberes, ou matérias, são geralmente organizados em disciplinas como Pedagogia, Didática, Psicologia, Ciências da Educação, entre outras áreas científicas que se destinam, mais especificamente, a fornecer orientações sobre métodos de gerenciamento da classe ou estratégias de tratamento de conteúdo das disciplinas escolares.

Os conteúdos das disciplinas que se enquadram na categoria de *saberes pedagógicos* (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, etc.) constituem outros dos recursos que os professores mobilizam face às contingências que se impõem durante a sua ação educativa. Por meio de *saberes pedagógicos* os professores organizam a operacionalização do trabalho pedagógico, dotam-no de caráter racional, normativo, regulativo e preditivo. (PIMENTA, 2005).

O *saber pedagógico* é o fundamento do *saber-fazer* do professor, e lhe fornece as ferramentas teóricas para a realização de suas tarefas diárias de ensino. O *saber fazer* do professor deveria, segundo Pimenta (2005), ser fundado na ação dos professores, porque as propostas metodológicas ou didáticas que se baseiam apenas nas ideias ou concepções de autores não passam de “saberes de ilusão: ilusão do fundamento do *saber pedagógico* nos *saberes disciplinares*, *didáticos* e do *saber-fazer*” (idem, p. 78).

É, para a autora, na ação, no momento em que se pratica o ensino, que efetivamente se (re) definem os métodos e as estratégias didáticas do ensino das disciplinas escolares. As práticas pedagógicas são incluídas nesta categoria de *saberes pedagógicos* e servem efetivamente o interesse de desenvolver nos futuros professores experiências concretas, de tipo mais aproximado possível, da realidade em que os formandos irão lecionar.

Os professores serão mais hábeis, conhecedores, ou competentes na realização de suas atividades, quanto tiver sido a qualidade de suas experiências de práticas pedagógicas. O *saber fazer* do professor é função das experiências produzidas no cotidiano do ensino, na mobilização de saberes disciplinares e pedagógicos para solucionar situações impostas pelas contingências da prática de ensino, seja durante as práticas pedagógicas, cursos de reciclagem, ou durante a atuação como professor.

As experiências práticas que os professores adquirem ao longo de sua carreira de ensino, por meio das quais se aperfeiçoam cada vez mais na arte de lecionar, são consideradas, também, relevantes nos estudos sobre *saberes docentes*. São as sínteses individuais dos professores, a seleção e mobilização de diferentes recursos intelectuais de que dispõem para interpretar e solucionar os problemas de ensino.

São os saberes do aperfeiçoamento profissional do professor, são uma certa forma de aplicação dos *saberes disciplinares* e *saberes pedagógicos*, como resultado de uma certa apropriação, por parte de professores, das experiências de formação profissional para o magistério. Esses *saberes outros*, os saberes dos professores, recebem a designação de *saberes da experiência*, uma vez que resultam das experiências de sua atuação prática, nas escolas onde os professores são afetados.

Durante o período em que os professores exercem suas atividades docentes vão construindo novos saberes com base na, ou a partir da, mobilização e aplicação de vários saberes. Uma certa apropriação dos vários saberes docentes e uma certa mobilização e aplicação na solução dos problemas mais ou menos comuns e estáveis no ensino, vai produzir um novo tipo de saberes, - os *saberes da experiência*.

Não são saberes constituídos, propriamente, por meio das matérias de ensino prescritas nos currículos oficiais, como os saberes *disciplinares* e *pedagógicos*, referidos acima. Tratam-se daqueles que resultam da aplicação prática dos conhecimentos que se tem sobre os métodos de ensino e das estratégias didáticas na operacionalização do ensino das disciplinas escolares no momento em que o professor atua como profissional. Apesar de sua relevância nas pesquisas sobre *saberes docentes* na formação de professores, não abordaremos sobre os *saberes da experiência* neste trabalho. Outros desenvolvimentos deste tipo de estudos podem ser encontrados nos estudos de Schon (1990), *reflexão sobre a prática* ou nos estudos sobre o desenvolvimento de habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994), entre outros.

Por fim, está a categoria dos *saberes laborais*, de caráter oficial, que se integram as disciplinas de caráter laboral, o chamado trabalho braçal, destinados a formar, não apenas o hábito de trabalhos manuais, ou de outros ofícios para a vida, mas também de formar competências nas respectivas atividades laborais, como agricultura, pecuária, etc.

1.1 Saberes docentes nas Escolas Normais Rurais (1930 - 1974).

Escolas Normais, das regiões rurais eram instituições educativas que se destinam a preparar professores para as comunidades rurais, visavam propiciar a melhoria profissional dos professores em serviço e incorporar ao progresso geral do país os núcleos de população rural das zonas onde as escolas se estabelecessem (CASTILO, 1965, apud CIVERA, 2010, p. 106). Em Moçambique estas escolas normais cumpriam, basicamente, as mesmas finalidades que Castilo apresentou, embora com certas variações, conforme os momentos, e eram chamadas de “Escolas de Habilitação de Professores Indígenas” e, mais tarde, “Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar”.

À semelhança dos países da América Latina, que tiveram experiências diferentes no tocante à implementação de projetos educativos para as populações rurais, em Moçambique também houve experiências de implementação de um sistema de ensino⁸ adaptado às populações das regiões rurais. Nesse sentido, procuramos mostrar, a partir das relações entre as finalidades que foram assumindo aquelas escolas normais e os *saberes docentes* prescritos nos currículos de formação, que nas Escolas Normais Rurais, ao longo do período do Estado Novo (1930 - 1974), os *saberes docentes* foram se constituindo em função das finalidades sociopolíticas e religiosas que caracterizaram a política colonial de ensino destinado às populações nativas, não assimiladas, da colônia de Moçambique, ao mesmo tempo que estas desempenhavam um papel decisivo na implementação das políticas coloniais do Estado Novo.

CIVERA (2010) apresenta algumas características que pensarmos serem comuns às Escolas Normais Rurais, independentemente de suas particularidades de apropriação e implementação. Esse tipo de escolas normais localiza-se, geralmente, nas regiões rurais e se destinam à preparação dos agentes docentes das escolas rurais, para além disso, o currículo destas escolas combina matérias gerais e profissionais com a realização de práticas agrícolas, o ensino de ofícios e de outras atividades rurais.

⁸ O Ensino Indígena foi o sistema organizado de instrução das populações nativas, sobretudo as residentes nas regiões rurais, no interior do qual se integravam as *Escolas Rurais*, *Escolas de Artes e Ofícios* e *Escolas Normais*.

As Escolas Normais Rurais, refere a autora, não preparam os agentes docentes para apenas levarem a cabo uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra, elas também formam nas matérias chamadas “intelectuais: Língua Portuguesa, Aritmética, Ciências Sociais, Estudos da Natureza, Escrita, Canto, Educação Física, Desenho, Economia Doméstica, assim como técnicas de ensino, organização e administração de escolas rurais, e estudo da vida rural” (CIVERA, 2010, p. 124). No caso de Moçambique, acrescentaríamos à estas matérias a Religião e Moral, a enfermagem, Higiene e Saúde, entre outras áreas que fossem relevantes às finalidades sociopolíticas de cada momento do período do Estado Novo.

A partir da década de 1930, O Governo de António Salazar, no âmbito do projeto de massificação da instrução primária no seio das populações nativas, não assimiladas, levou o Governo Colonial a espalhar escolas rurais em todos os Distritos da Colônia de Moçambique, - as *Escolas rurais*, ou *Escolas Indígenas*, que depois viram a ser conhecidas como *Escolas de Posto*. A expansão dessas escolas rurais demandou a criação de escolas normais que formassem professores adaptados para o ensino que ali seria ministrado, tendo o processo de institucionalização e consolidação sido realizada por ações conjuntas entre o Estado Colonial e a Igreja Católica, cujo peso de um, ou de outro, variaram conforme diferentes momentos.

Defendemos que saberes docentes na formação de professores para as escolas normais rurais, no período do Estado Novo, foi se constituindo em torno das finalidades reservadas para a educação dos indígenas, dentro de um quadro de políticas coloniais destinadas às populações nativas. Desse modo, vale a pena analisar de perto as finalidades sociais, mais gerais, que essas escolas normais deveriam cumprir, tratam-se, segundo Chervel (1990), de “finalidades sociopolíticas” e “religiosas” que caracterizavam este tipo de escolas normais em Moçambique colonial.

1.2 Finalidades das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas.

A presença portuguesa em Moçambique vinha sendo registrada desde o século XV, quando desembarcou, na Ilha de Moçambique, em 1498, a frota de Vasco da Gama e sua tripulação. Porém, quatro séculos depois da chegada do colonizador e volvidos cerca de um século depois da criação da primeira escola primária oficial, em

1799, na Ilha de Moçambique, é que foram colocadas em discussão, durante o período Republicano, as primeiras iniciativas visando a criação de uma *escola normal* (“Escolas de Formação de Professores”, como são conhecidas em Moçambique) na Colônia de Moçambique.

Até esse período, Portugal também tinha um sistema de ensino deficitário e se discutiam as propostas de um modelo de formação de professores para as escolas oficiais⁹ da metrópole. Nesse período em que se tentava estruturar o ensino nas colônias, e com o intuito de indicar uma melhor proposta de organização de um ensino destinado às populações nativas, a Direção da Administração Civil criou o Conselho Inspector da Instrução Pública, em 1917, posteriormente substituído pela Inspeção Escolar, em 1920, e pela Direção Geral do Ensino, em 1921, cujas atribuições eram de apoiar a administração civil na sua implementação (CASTIANO, NGOENHA, 2013).

É assim que alguns estudos e propostas de reformas do ensino nas colônias entraram para o centro do debate público, opondo políticos, intelectuais, inspetores de educação e dirigentes ligados à diferentes níveis da administração colonial. Como veremos, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, criadas durante o período do Estado Novo, estiveram ligadas à política colonial, e cumpriam as “finalidades religiosas” e “finalidades sociopolíticas”. As primeiras dizem respeito a finalidade de dar aos alunos uma educação religiosa, e de gravar profundamente em sua alma o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os homens e para com eles mesmos.

O segundo grupo de finalidades está relacionado com os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, na perspectiva do autor, e segundo as épocas, “a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média, pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc.” (CHERVEL, 1990), incluindo as grandes orientações estruturais, os quais permeiam todos os conteúdos de ensino. Os tipos de finalidades não param por aí, Chervel inclui no seu estudo a análise das finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino, primário, primário

⁹ A formação de professores para as *escolas oficiais e particulares* foi reorganizada durante o Período Republicano em Portugal, no âmbito da Reforma do Ensino Primário, pela Lei da Instrução Primária (Decreto-Lei de 29 de março de 1911), aprovada pelo Ministro do Interior, Dr. António José de Almeida, e depois reformulada pela Lei de 7 de julho de 1914. (Disponível em: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=Educação+em+Moçambique> Acesso em 15.01.2019)

superior, secundário, etc. bem como as finalidades de ordem psicológica, que visam definir as faculdades das crianças que o ensino primário ou secundário são solicitados a desenvolver (p. 188).

Sabe-se que, no caso da Colônia de Moçambique, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas cumpria as finalidades educativas de “formar professores indígenas destinados a ministrarem à população o ensino da Língua Portuguesa e um conjunto de noções úteis” (LOPES, 1995). No entanto, aquelas escolas normais cumpriam outras finalidades sociais, que Chervel denomina de “finalidades religiosas” e “sociopolíticas” que, naquele caso específico, eram consentâneas com as finalidades da política colonial do Estado Novo em relação ao Estatuto Social das populações nativas das colônias.

Para compreender as finalidades sociais das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas é necessário ter em conta as continuidades e descontinuidades nos principais instrumentos jurídicos que definiam o Estatuto Social das populações da Colônia de Moçambique. Pois, foi em função do preceituado no Estatuto Político, Social e Criminal do Indígenas de Angola e Moçambique, de 1926, no Acto Colonial, de 1930, na Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina, de 1933 e, finalmente, no Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias de Guiné, Angola e Moçambique, aprovado por Decreto-Lei de 20 de maio, de 1954, que se pode entender a finalidade social daquelas escolas normais.

O Acto Colonial¹⁰ (Decreto-Lei Nº. 22.465 de 11 de abril de 1933) e a Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina (aprovada por Dec.-Lei n.º 23.228, de 15 de novembro de 1933), eram leis de carácter fundamental, que regiam o que estamos Chamando de “Política Colonial do Estado Novo”, outra legislação era ordinária, visando especificar, ou adaptar ao contexto, o funcionamento de determinados aspectos, em relação ao estatuto social das populações nativas.

O Quadro Jurídico-Institucional da política colonial regida pelo Acto Colonial e a Reforma Administrativa Ultramarina vigorou até inícios da década de 1950. Em

¹⁰ Este documento veio substituir o título V da Constituição de 1911 e sendo posteriormente incorporado no texto da Constituição de 1933 [por meio do decreto-lei n.º 22.465 de 11 de abril de 1933 e modificado pela lei n.º 1900 de 21 de maio de 1935]. Dentro da opção colonial global do Estado Português, o Acto Colonial abre uma fase 'imperial', nacionalista e centralizadora do Estado Portugues (C.f. Acto Colonia. Disponível em: < http://www.argnet.pt/portugal/documentos/acto_colonial.html> Acesso em: 14 set. 2018).

1953, foi aprovada a Lei Orgânica do Ultramar (Lei n.º 2.066, de 27 de julho, de 1953), que demandou a necessidade de substituição do “Estatuto Político, Social e Criminal do Indígenas de Angola e Moçambique”, pelo “Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias de Guiné, Angola e Moçambique” que, por sua vez, foi abolido em 1961.

Desse modo, podem ser evidenciadas algumas alterações tanto nas finalidades sociais, quanto no próprio funcionamento das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, conforme o quadro jurídico-institucional aplicável ao estatuto social das populações indígenas. Não obstante as nuances produzidas por esta legislação, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas da Colônia de Moçambique, durante o período do Estado Novo, cumpriam finalidades sociais, que podem ser descritas como “religiosas” e “sociopolíticas”. Por um lado, aquelas escolas normais visavam “formar uma mão de obra barata para alimentar a economia capitalista de Portugal” e, por outro, de “assimilar os africanos na cultura portuguesa, de forma a desenvolver neles uma identidade portuguesa e facilitar a sua integração no Império Português” (posteriormente acrescentou-se a esta segunda finalidade a de *assimilar gradualmente a doutrina e fé católicas*).

Se, por um lado, a colonização portuguesa, no sentido moderno do termo, não tenha resultado de uma necessidade imperativa decorrente do nível de desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (como aconteceu com outras potências que correram para África pelas necessidades capitalista, como a Inglaterra, a França e Alemanha), por outro, ela constituiu um ato essencialmente imperialista. Durante o período do Estado Novo, Portugal inseria-se em uma rede de ação do sistema imperialista, apesar de ser caracterizado como um sistema capitalista caudatário, daí que tentava ultrapassar a forma de exploração econômica de suas colônias que, até então, consistia na partilha de seus recursos com outras potências, sobretudo a Inglaterra, por via de concessões de terras às Companhias Majestáticas¹¹ (COSTA, 1987).

¹¹ Dada a exiguidade de recursos para concretização da ocupação efetiva do território moçambicano, a saída de Portugal era o aluguer de parte do território do ultramar, conferindo poderes majestáticos às companhias estrangeiras para administrar e explorar os territórios. A primeira “sociedade” a quem foram feitas concessões na colônia de Moçambique, na região do rio Zambézia, foi a “Société des Fondateurs de la Compagnie du Zambeze” (1878), organizada pelo oficial do exército português, Joaquim Carlos Paiva de Andrade, que explorou as minas de carvão de Tete, e a “Companhia de Ophir”, para exploração exclusiva das minas de Manica e Quiteve, a partir de 1888 se formaram as “Companhia de Moçambique”, de Sofala e Manica, seguindo-se as de Inhambane (1891), Zambézia (1892) e Niassa (1893), (C.f. SEQUEIRA, 2009).

O plano de Salazar era de reverter esta forma (considerada “primitiva”) de acumulação de capitais em que se encontrava Portugal, relativamente à exploração das colônias, de forma a alcançar uma relativa independência no seio da comunidade imperialista, libertando-se do capital externo. É preciso tomar ciência de que na altura em que ascendia o governo do Estado Novo, os países do ocidente estavam vivendo o que os economistas consideram de “*nacionalismos económicos*” (DA COSTA, 1987, p. 21) que foram um conjunto de medidas de proteção das economias nacionais que, após a crise económica de 1929, iniciada nos Estados Unidos da América, foram adotadas pelos países do Ocidente.

Sob a direção do Presidente do Conselho de Ministros da República Portuguesa, - Professor Doutor António de Oliveira Salazar, um exímio economista (para além de ter sido Professor Catedrático nessa área, ocupou várias pastas ministeriais no governo português) e profundo conhecedor dos males que enfermavam a economia do Império Português, o Governo do Estado Novo se propõe a modernizar o sistema capitalista e racionalizar os modos de exploração colonial para o Progresso do Império. Para o efeito, o Acto Colonial não apenas impede novas concessões às companhias estrangeiras, mas também assegura a nacionalização das então existentes no território colonial (Arts. 7º até 13º).

O Progresso do Império era uma “palavra de ordem” no governo do Estado Novo, que procurava reverter a posição caudatária que Portugal ocupava na esfera capitalista mundial. A “nacionalização da economia” já tinha sido aprovada, pelo Decreto-Lei n. 19.354, de 03 de 01 de 1931, a “Política de Condicionamento Industrial” (DA COSTA, 1987, p. 21). Essa política incidiu, sobretudo, no incentivo aos investimentos nos setores de açúcar, adubos, cervejas, tabacos, petróleo, siderurgia, cimentos, construção naval, vidro, celulose e metalomecânicas pesadas, bem como nos ramos subsidiários das matérias primas coloniais.

É, em parte, na necessidade de produção e exportação destes ramos subsidiários de matérias primas coloniais, com posterior regulamentação no “Acto Colonial”, que deve ser compreendida a Política de Ensino Colonial do Estado Novo, especificamente no que se refere à forma de organização do Ensino Indígena, ao tipo de conteúdo que eram dispensados nas escolas destinadas às populações nativas das colônias e, finalmente, aos papéis reservados às Escolas de Habilitação de Professores Indígenas.

A forma como estava organizado o Ensino Indígena (*Ensino Rudimentar*, *Ensino Profissional* e *Ensino Normal*), bem como os conteúdos lecionados e as atividades práticas (geralmente a “Prática Agrícola”) cumpria uma de suas “finalidades sociopolíticas”, que consistia na necessidade de formar, sem muitos investimentos, pessoal para suportar o sistema capitalista português, ainda emergente.

É neste sentido que podem ser relacionadas a emergência das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas com a necessidade de preparação de mão de obra barata para o trabalho braçal na Colônia de Moçambique, uma vez que as colônias se tornaram, à luz da legislação referida, fornecedores de produtos alimentares e de matérias primas, sobretudo o algodão, a baixo preço para o abastecimento da indústria emergente na metrópole.

É lugar comum, na História da Educação em Moçambique, a ideia de que o colonizador não estava preocupado que o Ensino Indígena formasse “Doutores”, como expressou António Enes (Um dos intelectuais e políticos que foram confiados o estudo sobre a administração colonial). Quanto muito podia produzir um grupo de “assimilado”¹² que ligaria as autoridades coloniais às populações nativas. A finalidade daquele tipo de ensino era de, apenas, conduzir, gradualmente, os indígenas da vida selvagem para a vida civilizada, formando neles a consciência de cidadãos portugueses e prepará-los para a luta da vida, tornando-os mais úteis à sociedade, ou às suas comunidades, mas também a si próprios (LOPES, 1995; SAÚTE, 2004, CASTIANO; NGOENHA, 2013; ZIMBICO, 2016).

Para além de preparação de mão de obra Barata, o segundo vetor das “finalidades sociopolíticas” que as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas cumpriam estava relacionada com a questão ideológica que perpassava a própria Política de Ensino Indígena, na medida em que visava “assimilar os africanos na cultura portuguesa, desenvolver neles uma identidade portuguesa e facilitar sua integração no Império Português” (O NOSSO POSTO, 1972). Neste sentido, podemos afirmar que a “finalidade sociopolítica” das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas estava ancorada ao “Projeto Imperialista” do Estado Novo, de estabelecer-se como um “Nação Portuguesa”, de tipo “intercontinental” e de “população multirracial”.

¹² Aqueles que provassem estar integrados na forma de vida e nos valores da civilização eurpeia. Para o efeito, deveriam ter a 4.ª classe concluída, falar bem a língua portuguesa e ser assalariado. (C.f. VARANDA, CASTELO, 2009).

Se a Conferência de Berlim tinha forçado Portugal a se posicionar como um verdadeiro Império (à semelhança de suas concorrentes Inglaterra e França), avançando com um projeto de ocupação efetiva e de administração moderna de suas colônias, depois da Primeira Grande Guerra, a Liga das Nações o forçou a se afirmar como um Estado Nação. Esse vai constituir o segundo pilar da Política Colonial do Estado Novo. O processo de “nacionalização do império por meio de assimilação das populações do ultramar”, vai consistir, a partir da aprovação do Acto Colonial, o fundamento do ensino e de formação de professores nas colônias (*O NOSSO POSTO*, 1972).

Entre outros aspetos, o Acto Colonial¹³, proclamava

uma 'função histórica e essencial de possuir, civilizar e colonizar domínios ultramarinos', afirmando como sua 'ideia basilar' que 'o Estado não aliena, por qualquer título, nenhuma parcela do seu território colonial. Os outros Estados não podem adquirir nenhuma porção dele, salvo para estabelecimento da representação consular, mediante reciprocidade'. Aos 'domínios de Portugal' se passa a chamar o 'Império Colonial', fixando-lhes um regime político, administrativo e económico assente nos seguintes princípios essenciais:

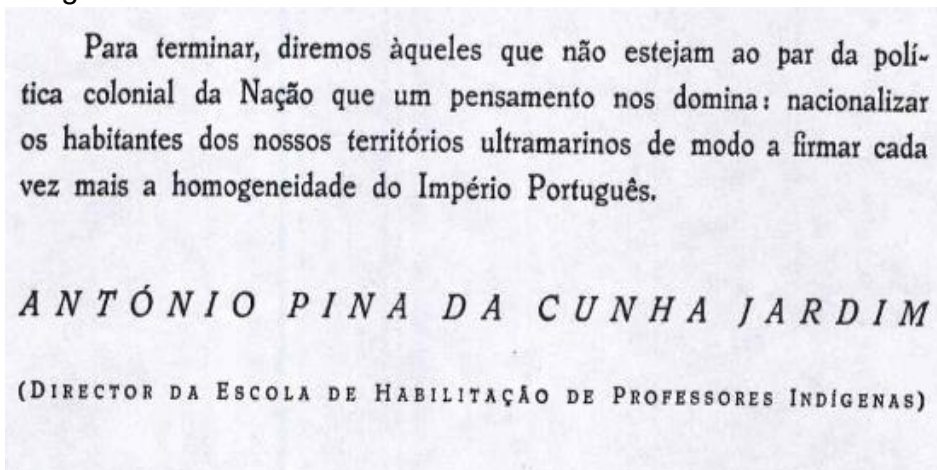
- Restrição às concessões a estrangeiros, seja no domínio territorial, seja no tocante à exploração de portos comerciais, igualmente impedindo 'a acumulação deles na posse de empresas para fins especulativos'. 'Muito menos' o Estado concederia a 'empresas particulares quaisquer prerrogativas de funções de soberania. Onde estejam em vigor concessões de tal espécie, não podem ser prorrogadas ou renovadas de qualquer modo';
- As futuras concessões do Estado, ainda que a capital estrangeiro, 'ficarão subordinadas à nacionalização e desenvolvimento da economia das colónias';
- Definição, como base das relações económicas entre a metrópole e as colónias, de uma 'comunidade e solidariedade natural' reconhecida por lei, cabendo àquela 'assegurar pelas suas decisões a conveniente posição dos interesses que (...) devem ser considerados em conjunto nos regimes económicos das colónias', isto é, 'ser o árbitro supremo da situação recíproca dos interesses' mútuos;
- Extinção da figura institucional dos altos-comissários, substituída pela dos governadores gerais ou de colónia, a quem são drasticamente reduzidos os poderes e a autonomia de decisão, centralizada, em tudo o que era essencial, no ministro das Colónias ou no Governo de Lisboa;
- Fim da autonomia financeira das colónias, cujo orçamento geral 'depende da aprovação expressa do ministro das Colónias», impondo-se lhes o princípio do estrito equilíbrio das contas. Igualmente deixam as colónias de poder contrair empréstimos em países estrangeiros: tais operações, quando necessárias, passam a ser feitas «exclusivamente de conta da metrópole'.

A construção do “Império Colonial” era uma das principais finalidades sociopolíticas a serem cumpridas pelas Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, como se pode ver neste relatório anual das realizações da escola, em que

¹³ (Disponível em: http://www.argnet.pt/portal/portugal/documentos/acto_colonial.html Acesso em 14 set. 2018).

António Pina da Costa Jardim (Diretor da Escola de Habilitação de Professores Indígenas), referindo-se à relevância social da “ESCOLA DE ALVOR”, conforme o texto da Imagem 1..

Imagem 1 – Excerto do Relatório do Diretor da Escola de Alvor¹⁴



Sem dúvidas que, nesse vetor das finalidades sociopolíticas, aquela instituição foi a que mais contribuiu para a difusão da cultura e estilo de vida portugueses no seio das populações nativas de Moçambique, na medida em que nela se formavam os agentes sociais confiados para concretizar a política colonial de “aportuguesamento” das populações nativas.

A política colonial de “aportuguesamento” das populações nativas deve ser compreendida a partir do estilo de colonização adotado por Portugal. Diferente da França e da Inglaterra, Portugal não havia se lançado para a expansão colonial com um projeto de colonização definido nos modelos de colonização modernos que se conheciam até então eram os de “assimilação”, ou o modelo francês, e o de “autonomia” ou “diferenciação”, o Modelo Inglês, respectivamente. (MOURA, 1910; MADEIRA, 2012).

A política da “autonomia” ou da “diferenciação” seguida pelos ingleses, era inspirada em um conservadorismo liberal que valorizava a posição e a cultura das populações nativas, muito contrário ao que Portugal teria definido nas suas relações com as populações do ultramar. Neste modelo de colonização inglesa, também conhecido como “colonização indireta”, as populações nativas eram consideradas, até

¹⁴ Disponível em: CasaComum.org. Disponível <HTTP: <http://www.casacomum.org>> Acesso em 09.05.2018.

certo ponto, parceiros dos colonizadores e, no caso Inglês era feito “segundo a tradição nobiliárquica da aristocracia rural inglesa” (MADEIRA, 2012, p. 224).

Contrariamente aos ingleses, existia a política colonial de *assimilação* que, iniciada pelos franceses, visava “submeter os interesses dos povos autóctones à missão civilizadora da Mãe-Pátria” (MADEIRA, 2012, p. 225). Nesse modelo, o colonizador se empenhava em organizar um sistema educacional que teria por finalidade assimilar os africanos à sua cultura, ao mesmo tempo em que formava uma elite local, cultivada segundo os valores morais e hábitos culturais franceses, que representariam os valores do colonizador nas respectivas colônias.

Entre as duas opções, Portugal decide, então, seguir o modelo francês de “assimilação”, como sua matriz de governo das populações nativas, e foi na base dessa opção que se criou a “Política do Indigenato”. Com esta perspectiva de colonização, Portugal acreditava poder melhor governar as populações nativas, tirar proveito da sua força produtiva (braçal) e entrar para a concorrência capitalista, uma vez que o sentimento de pertencimento à Nação Portuguesa poder produzir uma espécie de indivíduos dóceis, necessários à reprodução do sistema capitalista moderno que se pretendia desenvolver.

As Escolas de Habilitação de Professores Indígenas foram muito decisivas para a experiência portuguesa de implementação de sua política de “nacionalização” das populações nativas das colônias, com vista à criação do que Benedict Anderson chamou de “Comunidade imaginada” que, no caso em análise, seria a “Nação Portuguesa”. De acordo com Anderson, a “Nação Portuguesa”, que o governo do Estado Novo procurava edificar, é entendida como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2011, p. 32).

Benedict Anderson explicita as características desse tipo de “comunidades imaginadas”, no caso a “Nação Portuguesa”, que ia se construindo após a primeira Grande Guerra, referindo-se, por *Imaginada*, ao fato de que eram produto de uma criação, *limitada*, porque era finita em suas fronteiras, ainda que seus territórios estivessem localizados em regiões situadas em outros espaços geográficos, *soberanas*, porque livres de qualquer dominação externa e, *comunitária*, porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que existissem dentro dela, a nação seria sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal (Anderson, 2011, p. 34).

A construção da “Nação Portuguesa”, usando a ideia do autor, assentava em três pilares: i) através de meios de comunicação de massa, ii) por meio de um sistema de educação, e iii) por via de regulamentações administrativas, entre outras estratégias de governo das populações da metrópole e do ultramar, respectivamente (ANDERSON, 2011). A Escola de Habilitação de Professores Indígenas concretizava parte da “política de assimilação”, também, como forma de submeter a população das colônias à autoridade de um Estado unitário, integrando-as numa determinada unidade política nacional, como estratégia de vinculação do interesse coletivo ao interesse individual, indispensável à construção do Império Colonial.

Nesses dois vetores eram caracterizadas as “finalidades sociopolíticas” das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, e assim se mantiveram, relativamente constantes ao longo do período em que durou o Governo do Estado Novo (1930 - 1974), porém com algumas alterações que fazem surgir variações em momentos específicos, sobretudo nas disciplinas dos currículos e, por conseguinte, nos saberes docentes.

Desse modo, analisamos os saberes docentes em relação com as finalidades religiosas e sociopolíticas desde a criação dos cursos de formação de Professores Indígenas, em 1926, até seu encerramento, em 1974. Nesse longo período, focamos a análise em três momentos distintos: O período da *institucionalização das escolas normais*, que foi de 1926 a 1940, que compreendeu o momento em que as escolas normais estiveram sob a direção máxima da Inspeção da Instrução Pública; o período de *consolidação e expansão*, quando passou para a direção máxima da Igreja Católica, que foi de 1941 a 1963; e o período das *reformas dos cursos*, novamente sob a direção da Inspeção da Instrução Pública, entre 1964 a 1974.

1.3 Institucionalização da Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (1926 - 1940).

O período de 1926 a 1940 é considerado como o período da institucionalização das escolas normais na colônia de Moçambique. Nos referimos à “institucionalização” e não criação, porque antes da expulsão de Jesuítas, durante o período de governos liberais em Portugal, existiam processos de formação de *catequistas* negros, que apoiavam as atividades de ensino nas Escolas Missionárias e Dioceses (LOPES, 1995; SAÚTE, 2004, NIQUICE, 2005).

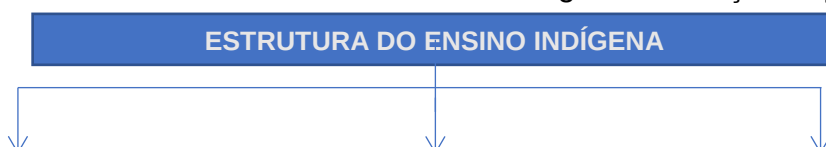
A primeira escola normal criada pelo Governo Português foi a Escola de Habilitação de Professores Indígenas, aprovada pela Portaria nº 312, de 1926, em Lourenço Marques. Este acontecimento inaugurou o período da institucionalização das escolas normais, sendo a primeira escola normal conhecida como **Escola de Habilitação de Professores Indígenas «JOSÉ CABRAL» – Manhiça Alvor**. O nome atribuído à escola “JOSÉ CABRAL”, foi aprovado pela Portaria n. 2:030 de 1933, em homenagem ao Governador-Geral de Moçambique, que naquela época era o responsável máximo da Administração da Colônia, e “ALVOR” era uma localidade da circunscrição de Manhiça, que distava setenta e cinco quilômetros de Lourenço Marques (a Capital da Colônia de Moçambique).

Lopes (1995, p. 61) refere que esta escola normal tinha o objetivo expresso de formar professores indígenas para o ensino rudimentar, suprimindo a insuficiência de missionários. A Escola de Alvor foi criada em um contexto em que estava sendo estruturado o modelo escolar de ensino destinado às populações nativas da Colônia de Moçambique, - o Ensino Indígena (Diploma Legislativo nº 238, de 17 de 05 de 1930) e constituía um dos tipos de ensino previstos na estrutura do Ensino Indígena, - o *Ensino Normal*.

O Artigo 1º deste Diploma refere que: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. Os Professores de Posto e Monitores Escolares eram formados para garantir a continuidade de preparação escolarização das populações nativas da Colônia.

O Ensino Indígena desenvolvia-se em escolas designadas por Escolas do Ensino Rudimentar e, posteriormente, Escolas de Posto, Escolas de Artes e Ofícios e Escolas Femininas. Uma das características destas escolas, para além de ser terem programas diferentes das Escolas de Ensino Oficial, é o fato de todas se localizarem nas regiões rurais da Colônia. Este tipo de ensino estava estruturado em três tipos de ensino: *Ensino Primário Rudimentar*, *Ensino Profissional* e *Ensino Normal*, conforme o Esquema 1.

Esquema 1 – Estrutura do Ensino Primário Indígena de Moçambique (1930)





Fonte: Elaboração do autor, 2018.

O Organograma apresenta, de modo esquemático, a estruturação e hierarquização do modelo educacional proposto a partir de 1930 até meados das décadas 60 do século passado. Tratava-se de um modelo de escolarização das populações indígenas com vista a concretizar a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho e preparação de trabalhadores rurais e artífices por meio de um ensino nacionalista e prático (ZIMBICO, 2016).

O Ensino Indígena obedecia à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política. Nesse sentido, os planos e programas de ensino tinham em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais

O ensino destinado aos indígenas foi alterando conforme foram sendo alteradas conforme as circunstâncias sociopolíticas. A este respeito Octávio (2016) refere que a formação do indígena e a criação da figura jurídico-política de assimilado impunha-se como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista.

O Ensino Primário Rudimentar constituía a “espinha dorsal” do Ensino Indígena. Este tipo de ensino tinha duração de 3 anos, era gratuito e obrigatório para todos alunos com sete, oito e nove anos de idade no ano de ingresso, compreendia

os níveis de 1^a, 2^a e 3^a classes e, para além dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo, os alunos aprendiam a prática agrícola e jardinagem, entre outras atividades manuais.

A missão do Ensino Primário Rudimentar é, especialmente, inculcar no aluno o gosto pelos trabalhos da sua ambiência e, no campo, inicia-lo nas práticas mais elementares de uma agricultura consciente” (*O Nosso Posto*, n.º 1, 1972). Depois da conclusão da 3.^a classe os alunos que frequentavam este ensino só poderiam continuar com os estudos ingressando quer no Ensino Profissional Indígena, ou nas Escolas de Habilitação de Professores.

Mais diretamente destinado à formação de força de trabalho estava o Ensino Técnico Profissional. Este tipo de ensino era realizado em dois tipos de escolas: Escolas de Artes e Ofícios, frequentadas por alunos de sexo masculino e Escolas Profissionais Femininas, para as meninas. No seu conjunto, se destinavam a “preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, e contribuir para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuírem eficazmente para o progresso da Colônia” (Art. 16º).

O Regulamento das Escolas de Artes e Ofícios foi aprovado pelo Diploma Legislativo n.º 2285, de 25 de setembro de 1962. Segundo o Regulamento, os alunos ingressavam para as Escolas de Artes e Ofícios com idade entre doze e quinze anos. Nessas escolas eram formados os agricultores e artífices necessários para responder a exigência de mão de obra necessária aos objetivos do capital e para solucionar os problemas locais de produção de alimentos e bens de consumo (*O NOSSO POSTO*, N.º 37, 1974). Entre os ofícios ensinados com maior frequência destacavam-se os de serralheiro, ferreiro, alfaiate, sapateiro, carpinteiro, marceneiro, entre outros.

As Artes e Ofícios a ministrar em cada escola eram escolhidas em função das condições económicas e sociais da região onde se encontravam as escolas. Outros cursos podiam ser criados pelo Governador-Geral, mediante proposta da Direção dos Serviços de Instrução, ouvidos o governador de distrito e a Comissão Consultiva do Ensino Técnico. A Imagem 4 apresenta a fotografia onde se pode verificar alunos de uma Escola de Artes e Ofícios situada em um dos distritos da Província de Maputo produzindo utensílios de madeira, conforme se mostra na Imagem 2.

Imagem 2 – Fotografia da Escola de Artes e Ofícios de Moamba com alunos em atividades de carpintaria.



Fonte: O Nosso Posto, 1974, n.º 36, p. 12.

O produto do trabalho dos alunos era destinado à venda nas comunidades e para abastecer o grande comércio. Era o ensino que se destinava a formar as populações nativas para vida útil em sociedade, instruindo-os nos mais diversos ramos de “atividade profissional” reservado para aqueles que tivessem completado a 3ª classe do Ensino Primário Rudimentar.

Ensino Técnico Profissional discriminava os alunos com base no gênero sexual, meninos e meninas não estudavam nos mesmos edifícios e nem frequentavam os mesmos cursos. Enquanto os meninos eram formados para serem artífices e agricultores, as meninas ingressavam em cursos onde aprendiam a “economia doméstica” (o termo era usado para designar atividades como tratamento de roupas, culinária e copa, etc.) entre outras atividades da lida caseira. Estes cursos eram ministrados nas Escolas de Formação Feminina e acolhia meninas com idades entre doze e dezesseis anos.

Para além de bons artífices era necessário preparar agricultores qualificados capazes de responder às demandas de mão de obra qualificada para o mercado capitalista e para suprir as necessidades locais. A formação destes camponeses era realizada nas Escolas Elementares de Agricultura que, na maior parte dos casos, eram construídas em terrenos anexos às Escolas de Artes e Ofícios.

A necessidade de formação de mão de obra qualidade e barata para abastecer o sistema capitalista colonial fez com que se decidisse criar este tipo de escolas em todos os distritos da Província de Moçambique. É assim que o Diploma Legislativo n.º 44/73, criou em Moçambique 20 escolas de Artes e Ofícios e 22 Escolas Elementares de Agricultura. Esse projeto previa a completa cobertura da rede dessas escolas até os anos de 1975/1976, em todos os Distritos da Província de Moçambique, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Projeção de abertura de Escolas Técnico Profissionais (1973 - 1975)

Ano	Escolas de Artes e Ofícios	Escolas Elementares de Agricultura
1973/1974	Umbeluzi, Mandjacaze, Massinga, Vila Fontes, Vila de Manica, Moatize, Mocuba, Montepuez e Vila Cabral	Inhambane, Moçambique, Mocuba, Molócuè e Ribáue
1974/1975	Bela-Vista, Aldeia de Madragoa, Vilanculos, Dondo Vila Pery, Vila Coutinho, Alto-Molócuè, António Enes, Porto Amélia e Nova Freixo.	Umbeluzi, Mandjacaze, Massinga, Vila Fontes, Vila de Manica, Moatize, Montepuez e Vila Cabral
1975/1976		Bela-Vista, Aldeia de Madragoa, Vilanculos, Dondo Vila Pery, Vila Coutinho, Alto-Molócuè, António Enes, Porto Amélia e Nova Freixo.

Fonte: O Nosso Posto, 1974, p. 22.

Estas escolas, continuaram funcionando com os mesmos propósitos depois da independência do país, e algumas funcionam até os dias atuais¹⁵. O professorado para as Escolas Técnico Profissionais, e em específico para as Escolas de Artes e Ofícios, era composto por professores, mestres de ofícios e mestres auxiliares.

Os professores diplomados para o Magistério Primário que tivessem a mais elevada classificação profissional e maiores encargos de família eram a preferência entre os candidatos. Estes compreendiam dois grupos, os que ensinavam as disciplinas de Língua e História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Moral e Religião e Noções de Higiene e os das disciplinas de Matemática, Desenho e Educação Física, respectivamente.

¹⁵ Entre as escolas deste tipo que funcionam até os dias atuais destacamos a Escola Agrária de Bilibiza criada em 1981, na Província de Cabo-Delgado, e transformada em Instituto Agrário de Bilibiza em 2009 e a Escola de Artes e Ofícios de Carapira, na Província de Nampula. (Disponível em: <http://www.iabil.org> e Acesso em: 15.01.2019)

Os mestres de ofícios eram contratados mediante provas de concurso público de acordo com os programas implementados nas escolas e eram coadjuvados por mestres auxiliares. Aos mestres de ofícios cabia o dever de ministrar a instrução técnica nas oficinas que dirigiam, manter a disciplina e a observância dos preceitos da educação entre os alunos, ter a seu cargo a guarda e conservação das ferramentas, utensílios e ministrar o ensino das disciplinas de Tecnologia Oficinal e Orçamentos e Contas de Obras.

Para dirigir os trabalhos agrícolas e pecuários, quando houvesse, era contratado um prático agrícola, cujos vencimentos, regalias e obrigações eram análogas aos dos mestres de oficinas. Os regentes agrícolas e outro pessoal das Escolas Técnico Profissionais gozavam das mesmas regalias e deveres dos mestres de oficinas.

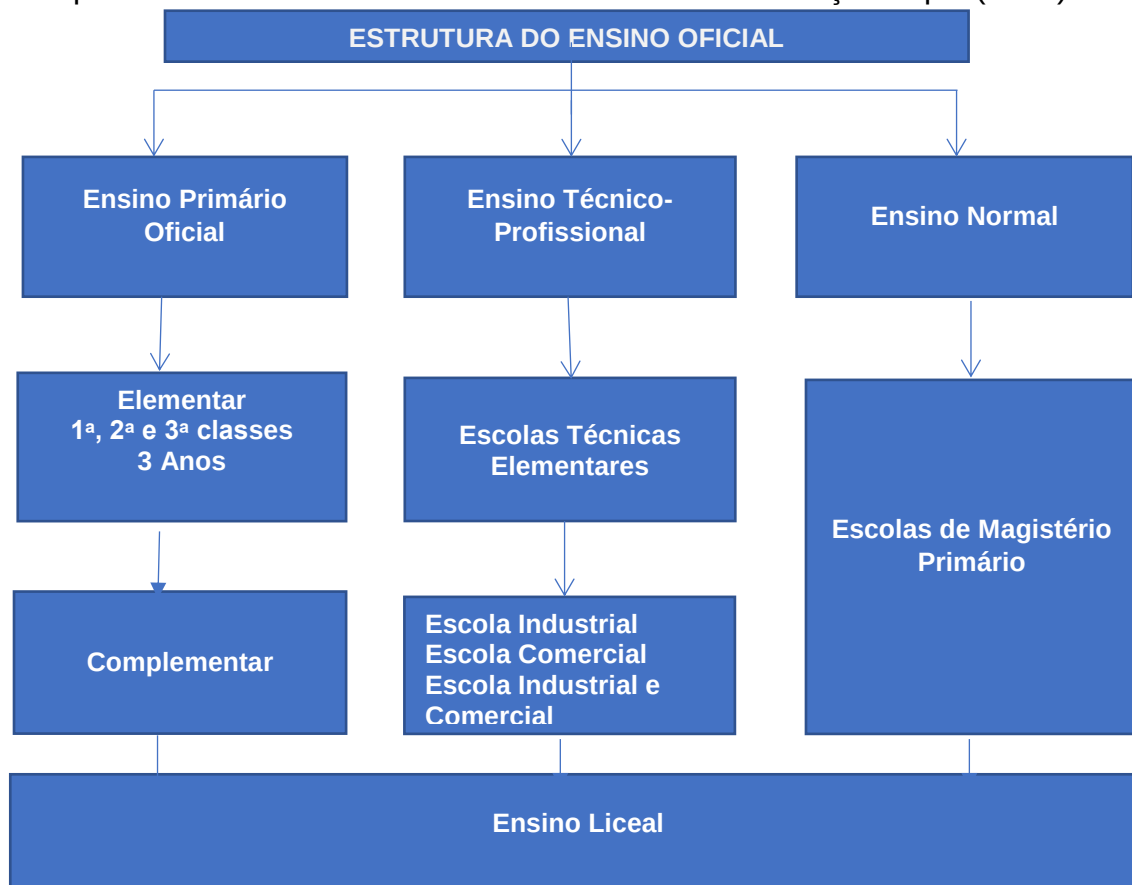
A outra possibilidade de formação profissional que podiam se beneficiar os alunos que Ensino Primário Rudimentar era ingressarem no Ensino Normal Indígena, onde se formavam como professores de escolas rurais. Para serem admitidos aos cursos de formação de professores para as escolas rurais os candidatos deveriam ter nascido na Colônia de Moçambique, terem concluído a 4ª classe, ter idade compreendida entre os dezesseis e vinte e sete anos de idade, aparentar boas condições de saúde e ter reputação social compatível com as exigências da profissão docente (não apresentar nenhum defeito físico e ter classificação de bom comportamento).

O Ensino Normal Indígena compreendia a formação profissional do mais alto nível, ao lado da enfermagem, que as populações nativas podiam alcançar. Os que ingressavam nestes cursos graduavam-se ao final de 2 anos (depois passou para 3 anos, em 1962), mediante o qual recebiam o “Diploma de Habilitação para o Magistério Primário Rudimentar”, que os habilitava ao exercício da profissão docente. Como sua formação era gratuita, representando custos para o governo colonial, os professores eram obrigados a trabalhar por cinco anos para o governo colonial, mediante o recebimento de um subsídio mensal, onde fosse necessária sua afetação (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

O Ensino Indígena funcionava em paralelo com Ensino Oficial, este último destinado à instrução de filhos de europeus e assimilados. O Ensino Oficial guardava a mesma estrutura do Ensino Indígena, que compreendia Ensino Primário Oficial, Ensino Técnico-Profissional e Ensino Normal. Assim, nos centros urbanos, o Ensino

Primário Oficial passou a ser ministrado em dois tipos de escolas, as *elementares* e as *complementares*, e nas regiões rurais funcionavam as Escolas Rurais, ou Escolas de Posto; o mesmo aconteceu com o Ensino Técnico-Profissional, que passou a se subdividir em Escolas Técnicas Elementares e Escolas Comercial, Escola Industrial e Escola Industrial e Comercial, conforme ilustrado no Esquema 2.

Esquema 2 – Estrutura do Ensino Primário Oficial de Moçambique (1930)



Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Nota-se que o modelo educacional do Ensino Oficial, pelo menos em termos de estrutura, era análogo ao do Ensino Indígena. A diferença entre ambos estava nos conteúdos ministrados e nas habilitações que conferiam aos alunos. Enquanto os alunos do Ensino Indígena não ultrapassavam a quarta classe e, por conseguinte, era impossível ingressar nos Institutos Comerciais e Industriais, os alunos do Ensino Oficial tinham a possibilidade de ingressar nos Liceus, que à época era os graus mais elevados de escolarização.

O Ensino Oficial era destinado aos filhos de europeus e africanos assimilados que residiam nas zonas urbanas dos distritos da Colônia de Moçambique. Para além

de programas, materiais e métodos de ensino que os diferenciava do Ensino Indígena, estes eram desenvolvidos em edifícios arquitetonicamente desenhados para o ensino escolar. Até 1962, altura em que se criou a Escola de Magistério Primário em Moçambique, os professores para as Escolas do Ensino Oficial eram formados na metrópole (BELCHIOR, 1965; LOPES, 1995).

De acordo com Lopes (op. cit.) em 1973 existiam em Moçambique quatro Escolas do Magistério Primário e doze Escolas de Formação de Professores de escolas rurais. Nesse sentido, e porque o foco da pesquisa incide sobre a formação de professores para as escolas das zonas rurais, não nos alongaremos na análise do Ensino Oficial, por este não estar diretamente relacionada com a formação de professores indígenas.

Embora o Regulamento da Escola de Habilitação de Professores Indígenas - Escola de Alvor (Portaria n. 1.044, de 01.01.1930), definisse que aquela escola normal visava formar professores que poderiam lecionar tanto nas escolas oficiais e particulares, quanto nas escolas das missões religiosas nacionais ou estrangeiras, na prática, aquela escola normal foi criada para preparar os agentes docentes para o ensino nas *escolas rudimentares* que se multiplicavam pelas regiões rurais da colônia de Moçambique, posteriormente designadas *Escolas de Posto*.

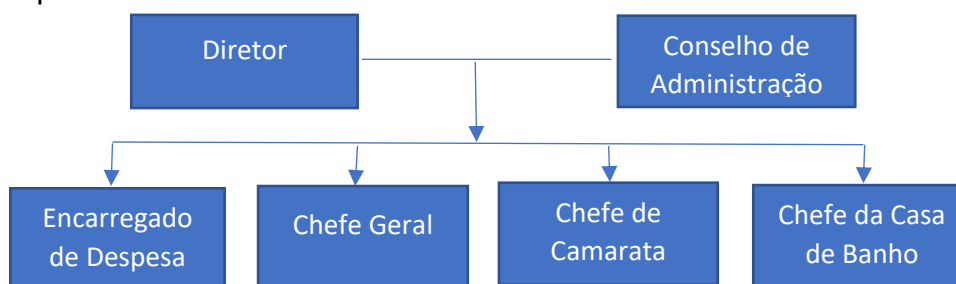
Uma importante característica que marcou a Formação de Professores Indígenas no período de institucionalização das escolas normais prende-se com o fato de a Escola de Habilitação de Professores Indígenas estar, naquela altura, sob a administração do Estado e se subordinar diretamente à Inspeção da Instrução Pública, a quem cabia indicar os respectivos diretores, e de quem estes últimos deveriam ser diretamente subordinados em tudo que se relacionasse com os processos de ensino e aprendizagem (SAÚTE, 2004). Já desde sua criação aquela escola normal foi objeto de disputa entre o pessoal técnico dos Serviços de Educação da Colônia e padroado da Igreja Católica.

A respeito deste assunto Saúte refere que, por ocasião da sua criação, a direção da Escola de Habilitação de Professores Indígenas estava sendo disputada entre os Serviços de Administração Civil e a Direção Geral das Missões Religiosas, pelo fato de cada um destes órgãos reivindicar para si as competências de direção máxima dos cursos de formação de professores. Diante da divergência prevaleceu, inicialmente, a indicação de alguém que não fosse ligado à Igreja, o Dr. Ângelo das Neves Gavetão, seu primeiro diretor, proposto pela Direção dos Serviços da

Administração Civil, ao invés do Padre Joaquim da Cruz Boavida, que era proposto pela Direção Geral das Missões Religiosas (SAÛTE, 2004).

Podemos afirmar, então, que a Escola de Habilitação de Professores Indígenas nasceu laica. O fato de a direção inicial daquela escola normal não estar ligada à Igreja Católica teve implicações não apenas na composição do pessoal administrativo que se ocupava da gestão da escola, mas no próprio currículo de formação. A seguir mostramos o organograma da escola e os papéis desempenhados por cada colaborador no período de sua institucionalização na Colônia de Moçambique.

Esquema 3 - Estrutura administrativa da ESCOLA de ALVOR



Fonte: Elaboração do autor, 2018.

A Direção da Escola era assegurada, no nível do topo, pelo Diretor e pelo Conselho de Direção e, no nível de base, pelo Encarregado de Despesas, Chefe Geral, Chefe de Camarata e Chefe da Casa de Banho. O Diretor da Escola era escolhido entre os profissionais do Setor da Educação que considerava ter larga experiência no Setor da Educação do ultramar, e este contava, para as tarefas de gestão, com o apoio de dois professores, um para tesouraria e outro para o secretariado (SAÛTE, 2004; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

No período de institucionalização das escolas normais a instrução que se dispensava aos professores indígenas era laica, a grelha curricular (utilizada antes da aprovação do regulamento da escola) apresentava um leque variado de disciplinas que integravam saberes *disciplinares*, *pedagógicos* e *laborais*, de caráter oficial, conforme se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3 - Grade curricular do curso de Habilitação de professores indígenas (1926 - 1940)

Disciplinas	Tempos letivos				
	Semanais		Anuais		
	1.º ano	2.º ano	1.º ano	2.º ano	Total

Língua Portuguesa	5	4	-	2	172	30	202
Aritmética, sistema métrico e geometria	5	3	-	2	154	30	184
História	-	-	5	2	-	130	130
Ciências, Higiene e Agricultura	-	4	3	2	72	90	162
Desenho	2	1	2	1	58	55	113
Trabalhos Manuais	2	1	2	1	58	55	113
Educação Física	2	2	1	1	76	35	111
Música	1	2	2	2	56	70	126
Pedagogia, Metodologia e Práticas Pedagógicas	-	-	5	5	-	175	175
Agricultura							
Totais	17	17	20	18	646	670	1316

Fonte: Saúde, 2004.

O currículo do primeiro curso de formação de Professores Indígenas era composto por dez disciplinas, previstas para serem lecionadas em 2 anos, variando na distribuição da carga horária, sendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Aritmética, sistema métrico e geometria, e Ciências, Higiene e Agricultura as que apresentavam maior carga horária. A seguir estava a disciplina de Pedagogia, Metodologia e Práticas Pedagógicas.

Nota-se a presença relativamente dominante de disciplinas teóricas que também eram acompanhadas de outras, não sem peso, de caráter prático. Para além da disciplina de Práticas Pedagógicas (que também consistiam em atividades práticas) o currículo contempla as disciplinas de Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas, embora ocupassem apenas 16% das atividades de ensino previstas no curso.

Os *saberes disciplinares* eram compostos pelas disciplinas que visavam fornecer aos professores saberes de referência, aqueles socialmente construídos e indispensáveis para formação de cidadãos naquele determinado momento, dos quais faziam parte as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, sistema métrico e geometria, História, Ciências, higiene e agricultura, Desenho e Música que, geralmente, coincidiam com as disciplinas escolares do ensino primário, como foi neste caso.

As disciplinas que compõem os saberes disciplinares, para além de terem, individualmente, as maiores cargas horárias, elas representam, no seu conjunto, cerca de 63% dos conteúdos do currículo, se divididos o número total de disciplinas pelo número de disciplinas que se agrupam nessa categoria de saberes. Para além disto, elas correspondem a 915 horas letivas, num total de 1316 horas de aulas previstas para os dois anos de formação.

Esta era, portanto, a categoria de saberes docentes com maior número de horas letivas e, conseqüentemente, com maior percentagem de conteúdos no currículo, o que pode estar associado ao peso ou relevância social que se atribuíam aos seus conteúdos, na medida em que estes representavam os conhecimentos por meio dos quais eram socializadas as crianças no ensino primário.

A seguir às disciplinas que compunham a categoria de saberes disciplinares, em termos de número de carga horária e percentagem de conteúdos no currículo estavam as disciplinas que integram a categoria de *saberes pedagógicos*. Esta categoria de saberes docentes era composta pela disciplina de “Pedagogia, Metodologia e Práticas Pedagógicas”, que visava fornecer orientações metodológicas e didáticas a serem aplicadas nas atividades de ensino e representava 27,5% do conteúdo do currículo, correspondendo uma carga horária letiva de apenas 175 horas, do total de 1316 horas.

Por último estão os saberes ligados às atividades laborais, ao fazer prático, à aprendizagem de ofícios, os quais chamamos *saberes laborais, de caráter oficial*. Nessa categoria, encontramos as disciplinas de Trabalhos Manuais e Práticas Agrícolas, as quais visavam preparar os futuros professores para desenvolver nos alunos meios honestos de trabalho, mas também de desenvolver neles o hábito de trabalho braçal. As disciplinas que compõem este tipo de saberes docentes são os que pouca percentagem apresentou, incluindo no número de carga horária final, situando-se em 18,5% do conteúdo do currículo e 113 horas totais no curso, conforme mostramos no Quadro 4.

Quadro 4 – Composição de saberes Docentes nos cursos de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (1930-1940)

Saberes Docentes		
Saberes Disciplinares	Saberes Pedagógicos	Saberes de Experiência
Língua Portuguesa Aritmética, sistema métrico e geometria História Ciências, Higiene e Agricultura Desenho Música Trabalhos Manuais 63%	Pedagogia, Metodologia e Práticas Pedagógicas 27,5%	Agricultura Educação Física 18,5%

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Vale destacar a ordem de sequência, ou posição ocupada, por diferentes categorias de saberes docentes. Nota-se, por exemplo, que as matérias que integravam os saberes *disciplinares* tinham uma carga horária maior no primeiro ano de formação, deixando para o último ano o peso das disciplinas que integravam os *saberes pedagógicos e laborais, de caráter oficial*, respectivamente.

Esta configuração que apresentavam os saberes docentes no período de institucionalização não permanece por longo tempo. Em 1933, quando foi aprovado o Regulamento das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, foi alterado o currículo do curso: foram introduzidas novas disciplinas, foram separadas algumas áreas disciplinares e fundiram-se outras, fazendo surgir novas disciplinas autônomas, e mudou-se a ordem das disciplinas na grelha curricular, a carga horária e a duração do curso, que passou a ser de 3 anos.

No novo modelo, os conteúdos da disciplina de História foram expandidos e a disciplina passou a designar-se História Geral e do Império Português; as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais foram fundidas, passando a ser uma única disciplina, Desenho e Trabalhos Manuais; Pedagogia e Metodologia permaneceram juntas, separando-se de Práticas Pedagógicas; Os conteúdos da disciplina de Música expandiu-se formando a disciplina Música e Canto Coral; Educação física expandiu-se, também, ficando Educação Física e Rudimentos de Higiene; e foram introduzidas as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ciências Naturais e Físico-Químicas e Geografia, Cosmografia e Coro grafia de Portugal, conforme a grelha que apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 - Grade curricular do curso de Habilitação de professores indígenas, revisada (1926 - 1940).

Disciplinas	Tempos Letivos Semanais			
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Horas totais
Língua Portuguesa	5	5	5	15
Aritmética, sistema métrico e geometria	3	3	-	6
Desenho e Trabalhos manuais (a)	2	2	-	4
Geografia, Cosmografia e Coro grafia de Portugal	3	2	-	5
História Geral e do Império Português	-	3	2	5
Educação Moral e Cívica	-	-	2	2
Pedagogia e Metodologia	-	-	4	4
Práticas Pedagógicas	-	-	5	5
Educação Física e Rudimentos de Higiene	2	2	1	5
Música e Canto Coral	2	1	1	4
Agricultura (a) ¹⁶				

¹⁶ Cabia aos diretores das escolas normais a indicação do dia da semana em que as atividades de práticas agrícolas pudessem ocorrer, o mesmo se passava com os trabalhos manuais.

Ciências Naturais e Físico-químicas	3	2	-	5
Total	21	21	20	62

Fonte: Saúte, 2004.

Apesar destas alterações, o quadro que apresentamos sobre os saberes docentes não sofreu significativas mudanças. A nova grade acentuou, ainda mais, o predomínio de disciplinas que integram a categoria de *saberes disciplinares* sobre as disciplinas das categorias de *saberes pedagógicos* e de *experiências*, respectivamente, como foram os casos da introdução das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ciências Naturais e Físico-Químicas e Geografia, Cosmografia e Corografia de Portugal.

Porém, quatro anos depois de aprovado o currículo que acabamos de apresentar voltaram a alterar o quadro de disciplinas do curso, retirando as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ciências Naturais e Físico-Químicas e Geografia, Cosmografia e Corografia de Portugal, Pedagogia e Metodologia e “Música” (LOPES, 1995; SAÚTE, 2004, CASTIANO; NGOENHA, 2013), tendo se mantido as de Língua Portuguesa, Aritmética e geometria, Corografia da Colônia e Noções Gerais do Império, Desenho e Trabalhos Manuais, e Práticas Pedagógicas, conforme o relatório de um de seus diretores, António Pina da Costa Jardim¹⁷.

Imagem 3 – Texto contendo relação de disciplinas do curso de Habilitação de Professores Indígenas

INSTRUÇÃO			
O curso é de três anos: nos dois primeiros, pretende-se que o aluno adquira cultura; no último, atende-se especialmente à instrução pedagógica.			
As disciplinas e tempos lectivos constam do quadro que segue:			
Disciplinas	Horas lectivas semanais		
	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Língua portuguesa	6	6	3
Aritmética e geometria	4	3	-
Corografia da Colônia e noções gerais da Corografia do Império	-	3	3
Desenho e trabalhos manuais	2	2	-
Prática pedagógica	-	-	12

¹⁷ Fonte: CasaComum.org, Disponível em: <HTTP: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10465.002>> Acesso em 09. set. 2018.

Poderá o leitor estranhar que do quadro das disciplinas não faça parte a cadeira de educação moral e cívica, tanto mais tratando-se de rapazes habituados a viver — pelo menos na sua infância — em um ambiente familiar onde nem sempre são observados os preceitos da moral cristã. Para lhes formar e fortalecer o carácter julgou o Estado preferível impor aos professores a obrigação de aproveitarem todas as oportunidades que se oferecem, sendo de justiça salientar o auxílio prestado pelo sacerdote católico que à Escola vem, com regularidade, dar assistência religiosa.

No que respeita ao ensino da história, despertar-lhes o orgulho de serem portugueses, eis o objectivo que se pretende atingir. A grandeza e homogeneidade do Império Português; o arrôjo e tenacidade dos portugueses desde o período das descobertas e conquistas até à completa pacificação dos territórios ultramarinos; a Cruz, ao lado da Espada, no alargamento do reino de Cristo sobre a terra; os métodos de colonização portuguesa e as relações com os naturais através de cinco séculos de história, são factores preciosos de que se servem os professores da língua portuguesa e de corografia para conseguir este objectivo. Também nas datas comemorativas dos grandes feitos da nossa história, professores e alunos fazem palestras alusivas.

As sessões de prática agrícola não se limitam ao amanhã e cultivo da terra, enxertias, podas e desinfecção de árvores de fruto. Despertar nos instruídos o sentido de beleza por meio de trabalhos de jardinagem e aformoseamento julgamos ser uma necessidade reconhecida por todos aqueles que já tiveram ocasião de observar o aspecto desolador da palhota indígena, cercada de capim.

Em uma das dependências da Escola está montada uma pequena enfermaria onde os alunos se exercitam na prática de curativos ligei-

73

ros, sob a orientação do subdelegado de saúde da circunscrição, que é também o professor de higiene.

Anexa à Escola de Habilitação de Professores Indígenas funciona uma escola de ensino primário rudimentar, criada especialmente para aprendizagem dos futuros educadores das crianças indígenas, quer para conhecerem praticamente quais os processos e métodos de ensino mais aconselháveis, quer para se familiarizarem com o meio em que irão actuar. Sob a orientação do respectivo professor, são os alunos que organizam os sumários das lições e dão as aulas.

O ano lectivo divide-se em dois períodos. Perderá o ano o aluno que tiver no primeiro período maioria de notas de medíocre ou duas de mau; e no segundo período duas notas de medíocre ou uma de mau. Não poderá continuar na Escola, como interno, o aluno que perder o primeiro ano do curso, nem o que perder duas vezes o segundo ou o terceiro.

Nem todos os alunos que concluem o curso da Escola de Habilitação de Professores Indígenas se destinam a professores do ensino primário rudimentar oficial. As missões religiosas, especialmente católicas, não têm descurado o ensino indígena, havendo já muitos diplomados por esta Escola a exercerem o magistério rudimentar em estabelecimentos de ensino por elas dirigidos.

Com a supressão das disciplinas que indicamos houve uma redução considerável no peso de matérias teóricas, preferindo concentrar maior atividade dos alunos nas aprendizagens práticas. Apesar das disciplinas que integram a categoria de *saberes disciplinares* continuarem com a maior carga horária e maior percentagem de conteúdos no currículo, estas foram consideravelmente reduzidas, tendo sido feito o contrário com as disciplinas que integravam as restantes categorias de saberes docentes, é o caso das “Práticas Pedagógicas” que, apesar de ser retirada a componente teórica que eram a “Pedagogia” e “Metodologia”, a carga horária total do curso se aproximava a das disciplinas da categoria de saberes disciplinares.

Na parte do relatório anual da Escola de Habilitação de Professores Indígenas apresentados na Imagem 5., pode-se notar a marca de uma administração civil na

escolha dos conteúdos a figurar na grelha curricular, isto é evidente com a ausência de conteúdos ligados à disciplina de Moral e Cívica, cuja abordagem deveria ser feita de forma transversal, ou seja, incluindo nas matérias de outras disciplinas, ou deixando para ser ministrada por ocasião das visitas de sacerdotes católicos à escola que, com regularidade, prestavam assistência religiosa.

No relatório, o diretor deixa claro que os objetivos de formação eram apenas de fornecer rudimentos de leitura, escrita e cálculos, e desenvolver o sentimento de pertença à Nação Portuguesa, pelo que se compreende que as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Sistema Métrico e Geometria e História adquiriam um peso considerável no currículo. Dependendo da organização de cada escola normal e das condições que podiam reunir, eram lecionadas outras disciplinas, consideradas de preparação complementar e que decorriam em sessões especiais e geralmente fora de sala de aulas, como as de Prática Agrícola, Conto Coral, Educação Física e Higiene.

A inclusão de disciplinas relacionadas às atividades laborais, de trabalho braçal, como a de “Práticas Agrícolas”, que se destinava a instruir os alunos não apenas “ao amanho e cultivo da terra, mas também em práticas de enxertias, podas, desinfecção de árvores de frutos,” estava relacionada com a necessidade de desenvolvimento dos ramos subsidiários das matérias primas coloniais para alimentação das indústrias emergentes na metrópole, no quadro da Política de Condicionamento Industrial, que Salazar buscava concretizar.

Enquanto disciplinas que integravam os saberes disciplinares, como as de Língua Portuguesa, História e demais, constituíam o espaço em que os professores cumpriam o objetivo de despertar nos alunos o orgulho de serem portugueses, fazendo-lhes crer na grandeza da homogeneidade do Império Português. Estas disciplinas visavam a “nacionalização das populações”, por meio do que se chamava de “aportuguesamento” das populações nativas, um papel que as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas cumpriram com relativo mérito. Mas a redução de disciplinas no currículo de formação foi um prenúncio para o encerramento das Escolas que até então estavam sob a direção da Inspeção da Instrução Pública, que culminou com seu encerramento.

Sob pretexto de falta de instalações convenientes e outras condições de funcionamento, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor foi encerrada, embora na versão apresentada por Saúte, citando um dos entrevistados

de sua pesquisa, esta decisão “foi resultado da pressão feita por uma falange de portugueses que tinha medo da evolução [ou nível de instrução] que o preto estava tendo [...]” (SAÛTE, 2004, p. 44), o certo é que as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas voltaram a funcionar com novas instalações e desta vez sob a direção máxima da Igreja Católica.

1.4 Consolidação e Expansão das Escolas Normais: As Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, ou de Adaptação (1941 - 1964)

O período que foi 1941 a 1963 foi marcado por acontecimentos que se seguiram ao fim da Segunda Grande Guerra, e que impactaram significativamente no cenário de educação colonial. Descrevendo os projetos de Salazar, nesse intervalo temporal, Newitt, refere que,

The immediate post war period saw Britain and France Embark on ambitious, centrally planned development policies in their African colonies. Portugal, so often considered to be fundamentally out of step with its colonial partners, embarked on a similar policy of intervention and sought actively to develop the economies of its African colonies. Central of this objective was the preparation and implementation of three development plans (Planos de Fomento). A draft plan had been produced before the outbreak of the war but in the event the first five years plan was only published in 1953. This plan allocated investment to a range of infrastructure projects, which included the Development of the Port of Nacala, the construction of a railway to link that port to the borders of Niassaland, and the building of a railway from Southern Rhodesia to the port of Lourenço Marques. These infrastructure projects were all to be financed by the Mozambique government supported by the metropolitan loans and with the private capital being invested in developing consumer industries. The plan also provided for the building of the Limpopo barrage, which was intended both to control the flooding of the Limpopo and to enable extensive irrigation of the fertile lands along the river. To Accompany these infrastructure projects, the government began to promote the emigration of Portuguese to Africa and to build the colonatos, which were highly subsidized rural settlements intended to encourage white settlers. The first of these opened in 1954. The second Development plan was to run from 1959 to 1963. Further large infrastructure projects were outlined and for the first-time significant sums were allocated for education and health. In the decade that followed nominal primary school's attendance increased rapidly, though the extent and quality of this education was doubtful. Some of the second plan, there was a transitional plan covering the years 1963 to 1968 when a third five-year plan was published. (NEWITT, 2017, p. 130-131).

O projeto de educação foi concretizado mediante o apoio da Igreja Católica, sobretudo no que respeita ao ensino das populações nativas. A participação dos “Apóstolos da Instrução” (como eram conhecidos os Missionários Católicos) na colonização dos povos da Colônia de Moçambique vem desde as primeiras tentativas de cristianização dos povos *Xonas* na primeira metade do século XVI, quando “os

Jesuítas criaram escolas nas suas sedes onde, para além da catequese, administravam artes e as primeiras letras (CAPELA, 2010, p. 142).

Se é verdadeira a afirmação de que a participação da Igreja Católica, por meio das *escolas missionárias*¹⁸, as quais cabia a missão de evangelização e alfabetização das populações nativas, foi relevante para a penetração e ocupação territorial portuguesa, não é menos verdadeira a afirmação de que durante o período do Estado Novo aquela organização foi fundamental para concretização da Política Colonial.

Algumas décadas antes da instauração do Estado Novo, as Missões Católicas, encarregadas da educação das populações nativas, tinham perdido o seu lugar para as Missões Civilizadoras, de natureza laicas, como previsto na “Lei de Separação das Igrejas e do Estado”, publicada em 20 de abril de 1911:

A partir da publicação do presente decreto, com força de lei, a religião católica apostólica romana deixa de ser a religião do Estado e todas as igrejas ou confissões religiosas são igualmente autorizadas, como legítimas agremiações particulares, desde que não ofendam a moral pública nem os princípios do direito político português. (Art. 2º).

Durante o período que foi de 1911 a 1926 as Missões Religiosas tinham sido substituídas por Missões Laicas, de natureza Estatal e Filantrópicas. A “Lei de Separação das igrejas e do Estado”, aprovado pelo “Governo Provisório da República”, eliminava, quase por completo, a influência da Igreja Católica na administração colonial portuguesa, sobretudo no setor da educação, como atesta Moura, sobre o ensino nas colônias:

A administração colonial ha de crear missões civilizadoras, abrir escolas, facilitar os estímulos moraes, para que as chamadas raças inferiores se sintam ricas e felizes no convívio da civilização desejosas do saber, amantes do trabalho, interessadas na vida commum social. (MOURA, 1910, p. 226).

Esta realidade foi invertida graças a Ascensão do Governo de Salazar, que terá chamado os “Apóstolos da Instrução” a regressarem, formalmente, ao cenário da administração colonial. O regresso daqueles “apóstolos”, marcava a recuperação de sua “missão civilizatória” e, desta vez, não apenas para serem eles mesmos a “civilizar pelas letras, oração e trabalho”, mas, também, para preparar aqueles (nativos) que se

¹⁸ Padres Jesuítas e Dominicanos, os quais eram chamados “apóstolos da Instrução” eram os responsáveis pela criação e administração de Escolas Missionárias espalhadas pelas diferentes regiões rurais de Moçambique, dentre elas se destacam as da Missão de Lifidzi, em Angónia-Tete (1908), Missão de Boroma (1943), Escola de Artes e Ofícios de Boroma (1945), Marara (1944), Fonte Boa (1945), Chiritse, Furancungo (1957), Mpenha, Vila Coutinho/Ulongue (1963), Msaladzi (1965), Zóbue (1966), Dómue (1973) entre outras (C.f. BELCHIOR, 1965.).

encarregariam de “nacionalizar” ou “aportuguesar” as populações nativas das colônias, - os *agentes docentes*. Estes eram os novos confiados do Estado no ensino destinadas às populações nativas, embora não se pode ignorar a influência das Igrejas Protestantes¹⁹ e da Religião Islâmica²⁰ no cenário educativo, sobretudo na região sul da colônia de Moçambique.

A ascensão de António Salazar significou o triunfo das forças políticas que se opunham ao Governo Republicano. Esse acontecimento teve diferentes interpretações, uns considerando como “golpe”, outros como “revolução”, no entanto, e independente da interpretação que se atribuía, ela foi, sem dúvidas, a vitória dos Partidários Conservadores sobre os Liberais, em especial os Monárquicos, adeptos da velha aliança entre o “trono e o altar”. O próprio Salazar era um filho dileto da Igreja, a serviço dela atuou como seminarista durante a sua juventude e, posteriormente, foi impulsionador, em Coimbra, do Centro Acadêmico de Democracia Cristã (CADC) e Deputado Católico, cujos laços “sanguíneos” com a Igreja o levam a formalizar suas alianças, mediante acordos com o Vaticano, em 1940, conforme a mostra a imagem.

¹⁹ Particularmente na região Sul de Moçambique, existiam muitas instituições educativas criadas pelas missões das igrejas protestantes, que se fixaram no território à luz das resoluções do Conferência de Berlim (1884-1885), entre as quais se garantia o direito à liberdade de pregação religiosa nas colônias. Em 1900 elas já seriam mais de trezentos acampamentos de missionários, a maioria originária da Grã-Bretanha, da Suíça, dos Estados Unidos e do Canadá, representados pelas Igrejas Anglicana, presbiteriana, Missão Suíça, Metodista Episcopal (c.f. IGLÉSIAS, 2006).

²⁰ O ensino da leitura, escrita e cálculos sob a superintendência da Religião Islâmica é realizado nas Madrassas. Nestas escolas, o Alcorão ocupa um lugar central na educação das crianças, e tal como os cristãos entendem a bíblia como a palavra de Deus, os muçulmanos concebem sua leitura como essenciais para o acesso das bênçãos devinas. Nesse sentido, o ensino da leitura e escrita árabe é uma das finalidades centrais das Madrassas que, para o efeito, recorrem ao uso da memorização e da repetição como os principais métodos de aprendizagem (C.F. MACAGNO, 2006).

Imagem 4 – Acto da assinatura da Concordata com a Santa Sé. 01 JUN. 1940.



Legenda: Assinatura da Concordata e Acordo Missionário. Oliveira Salazar, Presidente do Conselho e Ministro dos Negócios Estrangeiros, ladeado pelo Nuncio Apostólico e pelo Secretário-Geral do Ministério dos Negócios Estrangeiros, Teixeira de Sampaio, Fonte: AMS - Arquivo Mário Soares - Fotografias Exposição Permanente²¹

A celebração da Concordata com a Santa Sé, em 1940, marcou o início de um novo capítulo na formação de Professores Indígenas. Esse acordo materializava o preceituado no Acto Colonial, segundo o qual

“as missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e de influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino” (Art. 24).

Foi na sequência desse acordo, que o Governador-Geral de Moçambique, José Bettencourt, confiou a direção das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas à Arquidiocese de Lourenço Marques (Portaria nº 4469, de 13 de agosto de 1941). De acordo com Lopes (1995, p. 69), “o aspecto principal da Concordata e do Estatuto foi o de conceder às Missões Católicas a liberdade para fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus”. A partir de então, este tipo de escolas vai se expandir pelos Distritos da Colônia de Moçambique, onde tivesse uma diocese, conforme se pode observar no Quadro 6.

²¹ Disponível em: <HTTP: <http://hdl.handle.net/11002/fms>>. Acesso em 05 set. 2018.

Quadro 6 - Expansão das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (1940 - 1975).

Arquidioceses / Ano de Abertura		Escolas de Habilitação de Professores Indígenas	Ano de criação da escola
Lourenço Marques	1940	Alvor	1926
		Magude	1962
João Belo	1970	Sem escola	--
Inhambane	1962	Homoine	1963
Beira	1940	Dondo	1961
		Inhamizua	1967
Tete	1962	Vila Coutinho	1962
Quelimane	1940	Quelimane	1963
		Alto-molócue	1953
Nampula	1940	Marrere	1942
		São Pedro	1956
Porto Amélia	1957	Chiúre	1957
Vila Cabral	1963	Vila Cabral	1963

Fonte: Zawangoni, 2007.

Com a administração da Igreja Católica mudou-se o órgão máximo de tutela das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas. Estas deixaram de ser dirigidas pela Inspeção da Instrução Pública, tendo-se transferido esta incumbência para a Arquidiocese de Lourenço Marques. Durante este período, competia ao *Clero secular* a direção das escolas normais, sendo este o novo responsável pela organização de todo processo de recrutamento e seleção de candidatos, incluindo a gestão dos processos administrativos e pedagógicos (SAÚTE, 2004; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Estava instalada a “direção católica” das escolas normais, que antes era composta por pessoal civil nomeados pela Direção da Administração Civil, a partir daquela altura, até o início da década de 1960, passaram a ser compostas por padres afetos às dioceses que se encontravam nas regiões onde eram construídas as escolas normais. Os diretores das escolas passaram a ser, desde então, nomeados pelo Revmo. Cardeal Arcebispo, e aqueles, por sua vez, eram responsáveis pela indicação dos restantes membros de direção. Entre os colaboradores, responsáveis pelos diferentes setores de gestão, foram mantidas as figuras do Chefe Geral e Chefe de Camarata e introduzidas as de Chefe de Secções (chefes de casa de banho, do recinto escolar, do refeitório, etc.) e Chefe de Turma (SAÚTE, 2004).

Com a passagem da “direção civil” para “direção da Igreja Católica”, não apenas houve mudança no perfil do pessoal administrativo, mas também no dos alunos que ingressavam aos cursos. Os alunos que ingressavam para aquelas

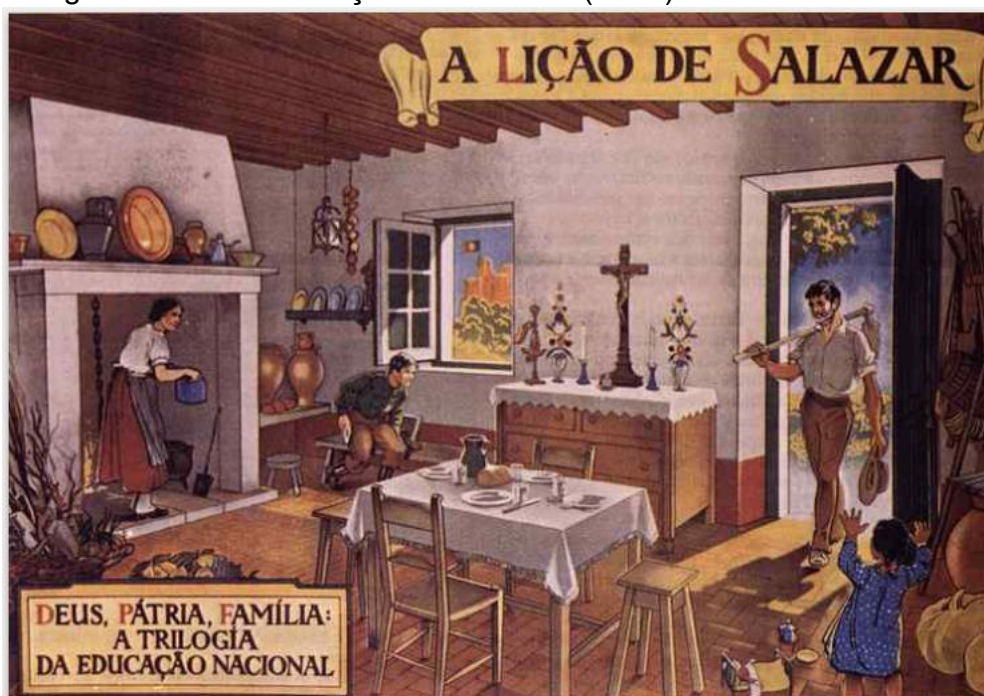
escolas normais passaram a ser, na sua maioria, candidatos provenientes das *escolas missionárias*, que também pertenciam as mesmas dioceses responsáveis pelas Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, mediante um processo seletivo dirigido pelos Bispos das Dioceses e que salvaguardava a representação equitativa de candidatos provenientes de todas *escolas missionárias* que enviassem suas listas.

O período de institucionalização das Escolas Normais quando a educação colonial estava sob a superintendência dos Serviços de Instrução Pública, a formação de professores indígenas foi marcado por uma certa “neutralidade religiosa” (o que queremos referir é que pelo menos não estava previsto a religião como disciplina obrigatória dos currículos, embora fosse abordada como tema transversal), sendo esta uma das características que a distingue do período posterior.

A transferência da superintendência para as Missões Católicas acentuou o peso da componente doutrinária na educação e ensino. Desse modo, o período de consolidação e expansão das Escolas Normais a Formação de Professores Indígenas passou a ser regida pela chamada “Trilogia da Educação Nacional”, que era uma ideologia amplamente propagandeada²² pelo Governo do Estado Novo, que defendia a formação de caráter de homens e mulheres pelos valores assentes no respeito a Deus, a Pátria e a Família, conforme esta divulgação da época.

²² À semelhança do que acontecia em regimes totalitários na Europa, também em Portugal, no período do Estado Novo, se encontrava dotado de um aparelho de propaganda do regime do dia tendo-se, para o efeito, criado o *Secretariado Nacional de Propaganda*, um Órgão do Estado Colonial responsável pela divulgação das realizações do Governo de Salazar e pela difusão da Ideologia Colonial. Esse órgão era responsável pela publicação da *Coleção de cartazes* “A Lição de Salazar”, que era destinada a propaganda da “ideologia da educação do estado novo” assente no pressuposto da “Trilogia Deus, Pátria e Família”, ou seja, assente nos valores da religião, da política e da tradição familiar. (C.f. MARQUES, 2013).

Imagem 5 - Cartaz "A Lição de Salazar" (1938).



Fonte: CasaComum.org, Disponível em: <HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_114645> acesso em: 15 set. de 2018.

Este cartaz consiste da representação que se fazia de uma família e sociedade que deveria expressar a “moral social” da Nação Portuguesa. A imagem retrata alguns valores que se pretendia construir na sociedade portuguesa por meio da educação e, consequentemente, da formação de professores. Homens trabalhadores do campo, mulheres envolvidas com as lidas domésticas, casa recheada de alimentos e adornos religiosos como enfeites, são alguns dos aspectos destacados no cartaz e que evidenciam os valores sociais e políticos que, por meio da educação escolar e através de outros dispositivos, o Governo do Estado Novo pretendia difundir entre as populações.

Em um contexto em que a educação encontrava sob o domínio da Igreja Católica, não é de estranhar que a doutrina da “Trilogia da Educação Nacional” tivesse coincidido com a da “Santíssima Trindade”. Deus, Pátria e Família era a trilogia de princípios que passaram a ser defendidos pela escola de Salazar e, na Colônia de Moçambique. Tais valores foram oficializados como as finalidades do Ensino Indígena pela Portaria de 16 de novembro de 1946, que publicou “Normas Reguladoras e Programas do Ensino Indígena”.

Este documento marcou, em termos oficiais, a entrada da Igreja Católica na direção dos destinos da educação destinada às populações nativas, as Escolas

Rudimentares, Escolas de Artes e Ofícios e as Escolas de Formação de Professores Indígenas, respectivamente. Castiano e Ngoenha referem que, com a entrada em vigor daquele documento, por exemplo, o objetivo do Ensino Rudimentar passou a ser o de “civilizar e nacionalizar o indígena por meio da língua portuguesa e gradual apreensão da doutrina e moral cristã”, formulando, formalmente, as “finalidades religiosas” da educação colonial e, em decorrência disso,

na planificação curricular há um reforço das horas dedicadas à aprendizagem do português e de atividades religiosas nas escolas indígenas. O canto coral, a aprendizagem de canções religiosas, a moral e a doutrina cristã, o baptismo (2.^a classe), o hino português e outras atividades vêm reforçar e consubstanciar esta tendência nacionalizadora e missionária. Reforça, principalmente, o papel da Igreja Católica como guardiã ideológica e moral no ensino. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 37).

A componente religiosa vai marcar o currículo deste momento de Formação de Professores Indígenas. As matérias sobre a fé a moral católicas ganharam corpo no novo currículo das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, as matérias tratadas em sessões de aulas livres passaram a incluir atividades religiosas, como canto coral, culto religioso e batismo, e outras atividades de caráter cívico voltadas para o desenvolvimento da moral social da Nação Portuguesa.

Apesar de ter sido celebrado o acordo entre a Igreja e o Estado em 1940 e no ano seguinte ter se formalizado o regime de atuação da igreja nos domínios públicos, os efeitos, pelo menos ao nível curricular, só apareceram em 1946, quando, pela Portaria nº 6.668 de 1946, foi aprovado o novo Programa de Formação de Professores Indígenas, introduzindo-se, no currículo das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, conteúdos de Moral e Religião Cristã. Este acontecimento marcou, segundo Saúte (2004), “o começo da implementação, nesta área, do princípio da religião católica como Religião do Estado e do papel dirigente no processo de educação dos indígenas” (SAÚTE, 2004, p. 61).

As disciplinas que compunham a grelha curricular do curso se mantiveram iguais às do período anterior, tendo se introduzido novas matérias para as sessões de aulas complementares, como as de Moral e Religião Cristã, Pecuária, Trabalhos Públicos e Enfermagem. As disciplinas de Português, Aritmética e História continuavam sendo as que apresentavam maior número de horas letivas semanais, comparadas às Ciências Físico-Naturais, Desenho e Práticas Pedagógicas, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 - Grade Curricular do Curso de Formação de Professores Indígenas (1941 - 1964).

Disciplinas	Semestralmente	
	2º Ano	3º Ano
Português	5	5
Aritmética	5	3
Geometria	2	-
História	3	2
Ciências Físico-Naturais	3	-
Desenho	2	-
Práticas Pedagógicas	-	10 (a)
Total		

Fonte: SAÜTE, 2004.

Ao todo, incluindo as disciplinas apresentadas na grelha curricular e as matérias lecionadas em sessões especiais, os cursos de formação de Professores Indígenas contemplavam 15 disciplinas, ou matérias de formação. Desse universo de conteúdos, 53% correspondia às que se agrupavam na categoria de *saberes disciplinares*, como eram os casos das disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geometria, História, Ciências Físico-Naturais, Desenho, Higiene, Trabalhos Manuais. A seguir estavam as disciplinas, ou matérias que se agrupadas na categoria de *saberes de experiência*, com 40,5% de total de conteúdos lecionados no curso. Por último, estavam as a disciplina que compunha os saberes pedagógicos, a disciplina de Práticas Pedagógicas, com apenas 6,5% das matérias do curso, segundo o resumo do Quadro 8.

Quadro 8 – Composição de saberes docentes das Escolas de Habilitação de Professores Indígenas (1941-1964).

Saberes Docentes		
Saberes Disciplinares	Saberes Pedagógicos	Saberes de Experiência
Língua Portuguesa Aritmética Geometria História Ciências Físico-Naturais Desenho Trabalhos Manuais Higiene Canto Coral	Práticas Pedagógicas	Educação Física Agricultura Pecuária Trabalhos Públicos Enfermagem
53%	6,5%	40,5%

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

As disciplinas que compõem a categoria de *saberes disciplinares* continuam sendo as que dominam os conteúdos do currículo deste período de Formação de Professores Indígenas. Estas matérias indicam um certo peso atribuído aos conteúdos

das disciplinas escolares do ensino primário, na formação de professores, embora tenham sido introduzidas apenas as matérias relativas à higienização das crianças, por meio da disciplina Higiene. Neste período, para além das matérias previstas anteriormente, os professores eram formados para ensinarem sobre os cuidados com a higiene e saúde nas escolas, mas também como agentes de saúde nas comunidades.

As matérias relativas aos trabalhos manuais, de caráter oficial, que integramos na categoria de *saberes laborais, de caráter oficial*, também tinham um peso significativo na Formação de Professores Indígenas. Três novas matérias relacionadas com atividades manuais, com caráter de conteúdos de preparação para a “vida produtiva”, foram introduzidas no currículo que vigorou neste período, quais sejam, Trabalhos Públicos, Pecuária e Enfermagem, contrariamente ao período anterior, em que os professores apenas aprendiam Educação Física, Agricultura e Canto Coral.

As matérias de preparação pedagógica e didática de professores indígenas, que integram a categoria de *saberes pedagógicos*, estava reduzida à disciplina de Práticas Pedagógicas, reservada para os semestres finais do curso. Isto mostra a posição, não cimeira, que ocupavam as matérias que integravam a categoria de *saberes pedagógicos* na *Hierarquia de Saberes Docentes* naquele período da Formação de Professores Indígenas. A supressão da componente teórica nas matérias que compunham os conteúdos de ensino no currículo, a Pedagogia e Metodologia, foi justificada como uma forma de se aliviar a carga teórica que caracterizava o currículo de Formação de Professores Indígenas do período anterior (SAÚTE, 2004; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Sob a direção da Igreja Católica, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas se expandiram pelas regiões do interior de todos os Distritos da Colônia de Moçambique, cumprindo, simultaneamente, finalidades “religiosas” e “sociopolíticas” de interesse do Estado e da Igreja Católica. Para além das disciplinas que vinham sendo ministradas no currículo do período anterior, neste foram introduzidas matérias relacionadas à religião, mas também de outras áreas do saber, como os trabalhos manuais, de caráter oficial, que alargavam a possibilidade de as populações nativas desenvolverem outras áreas de trabalho produtivo, como “Enfermagem”, “Trabalhos administrativos”, ao invés de apenas “Agricultura” e outras atividades de trabalho braçal.

A decisão de os nativos poderem aprender outras atividades para a vida produtiva esteve relacionada com a abolição, em 1951, do Acto Colonial, outrora aprovado em 1930. O novo regime jurídico-institucional, introduzido pelo Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias de Guiné, Angola e Moçambique (aprovado por Decreto-lei de 20 de maio, de 1954), institui o estatuto de "assimilado", uma nova lei em que as populações nativas, somente as que reunissem requisitos exigidos por leis, podiam adquirir direitos de cidadãos e ingressar nas diferentes áreas profissionais ligadas à administração colonial, entre as quais, a de enfermeiro e funcionários da administração.

Em suas "finalidades sociopolíticas", para além de produzir mão de obra barata para a economia portuguesa, as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas tinham a finalidade de preparar os agentes docentes que se encarregavam de formar o pessoal assimilado que auxiliaria nos trabalhos em vários setores da administração colonial, sobretudo o pessoal das regiões rurais, onde o Estado Colonial passou a dedicar mais atenção e a garantir serviços básicos, como o de saúde.

Portanto, neste momento, cabia à Igreja a missão de reproduzir, não apenas a mão de obra barata que a economia capitalista portuguesa necessitava para se consolidar no mercado mundial, mas também o pessoal auxiliar para as diferentes áreas profissionais. Porém, a forma como era, depois, aplicada aquela força de trabalho, e as condições de vida a que eram submetidas as populações nativas, não agradavam algumas alas da Igreja Católica, que passaram a denunciar os grosseiros problemas de desigualdades sociais que se vivia na colônia que, muitas vezes, chocavam com a natureza de missões daquela organização religiosa.

Muitos padres católicos, entre eles europeus e africanos (também existiam alguns padres negros), começaram a manifestar, publicamente seu distanciamento em relação ao regime de Salazar, sobretudo os padres da diocese da Beira (SAÚTE, 2004; ZAWANGONI, 2007; CAPELA, 2010; CASTIANO; NGOENHA, 2013). As contradições entre a Igreja e o governo de Salazar também se agudizavam na metrópole onde, em meados da década de 1950, desenvolviam-se intensos debates sobre as relações entre a Igreja e os políticos, envolvendo as hierarquias de ambas partes.

Para além dos problemas das relações entre a Igreja e o Estado, o final da década de 1950 foi marcada pelos movimentos nacionalistas em várias partes do

continente africano. No contexto internacional, cresciam as manifestações de repúdio pelos países que ainda teimavam em continuar nos “modelos de colonização direta”, como foi o caso de Portugal. Como referimos, anteriormente, a França e a Inglaterra já tinham se adiantado na implementação de um modelo negociado de independência de suas colônias, dando início ao que se conhece como *neocolonialismo*.

Portugal apresentou, de início, uma resistência, não apenas no que se refere à adesão às novas formas de relações entre metrópole e ultramar, mas também em abandonar o modelo centralizado e ditatorial de governo. Como consequência, a crise política se agravou na metrópole. Na sequência de tal agravamento, organizações civis e partidos políticos, de *centro-esquerda*, uniram-se para reivindicar a reposição da democracia que tinha sido suspensa, passados mais de trinta anos. Foi na sequência dessas manifestações políticas que, por exemplo, foi publicado o “Programa de Democratização da República”²³.

Na Colônia de Moçambique começam a se constituir movimentos de contestação à colonização portuguesa, os principais eram UNAMI, UDENAMO e MANU que, mais tarde, se unem para fundar a FRELIMO. Como resposta ao cenário político daquele momento, o governo de António Salazar toma medidas que visassem eliminar os focos de contestação. No setor da educação eliminou-se o ensino dualista (que era dividido em *ensino rudimentar* e *ensino oficial*), tornando um único ensino, o Oficial. No entanto introduziu-se o *Ensino de Adaptação*, que era, igualmente, discriminatório e racista (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

A Portaria n.º 15971, publicada no B.I. n.º 13 de 31 de março de 1962 (I série), define que

«o Ensino de Adaptação que se destina a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na Ordem das mais nobres tradições»

²³ Trata-se de manifesto de um ideário e de uma política coerente de *centro esquerda* - susceptível de delinear uma verdadeira alternativa para o fascismo salazarista. O seu objectivo era dar a conhecer, tanto interna como externamente, a existência de uma linha de pensamento, de estilo europeu, capaz de assumir o poder, em qualquer oportunidade favorável, preenchendo o «vazio político» criado pelo salazarismo, e desmentindo assim o velho dilema absurdo da propaganda oficial de que as únicas alternativas para Salazar seriam «o comunismo ou o caos» (C.f. Programa de Democratização da República. Disponível em: http://www.arqnet.pt/portugal/documentos/democratizacao_republica.html Acesso em: 17.09.2018)

O Ensino de Adaptação era gratuito e obrigatório para crianças de sete aos doze anos de idade, e compreendia três classes, em regime de separação de sexos, admitindo-se, porém, a coeducação, nos casos em que os efetivos de alunos não justificassem tal separação. Propositadamente, o Regulamento do Ensino Primário (Diploma Legislativo n.º 2286, do Boletim Oficial n.º 38, de 25 de setembro, de 1962) define que o ensino primário era gratuito e obrigatório para crianças entre os sete e os doze anos de idade. Isto faziam com que maior parte dos alunos que ingressavam para o Ensino de Adaptação, à altura de sua conclusão, não estivessem em idade regulamentar de ingressar no Ensino Primário.

A transformação do Ensino Primário Rudimentar em Ensino de Adaptação levou à criação de escolas normais destinadas à formação de professores para aquele nível (que pode se considerar um tipo) de ensino, as “Escolas de Habilitação de Professores de Adaptação”, ou “Escolas de Magistério de Adaptação”. Nestas escolas normais, a formação estava prevista para uma duração de três anos, sem a condição de prestarem exame de admissão para ingresso, bastando ser moçambicano, ter idade entre 15 e 22 anos e apresentar um certificado da 4ª classe do Ensino Primário, ou equivalente.

Este tipo de formação de professores foi o que menos tempo durou, dadas as crises política e sociais que se vivia na metrópole e nas colônias, que terá levado às reformas, tanto do ensino, quanto da formação de professores, destinados à escolarização das populações ultramarinas. A conjuntura internacional e as crises internas que se vivia tanto na metrópole, quanto nas colônias, nos últimos momentos da colonização, levaram a uma série de reformas da administração colonial com impactos significativos para o setor da educação.

1.5 As novas Reformas: As Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar (1964 - 1974)

A última década da colonização portuguesa em Moçambique foi marcada por acontecimentos que ditaram reformas profundas em vários setores da administração colonial, entre outras, a educação, saúde e programas de fomento da economia colonial (NEWITT, 2017). Essas reformas têm sido explicadas como sendo a consequência de fatores de conjuntura internacional e nacional. De um lado, destacam a pressão das Organizações mundiais (como as Nações Unidas) pela

emancipação dos povos colonizados e, por outro, as crises políticas e sociais na metrópole e nas colônias o agravamento da Luta de Libertação Nacional, que iniciou em 1964 e só veio a terminar com a independência (BELCHIOR, 1965; LOPES, 1995; CASTIANO; NIQUICE, 2005; NGOENHA, 2013).

Este período foi marcado por reformas no Ensino Elementar da Colônia de Moçambique e, conseqüentemente, da formação de professores destinadas à escolarização das populações nativas. Tais reformas visaram, entre outros, a) redimensionar a ligação com a Igreja Católica no ramo do ensino; b) promover a rápida cobertura da rede escolar na Colônia, através da criação de Escolas de Posto; c) Promover mudanças nos processos de formação de professores; e, d) admitir as crianças mais cedo à escola, matriculando lhes no Ensino Pré-Primário.

Oficialmente, as Escolas de Habilitação de Professores de Posto substituíram as antigas Escolas de Habilitação de Professores indígenas por meio do Decreto n.º 45.908, de 1964, de 10 de setembro de 1964, que promulgou a reforma o Ensino Elementar nas escolas da Província Ultramarina de Moçambique. Este decreto veio oficializar as escolas missionárias, tornando-as instituições do Estado, sob direção pedagógica da Inspeção da Instrução Pública, embora a gestão pedagógica e administrativa continuasse sendo realizada por padres e freiras das dioceses a que pertenciam.

A situação política e social em que se vivia na Província Ultramarina de Moçambique, na década de 1960, obrigou o Governo de Salazar a realizar reformas no setor de educação do ultramar. Como forma de reduzir a diferenças no ensino destinado aos filhos de europeus e assimilados e o aos filhos de nativos (não assimilados), o Governo do Estado Novo eliminou o chamado Ensino de Adaptação (na verdade substituiu sua designação para Ensino Pré-Primário) e oficializou as Escolas Missionárias que ministravam o Ensino Rudimentar nas regiões rurais, passando a chamar-se Escolas do Ensino Elementar dos Indígenas para as Zonas Rurais, ou - “Escolas de Posto”.

Escolas de Posto eram estabelecimentos escolares construídas nas regiões rurais da Província Ultramarina de Moçambique que se destinavam a escolarização da população nativa, filhos de pais não assimilados, cuja principal missão era a difusão da língua e culturas portuguesas, elevação de vida das populações e o desenvolvimento de hábitos de trabalhos manuais, no seio das populações. Aquelas instituições de ensino foram transformadas em verdadeiros “centros de

desenvolvimento comunitário”, onde se difundia, não apenas a cultura portuguesa, mas matérias de Saúde, Educação feminina (economia doméstica, culinária, adorno do lar, educação familiar, higiene e puericultura) e Ação social escolar e Atividades Circum-escolares, - Dentro da Orgânica da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina”²⁴ (*O NOSSO POSTO*, N.º 2, 1973, p. 15).

Os edifícios escolares eram modestos, construídos com materiais convencionais, para atender entre 30 e 45 alunos em cada (nos dias atuais, o modelo arquitetônico de escolas primárias, nas regiões rurais, se mantém o mesmo), conforme se apresenta na Imagem 9.

Imagem 6 – Fotografia da Escola de Posto de Montepuez, por ocasião da exposição dos trabalhos escolares de alunos (1970).



Fonte: *O Nosso Posto*, 1970, n.º 2, p. 12.

Na conjuntura em que, nas regiões rurais, se registrava considerável aumento demográfico da população e, ao mesmo tempo em que a Luta Armada de Libertação

²⁴ Tratava-se de uma organização nacional e pré-militar, para a juventude portuguesa, criada pelo Ministério da Educação Nacional (Decreto-Lei nº 26.661, de 19 de maio de 1936). A finalidade desta organização juvenil era de estimular o "desenvolvimento integral da capacidade física, formação de carácter e a devoção à Pátria" no seio da juventude do "Império Português" e dos núcleos de portugueses no estrangeiro, e contribuir, deste modo, para a sua defesa (Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt> Acesso em: 17.01.2019).

Nacional se alastrava e intensificava por aquelas regiões adentro, despertando a consciência de classe no seio daquelas populações, e alertando-as sobre a situação de exploração a que estavam submetidas, o Governo de Salazar se viu na necessidade de promover uma rápida cobertura da rede escolar em todas as regiões rurais da Província Ultramarina para, através das Escolas de Posto Escolar, garantir a presença do estado colonial.

Naquelas escolas, as crianças deveriam ser admitidas no Ensino Pré-Primário e frequentavam até a 3ª classe do Ensino Primário, nos casos de escolas que se situavam nas regiões rurais, podendo frequentar a 4ª classe, nos casos em que estas estivessem nas regiões suburbanas e, em casos excepcionais, aquelas escolas podiam ser transformadas em escolas primárias comuns, caso os efetivos justificassem.

As finalidades do Ensino Pré-Primário que eram ministradas nos Postos Escolares foram definidas da seguinte maneira:

A classe pré-primária tem, como se sabe, duas finalidades principais:

1.º O ensino oral da Língua Portuguesa, isto é, desenvolver nas crianças a linguagem falada, de modo que no final do ano, os alunos sejam capazes de expressar-se, em português, acerca dos assuntos mais comuns e sobretudo daqueles que dizem respeito à própria criança e ao meio que a rodeia: o corpo, o vestuário, a escola, a habitação, o fogo, a lavra, o bairro, etc.

Esta finalidade consegue-se sobretudo através de lições de: observação de coisas, conversação sobre essas coisas, da compreensão de pequenas histórias e poesias, de interpretação de imagens ou gravuras respeitantes a coisas conhecidas dos alunos, [...]

A 2.ª finalidade da educação pré-primária é a educação sensorial da criança, isto +e, através de exercícios e atividades várias, - observação, desenho, trabalhos manuais, atividades físicas, pretende-se desenvolver todos os sentidos e respectivos órgãos da criança: principalmente a vista e o ouvido, combinados com o movimento da mão e do braço.

Através desta educação (chamada sensório-motriz), e da aprendizagem oral da Língua Portuguesa, pretende-se preparar as crianças para na 1.ª classe serem capazes, com certa facilidade, de aprender a ler e a escrever e receberem os demais ensinamentos.

Por isso, na classe Pré-Primária e, sobretudo nas escolas e postos escolares de ambientes rurais, o professor deve antes de mais preocupar-se em falar português e fazer falar os seus alunos, mas a falar corretamente e sobre as coisas que as crianças conhecem, manuseiam, entendem. (O NOSSO POSTO, n.º 6, 1972, p. 6).

A seção do editorial do primeiro número da Revista Pedagógica *O Nosso Posto* explicita, com algum detalhe, o âmbito da criação das Escolas de Posto nas regiões rurais da Província Ultramarina de Moçambique. Nesse texto, as escolas de Posto são caracterizadas da seguinte forma:

o posto escolar, multiplicado por esses matos fora, de acordo com as necessidades de uma ocupação escolar devidamente programada, é por primeiro elo de uma cadeia que pode conduzir à universidade, mas tem por si só uma grande missão a cumprir: divulgar a língua nacional e promover as populações rurais, ensinando-as a conhecerem-se melhor como portugueses e a amar, com mais consciência, a terra abençoada que as sustenta e que necessita de braços cada vez mais esclarecidos para a trabalharem (O NOSSO POSTO, N.º1, 1969).

Desta citação podem ser apontadas três finalidades principais, as quais se destinavam a cumprir as Escolas de Posto: a) alfabetizar as populações, como meio de difusão da Língua Portuguesa, b) desenvolver neles a consciência de pertencimento à Nação Portuguesa, e c) preparar para o trabalho produtivo. Portanto, por um lado, “nacionalizar”, ou “aportuguesar” as populações nativas das regiões rurais, por outro, desenvolver os hábitos de higiene e de realização de trabalhos braçais.

Para fazer face aos desafios impostos pelo ensino que se pretendia imprimir naquelas escolas das regiões rurais, a Direção dos Serviços Provinciais de Educação se encarrega dos Programas de Formação de Professores de Posto e Monitores Escolares,

uma vez oficializadas as escolas de habilitação de professores de posto e depois de criado um quadro cujos efetivos irão progressivamente aumentando de acordo com a produção das escolas e com o criterioso aproveitamento dos antigos diplomados com bons serviços prestados no ensino missionário e iniciado um vasto programa de cursos de atualização e aperfeiçoamento dos agentes docentes em serviço no ensino oficial e oficializado [...] (O NOSSO POSTO, N.º1, 1969).

Os agentes docentes daquelas escolas eram submetidos a uma formação que durava 3 anos e, a sua conclusão, obtinham um diploma com equivalência de 4ª classe do Ensino Complementar, que os habilitava a se candidatarem para os concursos de admissão ao quadro de pessoal docente, contratados e remunerados pelo Estado. Embora o currículo correspondente a estes cursos tenha sido aprovado em 1964, na prática, foi implementado a partir dos anos 1968/1969, conforme foram criadas as condições de seu funcionamento, começando pela Escola de Habilitação de Professores José Cabral, em seguida a de Homóine, depois a de Boroma e seguindo-se as restantes (LOPES, 1995; SAÚTE, 2004; NIQUICE, 2005; CASTINO; NGOENHA, 2013).

Os professores formados nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto tinham estatuto diferente dos professores que se formavam nas Escolas de Magistério Primário. O Artigo 15.º do decreto de 1964 determinava que o pessoal docente do Ensino Primário Elementar compreendia:

- a) Professores do Ensino Primário;
- b) Professores de Posto Escolar, e;
- c) Monitores escolares.

Os professores do Ensino Primário, formados nas Escolas de Magistério Primário, se destinavam a lecionar nas Escolas Primárias Comuns que, geralmente, se situavam nas regiões urbanas. A primeira Escola de Magistério Primário abriu em 1962, em Lourenço Marques, e a segunda na Beira, em 1966, - A Escola de Magistério da Beira (*JORNAL DO PROFESSOR*, n.º 7, 1982).

Os professores para as Escolas de Posto e Monitores dessas mesmas escolas eram formados e/ou submetidos a “Cursos de Atualização Pedagógica” nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto. e se destinavam a lecionar nas escolas rurais, destinadas às populações nativas, filhos de “não assimilados”, e geralmente se situavam nas regiões mais recônditas do interior da Província Ultramarina de Moçambique.

Os Cursos de Formação de Professores de Posto e Monitores Escolares tinham a pretensão de preparar professores para os desafios da expansão da rede escolar e para a modernização do ensino naquelas escolas rurais. Ao mesmo tempo que se pretendia espalhar as Escolas de Posto por todas as regiões rurais da Província, buscava-se dotar de certa racionalidade seus processos pedagógicos e administrativos, e essa tarefa, no entender do Conselho Económico e Social, seria melhor levada ao cabo pela “Inspeção Provincial de Educação”, a foi atribuída as tarefas de planificar e supervisionar os cursos regulares que decorriam nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto, bem como a promoção de “cursos de Atualização e Aperfeiçoamento” dos agentes docentes daquelas escolas (*O NOSSO POSTO*, N.º 2, 1972).

A Revista *O Nosso Posto* publica, na edição n.º 2, de fevereiro de 1972, na seção “Legislação”, o Diploma legislativo que determina que o processo de gestão dos cursos de atualização pedagógica e aperfeiçoamento de professores de posto passava para “Inspeção Provincial de Educação”, e nele pode se ler:

O Diploma Legislativo n.º 2239, de 26 de maio de 1962, no seu Artigo 7.º, 8.º, 9.º, atribui à Direção Provincial de Serviços de Educação determinadas funções que, pelas suas características, melhor ficariam atribuídas à Inspeção Provincial de Educação, portanto, e ouvidos o Conselho Económico e Social, usando das competência atribuída pela alínea b) do artigo 135.º, da Constituição, o Governador- Geral de Moçambique determina o seguinte:

Artigo único. Os artigos 7.º, 8.º, 9.º, do Diploma Legislativo n.º 2239, de 26 de maio de 1962, passam a ter a seguinte redação.

Art. 7.º Os pontos para provas escritas serão organizadas pela Inspeção provincial de Educação, sendo as provas prestadas em cada escola perante

um júri de fiscalização, nomeado por despacho de Governador-Geral, sob proposta do inspector Provincial de Educação, e composto por três membros, a cada um dos quais será abonado uma 50\$00 por cada sessão de trabalhos, não podendo exceder oito.

Art. 8.º As provas escritas serão remetidas pela via mais rápida à Inspeção Provincial de Educação e aí classificadas por um júri único nomeado por Despacho do Governador-Geral e composto pelo Inspector Provincial de Educação, ou um seu delegado, que presidirá a três vogais, que perceberão a gratificação de 10\$00 por cada classificação que proponham, cabendo ao presidente igual gratificação relativamente ao número de examinados.

Art. 9.º As provas escritas já classificadas serão devolvidas ao diretor da escola, que presidirá ao júri de provas orais, composto por quatro membros nomeados por despacho de Governador-Geral, sob proposta do Inspector Provincial de Educação, aos quais será abonada a gratificação de 15\$00 por cada interrogatório que façam, cabendo ao presidente igual gratificação relativamente ao número de candidatos.

À Igreja Católica ficava reservado o papel de gestores das Escolas de Habilitação de Professores de Posto e de membros de júri das provas de admissão de candidatos ao quadro de pessoal docente dessas Escolas. Padres e Freiras eram responsáveis pela gestão administrativa das escolas, incluindo a gestão do pessoal discente e docente, cabendo ao Estado a remuneração do pessoal docente. Para além dos missionários ministrarem o ensino de Moral e Religião, realizavam outras atividades de caráter pedagógicas, como orientação e supervisão de atividades comunitárias e participação em júris de provas de admissão ao quadro de pessoal docente, entre outras, conforme se mostra na Imagem 7.

Imagem 7 - Foto do “Júri e candidatos do exame final de professores de posto escolar da Escola de Habilitação de Chiúre” (1969).



Fonte: O Nosso Posto, 1970, n.º 2, p. 11.

É possível ver, no centro da imagem, um padre e freiras e um responsável pela “Inspeção Provincial de Educação”, participando do encerramento de uma das edições dos cursos de Atualização Pedagógica de Professores de Posto e Monitores Escolares, no ano de 1970. Os cursos de atualização pedagógica eram ministrados em dois meses, por ano, divididos em três sessões, cada uma com a duração de duas semanas, geralmente, em períodos de férias escolares.

As reformas educacionais dos anos 1960, no geral, e da formação de professores, em particular, faziam parte de um vasto projeto de modernização da administração colonial, de um lado, como projeto de formação de mão-de-obra qualificada para a administração colonial e para os Setores de produção, sobretudo os artífices e agricultores (ZIMBICO, 2016). Em um momento onde a administração colonial não cobria muitas regiões da colônia, sobretudo as regiões rurais, a reforma educacional visou igualmente mudar o cenário de abandono e subdesenvolvimento em que se encontravam as populações das regiões rurais para convencer a opinião pública nacional e internacional da necessidade de Portugal se manter nas terras ultramarinas (LOPES, 1995; SAÚTE 2004; CASTIANO & NGOENHA, 2013).

É assim que se pode entender as razões pelos quais os cursos de formação de professores para aquele tipo de escolas passaram a ser caracterizados, não apenas pela aquisição de técnicas do mister docente (pedagogias e metodologias), mas também pela pretensão de qualificar os agentes docentes para impulsionarem, junto às populações rurais, o desenvolvimento econômico e social, promovendo saúde e higiene, desenvolvendo hábitos de prática de agricultura e pecuária, e de outros trabalhos rurais, bem como desenvolver boas atitudes nas relações e ação cívica.

Os agentes docentes e monitores que ensinavam nas Escolas de Posto atuavam tanto como professores das “primeiras letras”, quanto como instrutores de atividades comunitárias, de caráter doméstico e produtivo. Embora viessem de famílias humildes, a conclusão do curso lhes conferia um estatuto social dignificante entre as populações nativas da sociedade colonial, representando, nas palavras de Saúte (2004), a “Elite Instruída de Moçambique”, naquela época. Desde a forma de se vestir, até a de se comportar em sociedade, deveriam ser ao estilo da “civilização ocidental” e segundo a cultura portuguesa, conforme pode ser conferido na Imagem 11.

Imagem 8 – Foto de alunos do Curso de Atualização de professores e monitores da Escola do Alvor (1969).



Fonte: O Nosso Posto, 1969, n.º 1, 14.

Os alunos que aparecem nesta imagem já integravam a “elite instruída da Província” naquela época. Estes já exerciam a atividade docente, admitidos segundo o “Regulamento do Concurso de Habilitação para Ingresso no Quadro de Professores de Posto Escolar” (*Boletim Oficial* n.º 65, I série, de 3 de junho de 1971). À luz deste regulamento, os candidatos, de ambos os sexos, para serem admitidos no quadro de pessoal remunerado, deveriam reunir as seguintes condições: a) ter, no mínimo 18 anos de idade; b) possuir o exame do ciclo preparatório, ou equivalente; c) terem sido monitores escolares com dez anos de serviço docente bem qualificado; d) terem sido agentes escolares diplomados com, pelo menos, dez anos de serviço bem qualificado; e) haverem exercido, durante dez anos, no ensino oficial, com boas informações, serviço docente, na situação de assalariados.

A admissão de Monitores Escolares, para o quadro de agentes docentes remunerados, foi regulada pelo Diploma Legislativo N.º 128/71, que determinava que estes poderiam ser admitidos nas condições de possuírem mais de 18 anos de idade, ter cidadania portuguesa de origem e terem frequentado com aproveitamento os cursos de atualização e aperfeiçoamento de pessoal docente. Tanto os professores, quanto os monitores, no processo de candidatura, eram submetidos à realização de seguintes provas: a) provas escritas de Língua e História Pátria; Aritmética e Geometria; Legislação e Escrituração Escolares; b) Provas escrita e provas de didáctica e; c) Provas orais. (*O NOSSO POSTO*, n.º 3, 1971).

As provas de admissão eram elaboradas em conformidade com os conteúdos dos cursos destinados à preparação, tanto de Professores de Posto Escolar, quanto de Monitores Escolares, previstos no “Regulamento dos Cursos de Actualização de

Pessoal Docente e de Preparação de Monitores Escolares”, no seu Art. 18.º, que determinava que para o funcionamento dos cursos seriam dadas instruções específicas, mas, em princípio, haveria sessões de:

- a) *Cultura Geral* – revisão de programas de ensino primário elementar, sobretudo no respeitante a Língua Nacional, Aritmética e Geometria, Ciências Geográfico-Naturais e História de Portugal;
- b) *Prática de Didácticas* – constituídas de aulas-modelo ministradas pelos professores, para habilitar os participantes a lecionar as matérias constantes dos programas de ensino primário, depois repetidas pelos alunos;
- c) *Legislação e Administração escolar* – Programas e princípios básicos do Regulamento do Ensino Primário, escrituração escolar e preenchimento de mapas estatísticos e outros;
- d) *Formação Portuguesa* – Os Portugueses no Mundo. A integração de povos diversos numa só Pátria, como resultado da expansão ultramarina; o sentido cristão de expansão portuguesa; a civilização ocidental levada a todos os continentes;
- e) *Educação Moral e Cívica* – Conforme os programas Oficiais do Ensino Primário e das Escolas de Habilitação de Professores de Posto escolar;
- f) *Canto Coral e Educação Física* – Conforme os programas do ensino primário e das escolas de habilitação de professores de posto escolar;
- g) *Acção Social Escolar e Actividades Circum-escolares* – Dentro da orgânica da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa feminina;
- h) *Técnicas de Desenvolvimento Comunitário* – Saúde Pública, Educação feminina (economia doméstica, culinária, adorno do lar, educação familiar, higiene e puericultura); actividades Sociais e Práticas de Ruralidade

Se nos “Cursos de Actualização do Pessoal Docente” estas matérias eram comprimidas e ministradas de forma resumida, ou acelerada, nos Cursos de Formação de Professores de Posto Escolar estas apareciam mais extensas e aprofundadas, com ênfase nas matérias de Língua Portuguesa, Aritmética e Ciências Geográfico-Naturais.

A grade curricular do Curso de Formação de Professores de Posto apresentava disciplinas organizadas em quatro blocos: “Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Profissional”, com 7 disciplinas; “Técnicas de Desenvolvimento Comunitário”, com 3 disciplinas; “Actividades da Mocidade Portuguesa”, com 2 disciplinas; e, “Preparação Docente”, com 3 disciplinas. Nota-se uma preocupação da “Inspecção Provincial de Educação” em agrupar as disciplinas em matérias homogêneas de ensino, cujo critério parece ter sido as finalidades dos conteúdos das disciplinas.

As disciplinas que integravam na categoria de *saberes disciplinares*, compreendiam as disciplinas de Língua Nacional, História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho e Trabalhos manuais, moral e Religião, Formação Portuguesa, e estavam integradas no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional. Das 15 disciplinas do curso, 7 correspondiam às que se integravam nesta categoria de saberes docentes, perfazendo cerca de 46% do conteúdo do currículo,

mas apesar de numerosas, a carga horária destas disciplinas não era superior a de disciplinas que integravam outras categorias de saberes docentes, como acontecia nas grelhas curriculares de cursos de formação de professores de escolas rurais, em períodos anteriores.

As disciplinas Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais, Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo (também era designada por Higiene Geral e Rural e Puericultura e Socorrismo), Atividades sociais, Educação Física e Canto Coral e Estudo Dirigido integravam a categoria de *saberes laborais, de caráter oficial*. Estas compreendiam as matérias constantes dos blocos Técnicas de Desenvolvimento Comunitário e Actividades da Mocidade Portuguesa, e correspondiam a 6 disciplinas, de um total de 15 previstas no currículo, no entanto, são as que mais carga horária apresentavam na grelha curricular do curso, destacando o peso destes conteúdos nos Cursos de Formação de Professores de Posto Escolar.

A “Preparação Docente” era o último bloco de disciplinas do currículo daqueles cursos, compostas de disciplinas inseridas na categoria de saberes docentes: Noções Pedagógico-Didáticas, Práticas de Didática e Legislação e Escrituração escolares. Apenas três disciplinas eram vinculadas a esta categoria de saberes, equivalendo a 20% das matérias totais do currículo, cuja maior atenção, entre elas, era dada às atividades de Práticas de Didática, como apresentamos no Quadro 9.

Quadro 9 - Grade Curricular do Curso de Habilitação de Professores de Posto Escolar (1941).

Disciplinas		Tempos/semana				Totais de Horas
Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional						
Língua Nacional	4	4	4	4	16	
História Pátria	3	2	2	2	9	
Ciências Geográfico-Naturais	2	2	2	2	8	
Matemática	3	3	3	3	12	
Desenho e Trabalhos manuais	3	3	2	2	10	
Moral e Religião	2	2	2	2	8	
Formação Portuguesa	-	-	1	1	2	
Técnicas de Desenvolvimento Comunitário						
Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais	12	9	6	6	33	
Higiene Geral e Rural, saúde pública e socorrismo ou Higiene Geral e Rural e Puericultura e Socorrismo	2	2	2	2	8	
Atividades sociais	-	-	1	1	2	
Actividades da Mocidade Portuguesa						
Educação Física e Canto Coral	5	4	4	4	17	
Estudo Dirigido	9	8	6	6	29	
Preparação Docente						
Noções Pedagógico-Didáticas	-	2	2	2	6	
Práticas de Didática	-	4	7	7	18	
Legislação e Escrituração escolares	-	-	1	1	2	
Total	45	45	45	45	177	

As disciplinas que integravam os *saberes disciplinares* eram consideradas como matérias de “*Cultura Geral*” e constituíam uma revisão dos Programas de Ensino Primário Elementar, prescritas no Regulamento do Ensino Primário, de 1964. De todas as matérias desta categoria de saberes docentes, a disciplina de Língua Nacional assumia uma posição cimeira na hierarquia daqueles saberes das ciências de referência, seguindo-se de Matemática, Ciências Geográfico-Naturais e Desenho e Trabalhos manuais, cujos conteúdos os professores deveriam dominar para o exercício de sua atividade profissional.

As disciplinas de “*Cultura Geral*” conferiam certo grau de ilustração aos Professores de Posto Escolar e Monitores Escolares. Saber falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa era um dos requisitos principais para ser professor do ensino primário. A preocupação com a gramática residia no fato de que o ensino da língua portuguesa servia para habilitar as crianças a falar e a escrever bem na língua nacional, que era considerada o veículo da disseminação da cultura lusitana e, ao mesmo tempo, um dos pilares da construção da Nação Portuguesa, de dimensão intercontinental e multirracial (O NOSSO POSTO, N.º 36, 1973).

As Ciências Geográfico-Naturais se destinavam ao ensino da natureza, fornecimento de uma certa compreensão dos fenômenos naturais do entorno ambiental das zonas rurais. No que se refere à orientação do ensino, defendia-se que a aprendizagem deveria partir, sempre, do que era mais próximo, mais familiar à criança, para o que lhe seria mais distante e alheio, do mais concreto, para o mais abstracto (O NOSSO POSTO, 1972).

A formação do caráter, das subjetividades, ou, como chamavam, “a promoção da cidadania” dos Professores de Posto e Monitores Escolares também era uma componente que assumia seu destaque nos cursos de formação de professores neste período. Nesta linha, as disciplinas de Moral e Religião e Formação Portuguesa compunham as matérias ministradas através de múltiplas práticas culturais e religiosas que visavam formar o caráter dos docentes. Enquanto a Moral Religião incutiam valores e princípios da Fé Cristã, a Formação Portuguesa conferia conhecimentos sobre as diversas questões da cultura política do Estado Português, como conhecimentos sobre os processos da eleição do presidente da república, sobre os direitos e deveres das populações, etc.

Entre as disciplinas ou matérias, que integravam a categoria de *saberes laborais, de caráter oficial*, que na grade curricular estão no bloco “Técnicas de

Desenvolvimento Comunitário”, a disciplina de Práticas de Agricultura tinha a maior carga horária letiva. Ela consistia de aulas teóricas e práticas sobre “pousios”, “rotações”, “estrumações” e “adubações”, mas também incorporava as matérias de higiene, saúde e atividades sociais, que tinham a finalidade de preparar professores para estas matérias, de forma eficaz, ainda no ensino primário, uma vez que o cultivo da terra era a principal vocação das escolas destinadas às regiões rurais.

As disciplinas que integravam os *saberes pedagógicos*, Noções de didática, Práticas de didática e Legislação e Escrituração escolares consistiam, essencialmente, nas matérias de orientações pedagógico-didáticas e administrativas, voltadas para inovações curriculares e pedagógico-didáticas. Diferentemente dos períodos anteriores, as disciplinas que integravam esta categoria de saberes docentes visavam não apenas orientar “de que modo ensinar”, mas também “como dirigir uma turma”, ou como realizar uma escrituração escolar e como preencher mapas estatísticos.

Portanto, não era apenas com renovação pedagógico-didáticas que se interessavam os reformadores dos cursos das escolas normais rurais, mas também nos processos administrativo-legais, embora estas matérias fossem as de menor carga horária, se comparadas com outras matérias desta categoria de saberes docentes. No aspecto de renovação pedagógico-didáticas, a atenção era dada às matérias de gramática e ortografia, consistindo de orientações sobre como corrigir os erros de pronúncia, de escrita e leitura dos alunos no uso da língua portuguesa, por exemplo. Recomendava-se que o ensino da gramática fosse ministrado a partir da seguinte técnica: “fala-se, escreve-se e depois analisa-se o que se disse. [...] o ensino da gramática é ao mesmo tempo um exercício de redação oral, de redação escrita, de leitura e interpretação e de análise gramatical” (O NOSSO POSTO, n.º 3, 1971).

Didáticas do ensino de aritmética eram as matérias que ocupavam o segundo plano nas disciplinas que integravam os saberes pedagógicos na formação de professores de posto escolar. No texto “*Aritmética, finalidade e técnica geral do seu ensino*”, publicado na revista pedagógica *O Nosso Posto*, refere-se que aprendizagem de cálculos e outras operações numéricas, deveriam estar relacionadas com os problemas gerados pelas necessidades de vida concreta das populações rurais, por exemplo. O princípio era o de que se aprende aritmética para resolver problemas e resolvem-se problemas para aprender aritmética, os problemas surgem-nos, assim, como o ponto de partida, o meio e o fim da aprendizagem da aritmética. Com isto

sustentava-se que a técnica de ensino deveria estar centrada no método de resolução de problemas (*O NOSSO POSTO*, N.º 3, 1973).

Aprender a contar, pesar, medir os produtos agrícolas e se familiarizar com a moeda portuguesa, - o escudo, para fins de comercialização, ou de cálculo de gratificações a receber por um trabalho realizado, eram as principais fontes dos problemas de aprendizagem destas matérias, ao mesmo tempo que delas emanavam as orientações sobre as estratégias didáticas de seu ensino junto às populações rurais. Uma sinopse da matriz dos saberes docentes que vigorou entre 1964 e 1974 pode ser conferida no Quadro 10.

Quadro 10 – Composição de Saberes Docentes das Escolas de Professores de Posto (1964-1974).

Saberes Docentes		
Saberes Disciplinares	Saberes Pedagógicos	Saberes de Experiência
Língua Nacional	Noções Pedagógico-Didáticas	Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais
História Pátria	Práticas de Didática	Higiene Geral e Rural, saúde pública e socorrismo
Ciências Geográfico-Naturais	Legislação e Escrituração escolares	Atividades sociais
Matemática		Educação Física e Canto Coral
Desenho e Trabalhos manuais		Estudo Dirigido
Moral e Religião		
Formação Portuguesa		
46,5%	20,5%	33,0%

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Dois aspetos chamam atenção nas disciplinas que compunham a categoria de *saberes disciplinares* na grelha curricular do Curso de Formação de Professores de Posto Escolar, respectivamente, a nova designação atribuída às disciplinas e a introdução de matérias novas. As mudanças ocorridas na formação de professores, neste período, são explicadas por Lopes (1995, p. 74) como expressão da necessidade de incluir a "portugalidade" e o orgulho – que deverão por seu turno espalhar entre os discípulos – de fazerem parte de uma comunidade em constante elaboração e imprimir nas diversas etnias que compõe a Nação, a universalidade do seu espírito.

Lopes corrobora com Zimbico (2016), na explicação de que as reformas de formação de professores primários dos anos 1960/70 estavam relacionadas à

formação de mão-de-obra para a economia colonial daquele período. Nesse sentido, Lopes afirma que

A reforma da formação de professores indígenas, em particular a revisão de atividades complementares e a introdução de programas de promoção social eram parte integrante de uma estratégia mais ampla que tinha como objetivo ganhar politicamente frações do campesinato africano através de incentivos morais e materiais. [...] estas reformas não alcançaram a esmagadora maioria da população oprimida. Pelo contrário, o sustentáculo fundamental do sistema de exploração continuou a ser a mão-de-obra barata que não exigia novos conhecimentos para as classes exploradas (LOPES, 1995, 75).

Em uma conjuntura mais geral, estavam reformas integravam os projetos de promoção social das populações que se encontravam nas regiões mais afastadas das cidades. A doutrinação das populações na religião e na política eram recursos usados para a moralização das populações campesinas, sobretudo para enfrentar as crescentes queixas das formas tradicionais de exploração da economia colonial. Paralelamente à formação rudimentar de escrita, leitura e cálculo, era necessário garantir que o grosso da população, que constituía a mão-de-obra, fosse dócil e favoráveis ao sistema colonial.

As reformas na formação de professores das escolas das regiões rurais se integravam nas reformas legais mais amplas que ocorriam nas colônias portuguesas em África. Estas reformas visavam, entre outros, ajustar a formação de professores à nova conjuntura que emergia com a abolição do Estatuto do Indígena e a revisão da Lei Orgânica do Ultramar no início dos anos 1960²⁵. Na ordem da ideologia colonial o termo “Império Português” foi substituído pelo de “Nação Portuguesa” e o termo “colônia” pelo de “Província Ultramarina” (NEWITT, 2017).

A educação, no geral, e a Formação de Professores de Posto Escolar, em particular, cumpriam a função de formar uma consciência nacionalista entre as populações das regiões rurais através da difusão tanto da Língua Portuguesa, quanto da nova ideologia colonial de “Nação Portuguesa”, deixando a entender não existir diferenças entre metrópole e as antigas colônias. A mudança nas designações das disciplinas, de Língua Portuguesa para Língua Nacional, de Aritmética para Matemática, e de História para História Pátria são obra de mero acaso.

²⁵ Sobre este tema o estudo de Castelo (2007, p. 109) demonstra que, em 1960, dezassete países do continente africano já haviam alcançado a independência, tendo contribuído para fortalecer o poder de pressão do grupo Afroasiático no seio da ONU e no ano seguinte Salazar enfrentou uma série de dificuldades políticas que levou o governo colonial a eliminar as formas mais arcaicas de exploração (os contratos, as culturas obrigatória) e discriminação (indigenato) entre outras medidas.

Essa renomeação pode ser indicadora de uma tentativa de, por meio da nova gramática escolar mais suave, mais sutil, manter as relações coloniais de dominação, exploração e aculturação das populações nativas. As iniciativas de promoção social das populações nativas mediante reformas da administração colonial e das relações entre a metrópole e as províncias ultramarinas era parte das respostas que o governo colonial procurava dar aos problemas sociais que se desencadeavam tanto na metrópole, quanto nos territórios ultramarinos, bem como para melhorar sua imagem na opinião pública internacional.

Um dos problemas que causava maior dificuldade à administração dos territórios Ultramarinos e a implementação efetiva das reformas pretendidas nos diversos Setores, sobretudo nas regiões rurais, foi a “Luta armada de libertação nacional”. Em 1962, um grupo de moçambicanos, provenientes de diferentes movimentos políticos de luta contra a colonização juntam-se e formam a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO²⁶), que mais tarde se afirmaram como o único representante legítimo do povo moçambicano nas negociações com o Governo Colonial.

A pesar das crises de ordens diversas que condicionavam a administração colonial nas últimas décadas do período colonial, as instituições do aparelho do Estado colonial funcionaram na plenitude até finais de 1974, quando foi feita a transferência de poderes do governo colonial para um *Governo de Transição* (GdT) que se encarregaria dos processos de independência em Moçambique. No dia 25 de junho de 1975, o então presidente da FRELIMO, e chefe do GdT, Marechal Samora Moisés Machel, proclamou a “*Independência Total e Completa de Moçambique*” e declarou o território e suas populações livres da opressão colonial (NCOMO, 2003; VIEIRA, 2010).

²⁶ *Frente de Libertação de Moçambique*. Surgiu como uma força político-militar para reivindicação da independência de Moçambique, no dia 25 DE JUNHO de 1962, em Tanganyika (Tanzânia). Aquele movimento armado resultou da união entre três Movimentos dispersos que, em comum mas de forma separada, lutavam contra o colonialismo português, nomeadamente: a “União Nacional Africana de Moçambique Independente” (UNAMI), constituída no Malaui por moçambicanos majoritariamente originários de Tete, Zambézia e Niassa; a “União Democrática Nacional de Moçambique” (UDENAMO), criada em Bulawayo - Rodésia do Sul, em 1960, cujos membros eram recrutados entre os trabalhadores e emigrados vindos, sobretudo, de Manica, Sofala, Gaza e Lourenço Marques, e; o “Mozambique African National Union” (MANU), formada em 1961, por pequenos grupos étnicos exilados em Tanganyika, e composto na maioria por Makondes. (C.f. NCOMO, 2003).

Diferentemente de outros países da região, que negociaram suas independências ("as independências de Hino e Bandeira"²⁷, como lhes chamavam), Moçambique fê-lo por via de insurreição armada, que durou 10 anos, de 1964 a 1974. A proclamação da Independência Nacional foi, simultaneamente, um ato cerimonial de tomada do poder pela FRELIMO e marco do início de uma "nova hegemonia de carácter nacional, num processo de ruptura da hegemonia colonial" (LOPES, 1995, p. 95).

Depois de cerca de 500 anos de Colonização Portuguesa e 10 anos de Luta de Libertação Colonial, a FRELIMO vai procurar implementar o seu Projeto de Sociedade que vinham ensaiando nas *Zonas Libertadas*. A implementação do Projeto de Sociedade Socialista da FRELIMO implicava o escangalhamento do Aparelho de Estado colonial, sobretudo nos aspectos da ideologia colonial que estavam impregnados no seio das populações e reforçadas por meio de diferentes instituições da administração colonial.

No âmbito da Reconstrução Nacional e da construção da Nova Sociedade Moçambicana, a educação foi eleita o Setor principal que garantiria a concretização dos Projetos Sociais daquele período. A formação de professores assume um papel fundamental no Projeto Educativo da FRELIMO, em um primeiro momento para a construção da sociedade socialista e, num segundo momento, para a construção de uma economia aberta ao mercado global e regional.

1.6 Formação de Professores nos Centros de Formação de Professores Primários e Saberes Docentes (1975 - 2010).

Desde o período em que se alcançou a independência de Moçambique, em 1975, até a primeira década do século XXI, a formação de professores primários atravessou momentos cruciais da história política do país. Os "Centros de Formação de Professores" deveriam preparar os efetivos docentes para lidarem com os desafios que se impunham no setor da educação e no ensino das populações, sendo que a educação foi sempre vista como um dos braços na construção de um país independente, autónomo e soberano.

²⁷ Sobre os processos de negociação da Independência de Moçambique (C.f. MARTINS, 2001).

A educação e a formação de professores estiveram intrinsecamente ligadas aos projetos progressistas da primeira e das segundas repúblicas em Moçambique. A formação de professores na primeira república, que cobre o período de 1975 a 1990, foi concebido e desenvolvido em função de condicionantes sociais, políticos e económicos de uma época caracterizada pela vigência da *Constituição da República Popular de Moçambique*, aprovada em 1975, cujo executivo do estado era formado pelo governo único da FRELIMO e que, desde 1977, se proclamou Partido Socialista, de orientação Marxista-Leninista, "Partido de vanguarda dos moçambicanos", o condutor da revolução democrática das massas.

Na mesma lógica, a educação e formação de professores na segunda república visou ajustá-lo ao conjunto de transformações que se operaram nos cenários sociais, económicos e políticos do país, no início dos anos 1990, como a aprovação da Nova Constituição da República de Moçambique e, com ela, a introdução do multipartidarismo, adoção de políticas de mercado livre e, sobretudo, o abandono do socialismo como a doutrina oficial do Estado.

1.7 Finalidades de Formação de professores na primeira república: o Período Socialista (1975-1990)

As Finalidades da Formação de Professores no período que se seguiu à Independência Nacional foi profundamente diferente do que foi descrito relativamente ao período colonial. As novas finalidades de formação de professores primários passaram a se alinhar com os novos valores e princípios da educação: a Educação Socialista. A experiência moçambicana de educação socialista foi ampliada à escala nacional desde 1975, quando se alcançou a independência nacional, e foi se enfraquecendo a partir de meados dos anos 1980, até seu abandono oficial, em 1990, quando foi aprovada a nova constituição, que altera o sistema político do país para o regime de mercado livre em Moçambique.

Se no período colonial, sobretudo durante o Governo do Estado Novo, as finalidades da educação e formação de professores eram definidas em função das Políticas Coloniais destinadas às populações ultramarinas, no período pós-colonial estas passaram a ser, entre 1975 e 1982, organizadas e dirigidas em função da Constituição e dos Programas da FRELIMO, e de 1983 a 1990, pela Nova Lei de Educação (Lei 4/83, de 23 de março de 1983).

As finalidades de educação e formação de professores primários, no período da Organização do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982, foram caracterizadas pela retomada, atualização e ampliação, à escala nacional, dos desafios da educação que resultaram das experiências de educação construídas nas zonas libertadas. As experiências de educação vividas nas *Zonas Libertadas* foram transformadas em lições a serem aprendidas e aplicadas por dirigentes, professores e alunos, nos primeiros momentos da independência, período em que se organizava o Sistema Nacional de Educação no país.

Para além das experiências do período da Luta de Libertação Nacional, eram consideradas as experiências trazidas por técnicos e diferentes profissionais de educação dos países socialistas, como Cuba, URSS, Checoslováquia, etc., mas também de outros países amigos, do ocidente europeu, como Suíça, Suécia, entre outros. As finalidades de formação de professores primários, durante cerca de 15 anos que se seguiram à independência nacional, foram se alterando conforme os desafios da educação de cada momento histórico do país.

Os desafios e da educação e formação de professores primários, no período de Organização do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982, eram discutidos pela Assembleia Popular, da qual se aconselhava o Comitê Central do Partido para a definição das linhas de orientação e das ações a serem realizadas no setor. Desse modo, o Comitê Central, ouvida a Assembleia Popular, fixava as finalidades de educação e formação de professores primários consentâneos com os desafios de cada momento, publicando-as por meio de diferentes plataformas e suportes, como *Revista Tempo*, *Jornal Notícias* e *Notícias da Beira*, *Jornal do Povo*, *Coleções Estudos e Orientações*, etc.

Publicações da *Coleção Estudos e Orientações* constituem uma coletânea de discursos de abertura de reuniões nacionais, de visitas e intervenções em instituições educacionais e outras, contendo igualmente textos de reflexões de carácter filosóficas baseados nas experiências dos centros de educação, bem como textos sobre as orientações de Samora Machel e do Comité Central do Partido FRELIMO para diferentes setores do aparelho do estado. A coleção que apresentamos a seguir foi organizada e publicada com a finalidade de sistematizar a visão do primeiro presidente de Moçambique independente, um dos representantes e defensor ferrenho da ideologia socialista, relativamente aos desafios e as finalidades de educação e formação de professores.

Quadro 11 – Publicações da Coleção Estudos e Orientações.

Título, ano e número	Questão Principal
"Produzir é aprender – aprender para produzir melhor" (1971, n.º 1)	Publica reflexão sobre a necessidade, a importância determinante e o significado político da produção colectiva na reconstrução nacional e sua interação com todos os outros sectores da sociedade.
"Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria" (1970, n.º 2)	Publica explicações sobre a natureza da educação e da cultura revolucionárias e suas características de ruptura com os sistemas de educação das sociedades tradicional-feudal e colonialista.
"No trabalho Sanitário materializamos o princípio de que a revolução liberta o povo" (1971, n.º 3).	Publica as linhas de orientação da FRELIMO sobre o papel do Setor da Saúde no quadro da Revolução, fornecendo as diretrizes a seguir no contexto da luta.
"A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição de seu triunfo" (1974, n.º 4).	Publica orientações gerais e explicações sobre a condição da mulher, a luta pela sua emancipação, os meios de engajar a mulher moçambicana no combate e processo libertador que se vivia na prática.
"Estabelecer o poder popular para servir as massas" (1974, n.º 5).	Publica as discussões e a orientação sobre a questão do Poder, definindo quem deveria exercer, e a favor de quem, e com que métodos ele deveria ser exercido.
"Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder" (1974, n.º 6).	Publica as Directivas do Partido para colocar a educação e as escolas ao serviço do povo e define seu papel na transformação das mentalidades e explica o processo de revolucionarização do conceito da educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos os moçambicanos.
"Impermeabilizemo-nos contra as manobras subversivas, intensificando as ofensivas ideológica e organizacional no seio dos combatentes e massas" (1973, n.º 7).	Publica reflexões e orientações sobre o papel da ideologia na unidade e vigilância, e no combate contra o racismo, tribalismo, regionalismo, ambição e vícios da sociedade colonial-capitalista.
"O processo da revolução democrática popular em Moçambique" (1974, n.º 8).	Publica reflexões e orientações sobre a linha política da FRELIMO, reforçando o poder das forças populares na condução do processo revolucionário.
"Produzir é um acto de militância" (1974, n.º 8).	Publica reflexões e orientações sobre o poder da aliança operário-camponesa nas empresas industriais.
"Produzir é um ato de militância" (1974, n.º 9).	Publica reflexões e orientações sobre o poder da aliança operário-camponesa na produção agrícola.
"Transformar o Hospital Central num Hospital do povo" (1976, n.º 10).	Publica reflexões e orientações sobre a necessidade de politizar a medicina.
"A mulher é um elemento transformador da sociedade" (1976, n.º 10).	Publica reflexões e orientações para promover a emancipação política, social, económica e cultural da mulher moçambicana; realizar a igualdade de direitos entre o homem e a mulher; encorajar a mulher moçambicana a participar cada vez mais na luta de libertação nacional.
"Transformar o Hospital Central num Hospital do povo" (1976, n.º 11).	Publica reflexões e orientações sobre a necessidade de politizar a medicina.
"Sobre os problemas, função e tarefas da juventude moçambicana" (1977, n.º 12).	Publica reflexões e orientações sobre os problemas da juventude, função social da juventude, estruturas e tarefas da organização social da juventude.
Compreender a nossa tarefa, notas de estudo para instrutores (1979, n.º 13).	Publica as orientações da FRELIMO para formação político-ideológicas dos novos integrantes dos Centros de Formação Político-Militares.
"Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento" (1978, n.º 14).	Publica as Directivas da FRELIMO sobre a educação e as orientações face aos desafios do setor no âmbito da "Década da Vitória sobre o Subdesenvolvimento, 1980-1990".

Estruturar do Partido para melhorar a vida do povo (1983, n.º 15).	Publica reflexões sobre as grandes realizações da FRELIMO com a transformação em Partido Político de Vanguarda de Moçambique, como a campanha de estruturação do Partido, o processo eleitoral para as Assembleias do Povo, a campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, a Reunião de Nacala sobre Planificação, a estruturação do Aparelho de Estado, a demarcação do colonialismo através do processo de reintegração dos comprometidos, a reunião com os ex-prisioneiros políticos do colonialismo, o movimentos de aldeias comunais e cooperativas, a reunião das cidades e bairros comunais, etc.

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Nestas publicações do "Departamento do Trabalho ideológico da FRELIMO, os temas sobre educação ocupavam lugares de destaque, pois este setor, desde o período de luta armada de libertação nacional, tinha sido eleito como a base central na batalha do novo contra o antigo homem e sociedade. As finalidades da educação e formação de professores foram especificamente abordados em cinco Cadernos desta coleção, *"Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria"* (1970, n.º 2), *"A libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição de seu triunfo"* (1974, n.º 4), *"Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder"* (1974, n.º 6), *"A mulher é um elemento transformador da sociedade"* (1976, n.º 10), *"Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento"* (1978, n.º 14).

Cada um destes títulos constituía a *Palavra de Ordem* eleita para representar o principal desafio e as finalidades de educação e formação de professores em cada momento. O carácter revolucionário da formação de professores, a educação e a emancipação da mulher na sociedade socialista e a transformação das mentalidades dos moçambicanos e o desenvolvimento do trabalho operariado e, posteriormente, o desenvolvimento da técnica e da indústria, no âmbito da "Dédada da Vitória sobre o Subdesenvolvimento, 1980-1990", constituíam os principais desafios da educação e da formação de professores.

Entre 1975 e 1982 a educação, o ensino e a formação de professores eram realizados por meio reprodução das experiências desenvolvidas nas Zonas Libertadas, desta vez sistematizadas à luz da doutrina leninista de socialismo científico. Muitos dos processos de organização da educação e dos princípios de ensino implementados no período que se seguiu à independência nacional foram uma tentativa de retomada e ampliação em escala nacional do que acontecia nas

chamadas Escolas da FRELIMO, ou nos Centros, pelo que, vale compreender em que consistiam tais experiências.

1.8 “Os Viveiros da Pedagogia Socialista”: as experiências de educação nas Zonas Libertadas.

Para compreender as formas de organização da educação, a direção do ensino e as políticas e práticas de formação de professores adotadas pelo Governo da FRELIMO, sobretudo na organização do Sistema Nacional de Educação, é preciso conhecer as experiências de educação desenvolvidas nas chamadas “*Zonas Libertadas*”.

As bases e os princípios fundacionais da Organização do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83, de 23 de março de 1983), no geral, e a definição de políticas e processos de formação de professores primários em Moçambique foram constituídos com base nas experiências de educação nas *Zonas Libertadas*, durante a Luta de Libertação Nacional. Paralelamente, contribuíram as experiências de técnicos e demais profissionais de educação oriundos de países socialistas que lecionaram nas Escolas da FRELIMO, em Tanzânia, e em alguns *Centros educacionais*, no país.

Vale, por esse motivo, compreender as experiências de educação desenvolvidas nessas zonas. *Zonas Libertadas* eram espaços do território moçambicano que, quer por conquista armada ou pela ausência das estruturas da administração colonial, se tornavam regiões sob a administração dos guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique, nas quais eram implantadas “as novas estruturas com uma nova organização política, social e econômica, as bases do poder popular” (VIEIRA, 2010, p. 298).

De acordo com as próprias palavras de Samora Machel,

o verdadeiro sentido das Zonas Libertadas, é o da zona que foi libertada das estruturas da dominação capitalista-colonial e feudal-tradicional. Por outras palavras, ao nível administrativo, já não é exercido pelos administradores coloniais, nem pelos régulos tradicionais. As formas, métodos e conteúdos do poder foram transformados. As populações são organizadas pública e abertamente e vivem a sua vida quotidiana orientados e dirigidos pelas nossas palavras de ordem. (ORIENTAÇÕES E ESTUDOS, 1974, n.º 8, p. 46).

Estas distinguiam-se das *zonas semiliberdades* pelo fato de que estas representavam apenas territórios não ocupados pela administração colonial, enquanto as primeiras representavam o recomeço da atividade produtiva, a instalação de

estruturas democráticas e populares de poder, e criação de serviços de educação e saúde, do comércio interno e externo, bem como a organização da defesa e autodefesa das populações (VIEIRA, 2010).

Nestas regiões eram erguidas infraestruturas simples, geralmente, com recurso a “material local”, onde funcionavam as escolas e outros serviços, no caso da educação, as atividades eram realizadas nos chamados “*Centros educacionais*”, concebidos para instrução das populações e dos próprios guerrilheiros da FRELIMO. Os *Centros educacionais* das *Zonas Libertadas*, bem como as “*Escolas da FRELIMO*”, em Tanzânia, foram criadas como necessidade de ampliação das experiências do Instituto Moçambicano, que teria sido criado em 1962, pela “Família Mondlane”²⁸, e que

tinha dois grandes objetivos: atrair jovens moçambicanos refugiados que, tendo feito parte do curso secundário, tivessem a vontade, capacidade e idade própria para poder continuar os estudos, e assim constituir uma base para formação de quadros moçambicanos para a Frente e para o futuro de Moçambique independente (ZAWANGONI, 2007, p. 44).

Segundo este autor, aquele instituto era uma alternativa de acesso ao ensino primário, secundário e superior, que era impossível a muitos moçambicanos naquela altura, mas também funcionou como uma incubadora do modelo de “Educação Socialista” que, no território nacional, foi inicialmente ensaiado nas *Zonas Libertadas* e, posteriormente, em toda República Popular de Moçambique (GRPM), no período que se seguiu à independência.

Neste instituto, o ensino era organizado em três níveis: *Primário*, - para alunos de níveis rudimentares e complementar incompletos; *Secundário*, - para quem tinha iniciado nas escolas oficiais ou missionárias; e *Superior*, - para os que eram selecionados para continuar os estudos de nível superior, no estrangeiro (ZWANGONI, 2007, p. 44). O Instituto de Eduardo Mondlane, entre 1967/68, tinha evoluído consideravelmente, tendo formado pessoal para as diversas áreas, como Saúde, Ação Social, Informação e Propaganda, Administração, Diplomacia, Fotografia, Produção de Materiais Educacionais, Introdução de programas de Educação de Adultos, incluindo o Ensino Técnico.

²⁸ Eduardo Chivambo Mondlane, foi o Primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique e tem sido apontado como um dos primeiros moçambicanos a obter o grau de Doutor, na área da Psicologia Social, e funcionário das Nações Unidas. (C.f. MUIUANE, 2006).

Entre 1967 e 1970 uma crise severa abalou a FRELIMO e agudizaram-se as crises das lideranças no seio do Partido FRELIMO, caracterizadas por disputas pelo poder que colocavam em disputa duas linhas políticas que se impunham no seio dos camaradas. Nas sessões de abril de 1969 e maio de 1970, o Comitê Central da FRELIMO aprovou uma resolução em favor das forças populares, de modo a reforçar o processo revolucionário em Moçambique, o que tornou possível a instauração do Poder Popular e o seu desenvolvimento (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1974, N.º 2). Com esta decisão deu-se início a uma experiência coletiva de desencadeamento, implantação e consolidação do “*processo de revolução democrática popular*” em Moçambique, sob o comando de Samora Moises Machel.

Esta crise afetou o funcionamento do Instituto, provocando um caos que viria a culminar com sua desintegração e, no lugar desta, foram construídas, ambas em Tanzânia, as primeiras Escolas Primária e Secundária de Moçambique, conhecidas como “*Escolas da FRELIMO*”. A escola do ensino primário era conhecida como a “Escola Primária do Tunduro” e a do ensino secundário, como “Escola Secundária de Bagamoyo” (ZWANGONI, 2007). A Escola Primária de Tunduro, por exemplo, se transformou em *escola primária completa* e, ao mesmo tempo, “Centro Piloto”²⁹ do ensino primário, onde se procedia a preparação político-militar e uma capacitação pedagógica de professores (ZWANGONI, 2007).

A partir de 1969/1970, sobretudo depois da morte de Eduardo Mondlane e a entrada de Samora Machel na presidência do Partido FRELIMO, os *Centros educacionais* das *Zonas Libertadas* multiplicaram-se no território moçambicano, ao mesmo tempo que foi reforçada a sua organização administrativa e pedagógica, ao nível do Departamento de Educação e Cultura do Partido FRELIMO. Foi sob a liderança de Samora Machel, que a educação começou a ser utilizada como “arma de combate”, meio de propaganda político-ideológica no seio das populações e dos guerrilheiros, que se encontravam em solo pátrio (LOPES, 1995; ZAWANGONI, 2007; VIEIRA, 2010).

Se as experiências de educação nos primeiros *Centros educacionais* das *Zonas Libertadas* estavam ligadas ao Instituto Moçambicano, que carregava as marcas do pensamento educacional de seu patrono, Prof. Doutor Eduardo Chivambo Mondlane, e igualmente inspiradas nos Programas do Partido FRELIMO, sobretudo

²⁹ Escolas onde a FRELIMO ensaiava os princípios de educação socialista e serviam, ao mesmo tempo de modelo a ser replicado para outras escolas (C.f. JORNAL DO PROFESSOR, 1982, n.º 7).

os aprovados no I Congresso, em 1962, a experiência de educação nos *Centros educacionais*, sobretudo a partir de 1970, passaram a carregar a marca do pensamento educacional de Samora Machel que, a partir do II Congresso de 1969, assumia a liderança do Partido FRELIMO.

Quando apareceram os primeiros *Centros educacionais* nas *Zonas Libertadas* do território moçambicano o país se encontrava em guerra colonial que se intensificava no Centro e Norte do país. Ali onde houvesse vitória das Forças Armadas de Libertação de Moçambique, para além de se expulsar os colonialistas era igualmente necessário ocupar efetivamente o território, de modo a criar condições para que guerrilheiros, crianças, mulheres e idosos pudessem ter uma vida condigna, alimentação, água potável, cuidados médicos e instrução. Só assim é que se considerava uma *Zona Libertada*.

Tratava-se de uma "sociedade imaginada" pela FRELIMO, na qual se prometia criar uma nova vida para os moçambicanos, onde as pessoas fossem verdadeiramente livres, conscientes da luta de classe, e por isso viveriam unidas e organizadas por *aldeamento*, conhecidas por "aldeias comunais", nas quais se podia vigiá-las em máximo detalhe. Aquelas populações, incluindo os guerrilheiros, precisavam ser "conscientizadas" da necessidade da sua participação na luta armada, para se engajarem na luta pela construção do processo revolucionário por meio de uma motivação intrínseca, de forma voluntária, como era esperado pelos ideólogos da linha política da FRELIMO.

Desse modo, a educação deveria ser orientada para, de um lado, mobilizar e fazer propaganda política do Partido e das causas da Luta de Libertação de Moçambique. Por outro lado, deveria ser uma "arma na batalha política", capaz de destruir as mentalidades antigas, vistas como herança da educação tradicional, ou colonial, ou seja, deveria ser um "*instrumento da revolução*". Para obter este efeito, a FRELIMO preparou, imprimiu e difundiu diversos manuais de ensino em português, do primário ao final do secundário, em todas as matérias, que ainda serviram vários anos após a independência nacional (VIEIRA, 2010).

"*Revolução Democrática Popular*" era como se chamava a nova vida, a nova forma de estar e se relacionar entre os moçambicanos. A revolução popular era entendida como ato de exercido efetivo do poder pelas massas e não pelas elites, como acontecia em tempos coloniais, esse processo visava fazer com que fossem os

próprios moçambicanos a administrar as suas terras e riquezas, através da sua participação consciente e ativa nos processos de transformação social.

Nestes momentos da Luta de Libertação de Moçambique, a FRELIMO de Samora Machel tinha visto a importância de discutir o tipo de educação e formação no processo revolucionário. Dessas reflexões concluiu-se que uma verdadeira revolução implicava a criação de uma nova mentalidade, forjada na luta político-ideológica entre a nova e a velha mentalidade. Com base nesta perspectiva, os *Centros educacionais das Zonas Libertadas* deveriam difundir, massivamente, a linha política da FRELIMO entre as populações, sobretudo as das cidades capitais e das províncias do Centro e Norte do país, onde aquele movimento precisou obter maior simpatia e apoio das populações para participação na Luta Armada de Libertação Nacional.

A partir de 1972 foram iniciados os primeiros cursos para formação de professores primários para lecionarem nos *Centros Educacionais das Zonas Libertadas*. Muitos dos professores tinham, quando fosse possível, o nível de 2.^a, ou 3.^a classes, e muito poucos possuíam a 4.^a classe elementar, para além de que quase nenhum tinha frequentado curso de formação profissional para o magistério (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES N.º 14). Os programas de capacitação pedagógica eram da responsabilidade do Departamento de Educação e Cultura (DEC), que representava o Órgão Central de Administrado e Planificação do Setor da Educação ao nível do Partido e contava com repartições para cada um dos distritos da Província ultramarina de Moçambique.

A tarefa principal da educação era, no ensino, nos livros de textos e programas, inculcar em cada um a ideologia avançada, científica, objetiva, coletiva, que permite progredir no processo revolucionário. Ao nível do Partido, a missão de coordenar o D.E.C Central na materialização dos objetivos da educação foi liderada por nomes sonantes do Partido FRELIMO, como Eduardo Mondlane, João Unhai, Armando Guebuza, Eduardo Coloma e Gedeon Ndope e, por sua vez, em cada província era nomeado um diretor para a respectiva repartição.

No período da Luta Armada de Libertação de Moçambique (1964 - 1974), em que a "nova educação" se ensaiava nas *Zonas Libertadas*, importantes reuniões foram realizadas no D.E.C Central. Muitas das decisões e orientações tomadas nas reuniões realizadas neste departamento constituíram as principais bases fundacionais do

processo de construção e organização do Sistema Nacional de Educação, aprovado em 1983.

Uma dessas reuniões foi realizada em 1970, por ocasião da II Conferência do Departamento de Educação Cultura, cuja *Palavra de Ordem* foi "*Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria*", na qual foram debatidas questões sobre a "natureza da educação e cultura revolucionárias e suas características de ruptura com o sistema de educação das sociedades tradicional-feudal e colonialista" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1978, N.º 2).

Neste encontro, as questões sobre a educação que foram discutidas estavam estruturadas em três eixos. No eixo I Educação e Sociedade, discutiu-se a) "a educação tradicional e a paralisação da sociedade"; b) "educação colonial e sistema de discriminação social"; e c) "A Educação revolucionária e a criação do Homem Novo". No eixo II A Situação actual e as Suas Exigências, destacou-se a) "A unidade do povo e a educação", b) "O conhecimento da sociedade e meio ambiente" e c) "A técnica e o desenvolvimento da luta". No eixo III A Revolução e os Meios de Educação, discorre sobre a) "A educação e a linha de massas"; b) "Aprender a guerra na guerra"; e c) "Contar com as próprias forças".

No discurso pronunciado na II Conferência do Departamento de Educação Cultura, o presidente da FRELIMO definiu as características e as finalidades da nova educação dos moçambicanos, em oposição à educação colonial. Para Machel, a nova educação deveria tinha o desafio de livrar os moçambicanos das "interpretações supersticiosas, do sistema de classes, de idades, dos ritos de iniciação que, na visão das lideranças da FRELIMO, tinham por objetivo integrar a juventude nas ideias velhas, destruir lhes a iniciativa" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, N.º 2. 9). A discriminação social e racial como característica da educação colonial que dividia o ensino em Escolas Primárias Oficiais e Escolas Elementares Indígenas, foi veementemente repudiada neste encontro.

A finalidade da educação e da formação de professores era o de escangalhamento da educação colonial, sobretudo na componente ideológica, que se traduzia no combate à discriminação social e racial, ao individualismo e, ao contrário, introdução da educação para uma nova mentalidade, comprometida com os valores da Unidade Nacional, capaz de unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, e que ao nível das consciências pudessem fazer morrer a tribo para nascer a nação" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, N.º 2, p. 11).

A Unidade Nacional era um dos desafios centrais da educação nos *Centros educacionais*, e os professores tinham como principal tarefa, no ensino, nos livros, textos, etc., inculcar em cada um dos alunos a ideologia avançada, científica, objetiva e coletiva, que permitisse progredir no processo revolucionário (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, N.º 2, p. 13). Outros desafios da educação consistiam em formar os moçambicanos em uma atitude científica, aberta e livre de todos pesos da superstição e tradições dogmáticas, criar uma nova atitude na mulher, emancipá-la³⁰ na sua consciência e comportamento e, ao mesmo tempo, inculcar no homem um novo comportamento e mentalidade em relação à mulher, para além de que deveria preparar o homem para participar na produção, respeitar o trabalho manual e libertar sua capacidade de iniciativa.

A capacitação docente consistia, sobretudo, na preparação político-ideológica e militar de professores que era justificado pelo fato de muitos dos professores que a FRELIMO confiava terem sido formados, ou iniciado seus cursos, nas Escolas de Formação de Professores de Posto Escolar ou nas Escolas de Magistério Primário e, por isso, poderiam não estar preparados para os desafios da educação no contexto da luta. Nessa reunião, Samora Machel afirmara que muitos dos professores “cresceram e se formaram no mundo antigo, e ainda traziam em si muitos vícios e outros defeitos, muito individualismo e ambição, muitos gostos corruptos e superstições, que eram considerados nefastos e que podiam contaminar as novas gerações” (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1974, N.º 2, p. 13).

Para Machel, “os professores deveriam comportar-se como médicos, que antes de se aproximar do doente na sala de operações se desinfeta, se esteriliza, afim de não infectar o paciente” (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1974, N.º 2, p. 14). Era necessário, primeiro, converter o antigo professor no Novo Homem, para que estivesse preparado para travar o combate contra os problemas herdados do sistema de ensino colonial.

Parte das intervenções do Presidente Samora Machel sobre o novo modelo de ensino dos moçambicanos foram realiadas durante o período de Luta de Libertação Nacional, no âmbito da educação nas *Zonas Libertadas*. Como refere Lopes,

³⁰ A emancipação da mulher era um dos principais desafios da educação durante a Luta de Libertação Nacional, nas *Zonas Libertadas*. Em 4 de março de 1973, em recomendação das orientações do Comité Central da FRELIMO, reunido em dezembro de 1972, realizou-se a primeira conferência da Mulher Moçambicana (C.f. ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1974, n.º 4).

As zonas Libertadas consistiram, sem dúvida, um espaço de construção e de definição política da FRELIMO e os professores, que são também guerrilheiros, vão receber a tarefa de participarem de modo significativo no processo de desenvolvimento, de consolidação nacional (LOPES, 1995, 116),

Cabe, nesse sentido, verificar como as experiências de formação de professores das *Zonas Libertadas* condicionaram os processos de profissionalização do ofício de ser professor primário durante a Organização do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982.

Durante o período da Organização do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982, a formação de professores consistia em cursos de curta duração, designados Cursos de Reciclagem. Os primeiros destes cursos tinham a duração de 6 meses, entre 1976 e 1979, a partir de 1980 a 1982 esses cursos passaram a ter duração de 1 ano.

1.9 Formação de Professores durante a Organização do Sistema Nacional de Educação (1975 e 1982).

Após a vitória da Luta Armada de Libertação Nacional sobre o colonialismo português e a conquista da independência, a FRELIMO colocou nas mãos do povo o direito à educação com as nacionalizações das escolas e do ensino no país. [...] **desde então e à escala nacional**, a Educação nova deve refletir o poder da aliança operário-camponesa, através da democratização das suas estruturas e métodos de trabalho, da definição clara dos seus objetivos, em cada fase e do seu conteúdo estreitamente ligado à realidade

(ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1979, N.º 6, p. 6, *acréscimo nosso*)

Uma das primeiras medidas que o GdT tomou no período pós-independência foi a nacionalização dos setores sociais da administração estatal, como educação, saúde, por exemplo. A nacionalização da educação resultou na unificação do sistema de educação e de formação de professores. Em termos práticos, por um lado, deixou de existir a distinção entre escolas oficiais, escolas oficializadas ou escolas rurais, por

outro deixou de existir Escolas de Magistério Primário e Escolas de Habilitação de Professores.

Paralelamente, em 1975, realizou-se o I Seminário Nacional de Educação, na Cidade da Beira, que marcou a entrada para uma nova era no cenário educativo moçambicano. Nesse encontro organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, estiveram presentes professores primários e secundário e Quadros com experiência bem educação nas Zonas Libertadas. Foi no referido seminário que se decidiu pela inserção dos princípios da Ideologia da FRELIMO e dos métodos de organização correspondentes (LOPES, 1995, p. 108).

A partir desse encontro, para além da experiência nas *Zonas Libertadas*, pela primeira vez, depois da introdução do ensino em Moçambique, os programas de ensino deixariam de fazer referência à Portugal, suas gentes, seus hábitos e costumes. De acordo com Lopes (op. cit.), analisados os programas de ensino em vigor, decidiu-se retirar tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO, para dar-lhes um conteúdo de classe.

Mudiue (1999) corrobora com Lopes na afirmação da importância deste encontro para a nova era da educação moçambicana. Ele se refere a este seminário como "o marco do modernismo da FRELIMO no campo da educação", não apenas pelo fato de se eliminarem todos conteúdos que presumia estarem ligados doutrinação colonial, mas pelo fato de ter se decidido eliminar a "tradição" e a "superstição", nos conteúdos educativos, tornando a educação e o ensino processos de cunho científicos, para além de marcar uma nova etapa na organização e sistematização dos processos de formação de professores (MUDIUE, 1999).

Na sequência da organização da nova educação para os moçambicanos, a divulgação da ideologia da FRELIMO passou a assumir lugar de destaque no conjunto dos conteúdos educativos. o sistema educativo em organização constituía uma prioridade do novo governo. Enquanto se organizava o Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982, o Governo administrava a educação com base nas experiências das Zonas Libertadas. Não existindo uma Lei que regulasse todo o sistema de educação, as orientações para o setor da educação emanavam do Comité Central do Partido FRELIMO ou do próprio Presidente do Partido e da República.

"Orientações", "Palavras de Ordem" e "Discursos" de Samora Machel sobre a nova educação dos moçambicanos, muitos deles escritos ou proferidos durante a Luta de Libertação Nacional são exemplos de parte das fontes normativas dos processos

de administração da educação, antes de 1983. Estas comunicações eram massivamente publicadas e utilizadas como diretrizes para a implementação da educação, à época, e para a organização do Sistema Nacional de Educação.

Um desses discursos de Samora foi publicado sob o título "Fazer da Escola uma Base para o Povo tomar o Poder", publicado em 1979. Nela contém reflexões e orientações do Partido FRELIMO e do Presidente Samora Machel, que foram constituídas em Diretrizes de orientação da educação dos moçambicanos durante o período em referência. Este título se tornou uma *Palavra de Ordem* bastante emblemática de Samora Machel, porque representava os desafios da educação, as tarefas da escola e do professor nos anos em que se organizava o Sistema Nacional de Educação.

Com aquela *Palavra de Ordem* Samora difundia, em escala nacional, alguns dos principais desafios da educação, a serem interiorizados por todos os professores e técnicos de educação, durante o período da independência nacional em que se organizava o SNE. Esse discurso estava organizado em três eixos, I. O Crescimento Resulta da Solução Correcta das Contradições, a) "*a luta contra os complexos como luta entre o Velho e o Novo*"; b) "*A vigilância revolucionária oposta à desconfiança*"; c) "*Ditadura e liberalismo produtos da divisão*". II. Assumir e Interiorizar a Linha, a) "*O professor e o aluno como militantes*"; b) "*A escola como centro democrático*"; c) "*A colectivização da direção integra as massas no poder*". III. Criando um Homem Novo, a) "*A libertação do pensamento e iniciativa*"; b) "*O conhecimento como base da nossa camaradagem*"; c) "*Para uma nova relação entre o homem e a mulher*".

Quando Samora Machel lançou esta *Palavra de Ordem*, Moçambique ainda não era independente. No entanto, esta foi retomada, atualizada e amplamente difundida depois que o Partido FRELIMO se declarou Partido de Vanguarda socialista, de orientação *marxista-leninista*. No encontro do III Congresso da FRELIMO foram bastante discutidos os desafios da educação e da formação de professores naquela fase da *Revolução*.

O grande desafio da educação, naquele momento da revolução, era de servir as massas, edificar o poder popular, criar um novo tipo de relações entre os moçambicanos e educar o homem em uma nova mentalidade. Para fazer face a estes desafios à formação de professores, fundamentalmente, a tarefa de prepará-los como *militantes do partido* ou como "*comissários políticos*" que, como médicos, serviriam o

povo, recebendo deste a sua missão, e a ele tudo consagrar, incluindo a própria vida, caso fosse necessário.

Como *militante*, a tarefa do professor não consistia apenas em preparar corretamente as aulas, explicar claramente a matéria e corrigir com justiça os exercícios, mas significava "ensinar a partir de seu exemplo, e se assumir como referência na formação de uma nova mentalidade no aluno [...] ser, para todos, um ponto de referência, uma ilustração permanente do comportamento correcto" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1979, N.º 6, p. 6). Como *comissários políticos* cabia-lhes combater, nas escolas, a oposição do velho ao novo, lutando contra os complexos de superioridade e inferioridade (que se manifestavam por meio do racismo, tribalismo e regionalismo) nos alunos entre si, entre alunos e professores, e entre os professores e seus pares, eliminando, desse modo, qualquer foco de divisão entre os moçambicanos, incluindo os preconceitos de raça, sexo, etnia ou língua.

Unir e consciencializar o povo era a principal tarefa de vanguarda do professor e esta se encontrava armada da linha política da FRELIMO. O professor deveria ser um militante na difusão correta da linha política do partido no seio das populações, no que se designava "*Educação da Consciência*". Era no campo da batalha política que os professores eram chamados à militância, de modo a libertar o moçambicano de sua pesada herança de educação burguesa do período colonial, eliminar a tradição e o obscurantismo, que significava "fazer compreender os fenômenos naturais pela universalidade da matéria e a dialética do seu desenvolvimento, rompendo com o peso arcaico do sobrenatural" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1979, N.º 6, p. 23).

Era necessário consciencializar os professores que eles, os camponeses e operários das diversas fabricas, bem como o pessoal da administração do Estado, eram todos *camaradas*, aspiravam ao mesmo ideal, nutriam as mesmas convicções que todos pertenciam à mesma classe trabalhadora, explorada, oprimida e humilhada. A tarefa dos professores era de formar atitudes baseadas nas "*relações de camaradagem*" entre os moçambicanos, pois, com o uso do termo *camarada* eliminava-se qualquer forma de diferenciação entre as pessoas, e todos eram, simbolicamente, iguais, independentemente da raça, etnia, ou tribo, ou de funções e cargos desempenhados.

Após vencida a Luta de Libertação Nacional, a "Reconstrução Nacional" era uma preocupação central na edificação do Estado moçambicano. A produção era a meta a alcançar e a produtividade o seu fator determinante, daí que a educação

deveria promover a conscientização para a produção, numa sociedade onde o chicote, e outros métodos de forçar a o trabalhador já não deveriam fazer parte do cotidiano dos camponeses e operários. A educação deveria conduzir a aliança operário-camponesa a uma verdadeira Revolução que só poderia acontecer se esta classe tomasse, efetivamente, o poder, na luta pela independência econômica, cuja vitória só aconteceria como resultado do aumento da produção (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1979, N.º 8, p. 5).

No início dos anos 1980, a luta contra o subdesenvolvimento tinha sido eleita como o principal desafio da educação naquela fase da construção da sociedade socialista em Moçambique. O decênio 1980 - 1990 tinha sido declarado a "Década de Combate contra o Subdesenvolvimento em Moçambique" e, para sua concretização, a FRELIMO concebeu um plano de desenvolvimento integrado do país, conhecido como Plano Prospectivo Indicativo (P.P.I) e elegeu a educação como a espinha dorsal de sua concretização.

O P.P.I era um plano ambicioso do governo *socialista* da FRELIMO que previa, essencialmente, não apenas envolver técnicos e especialistas, mas todo o povo, engajados na *Unidade, Trabalho e Vigilância*³¹. Este era um plano de Reconstrução Nacional desenhado para produzir efeitos em apenas 10 anos, fazendo acreditar que a partir da década de 90 os moçambicanos alcançariam a terra prometida, e estariam no patamar dos países avançados do Bloco do Leste. Para ser eficiente era necessário fragmentar seus objetivos para cada ano (*Planos Estatais Anuais*), organizados em programas integrados que eram planificados centralmente por cada ministério e administrados ao nível das Províncias, Distritos, Localidades, Aldeias Comunais, Fábricas, *Machambas*³², Cooperativas, Escolas e por todos os cidadãos.

Esse plano movia-se em torno de três eixos, *socialização do campo, industrialização do país, força do trabalho e formação* que, por sua vez, se desdobravam em quatro programas fundamentais, *programa de cooperativização do campo, programa de desenvolvimento da indústria pesada, programa de desenvolvimento do setor estatal agrário, programa de força de trabalho e formação*. O fator decisivo para concretização desse plano era o *Homem, o Povo*. A

³¹ Palavra de Ordem que expressava os princípios que orientavam a Linha Política da FRELIMO durante os primeiros anos da independência nacional (C.f. VIEIRA, 2010).

³² Terras destinadas ao cultivo de produtos alimentares que, à época, podiam ser quer de âmbito familiar, ou Estatal.

materialização deste programa dependia do homem motivado, que deveria conhecer os objetivos e os benefícios da luta, e estes eram os novos "efetivos do exército" que a escola pública, como o novo "quartel de combate", deveria se encarregar de preparar.

Na "*década da luta contra o subdesenvolvimento*" os desafios da educação eram o combate contra a fome, a nudez, o analfabetismo, a ignorância, a superstição e a miséria. No campo da batalha da educação, vencer o subdesenvolvimento significava trabalhar cientificamente a terra e os recursos naturais, produzindo nas machambas estatais e nas cooperativas agrícolas, e transformar aqueles recursos nas nossas próprias indústrias e, para o efeito, a educação é que deveria formar engenheiros, agrônomos, veterinários, operários especializados, bons mecânicos, bons motoristas, bons carpinteiros, bons tratoristas, bons soldadores, bons torneiros, bons pedreiros, bons eletricitas, bons enfermeiros, parteiras e técnicos de medicina, inclusive formar bons professores, para assegurarem o funcionamento das escolas. (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1983, N.º 14).

A modernização dos processos de trabalho, como fator de produtividade era uma racionalidade que deveria atravessar todos os setores estatais, na produção nas machambas e nas fábricas, bem como em outros setores de atividade e, nesse sentido, a educação deveria, se encarregar de formar a "nova mentalidade", os novos valores de trabalho, que se requeria no processo de revolução desencadeada pela FRELIMO e baseada na aliança-operário camponesa, como a racionalização do tempo e a correta planificação do trabalho, a eficiência na utilização dos recursos naturais e dos instrumentos de produção, entre outros.

O professor era o fator decisivo para o triunfo deste plano de construção de um Estado Socialista na África Austral. Dada a centralidade que os professores passaram a ocupar nos programas integrados da educação, seus processos de formação começaram a integrar cada vez mais conteúdos da componente técnica de formação, sobretudo no que referia à planificação e racionalização do trabalho docente.

A estruturação da classe profissional, com a criação da O.N.P. e a concepção de cursos de capacitação técnica e pedagógica do professor, vai marcar a diferença entre os processos de formação de professores ao longo durante os últimos cinco anos da década de 1970 e os que se seguiram aos anos 1980, sobretudo nos seus primeiros cinco anos. Na década de 1980, a planificação e racionalização do trabalho

docente assumem lugares centrais nos processos de formação de professores primários, pois, dizia Samora:

Educar o homem, não é apenas ensinar as matérias do programa, embora isso seja essencial. Educar o homem é moldar a personalidade e a dignidade do cidadão. Para educar o homem o professor tem que estudar, estudar a ciência que ensina, estudar a sociedade em que vive o aluno, estudar o carácter, as potencialidades e limitações de cada aluno. Assim saberá como libertar a personalidade de cada aluno, como valorizar o talento de cada criança, adolescente e jovem (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1983, N.º 14, p. 28).

Com isto não se quer afirmar que a componente político-ideológica fosse abandonada, o que se verificou foi o início de preocupações com a formação técnica dos professores. As finalidades, os objetivos, as classes exigidas para ingresso em cada um dos níveis de formação de professores foram definidas na primeira Lei de Educação em Moçambique, a Lei que aprovou o Sistema Nacional de Educação no país (Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983). Esta lei de educação fixou as finalidades da educação e da formação de professores no âmbito da construção do Estado Socialista e no contexto dos desafios da "Década da Vitória Contra o Subdesenvolvimento, 1980-1990".

Em síntese, cabe destacar que entre 1975 e 1982, as principais ações da FRELIMO do setor da educação foram a nacionalização da educação, abolição da distinção entre escolas melhor apetrechadas e com melhores professores da cidade e as que não tinham as mesmas condições, situadas nas regiões rurais. Aboliu-se do mesmo modo a distinção de escolas normais na formação de professores, eliminando as Escolas de Magistério Primário e as Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar, e no lugar das quais foram criados os Centros de Formação de Professores (C.F.P's), lançando-se uma "*Ofensiva*" contra os conteúdos ideológicos do ensino geral e da formação de professores, substituindo textos e reformulando conteúdos.

As experiências e outras ações tendentes à organização do "Sistema Nacional de Educação" foram consolidadas, fazendo surgir o Projeto de Educação Nacional inteiramente destinada às populações moçambicanas e ajustadas aos desafios do pós-independência naquele período. Esse Projeto de educação foi transformado em Lei no ano de 1983. Essa Lei ficou conhecida como "Lei do Sistema Nacional de Educação", considerado "um instrumento de luta" na aliança operário-camponesa, no

âmbito do combate contra o subdesenvolvimento, da construção de um Estado Socialista moderno em Moçambique.

1.10 Formação de Professores e a Primeira Lei do Sistema Nacional de Educação (1983 - 1990).

Nos anos 1980, a luta contra o subdesenvolvimento estava associada às ideias de modernização do país e da sociedade, através da formação do homem para assumir as lutas das contradições, o combate do *novo* contra o antigo, o combate da *ciência* contra a *tradição* e o *obscurantismo*. De fato, em 1983, foi finalmente aprovado o projeto de educação dos moçambicanos construído com a contribuição de todo o povo, sobretudo dos que estavam envolvidos no setor da educação desde o período da luta armada até então, bem como de professores e outros técnicos de educação que, vindo de países do Leste, e de alguns países amigos da Europa Ocidental, deram sua contribuição.

O Sistema Nacional de Educação foi pensado como um *projeto de educação funcional*³³ que se propunha a ensinar a ciência e a técnica para o processo revolucionário que se desencadeara. Nesse sentido, o SNE deveria responder a três grandes objetivos, erradicar o analfabetismo, introduzir o sistema de ensino obrigatório e gratuito e formar quadros para as necessidades do desenvolvimento que se projetara para a década.

Tratou-se do primeiro modelo educativo construído para o setor de educação em Moçambique, baseada na síntese da experiência histórica nacional, na Luta de Libertação e na construção do socialismo, dirigido pelo Partido FRELIMO, e orientado pelos princípios universais do marxismo-leninismo. Este projeto de educação deveria assegurar a formação integral e unificada – política, ideológica, científica, cultural, estética, cívica e física, que aliasse o património comum da humanidade à experiência do povo moçambicano, que era o princípio da unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica.

Quando o Projeto de Educação da FRELIMO foi transformado na Lei do Sistema Nacional de Educação esta previa quatro Princípios Gerais que se traduziam nos seguintes:

³³ Esse Projeto foi intitulado "Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação" (C.f. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1980).

- a) A Educação é um direito e dever de cada cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência e da cultura pelas classes trabalhadoras e constitui um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- c) A educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, Homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional, capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) A Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no Património científico, técnico e cultural da humanidade;
- e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição.

O Sistema Nacional de Educação era constituído por cinco subsistemas de ensino (Art.º, 9.º, capítulo II da Lei 4/83): *Ensino Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico Profissional, Formação de Professores e de Educação Superior* e, igualmente, estruturado em quatro níveis, *Primário, Secundário, médio e Superior*, enquanto o Ensino Técnico-Profissional compreendia os níveis *elementar, médio e superior*, conforme a estrutura que apresentamos na Imagem 9.

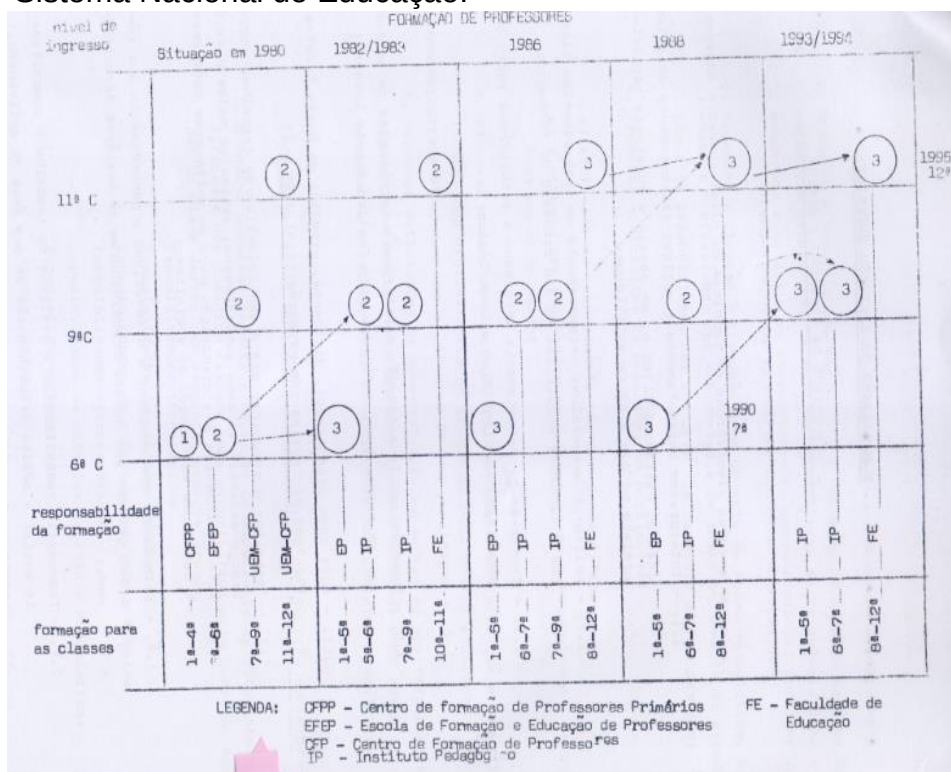
concluído o nível os alunos podiam ingressar para o Ensino Secundário Pré-universitário, Ensino Técnico Profissional Médio, Formação de Professores, de onde saíam com o nível de 12.^a classe, ou equivalente, e que lhes possibilitava o ingresso no Ensino Superior.

Em todo este Projeto de Educação o segredo, o ponto central, estava na formação de professores. A formação de professores aparece na estrutura integrada do Sistema Nacional de Educação, configurando um subsistema considerado como a pedra angular na concretização da Revolução moçambicana, no campo da educação que, por sua vez, era tida como a área decisiva do sucesso da luta contra o subdesenvolvimento, cujos objetivos eram:

1. Assegurar a formação política, científica e técnica dos professores e educadores de adultos, munindo-os com a ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar as novas gerações e o Povo Trabalhador, criando condições para a reprodução e criação dos valores, cultura, e estrutura económicas desenvolvidos pela Revolução moçambicana;
2. Garantir aos professores e educadores de adultos uma formação psicopedagógica e metodológicas assenta nos princípios da Pedagogia Socialista e ajustadas às exigências do processo revolucionário moçambicano;
3. Criar condições para elevação permanente do nível de formação política, ideológica, científica, técnica e cultural dos professores e educadores de adultos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1980).

O Projeto de Educação da FRELIMO previa formar professores para todos os subsistemas e níveis ou graus de ensino. Dependendo de cada nível e dos anos de referência, o subsistema de formação de professores foi planificado para fornecer quadros qualificados para o Sistema Nacional de Educação a serem realizados nas seguintes escolas normais, de 1980 a 1994, a saber: nos Centros de Formação de Professores Primários (C.F.P.P's), para lecionarem da 1.^a a 4.^a classes, na Escola de Formação e Educação de Professores (E.F.E.P), para 5.^a e 6.^a classes, nos Centros de Formação de Professores (CFP), para 7.^a e 8.^a classes, nos Institutos Pedagógicos (I.P), para 5.^a e 6.^a e de 7.^a a 9.^a classes, respectivamente e, finalmente, na Faculdade de Educação (F.E), para 10.^a, 11.^a, 12.^a classes, conforme a Imagem 10.

Imagem 10 – Plano de formação inicial de professores para o Sistema Nacional de Educação.



Fonte: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

Todos os currículos dos cursos de formação de professores oferecidos nestas escolas normais estavam organizados em quatro áreas de formação: *político-ideológica*, *psicopedagógica*, *de especialidade* e *de formação geral* e incluíam disciplinas ligadas a cada uma das áreas, designadamente, na *área de formação política-ideológica* (Marxismo-Leninismo, História e Política do Partido FRELIMO), na *área de formação psicopedagógica* (Pedagogia Socialista, Psicologia Socialista e Práticas Pedagógicas), na *área de formação de especialidade* (disciplinas referentes à especialidades, didáticas específicas das disciplinas a lecionar) e na *área de formação geral* Português, Matemática, História, Educação Física, Educação Estética, entre outras disciplinas.

Para preparar o "exército" daqueles que combateriam na frente da educação, a FRELIMO organizou cursos de formação inicial, de formação em exercício, e cursos de atualização pedagógica, na perspectiva de formação permanente. O quadro de formação inicial que apresentado, por exemplo, apresenta as escolas normais de níveis *médio* e *superior* que formavam professores para o Sistema Nacional de Educação. Nota-se que os professores das 1.ª/5.ª classes e das 6.ª e 7.ª classes eram

formados nas instituições de nível médio, como CFPP's, EFEP, e CFP, enquanto os professores para a 8.^a a 12.^a classes eram formados nos IP, na FE, ou UEM-CFP.

Entre 1981 a 1994, tinha sido previsto um plano de transição entre os cursos oferecidos naqueles centros. Nesse sentido previa-se que, com o passar de anos e sempre que as condições fossem criadas, deveriam ser elevadas as classes exigidas para ingresso, bem como acrescentar o tempo de duração dos cursos, como a transição de 6.^a, para 7.^a e desta para a 10.^a, bem como aumentar a duração de 1 para 3 anos dos cursos de formação de professores para o ensino primário, como ilustra a Imagem 11.

Imagem 11 – Previsão de Transição dos Modelos de Formação de Professores entre 1981 e 1994.

a) Formação de Professores para as Disciplinas Gerais

Nível \ Ano	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95
1 ^a /4 ^a 1 ^a /5 ^a	6 ^a + 1		6 ^a + 3 anos						7 ^a + 3 anos			10 ^a + 3			
5 ^a /6 ^a 6 ^a /7 ^a	6 ^a + 2		9 ^a + 2 anos									10 ^a + 3			
7 ^a /9 ^a 8 ^a /10 ^a	9 ^a + 2 anos				11 ^a + 4 anos										12 ^a
10 ^a /11 ^a 11 ^a /12 ^a	11 ^a + 2 anos														+

b) Formação de Professores para a Educação de Adultos

Nível \ Ano	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95
1 ^o Grau	X	6 ^a + 6 meses		6 ^a + 1 ano		6 ^a + 2 anos				10 ^a + 3					
2 ^o Grau	X	X	9 ^a + 2									10 ^a + 3			
2 ^o Nível	X	X	9 ^a + 2 anos			11 ^a + 3 anos									

c) Formação de Professores para as Disciplinas Técnicas

Nível \ Ano	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95
Básico	8 ^a + 1	Básico + 3 anos				?	Básico + 4 anos								
Técnico							?				Médio + 4 anos				
Médio		Básico + 3 anos				?	Básico + 4 anos?								
Técnico		Médio + 1 ano				?	Médio + 4 anos								

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, 1984.

Com a necessidade de pessoal docente, chegou-se a recrutar pessoas sem formação profissional para lecionarem, sobretudo nas escolas primárias e nos centros de alfabetização de adultos. Os efeitos do abandono de professores qualificados logo a seguir à independência ainda se faziam sentir nos primeiros anos da independência

do país.³⁴ Face à crise de escassez de pessoal docente qualificado, a solução era recrutar aqueles que tivessem pelo menos a 4.^a classe do ensino primário elementar e submetê-los a cursos de curta duração, de formas a satisfazer demanda de pessoal docente para atender a evasão escolar daquele momento.

O ensino primário era um dos subsistemas que mais carecia de pessoal docente para fazer cobertura ao número de crianças que se previa atender nas escolas daquele nível, no âmbito das políticas de democratização do ensino que a FRELIMO procurava implementar. Nesse sentido, foram criados Centros de Formação de Professores Primários (C.F.P. P's), que se encarregavam de formar o pessoal docente responsável pelo ensino das crianças das classes iniciais do Ensino Primário (da 1.^a a 5.^a classes).

1.11 Os Centros de Formação de Professores Primários (C.F.P.P's)

Os Centros de Formação de Professores Primários eram escolas normais criadas pela Portaria n.º 252/76, de 6 de novembro de 1976, para preparar o pessoal docente do ensino primário do primeiro grau (de 1.^a a 5.^a classes). Os cursos oferecidos nestas escolas normais visavam

assegurar a formação de um corpo docente que tem uma visão científica e materialista de desenvolvimento e que garante a melhoria da qualidade de ensino; assegurar a formação de um corpo docente com uma forte consciência patriótica e revolucionária, convicta de valores da revolução socialista em Moçambique; assegurar a formação de um corpo docente capaz de actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade (CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS, 1984).

À medida que iam sendo criadas condições, eram abertas novas escolas normais em diferentes regiões do país, algumas das quais foram criadas na década de 1990, conforme o Quadro 12.

³⁴ O Professor Doutor José de Souza Miguel Lopes lembra, em sua Dissertação, que na escola em que dava aulas (Escola Primária "João Belo", na Capital do país), pairava no seio de seus colegas uma certa incerteza em relação ao futuro da educação dos moçambicanos, com a partida de professores para Portugal. Afirma o professor que muitos de seus colegas anteviam um colapso imediato e a cada erro ortográfico dos alunos era apontado como evidência dessa previsão (C.f. LOPES, 1995)

Quadro 12 – Lista de Centros de Formação de Professores Primários (1976 - 2007).

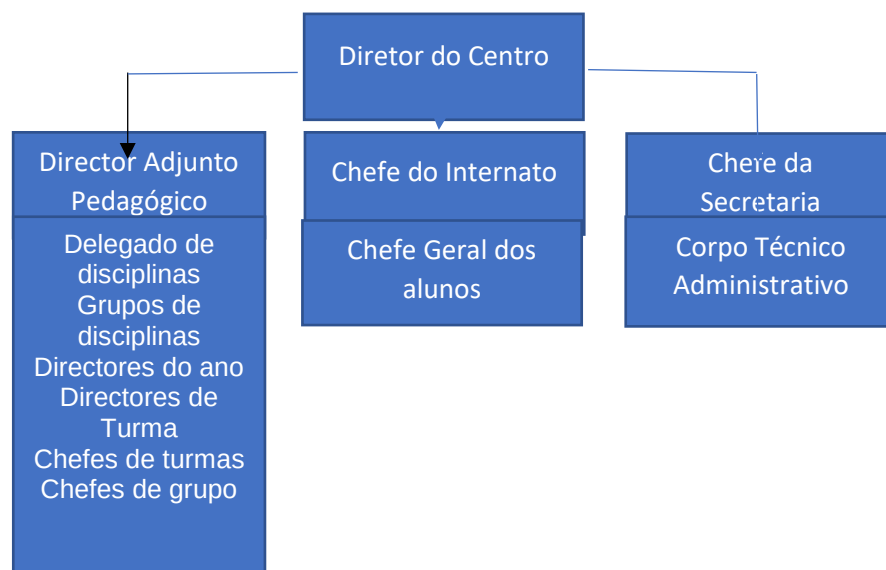
Nome do Centro	Província	Distrito	Criação
C.F.P.P. de Manica	Manica	Cidade de Chimoio	1976
C.F.P.P. de Montepuez	Cabo Delgado	Montepuez	1978
C.F.P.P. de Balama	Cabo Delgado	Balama	1988
C.F.P.P. de Murrupula	Nampula	Nampula	
C.F.P.P. de Namaacha	Maputo	Namaacha	
C.F.P.P. de Inhamissa	Gaza	Cidade de Xai - Xai	1976
C.F.P.P. de Homione	Inhambane	Homoine	
C.F.P.P. de Chicunque	Inhambane	Cidade de Maxine	
C.F.P.P. de Chingussura	Sofala	Beira	1982
C.F.P.P. de Nicoadala	Zambézia	Nicoadala	1980
C.F.P.P. de Unango	Niassa	Sanga ³⁵	1977
C.F.P.P. de Tete	Tete	Estima	
C.F.P.P. da Munhuana	Maputo Cidade	Maputo Cidade	
C.F.P.P. de Inhamizua	Sofala	Inhamizua	

Fonte: Dados da Direção Nacional de Formação de Quadros, 1990.

Nestes Centros, tal como nas Escolas de Habilitação de Posto escolar, os alunos viviam em regime de internato, em edifícios de alvenaria com salas de aulas, dormitórios, refeitórios, cozinha, bloco administrativo, biblioteca, laboratórios, armazéns e casas de instrutores. A diferença que estas apresentavam, se comparadas com suas correspondentes do período colonial, é que nos CFPP's tinha sido implantado uma estrutura de gestão democrática, no sentido do que se considerava ser a "revolução democrática de massas" aplicada às instituições educativas, que consistia em incluir os alunos na tomada de decisões e nas atividades de direção dos Centros, conforme apresenta a estrutura organizacional dos CFPP's ilustrada no Organograma 1.

³⁵ Transferido para Lichinga em 1989

Esquema 4 – Estrutura dos CFPP's.



Fonte: Regulamento Geral dos Centros Internatos para Formação de Professores do 1.º Grau do Ensino Primário, junho – 1983.

A configuração que assumia a estrutura organizacional dos CFPP's materializava o princípio da democracia popular aspirada pela FRELIMO durante o período em que tentava construir uma sociedade socialista. A materialização do processo da "revolução democrática popular" implicava a presença dos alunos e do pessoal administrativo na estrutura organizacional dos Centros. Isto representava, simbolicamente, a tomada de poder pelas massas, e a garantia do exercício da *democracia popular*, que se pretendia implementar em todas as instituições e nas novas relações entre sujeitos que ocupavam diferentes posições nas organizações sociais de massa.

Desde as experiências das *Zonas Libertadas*, o poder deveria pertencer às massas e por estas ser democraticamente exercido em diversos escalões. Esse princípio foi materializado nos CFPP's, onde a direção, os professores e alunos dividiam tarefas ligadas às mesmas finalidades educativas. Os *Centros educacionais* dispunham, ainda,

da chamada Assembleia do Centro que era a reunião de todos os alunos, instrutores e trabalhadores, estes reuniam-se no início e no final de cada período escolar para analisar o trabalho levado à cabo em todos sectores de atividades durante esse período, ao mesmo tempo que propõe as atividades a realizar no período seguinte (LOPES, 1995).

De acordo com a nova forma de organização e do novo tipo de relações entre os "camaradas"³⁶ (alunos, professores e pessoal da administração), as atividades do centro eram divididas entre todos, embora houvesse atividades específicas para alunos e professores. Tal como nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto escolar, nos CFPP's as atividades de produção ocupavam lugares de destaque no horário de ensino dos alunos, e devendo todos participar sem complexos de idade, sexo e posição que ocupavam na escola.

Dependendo das condições climáticas e ecossistema das zonas onde se localizavam os Centros, bem como dos recursos alocados, os alunos e professores produziam milho, arroz, ervilha, legumes e hortaliças, e também criavam patos, galinhas, gado bovino e suíno, aves, etc., em alguns destes centros desenvolviam-se outras atividades, como alfaiataria, carpintaria e moageira (UNICEF, 1985). Naqueles centros ingressavam os candidatos com idades entre os 16 e os 20 anos, aos quais era exigido o nível de 6.^a classe concluído, bem como deveriam comprovar a nacionalidade moçambicana e não apresentar defeitos físicos incompatíveis com o exercício profissional.

A profissionalização do ofício de professor nos CFPP's pode ser analisada considerando três momentos distintos: o período da Organização do Sistema Nacional de Educação (1975 - 1982); o período da vigência do Sistema Nacional de Educação à luz da Lei n.º 4/83 de 23 de março, de 1983 (1983 - 1991) e o período vigência da Lei n.º 6/92, de 6 de maio, de 1992 (1992 -). Em cada um desses períodos os cursos de formação de professores dos CFPP's adotaram Modelos de Formação ³⁷ diferenciados.

No período que antecedeu à aprovação e implementação do Sistema Nacional de Educação foram implementados os Modelos de Formação de 4.^a/6.^a classe + 6 meses e 4.^a/6.^a classe + 1 ano; no período da vigência da Lei n.º 4/83 de 23 de março, de 1983, foi implementado o Modelo de Formação de 6.^a classe + anos e no período seguinte, o Modelo de Formação de 7.^a classe + 3 anos, conforme a previsão de transição dos Modelos de Formação, que consta da Imagem 11. A seguir

³⁶ É a forma como se tratam os membros do Partido FRELIMO, independentemente da idade e do sexo, ou da posição que ocupam na organização.

³⁷ Os Modelos de Formação de Professores variam conforme a combinação do nível escolar exigido para ingresso nos cursos (4.^a, 6.^a e 7.^a classes) e o tempo de duração da formação (6 meses, 1 ano e 3 anos). O Modelo de 4.^a/6.^a + 6 meses, por exemplo, resultou da combinação do nível escolar exigido para o ingresso, 4.^a ou 6.^a classes, e o tempo de duração do curso, 6 meses. (C.f NIQUICE, 2005).

caracterizamos cada um dos Modelos de Formação de Professores Primários implementados nos CFPP's.

1.12 Saberes docentes nos Modelos de "4.^a/6.^a classe + 6 meses", "4.^a/6.^a classe + 1 ano" e "6.^a classe + 3 anos. " (1975 - 1991)

Durante o período de Organização do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 e 1982 a preparação pedagógica de professores primários era realizado por meio de cursos de curta duração. Estes eram designados "cursos de reciclagem de professores" cujo nível escolar exigido para o ingresso era de 4.^a e 6.^a classes e tinham uma duração de 6 meses. Gradualmente, a partir de 1977, foram sendo transformados em cursos de 6.^a classe + 1 ano, nas províncias onde as condições estivessem preparadas (LOPES, 1995, MUIDIUE, 1999, NIQUICE, 2005).

Estes cursos compreendiam 17 disciplinas organizadas em três componentes: *formação geral, formação profissional e atividades extraescolares* (Atividades de Ligação Escola – Comunidade, Atividades de Produção e Atividades Culturais e Desportivas). A formação previa um total de 1260 horas, incluindo as atividades de Práticas Pedagógicas e Estágio, que eram realizadas durante 60 dias, em escolas primárias anexas.

O curso de 6.^a classe + 1 ano teve um período de vigência considerado bastante breve, se comparado com os modelos de formação posteriores. Este modelo de formação foi implementado até 1983, altura em que foi aprovada o *Regulamento Geral dos Centros Internatos para Formação de Professores do 1.º Grau do Ensino Primário*, de junho – 1983. Esse regulamento orientava o funcionamento dos centros, a estrutura de direção, as atividades e respectivos orçamentos previstos para cada um dos centros das províncias (NIQUICE, 2005).

Com a aprovação da Lei do Sistema Nacional de Educação, a formação de professores passou a ser ministrado no Modelo de 6.^a + 3 anos. Os candidatos a professores primários eram admitidos com o nível de 6.^a classe e se formavam durante 3 anos. Este Modelo de Formação vigorou durante cerca de 7 anos, tendo sido introduzido em 1983 e modificado em 1992 para responder ao novo cenário educativo e as transformações sociopolíticas da época, marcados pela Nova Constituição da República de 1990, que introduziu o regime parlamentar

multipartidária (LOPES, 1995; MUIDUE, 1999; NIQUICE, 2005; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Por uma necessidade de análise dos saberes docentes que configuravam nos Modelos de Formação de Professores no período em que se procurava construir uma Sociedade Socialista em Moçambique, apresenta-se uma sinopse das grades curriculares dos diferentes modelos implementados, nos aspectos relativos às áreas de estudos, disciplinas e carga horária, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Sinopse das Grades Curriculares dos Cursos de Formação de Professores dos CFPP's no Período Socialista.

curso	4 ^a /6 ^a + 6 meses (1976 - 1979)		6 ^a + 1 ano (1980 - 1982)		6 ^a + 3 nos (1983 -1991)		
Ord.	Áreas/Disciplinas	CH/S	Áreas/Disciplinas	CH/S	Áreas	Disciplinas	CH/T
1.	Educação Política	3	Educação Política	3	Pol. Ideológico	Marxismo-Leninismo	206
2.	Português	6	Português e Didática Específica	8	Psic. Pedagógica	Pedagogia	280
3.	Matemática	7	Matemática e Didática específica	5		Psicologia	170
4.	Pedagogia	4	Pedagogia	4		Matemática	358
5.	História	4	História e Didática específica	3		História	152
6.	Geografia	4	Geografia e Didática específica	3		Geografia	152
7.	Ciências Naturais	4	Ciências e Educação Sanitária e Didática Específica	4		Português	490
8.	Psicologia	1	Psicologia	3		Física	152
9.	Desenho	1	Desenho e Didática específica	2		Química	152
10.	Educação Sanitária	2	- - - - -			Biologia	152
11.	Administração Escolar	2	Legislação e Administração escolar	1	Formação Geral	Metodologia de Português	269
12.	Trabalhos Manuais	4	-----			Metodologia de Matemática	211
13.	Educação Física	2	Educação Física e Didática Específica	2		Metodologia de História	54
14.	Educação Cultural	1	Educação Cultural	1		Desenho e Metodologia	130
15.	Agropecuária	2	-----			Metodologia de Geografia	54
16.	-----		Material didático	2		Metodologia de Ciências Naturais	54
17.			Educação Musical	1		Ed. Física e Metodologia	206
18.			Atividades Culturais	1		Act. Laborais e Metodologia	150
19.			Atividades Musicais	1		Ed. Cívica e Metodologia	103
20.						Desenho e Metodologia	130
21.						LEC	103
22.					Especialidade	Música e Metodologia	94
T/H							

Fonte: Adaptado de Niquice, 2011.

As primeiras mudanças no plano de estudos de formação inicial de professores primários aconteceram em 1975, durante o *Seminário Nacional da Beira*. Como resultado do encontro da Beira, os novos livros e manuais dos cursos de formação de professores foram reformulados e introduzidos novos métodos de estudo, principalmente nas disciplinas de História, Geografia de Moçambique, Ciências Naturais, etc. marcando, desse modo, a primeira reforma na organização dos saberes docentes nos planos de estudos destes cursos (MUDIUE, 1999; MAZULA, 1999).

Os *saberes disciplinares* previstos nestes planos de estudos variavam conforme as disciplinas previstas no currículo do ensino primário. Nos cursos de 6^a + seis meses, 6^a + 1 ano e 6^a + 3 anos, os planos de estudos prescreviam as disciplinas Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Desenho e Educação. Em todos eles, os *saberes de conhecimento* com maior carga horária semanal eram as disciplinas de Matemática e Português, seguindo-se as restantes, com o fato de que as disciplinas do modelo 6^a + 1 ano foram associadas às respectivas didáticas, passando a se designar português e didática específica, matemática e didática específica, etc.

Tardif assinala que os *saberes disciplinares* se referem àqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e dos cursos distintos (TARDIF, 2014).

Estes *saberes disciplinares* refletem o conjunto dos conhecimentos produzidos por especialistas dos vários campos do saber como história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes e englobam a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos em Moçambique. Pimenta afirma que estes são os saberes derivados das ciências de referência que, segundo esta autora, tais conhecimentos não se reduzem às informações a serem transferidas para os futuros professores, mas são objeto de reavaliação, o que às vezes implica reclassificá-los, recanalizá-los e contextualizá-los, em função do ambiente em que serão aplicados (PIMENTA, 1997, p. 8).

Ao nível dos *saberes pedagógicos*, os planos de estudos dos primeiros cursos contemplavam disciplinas como Educação Sanitária, Administração Escolar, Educação Cultural, Educação Política, Pedagogia e Psicologia. Algumas modificações foram efetuadas no curso 6^a + 1 ano, com a reformulação da disciplina Administração

escolar, para Legislação e Administração escolar e introdução da disciplina Materiais Didáticos. Outra reformulação aconteceu nos cursos de 6^a + 3 anos, que para além das disciplinas mencionadas, introduziu-se as metodologias específicas e reformulou-se a disciplina Educação Política para Marxismo-Leninismo, introduzindo-se a disciplina Ligação Escola Comunidade. Estes conhecimentos correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação (PIMENTA, 1997, p. 8).

Uma das características marcantes neste período para a formação inicial de professores primários é a presença forte da componente político-ideológica nos saberes pedagógicos dos professores. Para Mudiue (1997) a maior concentração dos conteúdos da componente político-ideológica se explica pelo fato de o objetivo central da formação de professores primários ter sido definido como o de “desenvolver um comportamento revolucionário” nos formandos, de modo que eles se tornassem, por suas ações, um guia não só para os alunos, como também para os pais, as famílias e para a população em geral (MUDIUE, 1997, p. 36).

Neste sentido, era necessário unir os saberes curriculares com as intenções político-ideológicas do momento evitando-se a simples preparação nos domínios do conhecimento, destrezas, habilidades, competências, atitudes, disposições ou a combinação destas, como prevê Garcia (1999, p. 81).

Garcia (1999), considera como *saberes da experiência*, tanto os conhecimentos que os futuros professores trazem das suas vivências como alunos, a partir do julgamento que fazem em relação às práticas de seus antigos professores, quanto os conhecimentos constituídos pelo professor por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática, mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho (PIMENTA, 1997, p. 8). Assim, os saberes da experiência teriam dois níveis: primeiro, o das experiências anteriores à formação, segundo o das aplicações das instruções emanadas na formação.

Para Tardif (2014), os *saberes experienciais* são “os saberes que os professores adquirem ao longo de suas práticas cotidianas de ensino, alicerçados em suas experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 38-39). No caso do sistema de formação de professores em Moçambique, os saberes experienciais são desenvolvidos a partir das práticas

pedagógicas que são realizadas nas *escolas modelo*, ou escolas anexas aos Centros de formação de professores primários (NIQUICE, 2005).

Os conteúdos didáticos que orientam a organização e operacionalização do trabalho pedagógico incluem os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades reais da sociedade a que se destina o ensino. Estes saberes compõem um corpo de conhecimentos que abriga doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática pedagógica. Essa reflexão é de natureza racional, normativa, regulativa e preditiva de modo a orientar a atividade educativa, sendo por isso necessário à compreensão e condução da prática dos professores aos saberes que figuram nos currículos de formação.

No entanto, o central consiste em pensar os saberes docentes, enquanto conhecimentos que os professores mobilizam ou deveriam mobilizar no exercício da prática pedagógica. Desse modo, é possível isolar algumas concepções ou tipologias de saberes considerados necessários à atuação docente, no cotidiano de suas atividades de ensino. Tardif se refere que os saberes necessários a atividade docente são: “saberes curriculares e saberes experienciais como sendo os saberes geralmente presentes nos programas de formação de professores” (TARDIF, 2014, p.38).

Existe uma articulação entre os saberes docentes que torna cada vez mais difícil distingui-las, “na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente” e, desse modo, o saber profissional dos professores torna-se “um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional” (TARDIF, 2014, p. 36).

Pimenta (2002), evidencia que a história da formação de professores tem sido marcada pela fragmentação desses saberes, tendo em vista que, a rigor, têm sido construídos de modo desarticulado e, às vezes, sobrepondo-se a outros considerados prioritários razão porque afirma que o desafio mais urgente posto aos cursos de formação docente é: “mobilizar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos colaborando no processo de construção da identidade dos futuros professores” (p.83-84).

Os desafios da formação de professores ainda se prendem com a necessidade de articulação desses saberes, pois a lógica da organização curricular

ainda se caracteriza pela fragmentação dos saberes, o que fez Alarcão (1996) propor como alternativa de superação desse fenômeno a construção dos saberes pedagógicos a partir de necessidades apresentadas pela realidade circundante (PIMENTA, 1997, p. 87). Isto implicaria na ressignificação de saberes docentes na formação de professores tomando a prática social como ponto de partida e de chegada (Op. Cit., p. 87).

Primeiro, porque em meio à cadeia de saberes constituintes do trabalho docente (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), a ênfase recai nos “saberes experienciais”, em relação aos quais os demais saberes devem estar condicionados. Esse direcionamento é patente quando Perrenoud (2008, p. 26) propõe para se trabalhar na formação de professores três nucleações complementares.

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Para Tardif, os saberes docentes são saberes sociais, porquanto é partilhado por todo um grupo de agentes - os professores - que possuem uma formação comum e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. e repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização (universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instancias de atestação e de aprovação de competências, Ministério da educação, etc.), ao mesmo tempo que, tal como mostram a história das disciplinas escolares, tais saberes evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Portanto, são saberes materializados através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada (TARDIF, 2014).

A observação das matrizes de formação, nesta linha, aproximando-se igualmente das postulações de Chervel (1990), indiciam aspectos de dimensão normativa. Nesta chave, apresentam uma numeração de saberes necessários à formação, ainda que não informem muito a respeito do funcionamento e dos efeitos da difusão de determinado corpo de saberes junto à corporação a ser formada. Deste modo, o Quadro 14, apresenta o corpo de saberes prescritos para formação de professores em Moçambique, organizados de acordo com a tipologia proposta por Tardif:

Quadro 14 – Síntese de Saberes docentes nos Modelos de Formação de Professores no Período Socialista.

Cursos	Saberes do conhecimento Disciplinares	Saberes pedagógicos Curriculares	Saberes da experiência Experienciais
6 ^a + 6 meses	Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Desenho e Educação física.	Educação sanitária, Administração escolar, Psicologia, Pedagogia.	Trabalhos manuais, Agropecuário, Educação Política, Educação cultural.
6 ^a + 1 ano.	Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Desenho, Educação Física, Atividades laborais, Educação musical e didáticas específicas,	Legislação a Administração escolar, material didático, pedagogia e psicologia.	Educação Política, Atividade culturais, Atividades manuais.
6 ^a + 3 anos.	Matemática, História, Geografia, Português, Física, Química, Biologia.	Psicologia, Pedagogia, metodologias específicas	Marxismo-Leninismo, Ligação Escola Comunidade LEC.

Fonte: Adaptado pelo autor, 2018.

No processo de formação de professores está implícito também mecanismos disciplinares. Esse instrumento normalizador, enquanto modo peculiar de disposição de conjunto dos meios e das táticas implícitas no aparelho de controle dos saberes docentes, da constituição da identidade dos professores no espaço dos Centros de Formação dos Professores Primários e dos Institutos de Formação de Professores, embora não seja exclusivo. A identidade do sujeito-professor-primário não está *desde sempre aí*, cuja construção seria um mero resultado das circunstâncias sociais, políticas, econômicas que perpassam sua formação, ou então como resultado da evolução dos saberes pedagógico-docentes presentes nos sucessivos modelos de formação (TARDIF, 2014).

Ao contrário, o professor é visto como um sujeito do conhecimento que constrói sua identidade a partir de um conjunto de saberes socialmente construídos sobre ele mesmo e sobre a sua prática, saberes esses que resultaram das relações de força, das relações de poder-saber entre os vários agentes sociais implicados no processo de formação, em cada momento histórico e em cada espaço social específico (MACHADO, 2015).

O *processo de transição* de República de Democracia Popular, de regime político monopartidário, para a República de Direito e Democrático, foi bastante complexo e levou mais de cinco anos em seu desenrolar. Apesar de tais complexidades, podem ser descritos alguns acontecimentos de contexto nacionais e internacionais, sobretudo a partir de meados dos anos 1980 a inícios da década de 1990, que condicionaram a *transição* do regime socialista para o de mercado livre em Moçambique.

Os *Acordos de Incomati*, e os III, IV. e V. *Congressos da FRELIMO* descrevem a crise profunda que Moçambique estava mergulhada desde os inícios dos anos 1980, provocada pela guerra contra os homens armados da RENAMO³⁸, que provocava milhares de deslocados de guerra, sujeitando as populações a cada vez mais fome e nudez.

Nos *Acordos de Inkomati*, Samora Machel tentava negociar com o regime sul-africano para pôr fim aos ataques armados que estes realizavam diretamente contra alvos nacionais, bem como cortar o apoio logístico que davam à RENAMO, muito provavelmente porque já se começava a sentir o enfraquecimento do apoio dos países do Leste, sobretudo na ajuda monetária, para levar avante o ambicioso "Plano

³⁸ A Renamo começou a dar sinais de sua existência em 1976, numa altura em que Moçambique anuanciava o encerramento de suas fronteiras como a Rodésia do Sul (atual Zimbábue), em cumprimento de sanções económicas decretadas pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas, para obrigar o regime de Ian Smith a renunciar a independência que teria declarado unilateralmente, sua primeira ação foi estabelecer atividades de propaganda através de uma Rádio, - "Voz da África Livre", a partir de um posto-rádio instalado pelos rodesianos em Gwelo, próximo de Moçambique. Esta rádio era propriedade de um proeminente empresário das últimas décadas da colonização do país e proprietário do jornal *Notícias da Beira*, - Jorge Jardim, que tinha consciência de que a vitória da Frelimo não pouparia aquele complexo de indústrias que alimentava o regime colonial e patrocina a guerra contra a Frelimo. Três nomes estão ligados à criação daquele movimento de guerrilha: Orlando Cristina, braço direito de Jardim, que veio a tornar-se secretário da Renamo, e foi morto em circunstâncias pouco esclarecidas, em 1983, na África do Sul; André Matsangaíssa, um antigo oficial das Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), que ocupava postos de chefia no Centro de Preparação Militar de Dondo, em Sofala e que se tornou o primeiro comandante da Renamo; e Afonso Marceta Macacho Dlakama, um oficial subalterno das FPLM, também em Sofala, que começou por ser adjunto de Matsangaíssa e, quando da morte deste, se tornou o comandante geral da renamo até a sua morte natural, em 2017 (C.f. MÁRIO, 2004).

Prospectivo Indicativo” que tinha sido desenhado no âmbito da “*batalha contra o subdesenvolvimento*”. A morte trágica, por despenhamento de avião, em 19 de outubro de 1986, até agora não explicadas as circunstâncias em que se deu, aconteceu em mais uma das tentativas do primeiro presidente do país de tirar Moçambique do caos e isolamento em que se encontrava (VIEIRA, 2010).

Joaquim Alberto Chissano é o nome do presidente do Partido FRELIMO e da República Popular de Moçambique que passou a liderar o processo de transição do regime socialista para o de economia de mercado. Joaquim Chissano abrandou na implementação da linha política revolucionária de Samora Machel, e aderiu, em 1987, ao Programa de Reabilitação Econômica (PRE), por meio do qual Moçambique passou a beneficiar de ajuda financeira do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (TAIMO, 2010; NGOENHA, CASTIANO, 2013; LULUVA, 2016), para suportar seus projetos sociais, como forma de aliviar a pobreza e relançar o país no grupo dos países em desenvolvimento.

Nesse mesmo ano começam a ser feitas alterações nas políticas públicas em todo o país, sobretudo no setor da educação, saúde, entre outros, onde já começavam a ser aprovadas medidas alinhadas com a lógica de mercado livre, retirando o estatuto do Estado como o único provedor. Com o enfraquecimento do papel do Estado na administração e provisão de serviços básicos, dos quais abordamos a educação, entraram novos atores no cenário nacional, representados pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs), de âmbito nacional e internacional, Instituições Multilaterais de apoio, muitas delas com os financiamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), para além das Agências da Organização das Nações Unidas que já se encontravam no país, como a UNESCO, UNICEF, PNUD, etc.

O abandono da ideologia socialista e sua ideia de se constituir em Partido único foi determinante para, depois das tentativas dos *Acordos de Incomati*, se negociar diretamente com as lideranças da RENAMO e assinar os Acordos de Paz, em 1992, pondo fim à “Guerra Dos 16 Anos” [como ficou conhecida a primeira fase do conflito armado pós-independência em Moçambique] tinha terminado. O *Clima de Paz* que se seguiu a este acordo veio completar o conjunto de acontecimentos dos finais dos anos 1980 e inícios de 1990 que caracterizaram o que consideramos, neste estudo, por *período de transição* entre regimes no período pós-independência.

Desde que se transformou o Movimento de Luta de Libertação de Moçambique em partido político, em 1977, o Estado moçambicano tinha sido dirigido

por um *Governo Parlamentarista de Partido Único*, cujos deputados da Assembleia Popular eram eleitos por escrutínio de “camaradas” pertencentes às células de base, das diferentes regiões do país, o que a FRELIMO considerava como “*processo democrático popular*”. A exclusividade do Partido FRELIMO no parlamento terminou com a aprovação da *Nova Constituição de 1990*, quando outros Partidos Políticos, conhecidos como “Partidos da Oposição”, passaram a ter acentos no Parlamento Moçambicano, sendo o mais antigo destes o Partido RENAMO e, a partir de 2009, o Movimento Democrático de Moçambique (MDM³⁹).

Atualmente, e graças à Constituição de 1990, na casa da legislação moçambicana, designadamente a *Assembleia da República*, o povo moçambicano está representado por três bancadas parlamentares, a FRELIMO, a RENAMO e o MDM. Estes aprovam as leis, fiscalizam as ações do governo e dão parecer sobre decisões soberanas do Chefe de Estado, apesar de haver casos em que tais decisões soberanas não foram tomadas em sede desta instituição, como o caso das *dívidas não autorizadas*⁴⁰, que se tornou um “escândalo internacional” que circulou na imprensa de todo o mundo, por exemplo.

Desde as Primeiras “*Eleições Gerais*” (tratam-se de eleições *Presidenciais* e *Legislativas*) no país, realizadas em 1994, até as últimas de 2017, já foram realizadas cinco Eleições Gerais (1994, 1999, 2004, e 2018) e cinco Autárquicas (1998, 2003, 2008, 2013 e 2017). Em todas *Eleições Gerais* a FRELIMO tem conseguido colocar

³⁹ O Movimento Democrático de Moçambique resultou da reunificação de antigos membros da Renamo que, devido a conflitos internos naquele partido, teriam decidido pelo rompimento com a organização política. No grupo de membros fundadores se destacam nomes de cidadãos com ligações consanguíneas com Urias Simango, que teria sido o vice-secretário da Frelimo, a quando de sua criação, e morto por esta mesma organização, como consequência de suas “atitudes reacionárias”. O lugar de Presidência Geral do Partido e de Chefe da Bancada Parlamentar são ocupados por Davis Mbepo Simando e Luthero Chimbirombiro Simango, respectivamente. O MDM é considerado um dos Partidos Político que não emergiu de conflitos armados, tal como foram a Frelimo e a Renamo, e sua aparição pública se deu pela sua participação nos processos eleitorais de 2009, tendo concorrido para a presidência da República e para a presidência do Municípios do país, tendo vencido, em 2013, as municipais da Beira, Quelimane e Nampula (C.f. NEWITT, 2017).

⁴⁰ Moçambique é um país cujo Orçamento do Estado é ainda dependente, em mais de 50%, da ajuda externa, obtida mediante o endividamento com Instituições acreditadas pela Brethonwoods (FMI e Banco Mundial). Anualmente é realizada pela Agência Internacional de Desenvolvimento (IDA) do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) uma Avaliação Sustentável da Dívida Externa (ASD) para Moçambique, cujo estudo consiste na aplicação e análise do *Quadro de Análise de Sustentabilidade da Dívida para Países de Baixo Rendimento*. A Dívida Externa de Moçambique chega a 80% do Produto Interno Bruto (PIB), que equivale a cerca de 12 mil milhões de USD, e desse montante, cerca de 2,2 mil milhões é considerada “Dívida Ilícita”, referentes aos anos de 2005 a 2014, que não passou pela Assembleia da República para avaliação, aprovação e monitoria, conforme manda o Artigo 179, da Cosntituição da República de Moçambique (C.f. CASTELBRANCO; MASSARONGO, 2017).

no poder os seus candidatos a Presidentes da República, assim como tem conseguido garantir maior número de assentos para Deputados do Assembleia da República, a pesar das insistentes denúncias de irregularidades que foram sempre apresentadas pela RENAMO.

1.13 Saberes docentes nos Modelos de formação de 7.^a classe + 3 anos, nos CFPP's (1992 e 2007).

Os modelos de formação de professores para o 1.º Grau do ensino primário tinham sido concebido a partir da síntese das experiências moçambicana das Zonas Libertadas e na tradição marxista, sobretudo com o apoio de técnicos e especialistas da educação de países com os quais Moçambique tinha laços de cooperação, amizade e solidariedade como a República Democrática Alemã, Bulgária, China, República Democrática Popular da Coreia, Jugoslávia, Roménia, União Soviética, República Democrática do Vietname, entre por outros movimentos, ou organizações políticas não socialistas da Europa, dos Estados Unidos da América e da América Latina (TEMPO, 1975, n.º 256).

Depois do IV.º Congresso da FRELIMO, em 1984, o governo passou a ser menos rígido com o Ocidente, estabelecendo acordos de cooperação com algumas de suas agências o que culminou, em 1987, de um Plano de Restruturação Económica cujas medidas prescritas pelo FMI e Banco Mundial conduziram Moçambique para adesão ao regime de mercado livre com a entrada de novas ONG's⁴¹ com participação direta no apoio financeiro e técnico a projetos de assistência externa de apoio multilateral e blaterar baseado em Políticas Setoriais⁴², sobretudo da educação e saúde, de infraestruturas económicas e sociais, da reconstrução do Estado.

Isto significa que já estava sendo abandonado, oficialmente, o modelo de desenvolvimento económico da década de 1980, conhecido por *Plano Prospectivo Indicativo*, para se aderir a um novo modelo de desenvolvimento - o *Plano de Ajustamento Estrutural*. Com o colapso do socialismo, no início da década 1990, a

⁴¹ Entre estes cabe destacar os exemplos da Noruega (através da NORAD), a Finlândia (através da FINNIDA), a Itália (através da CROCEVIA), o Japão, a Suécia (através da ASDI). Outras organizações e países tais como a Commonwealth, a União Soviética, o Canadá, Grã-Bretanha, a França, a Alemanha, etc. (C.f. CASTIANO; NGOENHA, 2013).

⁴² Sobre as principais agências estrangeiras de ajuda aos projetos de desenvolvimento e os respectivos tipos de ajudas (C.f. PLANK, 1993).

transição entre os doadores, ou cooperantes Socialistas foram substituídos por seus pares ocidentais, trazidos pelo FMI e Banco Mundial. A e as implicações disto é que os novos doadores, ou cooperantes, passaram a estar cada vez mais desejosos de condicionar a sua ajuda à condescendência do governo com as suas prescrições de política e dos organismos internacionais e suas agendas (PLANK, 1993).

A partir daí, pode-se verificar que as reformas propostas, na maior parte das vezes, passaram a ser externamente induzidas (CASTEL-BRANCO, 1994). É o que constata Castiano e Ngoenha procuram explicar, ao afirmarem que a “capacidade de manobra do Governo moçambicano tornava-se cada vez mais estreita e entravam massivamente as ONGs internacionais que começam a ocupar vários campos sociais”, criando o que Abrahamsson e Nilsson (1994) chamaram de *crise de legitimação do Estado moçambicano* (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

A liberalização da educação não tardou a acontecer, pois, começaram as privatizações do ensino, nos finais dos anos 1980, tendo surgido as primeiras escolas privadas (ou diplomáticas), bem como as escolas comunitárias (de caráter filantrópica ou confessional). A privatização abrangeu ainda a produção, distribuição a comercialização do livro escolar que, nesta altura, já tinham sido eliminados todos conteúdos da ideologia marxista-leninista e podia ser adquirido no comércio privado (CASTIANO, NGOENHA, 2013).

A partir dos anos 1990, começam a ficar evidentes o peso exercido pelos organismos internacionais e suas agências no jogo de relações de forças no campo da educação e formação de professores em Moçambique. Os relatórios da PNUD, UNICEF, ASDI e Banco Mundial recomendaram Moçambique a priorizar mais o ensino básico e menos o ensino superior, como era prática, e fornecem apoio técnico e financeiro para implementação desses programas, evidenciando a direção que deveria tomar a mudança pretendida.

Ao lado disto, a participação de Moçambique, a partir de 1992, em uma série de Conferência Mundiais de Educação⁴³ vai cimentar ainda mais as relações de força entre os *agentes internos*, compostos pelos Departamento Nacional do Ensino Primário, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, a Direção

⁴³ Jomtien - Tailândia - Conferência Mundial de Educação cujo lema foi: *Educação Para Todos até 2000*; Fórum Mundial para Criança (1990), Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Educação (1994), entre outras (CASTIANO; NGOENHA, 2013)

Nacional de Formação de Professores, os organismos internacionais de cooperação e o serviço do Projeto da Educação Global⁴⁴.

Na sequência dessas transformações, e para ajustar a educação e formação de professores à *Nova Ordem*, foi transformado o modelo de formação de 6.^a classe + 3 anos em modelo de 7.^a classe + 3 anos. Estes cursos habilitavam professores do ensino primário do 1º Grau e os candidatos eram admitidos com o mínimo de 7.^a classe e se formavam durante 3 anos, como no anterior modelo. Mas não foi apenas ao nível de classe exigida para ingresso e tempo de duração dos cursos que se distinguiam estes modelos de formação de professores primários, mas também na organização das suas estruturas curriculares.

A estrutura curricular do novo curso já não contemplava as disciplinas da componente político-ideológica, como o Marxismo-Leninismo e Ligação Escola-Comunidade; as disciplinas de Química e Física também tinha sido suprimidas da área de *Formação Geral* por já não fazerem parte do currículo do ensino primário; as disciplinas reduziram de 21 para 14; houve aumento do número total de horas previstas para aprendizagens teóricas, ao mesmo tempo que se aumentou o tempo de Práticas Pedagógicas, passando a configurar nos horários de todos anos de formação, incluindo o estágio profissional (NIQUICE, S/d, p. 287).

Os desafios da formação de professores no *modelo de 7.^a classe + 3 anos* prendiam-se com o novo cenário da privatização do ensino posto em marcha desde os finais dos anos 1980, quando a oferta da educação passou a envolver também as instituições privadas, ONG's comunitárias e filantrópicas e a Sociedade Civil, e sua planificação e administração passou a contar com a participação direta ou indireta de organismos internacionais como a PNUD, UNICEF, ASDI, BM, etc. (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Entre 1992 e 2002 os novos desafios do setor da educação vão fazer pressão aos processos de formação de professores no país, entre eles estão os desafios voltados para as metas da Educação para Todos (compromisso assumido na Declaração de Omitem, Tailândia, em 1990, do qual Moçambique é signatário); a valorização das línguas nacionais no contexto educativo; a melhoria da qualidade da

⁴⁴ Jomtien - Tailândia - Conferência Mundial de Educação cujo lema foi: *Educação Para Todos até 2000*; Fórum Mundial para Criança (1990), Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Educação (1994), entre outras (CASTIANO; NGOENHA, 2013)

educação, através de um “ensino mais relevante, cujas políticas e estratégias de sua implementação resultaram na produção do Plano de Desenvolvimento da Educação para a década 1990-2000 e na Política Nacional de Educação⁴⁵ e Estratégias de Implementação de 1995 (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 130).

No ano 2000 realizou-se o balanço do cumprimento das metas de Educação para Todos aprovados na Conferência de Jomtiem. Os relatórios desses balanços mobilizaram um movimento de debate sobre a escolarização primária que envolveu diversas personalidades da sociedade moçambicana, com destaque para políticos, religiosos, autoridades tradicionais, professores, alunos e sociedade civil, congregados no Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular. Em 2002, teve início o processo de transformação curricular do ensino básico que culminou com o currículo implementado no ano de 2004 (BASÍLIO, 2006).

Para além da transformação curricular do Ensino Básico que visou “responder a três questões, nomeadamente: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade do ensino e uma administração escolar descentralizada,” na esfera dessas reformas, outros fatores socioeconômicos outros fatores socioeconômicos justificaram a extinção dos cursos de formação de formação de professores dos Centros de Formação de Professores Primários (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Quadro 15 - Grade Curricular do Curso de Formação de Professores no Modelo 7^a + 3 anos.

5 anos:

Semestres Semanas	1° Ano			2° Ano			3° Ano			Total
	1°		2°	3°		4°	5°	6°		
	3	16	18	16	3	18	18	12	4	
Disciplinas	P	T	T	T	P	T	T	P	T/A	
Pedagogia	Práticas de Observação nas escolas	4	4	4	Práticas de Observação nas escolas	2	2	Estágio nas escolas		256
Psicologia da Educação		3	3	3		3	2			222
Administração e Gestão escolar		-	-	2		2	2			72
Português e Metodologia		5	5	5		5	5			412
Matemática e Metodologia		4	4	4		4	4			344
História e Metodologia		-	2	2		2	2			140
Geografia e Metodologia		-	3	3		2	2			174
Ciências Naturais e Metodologia		3	3	3		2	2			206

⁴⁵ A Política Nacional de Educação (PNE), adotada em 1995, estabeleceu em linhas gerais a estratégia da implementação da política nacional de educação, tendo sempre presente dois vetores designadamente a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância de ensino, segundo a Resolução nº 8/95 sobre a Política Nacional de Educação.

Educação Cívica		2	2	2		2	2		172
Ed. Musical e Metodologia		2	2	2		2	2		172
Ed. Estética e Metodologia		2	2	2		2	2		172
Ed. Física e Metodologia		2	2	2		2	2		172
Atividades Laborais e Metodologia		3	3	3		2	2		222
Educação para a Saúde		-	-	-		2	2		72
Total:		30	35			33	32		2808

Fonte: NIQUICE, 2011.

Os *saberes disciplinares* previstos para o modelo de formação 7^a + 3 anos previam as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Desenho, Educação física e Educação Musical. Tal como nos modelos de formação anteriores, os *saberes de conhecimento* apresentam a maior carga horária semanal, se comparados com as outras componentes do saber docente. A componente dos *saberes pedagógicos*, incluía Educação para Saúde, Administração e Gestão Escolar, Pedagogia e Psicologia, excluindo as disciplinas Marxismo-Leninismo e Ligação Escola Comunidade. Na componente dos *saberes da experiência*, este modelo de formação de professores previa um aumento de horas de Práticas Pedagógicas e Estágios, a serem realizados em *escolas modelo*, anexas aos Centros de Formação de Professores Primários (NIQUICE, 2005).

Ao longo da formação de professores, os candidatos deveriam ser submetidos a uma preparação que os habilitasse ao magistério, para adquirirem certos saberes necessários à sua atuação no ensino, segundo a *ordem do discurso pedagógico* vigente. O exercício desse poder que incide sobre os sujeitos-professores primários, visando sua transformação, é entendida como o processo de subjetivação, que, para Foucault, podem ser conduzidos a partir de três modos: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes; a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica, e; a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2010).

Esses modos de subjetivação são correlatos uns aos outros, mas nada impede que uma certa análise se atenha a um modo particular para descrever fenômenos concretos. Se esta afirmação procede, então tomo o domínio do *poder-saber* como analisador da formação inicial de professores primários em Moçambique. Foucault postula que “os saberes se engendram e se organizam para atender uma vontade de poder”, portanto, o conhecimento é um acontecimento articulado ao poder, é uma estratégia e não uma faculdade humana (VEIGA-NETO, 2010, p. 125). Nestes

termos, os saberes são *dispositivos*, ou *agenciamentos práticos* que assumem uma função estratégica na constituição dos sujeitos, no jogo de relações de força.

Os saberes docentes na formação inicial de professores primários são entendidos, neste trabalho, como *dispositivos de governo*. *Dispositivo* e *Governo* são, para Michel Foucault, compõem como dois termos utilizados como ferramentas analíticas em momentos diferentes nas aulas do Collège de France [o primeiro (*História da sexualidade I: a vontade de saber*, de 1977) e o segundo (*Do Governo dos Vivos*, de 1978/79)], mas que neste trabalho elas se complementam e conferem um sentido único ao objeto em análise.

Os saberes pedagógico-docentes, como dispositivos, dizem respeito a tudo o que se pode enunciar e visibilizar sobre os professores primários em Moçambique, na medida em que constituem [...] uma formação que em um dado momento histórico teve como função maior a de responder a uma urgência [...] com uma função eminentemente estratégica [...] o que implica que se trate de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e articulada nas relações de força, seja para orientá-las em uma certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando, portanto, sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem e que igualmente o condicionam. O dispositivo é isto: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2003, p. 299-300).

Para além disso, o termo Dispositivo, recorrendo às análises de Deleuze (1990), é utilizado neste trabalho para pensar a formação inicial de professores primários a partir de quatro linhas: a da visibilidade, a de enunciação, a de força e a de subjetivação.

Primeiro, ele possibilita visibilizar o que, em cada momento histórico, foi possível enunciar - o dizível - relativamente ao que devia ser um professor primário e que saberes deviam conformar sua formação - Dispositivo como “máquinas que fazem ver e falar”; Segundo, a compreensão de que o que se define que seja um professor primário, bem como o saber que deve conformar sua formação é a combinação dos visíveis e dos dizíveis de um extrato de tempo; Terceiro, a linha de forças pressupõe o entendimento de que tanto o que se diz que deve ser o professor primário, quanto o saber que deve conformar sua formação resulta de relações de força, de lutas incessantes por sua afirmação, e; por fim, permite pensar nos modos de produção das

subjetividades, como modos de invenção ou produção do professor primário moçambicano (DELEUZE, 1992).

Os saberes são construção histórica, que produzem, eles mesmos, suas verdades, seus regimes de verdades e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas (REVEL, 2011). Portanto, os saberes estão, no jogo das relações de força, atravessados por “verdades” sempre provisórias e instáveis e relativas a um tempo e lugar específicos. Judith Revel explicita claramente a relevância dos saberes na constituição dos sujeitos, ou por outra, no governo dos sujeitos. Segundo a autora, tanto o poder disciplinar quanto o de normalização não podem ser exercidos “sem a formação, a organização e a disponibilização de um saber, ou melhor, de aparelhos de saber” [...] sem acumulação do saber, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação, etc.” (REVEL, 2011, p. 135).

Na impossibilidade de explorar o conjunto de saberes, permanências e mutações ao longo da história da profissão docente em Moçambique, focalizamos um destes saberes, considerando sua estabilidade nas matrizes de formação, associado ao fato do mesmo se constituir em domínio pelo qual sou um dos responsáveis nos cursos de Psicologia Educacional, da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula, desde 2008.

A exploração de uma componente de formação permitiu testar as transformações e regularidades pelas quais passou nos cursos de formação de professores, cruciais para desnaturalizar os programas e as verdades gerais, universais e neutras de que, supostamente, se encontram investidos os saberes, as instituições e protagonistas da difusão de determinados conhecimentos. Desse modo, cabe uma análise mais específica da Psicologia da Educação nos processos de profissionalização do trabalho docente.

1.14 Institucionalização da Psicologia em Moçambique

A História da Psicologia em Moçambique é um tema pouco explorado nos acadêmicos moçambicanos, ou pelo menos não são conhecidos publicados que visem construir uma narrativa sobre os processos de institucionalização e as continuidades e rupturas que se produzem com o passar dos tempos. A historiografia da Psicologia em Moçambique é uma área de estudos ainda por ser explorada por

aqueles que lidam com este campo científico, seja por parte de professores, ou por parte de profissionais que se dedicam à intervenção áreas e aplicação.

Construir os percursos que esta área do conhecimento efetuou desde sua institucionalização através da criação de cursos de nível superior e as disciplinas gerais e específicas que compunham suas grades curriculares pode ser um ponto de partida para a produção da história da Psicologia no país. Existem outras formas de construir percursos de investigação sobre a história da Psicologia, uma delas é analisar temas que evidenciam a presença de tópicos de psicologia nas publicações de académicos, ou educadores renomados, como acontece com os estudos de buscam mostrar o pioneirismo⁴⁶ de determinados estudos e temas de psicologia no contexto brasileiro.

Explorar a História desta área do conhecimento pelos processos de sua institucionalização como disciplina científica destinada tanto à formação de professores e outros quadros da educação, quanto da sua utilização social, nos processos de orientação profissional, permite compreender suas finalidades sociais e as práticas e saberes prescritos. Desse modo, explora-se a institucionalização e desenvolvimento da Psicologia em Moçambique por via da docência, no Curso de Ciências Pedagógicas, e das práticas de intervenção, ligadas ao Instituto de Orientação Profissional (Boletim Oficial, I série, n.º 49, 689)⁴⁷.

A institucionalização da Psicologia, por via da criação do curso de Ciências Pedagógicas, deve ser compreendida a partir da conjuntura sócio-política e económica da década de 1960. Moral e Vercelli concordam com a constatação feita por Patto (1987), de que todo o desencadeamento de teorias, experimentos e modos de conceber a Psicologia mostram como ela está voltada, teórica e praticamente falando, para atender aos interesses dominantes da época (2013, p. 18). Isto ressalta o carácter prático e pragmático desta área do saber em fazer intervenções diversas nos indivíduos, nas comunidades e nas relações sociais.

Essa década ficou conhecida como a "década de África", pelo número de países que iam adquirindo suas independências. Para evitar a concessão da independência aos moçambicanos, e convencer a comunidade internacional e

⁴⁶ Sobre a a Formação da Psicologia como Campo Científico no Brasil (C.f. JACÒ-VILELA, 2016).

⁴⁷ O Decreto n.º 154/74 de 16 de abril de 1974, reformula o Quadro de Pessoal atribuído ao Instituto de Orientação Profissional de modo a fazer face às reformas em curso no sistema educativo nacional, em que a observação e a orientação constituíam preocupação importante na estruturação do ensino e de modo a obter o melhor aproveitamento dos recursos humanos.

nacional da pertinência de sua presença na administração do Ultramar, o governo de António Salazar intensificou seus projetos de desenvolvimento⁴⁸, visando fomentar o crescimento econômico e social dos territórios e regiões menos desenvolvidas do espaço português.

No contexto mais amplo das reformas visando a modernização da administração colonial no início dos anos 1960 e para atender às necessidades de formação profissional dos quadros técnicos que assegurariam a implantação de tais projetos foi criado, os Estudos Gerais Universitários de Moçambique⁴⁹, cujo diploma previa a imediata nomeação de comissões instaladoras presididas pelo Reitor da Universidade Técnica de Lisboa e constituídas por representantes das Universidades e da Junta de Investigação do Ultramar (ALMEIDA 1988).

Os primeiros cursos que funcionaram nos Estudos Gerais Universitários de Moçambique visaram atender às necessidades de formação de profissionais especializados para as reformas da administração colonial em vigor na época, sobretudo nas áreas em que incidiam os Planos e Programas de desenvolvimento econômico e social. Sobre estes cursos, Almeida referiu que

os 291 alunos matriculados nos Estudos Universitários de Moçambique revelavam, de forma flagrante, as necessidades da Província em Ciências Pedagógicas (denuncia o surto do Ensino), em Engenharia (condiz com o desenvolvimento motivado pelos Planos de Fomento) e em Medicina (era indicativo de melhores condições de vida das populações). (ALMEIDA 1988, p. 108)

Newitt (2017) Corroborar com esta afirmação, destacando que a educação, saúde e a mecanização da agricultura eram os setores em que mais incidiam os programas de desenvolvimento econômico e social levados à cabo pelo governo de Salazar na década de 1960, sobretudo para a promoção social das regiões rurais do interior da Província Ultramarina.

No contexto da criação dos Estudos Universitários de Moçambique, visando formar mão-de-obra especializada do campo educacional e médico, se introduziu, pela primeira vez, a Psicologia, como área do saber, no curso de Ciências da

⁴⁸ Tratavam-se de Planos e Programas de Fomento, que previam a) revisão do ordenamento agrícola e do condicionamento Industrial, b) melhoramento do incentivos e apoio do Estado à iniciativa privada, c) formação e mobilização de capitais, e) facilitação das operações de crédito a médio e longo prazos, f) assistência técnica do Estado às funções de produção e comercialização das empresas privadas, g) aprovação do estatuto da função pública, da formação profissional de mão-de-obra e dos quadros técnicos, entre outras medidas (C.f. NEWITT, 2017).

⁴⁹ Decreto-Lei n.º 44530 de 21 de agosto de 1962.

Educação (Dec.-Lei 45 180). Juntamente com o Curso de Ciências da Educação foram criados “os cursos reputados de mais necessários” daquele período, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Relação de Cursos, Alunos e Professores dos Primeiros Cursos do Estudos Gerais de Moçambique - 1963.

Cursos	Alunos	Alunas	Prof. H	Prof. M
Ciências Pedagógicas	60	68	4	1
Medicina e Cirurgia	22	9	5	1
Engenharia	88	16	10	1
Agronomia e Silvicultura	4	3	4	
Medicina Veterinária	10	2	5	

Fonte: Almeida, 1988, p. 108.

A História da Psicologia, como área de conhecimento à serviço da intervenção educativa nos processos de escolarização emerge dos contextos que determinaram a própria criação desta instituição de ensino superior. Apesar desta instituição ter sido criada em 1962, os cursos só viriam a funcionar a partir de 1963, quando, de acordo com Almeida (1988), partiu para Lourenço Marques o reitor Veiga Simão e em setembro desse mesmo ano já haviam cedido aos Estudos Gerais Universitários de Moçambique professores assistentes: Coimbra – 14; Universidade de Lisboa – 5; Universidade do Porto – 2.

O Curso de Ciências da Educação formava, por um lado, profissionais para as Escolas Normais e, por outro, para o Instituto de Orientação Profissional de Moçambique. Para a formação de professores, este curso previa contribuir a partir de duas formas complementares, a saber: Integração das disciplinas de Pedagogia Geral e Psicologia da Educação nos currículos de diversos cursos que formavam professores dentro e fora da universidade e formação psicopedagógica de bacharéis e/ou licenciados em qualquer dos cursos universitários, através de um conjunto de disciplinas e atividades ministradas, na sua maioria, pelo curso de Letras Modernas (ALMEIDA, 1988).

No Instituto de Orientação Profissional de Moçambique⁵⁰, o Curso de Ciências da Educação contribuía com a formação de Quadros qualificados para observação e orientação de candidatos para os diversos setores produtivos, de modo a obter o melhor aproveitamento de recursos humanos. Esse Instituto era composto por

⁵⁰ Diploma Legislativo n.º 2111 de 28 de agosto de 1961.

Pessoal Técnico: Médico orientador, Psicólogo, Sociólogo, Estatista, Bibliotecário, Assistentes Sociais, Peritos Orientadores, Assistentes técnicos de Psicologia e Auxiliares de Laboratório; *Pessoal Administrativo*: Primeiro-Oficial, Segundo-Oficial, Terceiro-Oficial e Datilógrafas; e *Pessoal Menor*: Contino, Telefonista e Serventes.

Em 1968 a designação Estudos Universitários foi substituída pela de Universidade⁵¹, passando a designar-se Universidade de Lourenço Marques. Com a transformação desta instituição em Universidade a formação em Ciências Pedagógicas passou a fazer parte do Curso de Letras, juntamente com os cursos de Bacharelato em Filosofia Romântica, História e Geografia. Desde então e até à retirada do governo colonial teriam se sucedido três reitores, J. Veiga Simão (1968 - 1970), Victor Crespo (1970 - 1971) e J. Fernandes Carvalho (1971 - 1974).

Em 1976, foi criado o Curso de Ciências da Educação⁵², visando: formação psicopedagógica de professores, formação de planificadores de educação e formação de orientadores escolares. O Curso de Ciências da Educação foi criado dentro da nova Orgânica do Centro de Orientação Psicopedagógica⁵³, abrangendo as atividades até então exercidas pelo Instituto de Orientação Profissional, Centro de Estudos de Psicologia e Curso de Ciências da Educação.

Nessa nova Orgânica do Centro de Orientação Psicopedagógica a instituição passou a ter as seguintes atribuições:

- a) Ministrar, a nível universitário, o ensino das disciplinas de Ciências da Educação;
- b) Colaborar com o Ministério da Saúde no estudo e solução dos problemas de psiquiatria infantil e de adultos, nos termos que forem definidos em despacho conjunto dos Ministros da Educação e Cultura e da Saúde;
- c) Colaborar com os Ministérios da Justiça e do Interior no estudo e solução dos problemas de orientação psicopedagógica, relacionados com o funcionamento dos Tribunais de Menores, do Tribunal de Execução das Penas e dos estabelecimentos prisionais e de prevenção criminal de menores, nos termos que forem definidos em despacho conjunto do Ministro da Educação e Cultura e do Ministro de que depender o serviço interessado;

⁵¹ Dec.-Lei n.º 48790, de 21 de agosto de 1962.

⁵² Portaria n.º 29/76 de 5 de fevereiro de 1976.

⁵³ Decreto-Lei n.º 22/75 de 13 de outubro de 1975.

- d) Colaborar no estudo e solução dos problemas relativos à educação e reeducação de crianças com problemas de aprendizagem;
- e) Promover a formação psicopedagógica de educadores e professores, e a orientação escolar dos alunos de todos os níveis do ensino.

Para a realização destas atribuições, competia, especialmente, ao Centro de Orientação Psicopedagógica as seguintes atividades:

- a) Criar, em outros pontos do território do Estado e quando o Ministro da Educação e Cultura o julgar conveniente, centros de orientação escolar, cujas normas de funcionamento fixará;
- b) Criar e manter em funcionamento uma biblioteca especializada, com a publicação periódica de um boletim especializado;
- c) Organizar seminários, cursos intensivos, em colaboração com diversos departamentos e serviços do Ministério da Educação e Cultura, para aperfeiçoamento e reciclagem de professores;
- d) Efetuar trabalhos de investigação e experimentação da Psicologia da Educação, Pedagogia, Metodologia e Psicoterapia, em apoio a disciplinas de Ciências da Educação, à Disciplina de Neuropsiquiatria de Medicina e aos serviços de Psiquiatria dependentes do Ministério da Saúde;
- e) Organizar exames psicológicos para orientação escolar e vocacional e para diagnóstico clínico, com crianças, adolescentes e adultos;
- f) Efetivar a orientação escolar nos estabelecimentos de ensino, em colaboração direta com educadores e professores;
- g) Efetivar a orientação de grupos de crianças, para reeducação de dificuldades de aprendizagem.

A Universidade de Lourenço Marques foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane⁵⁴ em 1 de maio de 1976, integrado na Faculdade de Educação. O Curso de Ciências da Educação seguiu assegurando o ensino da componente psicológica nos demais cursos existentes na instituição, bem como formando professores para o ensino secundário e formadores para os Institutos Médios e Escolas Normais até 1985, altura em que se criou o Instituto Superior Pedagógico, a atual Universidade Pedagógica de Moçambique⁵⁵.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.uem.mz> acesso em: 19 jan. 2019.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.up.ac.mz> acesso em: 19 jan. 2019.

O Instituto Superior Pedagógico (ISP) foi criado em 1985, pelo Diploma Ministerial n.º 73/85, de 4 de dezembro, como uma instituição vocacionada à formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação. A quando de sua criação, o ISP funcionava com três Faculdades: a) Matemática e Física, b) História e Geografia e, c) Pedagogia e Psicologia. Cada uma destas faculdades oferecia cursos de Bacharelato e Licenciatura com as mesmas designações das respectivas faculdades.

Os cursos de Ciência Pedagógicas e das Ciências da Educação, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior foram responsáveis pela formação de professores do ensino secundário, sobretudo nos primeiros anos da constituição destas instituições. A contribuição destas instituições para formação de professores primários era dada meio de formação dos Instrutores dos Centros de Formação de Professores Primários, através da qual integravam a disciplina de Psicologia da Educação nos planos de formação do pessoal desta categoria profissional, conforme apresentado nos anexos do trabalho.

Almeida (1988), demonstra como a emergência da Psicologia da Educação estava ligada aos projetos de democratização do ensino nas décadas de 1960/1970 em Moçambique. Para o autor, as políticas de expansão do acesso ao ensino demandaram a criação do curso de Ciência Pedagógicas, como formas de dar respostas à cada vez mais alunos com diferenças significativas entre si, tanto no domínio cultural, social e económica, quanto de idade e particularidades de aprendizagem.

A Psicologia da Educação aparece, desse modo, como um saber capaz de garantir a todas as crianças uma efetiva igualdade de oportunidade, de modo que elas aprendam, de forma significativa e produtiva. No âmbito da expansão do acesso ao ensino primário e da modernização pedagógica dos processos de escolarização de que as publicações das revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* são um exemplo de investimentos nesse sentido, tornou-se necessário garantir uma formação de professores que atendesse às experiências de vida e as características psicológicas e socioculturais dos alunos que atende, buscando uma adequação pedagógico-didáticas à sua clientela, tornando possível um processo de aprendizagem realmente significativa.

Essas revistas são analisadas mais adiante como dispositivos de conformação desse saber especializado nos diferentes momentos em que se realizavam reformas

na escola pública em Moçambique. A visão iluminista que justificou a democratização da escola e do ensino, aplicado ao contexto de formação de professores, fez acreditar que quanto mais informações sobre as particularidades psicológicas das crianças em idade escolar os professores possuísem, maiores seriam as chances de que a educação fosse capaz de melhorar as condições de vida de homens e mulheres e das comunidades (OLIVEIRA; DAVIS, 1994).

Esse postulado iluminista produziu um fenômeno que vale a pena ver de perto, a utilização do "conhecimento como uma tecnologia do poder" (POPKEWITZ, 1997, p. 45). Popkewitz queria com esta expressão fazer referência ao caráter intencional e pragmático que possibilitou utilizar o saber da Psicologia de diferentes formas, e para diversas finalidades, conforme finalidades pedagógicas e sociais em que era pragmaticamente utilizada ao serviço do Progresso americano.

Nesta direção exploramos as diversas finalidades e modalidades que podem ser utilizados os saberes desta ciência ao serviço da educação, no geral, e da formação de professores, em particular. Moral e Vercelli (2013) referem que a interlocução entre Psicologia e Educação há muito tempo é tema de debate entre os profissionais que trabalham com formação de professores. É no campo da formação de professores que mais se investe na utilização de princípios psicológicos como fundamentos das práticas pedagógicas.

1.15 Psicologia da/na Educação e contribuições para/na formação de professores

A escola é um dos campos de ação dos saberes *psi* a partir do qual se pode contribuir para produção do conhecimento em história da Psicologia, por ser, como referem Castro; Facchinetti & Portugal (2018, p. 7), "um dos campos de ação mais bem estruturados". Historicamente, a disciplina Psicologia da Educação é uma das áreas de conhecimento que sempre direcionou a prática pedagógica, daí a importância para os cursos de formação de professores.

Para Moral e Vercelli, a relevância da Psicologia para formação de professores primários reside no fato de que esta área do saber

oferece aos professores subsídios para que possam entender de forma mais abrangente o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos, já que apresenta diversos referenciais teóricos, com objetos e metodologias próprias (2013, p. 5).

Estes autores demonstram como, por volta de 1910, foram surgindo teorias com grandes aproximações à Psicologia da Educação, como a Gestalt, com referências para estudos de Koffka (1886 - 1941), Wertheimer (1880 - 1943) e Kohler (1887 - 1967), que ressaltavam a influência da experiência imediata e a experiência com a natureza física e biológica e contexto sociocultural. Destacam, igualmente, as influências dos estudos de Carl Roger (1902 - 1987), que considerava o indivíduo como o centro do processo educativo. Outro grupo de estudos de Psicologia que influenciou a educação, foram os estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.⁵⁶

As contribuições da Psicologia para o fazer da Pedagogia foram variando conforme as demandas da educação e conforme finalidades sociais e políticas mais amplas. Em contextos de reformas educacionais e das iniciativas de modernização social, a Psicologia passou a ter "algo para dizer", sobretudo por meio de estudos que permitem compreender como as crianças se desenvolvem, como elas aprendem e como podem ser levadas a aprender, efetivamente. Nesse sentido, e a partir daí, a Psicologia se ocupou de muitas outras áreas relacionadas com a educação escolar de crianças, jovens e adultos.

De acordo com DAVI e OLIVEIRA, a relevância da Psicologia na educação, no geral, e na formação de professores, em particular, consiste no fato de que

Conhecendo os seus alunos e a maneira através da qual se dá o seu desenvolvimento no ambiente concreto em que vivem, entendendo os mecanismos que propiciam a facilitam a apropriação de conhecimentos e, sobretudo, tendo consciência da importância da ação docente, o professor poderá avaliar criticamente os conteúdos escolares e os métodos de ensino, de modo que a aprendizagem escolar conduza a um desenvolvimento efetivo (1994, p. 13).

Nessa perspectiva se compreendem os discursos que buscam demonstrar a relevância teórica dos estudos psicológicos para a área da educação, bem como os que apelam à necessidade de se efetivar maior intercâmbio entre Psicologia e Educação, de modo a fazer face à novos problemas que surgem no âmbito da democratização da escola.

⁵⁶ As teorias de aprendizagem de David Ausubel, Jerome Bruner, Jean Piaget, Vygotsky, entre outros, estavam influenciando a prática pedagógica, embasando os mais variados modelos pedagógicos de ensino (C.f. MORAL; VERCELLI, 2013).

Mouly refere que o objetivo do Curso de Psicologia Educacional “é dar, ao futuro professor, maior compreensão dos princípios subjacentes à tarefa de orientar as crianças para seu maior auto realização” (MOULY, 1966, p. 8). Para o autor, dentre as áreas de ênfase desta disciplina, a da compreensão da criança é a mais difícil e a mais negligenciada. De acordo com o autor,

Em qualquer programa de formação de professores, deve ser fundamental uma compreensão basicamente científica, ampla e inteligente do desenvolvimento na infância e na adolescência. No passado, o equívoco da educação consistia em centralizar-se no assunto e não na criança - uma afirmação “batida”, mas ainda muito verdadeira a respeito da prática... Naturalmente, o professor precisa dominar o assunto; todavia, a compreensão da criança é, evidentemente, mais importante. O professor deve familiarizar-se com o conhecimento atual a respeito do crescimento físico, intelectual, de interesses, de emoções, de atitudes, de traços de caráter, de ajustamento social, assim como com as influências que têm interferência nesses desenvolvimentos. No entanto, esse conhecimento não deve permanecer abstrato e despersonalizado. Deve ser atuante a fim de dar uma compreensão afetiva das crianças como organismos em desenvolvimento, em interação dinâmica com seu ambiente, assim como indicar de que maneira tal desenvolvimento pode ser dirigido e estimulado, sábia e eficientemente. (MOULY, 1966, p. 8-9).

As relações entre Psicologia e Educação constituem a disciplina Psicologia da Educação como um saber estratégico na formação de professores, na medida em que a primeira fornece elementos para fundamentação das práticas educativas e, ao mesmo tempo, a segunda se constitui no campo de aplicação e experimentação das teorias psicológicas (MOULY, 1966). Dessa confluência entre os dois campos do saber surge a Psicologia da Educação que, dentre outros usos, “lida com aplicações de princípios, técnicas e outros recursos da Psicologia, aos problemas enfrentados pelo professor, quando esta procura dirigir o crescimento das crianças para objetivos valiosos” (MOULY, 1966, p. 1).

Sobre essas relações entre Psicologia e Educação, Cousinet (1976, p. 18), refere que “a Psicologia é uma ciência de fato, que se limita a verificar, e a pedagogia é uma ciência de direito, que decreta. Uma diz o que é, outra o que deve ser”. Para exercer o seu direito pleno, a Pedagogia lança mãos de determinado *corpus* de conhecimentos, teorias e princípios explicativos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as quais passaram pelo crivo da verificação da saber da Psicologia.

Apoiando-nos Cousinet, resta afirmar que tudo o que se pode declarar sobre este ponto das relações entre Psicologia e Pedagogia resume-se, em primeiro lugar, à defesa de que, dentro da existência desta relação entre a “ciência de direito” e a

"ciência de facto", todo o avanço no sentido da definição, exatidão e aperfeiçoamento do conhecimento da mentalidade infantil constitui um benefício para a ação pedagógica, na medida em que a Educação, ou a Pedagogia, seleciona, no campo total da Psicologia, fatos, princípios e técnicas que se ligam a aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças (Cousinet 1976, p. 18).

A Pedagogia não busca aleatoriamente tais saberes, nem tão pouco ao acaso, mas seleciona-os segundo determinadas finalidades sociais e da escola. A Pedagogia prefere uns a outros saberes associados a determinados enfoques do campo total da Psicologia [dos vários ramos ou áreas da ciência psicológica] necessários à compreensão de: a) "a criança - seu desenvolvimento, suas necessidades e suas particularidades individuais"; b) "a situação de aprendizagem, onde se inclui a dinâmica de grupo, na medida em que esta influencia a aprendizagem"; c) "os processos através dos quais a aprendizagem pode tornar-se mais eficiente." (MOULY, 1966, p. 1).

As abordagens da Psicologia da Educação estão longe de serem um *corpus* unitário e homogêneo de conhecimentos, porque não se trata de experiência única, original e localizada. refere que a Psicologia não é um campo unificado de conhecimento, "Ela é formada por *corpus* de conhecimento muito distintos entre si, com origens muito diversas e que expressam concepções sobre o ser humano geralmente discordantes umas das outras" (CUNHA, 2002, p. 8).

Para Cunha (op. cit.) as variações desse *corpus* de conhecimentos são múltiplas e vão desde a Psicanálise, criada por Freud, o Comportamentalismo, criada Ivan Pavlov e Skinner, a Psicologia Genética, de Piaget, entre outras, consideradas Paradigmas científicos da Psicologia, na medida em que seu *corpus* teórico são partilhados por uma parcela da comunidade de pesquisadores, cujas formulações teóricas são aplicados ao ensino e aprendizagem, ao trabalho do professor na orientação do desenvolvimento dos alunos.

Por sua vez, estes diferentes enfoques ou abordagens da Psicologia da Educação são utilizados pelos sistemas de educação [às vezes até de forma contraditórias entre si], em conformidade com os interesses económicos e políticos de cada época e sociedade, para fundamentar as concepções pedagógicas que sustentam os processos de reformas educacionais. As abordagens da Psicologia da Educação guardam uma relação estrita com aspectos sociais e políticos de um determinado lugar e época.

Abordando sobre o papel da Psicologia na escolarização nos Estados Unidos da América, Popkewitz (1997), demonstra que os enfoques da Psicologia [a “disciplina do *self*”] institucionalizados nas universidades foram legitimados como saberes capazes e necessários para fundamentar a reforma educacional daquele país, no sentido de promover a secularização dos controles necessários para nova regulação do *self* na cultura, na economia, na política. Por outro lado, o autor refere que

A nova disciplina de psicologia forneceu uma direção para a concentração no indivíduo como parte da modernização da sociedade, abordando os atributos de autocontrole e direcionamento externo moral e ajudando na organização dos processos de pedagogia da escolarização. Ela forneceu um sistema simbólico para a interpretação de transformações materiais e culturais que subjazem à Era Progressiva e, ao mesmo tempo, reconciliou os desafios sociais colocados pela teoria da evolução com a teologia protestante dominante (POPKEWITZ, 1997, p. 102).

De acordo com Popkewitz (1997) o papel atribuído à Psicologia estava condicionado às relações entre os enfoques teóricos e os interesses políticos e econômicos da Era Progressista. Com o advento do Estado Moderno, “a literatura e a Arte da Era tendiam a afirmar uma harmonia e progressos contínuos, através dos esforços dos indivíduos e a negar os conflitos numa sociedade capitalista moderna” sendo que a psicologia devia assegurar esse progresso através do disciplinamento do *self*, para além de “disseminar e desenvolver o conhecimento prático numa nação industrial emergente.” (POPKEWITZ, 1997, p. 103).

Como corolários do contexto econômico e político da época, os interesses dos psicólogos voltaram-se para temas relacionados ao controle do *self* e certas práticas de produção do saber em psicologia foram legitimadas, como foram os casos de testes de avaliação de capacidades pessoais, a experimentação e o desenvolvimento da psicologia comportamental, como bases da pesquisa escolar (POPKEWITZ, 1997).

Neste cenário, a Psicologia comportamental e Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky foram apropriados, transformados e investidos de caráter exclusivamente americanos, tornando-as “sustento intelectual e legitimador científico dos fins utilitários, especialmente na área da educação.” (O’DONNELL, 1985 apud POPKEWITZ, 1997, p. 105). O autor refere que tal deslocamento do interesse da psicologia para o controle do *self*

tem pouca relação com os princípios do progresso científico ou da acumulação do conhecimento. As abordagens americanas da psicologia relacionavam-se com as demandas de dados coletivos sobre as massas de estudantes frequentando escolas. As “audiências” que forneciam os recursos

para apoiar a pesquisa, influenciaram mais a trajetória científica seguida, do que qualquer outra qualidade “inerente” ao conhecimento ou à abordagem científica em si (POPKEWITZ, 1997, p. 104).

Desse modo Popkewitz demonstra que as ciências sociais [incluindo a Pedagogia e a Psicologia] visaram direcionar as reformas e, durante o processo, transformar o ideal democrático e popular de serviço em um ideal de conhecimento especializado para mapear o progresso social e material. Trata-se da profissionalização de conhecimentos que se desenvolvem em determinadas instituições e úteis à estratégia de governo das populações, com base numa determinada racionalidade económica e política (POPKEWITZ, 1997).

De acordo com Popkewitz, as convicções caracterizaram as tendências dos reformistas existentes nas ciências sociais universitárias, no final do século XIX. Os enfoques da sociologia, psicologia, educação, etc., todas elas enfatizando a influência do ambiente (*ambientalismo*), e alinhados com as convicções religiosas e progressistas, tinham um forte apoio da comunidade de negócios garantido (POPKEWITZ, 1999, p. 95). As preferências por determinados referenciais teóricos estavam alinhadas, em parte, com as visões de mundo que caracterizavam os reformistas.

As constatações de Popkewitz corroboram com as afirmações feitas por Ivor Goodson, segundo o qual a seleção e organização dos saberes da Psicologia não constitui “um processo ‘natural’ e ‘inocente’, através do qual académicos, cientistas e educadores ‘desinteressados’ e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica aquilo que seria mais conveniente ensinar” (GOODSON, 1997, p. 10). Eles resultam de uma construção social e, como tal, “não passam de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária”, e para além disso, sua presença ou ausência nos planos da disciplina devem ser encarados e tratados como resultado de relações de forças, relações de poder entre diferentes saberes, instituições e agentes envolvidos na disputa pela afirmação de uma determinada forma de “verdade” (MACHADO, 2015).

Falar de *relações de forças* é o mesmo que se referir a *relações de poder*. O poder, na perspectiva foucaultiana, “descreve um agenciamento no qual se cruzam práticas, saberes e instituições, [...] não se limita à dominação [...] não pertence a ninguém e, ele mesmo vira ao longo da história” (REVEL, 2011, p. 120). O termo relações de poder assume um papel central quando entendidas como a condição de

emergência de determinado *corpus* de saberes, de teorias e dos princípios explicativos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem considerados necessários à formação de professores primários em um momento específico.

Goodson fornece um modo de inteligibilidade de como as relações de forças podem condicionar as direções das mudanças no interior da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores primários em apreço. Estas mudanças podem ser influenciadas de um lado, pelas comunidades de investigação, núcleos de ensino e pesquisa nas universidades, grupos de disciplinas, conselho pedagógico das instituições de formação de professores, sendo estes os *agentes de mudança interna* que operam ao nível institucional para iniciar e promover a mudança em um esboço externo de apoio e patrocínio; por outro lado, o Ministério da Educação, os Organismos de Cooperação Internacional e nacional, com os seus técnicos e planificadores curriculares seriam os *agentes de mudança externa*, que administram de cima para baixo e introduzem mudanças na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, e ainda; os formadores e os formandos que, sendo os *agentes de mudança pessoal*, introduzem mudanças com suas crenças, missões e visões pessoais (GOODSON, 2013).

As relações de poder entre os diferentes agentes que disputam pela afirmação do saber “verdadeiro” e fazem mover continuamente o campo disciplinar da Psicologia na formação inicial de professores primários em Moçambique constitui em estudo exploratório na medida em que permitem empreender uma certa *arqueogenealogia* das condições de emergência ou desaparecimento de saberes da Psicologia, explicando desse modo as rupturas e permanências no *corpus* de conhecimentos, nas teorias e nos princípios explicativos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem concretizado ou não na formação de professores primários em Moçambique quando se transitou de um sistema político para outro.

Na constituição do campo disciplinar da Psicologia da Educação, para além dos académicos moçambicanos, estão presentes investigadores, professores e técnicos de educação de países que cooperavam com o país havia algum tempo. Num primeiro momento, os países socialistas, como a República Democrática Alemã, Checoslováquia, a União Soviética e, posteriormente, Cuba um dos mais ativos nos domínios de assessoria, direção e envio de professores. Em um período mais avançado vieram os parceiros de cooperação bilateral representados pelos países nórdicos como Finlândia, Dinamarca, Noruega e Suécia. A estes, acresce-se os

organismos de globalização como o FMI, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, etc. no período posterior à 1987 (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Estes diferentes grupos que atuaram em diferentes momentos no campo da educação e da formação de professores não eram portadores de mesmas bagagens de experiências. As visões de mundo, fundamentos teóricos para análise dos problemas da educação e propostas de solução também não eram homogêneos. A este respeito, Goodson lembra que onde há grupos diferentes disputando o mesmo objeto há também interesses diferentes e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997). É assim que se estabelecem condições para o jogo de funcionamento das relações de poder.

2 REVISTAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS DE MOÇAMBIQUE

Nesta seção pretendemos analisar as Revistas Pedagógicas, *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor e Contacto*, concebidas, neste estudo, como *Objetos e Fontes de Pesquisa*. Tratam-se de Revistas Pedagógicas Oficiais para Formação Continuada de Professores de Moçambique, editadas pelos órgãos de administração da educação de Moçambique que, sequencialmente, circularam entre 1969-2010.

A primeira revista se destinava à formação em exercício de professores primários formados nas Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, ou de Posto (EHPI ou EHPPE); a segunda e a terceira revistas se destinavam à formação em exercício de professores de diferentes tipos e níveis de ensino, entre os quais nos focamos nos cursos desenvolvidos nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), sobretudo os cursos de 6.^a Classe + 3 anos e 7.^a Classe + 3 anos, respectivamente.

As Revistas Pedagógicas que analisamos neste trabalho estavam associadas a projetos de reformas que aconteciam no Setor da Educação no país, em diferentes períodos da constituição do Sistema Nacional de Educação. Nesses períodos de reformas, os órgãos que administração da educação ⁵⁷ publicaram revistas pedagógicas destinadas a informar e orientar, pedagógica e administrativamente, professores que se encontravam em exercício de suas tarefas de ensino e de gestão em escolas públicas do país.

Neste estudo analisamos três revistas, nomeadamente, *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contato*. O que liga estas três revistas entre si é o fato de serem publicadas por órgãos centrais de administração da educação e se destinarem, entre outros, a divulgar informações de utilidade para uso dos professores, tanto no âmbito das metodologias de ensino de conteúdos de disciplinas específicas, quanto no da gestão de classes e da escola, tendo vista a renovação pedagógica da educação e do ensino dispensado nas escolas primárias, de modo geral.

De forma específica, o que liga estas revistas entre si é o fato de nelas terem sido publicados textos com matérias relacionadas com as diversas disciplinas dos

⁵⁷ Os Serviços de Educação ou, mais tarde, Direção Provincial de Educação, como era conhecida, no período colonial, aquele Órgão Central da Administração da Educação, ou *Ministério da Educação e Cultura*, como passou a ser conhecido depois da independência.

currículos de formação professores em vigor nas épocas em que as mesmas circulavam e ainda de em todas elas terem sido publicados artigos e outros tipos de textos que abordavam questões sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar, os quais se consideravam úteis para atividade dos professores e por isso estes deveriam se apropriar, no sentido de renovarem suas práticas de ensino em sala de aulas.

O que pretendemos demonstrar nesta seção é que durante as reformas que aconteceram no sistema de ensino e na formação de professores, as revistas pedagógicas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* constituíam o veículo de divulgação dos discursos do poder público no campo da educação e que, por meio dela, se pretendia conformar saberes e práticas de professores, entre outros, através da divulgação de um saber autorizado a dizer a “verdade” sobre como decorre a aprendizagem de crianças em idade escolar, de que estes processos dependem e como podem ser caracterizados.

Pedagogos, Psicólogos, e Professores, publicaram textos nestas revistas, ou participaram da produção deles. Nesses textos os autores tratavam diversas temáticas sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar, desde artigos com temas de caráter teórico e conceitual até os artigos que, com base em determinadas teorias, abordagens ou corpus de conhecimentos da Psicologia, sugeriam aos professores métodos de promoção da aprendizagem de alunos, sobretudo aqueles que frequentavam o ensino primário.

Por este motivo, e por outros que apresentamos a seguir, as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* constituem importante alternativa de escolha de fontes e objetos de pesquisa, especialmente quando se trata de captar as interferências de contextos mais amplos, socioculturais, político e econômicas, nos fenômenos em análise.

Estas revistas fornecem elementos para compreender as preocupações e os debates mais candentes do setor da Educação em diferentes momentos; permite captar os temas de Pedagogia, de Psicologia e de outras áreas científicas que eram de maior importância nesses períodos; e possibilitam mapear as teorias, abordagens e *corpus* de conhecimento da Psicologia da Educação que estiveram em destaque na formação de professores primários.

Antes de explorarmos tais saberes da Psicologia da Educação, analisamos a *materialidade* destes três periódicos, enquanto veículo de divulgação do discurso do

poder público, em que participam inspetores de educação, pesquisadores, especialistas de educação, professores e outros profissionais, de um lado; e, por outro, analisamos o seu *conteúdo*, entendendo-a como dispositivo de conformação de práticas e saberes dos professores primários nos diferentes momentos de reformas do ensino primário e de formação de professores primários em Moçambique.

As revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* são analisadas dentro de um contexto histórico da imprensa moçambicana. Ao nos propormos a escrever um pequeno ensaio da História da Imprensa moçambicana partimos do princípio de que é necessário compreender as configurações e características da Imprensa moçambicana de cada época em que circularam as revistas em análise, como forma de perceber as características da *materialidade* e de *conteúdo* que estas apresentam, bem como de como para poder as situar em relação à outros gêneros da imprensa escrita de cada época.

Apresentamos um panorama geral da Imprensa em Moçambique, desde sua criação, no século XVIII, e inscrevemos dentro dela a emergência da Imprensa Pedagógica especializada em questões educacionais, desde a segunda metade do século XX, até as primeiras décadas do século atual. Ao darmos importância aos aspectos da História da Imprensa, estamos atribuindo peso às questões sociais, económicas e políticas de cada época, considerando-as como variáveis predominantes na análise destes materiais, entendidos órgão de informação, meios de circulação da palavra escrita, dispositivos destinados a fazer intervenções calculadas nos professores primários.

Esta seção está dividida em duas partes, na primeira apresentamos a nossa compreensão teórico-conceitual destes materiais como dispositivos de conformação de saberes dos professores e, por outro, a descrevemos a forma como estamos analisando esta documentação, quer como *fontes* ou como *objetos*. A segunda parte desta seção é composta pelos itens que apresentam um breve historial da imprensa moçambicana e que analisam cada um dos impressos especializados, culminando com uma reflexão sobre a experiência de pesquisa.

2.1 Revistas Pedagógicas

Antes de avançarmos para os aspetos metodológicos do trabalho com as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, como fontes e objetos de

pesquisa, cabe caracterizá-las enquanto tipo específico de impresso periódico especializado. Revistas pedagógicas são parte ou categoria específica de impressos pedagógicos. integram-se na categoria de impressos pedagógicos "Livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores (BICCA, 2015, p. 153).

Este tipo de impressos pedagógico pode assumir características diversas, conforme se refiram a publicações de professores, alunos, instituições educativas, órgãos de administração da educação, ou conforme se destinam às comunidades educativa (alunos, professores, pais ou encarregados de educação, pessoal da administração escolar, etc.), ou então por se destinarem, predominantemente, "informar" e ou "formar" seus leitores (NÓVOA, 1997; BASTOS, 1997; CASPARD, 1997; CATANI & BASTOS 1997; DE LUCA, 2005; FERNANDES, 2008; MAGALDI & XAVIER, 2008; DIAZ, 2013; CATANI, 2013; DELGADO, 2014; NERY & GONDRA, 2018).

Revistas Pedagógicas, segundo Nóvoa (1997), podem ser categorias de várias maneiras, entre as quais a que classifica de acordo com os responsáveis pela sua publicação, fazendo surgir, desse modo, as categorias de revistas do "sistema educativo e instituições escolares", revistas de "grupos ou sindicatos de professores", revistas de "tipos particulares de ensino e educação", revistas de outras "modalidades de apoio e integração socioeducativa", revistas de "educação não formal", e revistas de "ciências da educação", assim por diante (Nóvoa, 1997, p. 24-26). Por sua vez, cada uma destas categorias pode ser sistematizada em várias subcategorias, conforme as especificidades dos impressos.

Revistas Pedagógicas podem acumular muitas destas características, simultaneamente, o que torna difícil categorizá-las. No entanto, consideramos que as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do professor* e *Contacto* se aproximam do tipo de revistas publicados pelo "sistema educativo e instituições escolares", por se tratar de revistas pedagógicas publicadas por órgãos máximos de administração da educação em Moçambique (Serviços de Educação, no período colonial, e Ministério da Educação e Cultura, após a independência), e se destinarem a professores, visando, principalmente, orientar a prática cotidiana de seu trabalho, oferecendo-lhes, por exemplo, informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em sala de aulas e a didática de disciplinas, entre outros.

Este tipo de impresso pedagógico quando publicadas por órgãos de administração da educação, são consideradas “revistas pedagógicas oficiais” (DIAZ, 2013). As revistas que analisamos são consideradas “revistas pedagógicas oficiais”, porquanto foram publicadas pelos órgãos de administração da educação de Moçambique, e concebidas como instrumentos de consolidação das reformas que se iam empreendendo na educação e formação de professores.

Uma das características comuns entre as revistas que analisamos é o fato de elas terem servido para Formação, capacitação ou atualização pedagógica de professores que se encontravam em exercício da profissão docente, o que as constituía, simultaneamente, em “veículos de discursos do poder público” (GONDRA, 2018) e “dispositivos de conformação da profissão docente” (BICCAS, 2015). Isto equivale a caracterizar as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, a um só tempo, como “meio de comunicação social” do professor, e instrumento de atualização, homogeneização, ou padronização pedagógica de professores, sobretudo os que já se encontravam exercendo sua profissão.

Outra forma de mais específica de classificar este tipo de documentação foi apresentada por Caspard e sua equipe. Em seus estudos, Caspard e sua equipe identificaram três subconjuntos de revistas pedagógicas, a partir dos quais se fazia intervenção no campo especializado da formação continuada de professores primários em França: a primeira, composta por revistas pedagógicas que “*colocam em primeiro lugar uma reflexão pedagógica e metodológica*”; a segunda, constituída por revistas que “*oferecem aos professores conteúdo diretamente utilizáveis no seu trabalho*”, e por último, revistas que têm “*objetivo explícito de introduzir inovação, sob diversas formas*” (CASPARD, 1997, p. 34-35).

Nota-se que aqui o critério de classificação das revistas pedagógicas foi baseado no conteúdo, ou nas finalidades a que cada uma se destinava alcançar, predominantemente. Com base neste critério, também, concluímos que se torna difícil categorizar as revistas pedagógicas que analisamos, pela simples razão de que todas elas se voltam, simultaneamente, para reflexão pedagógica e metodológica, para oferecerem aos professores conteúdo diretamente utilizáveis no seu trabalho e introduzir uma ou mais inovações no sistema de ensino, sendo que mais próximo da caracterização é descrevê-las como “revistas pedagógicas de generalidades”, já que elas agregavam, num só lugar, todas as tipologias apresentadas por Caspard e sua equipe.

No entanto, nas leituras mais atentas aos textos dos editoriais destas revistas foram encontradas palavras que revelam as representações que seus responsáveis faziam delas, evidenciando as várias finalidades que estes impressos assumiam, ou que apenas eram atribuídos. Enquanto a revista *O Nosso Posto*, aparece associado ao “programa de valorização da profissão docente”, ou “programas de aperfeiçoamento”, as revistas *Jornal do Professor* e *Contacto* surgem associados a “programas de capacitação em exercício”, ou de “suporte pedagógico”, também sendo vistos como “plano de formação contínua”.

As três revistas pedagógicas tinham em comum o fato de serem consideradas “meios de comunicação social do professor”, na medida em que visavam ligar os professores si e entre estes e as estruturas de administração da educação, sobretudo aqueles professores primários que se encontravam exercendo suas funções em regiões distantes dos centros urbanos. Na ordem de apresentação, estas revistas se destinavam aos professores que eram formados nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto e para os que eram formados nos Cursos dos CFPP’s, e era partir destes meios de comunicação que os professores formados nessas escolas normais, se informavam sobre as notícias escolares, ou sobre acontecimentos marcantes do setor da educação, mas também era aqui onde os professores trocavam experiências entre si, atualizavam-se em matérias de metodologias e didáticas de ensino de conteúdo específicos de diferentes disciplinas de suas classes.

Outra característica comum entre estas revistas consiste no fato de constituírem espaços de circulação de muitas vozes da sociedade moçambicana, desde o período colonial ao pós-colonial. Nestas revistas encontram-se discursos, orientações e decisões de governantes para o Setor da Educação, estão, também, publicadas notícias de figuras políticas, estão registradas relatórios de estudos e orientações de inspetores da educação, profissionais de áreas específicas, como médicos, engenheiros de diferentes áreas, pesquisadores, estudantes e professores de universidades, professores e alunos, entre outros, publicaram artigos de divulgação científica, de reflexão pedagógica, entre outras temáticas.

Tratamos, até agora, de destacar algumas características comuns entre as revistas pedagógicas que analisamos, para, no seu conjunto considerarmos, doravante, como a Imprensa Pedagógica de Moçambique. Por Imprensa Pedagógica, na perspectiva de Diaz (2013), entendemos o conjunto de todos impressos periódicos que, em suas publicações, mantêm como critério a “atenção e estudo expressamente

interessados em assuntos que afetam os processos de educação, dentro da instituição escolar ou em outras diferentes, mas também educativas e formativas” (DIAZ, 2013, p. 16) como *jornais e revistas escolares*, quer seja editado por professores, por alunos, ou por parte de instituições educativas.

Nesse sentido, as revistas pedagógicas que analisamos são uma parte da Imprensa Pedagógica de Moçambique. Isto equivale afirmar que do universo de pesquisa, que é a Imprensa Pedagógica, selecionamos para o estudo amostras de revistas pedagógicas para professores primários. Procurando descrever a Imprensa Pedagógica e assinalar sua relevância nas pesquisas em História da Educação, Dias refere que,

La prensa pedagógica (publicaciones periódicas de perfil educativo) representa un capítulo especial y representativo, muy señalado, con profunda y reconocida identidad, que adoptando o formato geral de una publicación periódica se proyecta en la información y análisis de contenido educativo y pedagógico. Su identidad se construye en el contexto informativo y hermenéutico de los problemas de los maestros y profesores, de sus asociaciones y sindicatos, en los avances e retrocesos de los establecimientos escolares (escuelas infantiles y primarias, centros de educación secundaria, de formación profesional, de educación superior, universidades), en la información y análisis de otras instituciones educativas diferentes a la escuela como institución, en movimientos juveniles, en educación del tiempo libre de todo tipo de ciudadanos, en aportación educativa de muy diferentes movimientos sociales (pacifismo, feminismo, ecologismo, objeción de conciencia, consumerismo, naturismo, esperantismo, por ejemplo), en otros procesos educativos y científicos relativos a la pedagogía y la educación. (DIAZ, 2013, p. 11).

Analisamos, neste estudo, amostras de impressos periódicos destinados a professores primários, publicados por órgãos da administração educativa em Moçambique, e que podem ser encontrados (alguns exemplares) nos acervos da Biblioteca Nacional de Moçambique, no Arquivo Histórico de Moçambique e no Departamento de documentação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

A Imprensa Pedagógica, pelas razões apresentadas, tem sido reconhecida e utilizada como fontes e objetos de estudo por parte de pesquisadores e pesquisadoras que se interessam pela “História dos, nos e por meio de periódicos”, como diz Tânia de Luca (2005). No seu conjunto, a Imprensa Pedagógica tem sido uma documentação de reconhecida relevância no estudo da História da Educação, uma vez que, tal como refere Diaz,

La prensa pedagógica es **expresión viva y directa de todo lo que germina y aflora en el amplio campo de la educación**, que es extraordinariamente

rico y diverso, tanto como lo son las sociedades en el pasado, y sus procesos de formación, dentro de la institución escolar y el conjunto del sistema educativo, como por otras vías diferentes, pero no por ello menos sugerentes e interesantes. (DIAZ, 2013, p. 28). **(grifo nosso)**

Por meio desta documentação, os historiadores podem “apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, [...]” (NÓVOA, et al, 1997, p. 11), o que pode ajudar a contrabalançar entre o que tinha sido definido oficialmente pelos órgãos de administração da educação e as formas mais ou menos concretas de como funcionaram os sistemas de educação, as escolas primárias ou escolas de formação de professores.

Poderíamos continuar a enumerar outras características que este tipo de documentação comporta, bem como demonstrar sua relevância nas pesquisas no Campo da História da Educação, no geral, e no da Formação de Professores Primários, em particular. No entanto, só nos daríamos por satisfeitos se conseguíssemos contribuir, para caracterização e sistematização de dados sobre estas revistas pedagógicas oficiais para professores, que circularam em Moçambique em diferentes momentos.

Tal realização seria uma contribuição oportuna para a produção do conhecimento para a História da Educação moçambicana, sobretudo para o grupo de trabalhos que se servem deste tipo de documentação, seja como fontes, ou objetos, nas suas investigações. As contribuições de trabalhos de pesquisa desenvolvidos neste campo de estudos permitiram “recriar o passado mantendo um mínimo de rigor necessário à operação historiográfica” (BICCAS, 2015).

Do conjunto das publicações escolhidas para embasar a operação historiográfica se destacam as contribuições dos trabalhos de Pierre Caspard (1993), “*impreza de ensino na França*”; António Nóvoa (1993), “*A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (Séculos XIX e XX)*”; e de Denise Catani (1999), “*Catálogo da Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)*”; Catani e Bastos (1997), “*Educação em Revista, a Imprensa Periódica e a História da Educação*”; Magaldi e Xavier (2008), “*Impressos e a História da Educação: Usos e Destinos*”; Biccás (2016), “*O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gérias (1925-1940)*”; Nery e Gondra (2018), “*Imprensa Pedagógica na Ibero América: local, nacional e transnacional*”, entre outras publicações.

Esta documentação vem sendo utilizada nas pesquisas em História da Educação no Brasil, desde a década de 1990, e esta prática foi aumentando conforme foram sendo criadas Linhas de Pesquisa que privilegiam esta documentação em suas pesquisas, nos Programas de Pós Graduação em Educação, (por essa via também chegam as contribuições de teses e dissertações), trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, sobretudo os organizados pela Sociedade Brasileira de História da Educação (XAVIER, 2017, p. 170).

Revistas pedagógicas podem ser abordadas tanto como fontes de pesquisa, quanto como objetos de estudo e, simultaneamente, como fontes e objetos de pesquisa (CATANI, 1997, DE LUCA, 2005; RODRIGUES & BICCAS, 2015; BICCAS, 2016). Abordar, simultaneamente, as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* como fontes e objetos de pesquisa implica considerar uma série de operações historiográficas que "revelem o desejo de constituir respostas que atendam anseios teórico-metodológicos "(RODRIGUES; BICCAS, 2015).

2.2 Revistas Pedagógicas como Fontes e Objetos de Pesquisa: aproximações teórico-metodológicas.

A eleição de revistas pedagógicas como fontes e objetos de pesquisa pode dever-se a vários fatores. Rodrigue e Biccass (2015) indicam alguns desses fatores, como o fato de terem sido preservadas na íntegra, e em condições de serem angariadas, possibilitando organizar conjuntos e subconjuntos, séries, permitindo, ainda, caracterizar afastamentos e dispersões de acontecimentos, procedimentos que delineiam um traçado teórico-interpretativo qualitativo.

As razões da escolha deste tipo de documentação como fontes em pesquisas históricas de questões educacionais tem sido várias não param por aí. Por suas particularidades de materialidade e conteúdos, este tipo de documentação consiste em importantes fontes de investigação educacional, pois,

a utilização desse material nas investigações científicas desenvolvidas no campo da educação [...] oferecem a representação de um universo social multifacetado, **[e também]** pela potencialidade de captação dos debates e ações no campo educacional no momento em que se processavam e pela possibilidade de promover o acesso do pesquisador a diferentes vozes e diferentes diagnósticos acerca das questões educacionais (MAGALDI; XAVIER, 2008, p. 10). **(acréscimo nosso)**

O trabalho com as Revistas Pedagógicas de Moçambique permitiu adentrar no “universo social multifacetado” da educação e da formação de professores primários em Moçambique. São vários os conteúdos preservados nos textos destes impressos pedagógicos, tais como fotografias de professores, alunos, edifícios de escolas normais; estão publicados programas de disciplinas, legislação educacional, reportagens, notícias escolares e demais documentos que caracterizaram a os burocratização da educação e profissionalização do trabalho docente.

A riqueza de conteúdos que podem ser encontrados neste tipo de documentação é impressionante. Nóvoa (1997, p. 12), chega a considerar as revistas pedagógicas como “uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo”, por isso corroboramos com o autor na ideia de que esta merece ser utilizada como a principal documentação de pesquisas em História da Educação.

Valendo-se das contribuições de Nóvoa (1997), defendemos a relevância das revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* como documentação pertinente para a pesquisa em torno de saberes sobre a Psicologia da Educação na formação continuada de professores primários. Na medida em que estas revistas se destinavam a atualização pedagógica de professores, por meio de divulgação científica e de orientação pedagógica, esta documentação se afigura numa documentação capaz de fornecer pistas sobre os processos de profissionalização do ofício de ser professor em diferentes períodos da história sociopolítica de Moçambique.

Rodrigues e Biccás apresentam outras razões para considerar esta documentação como fonte de pesquisa. As autoras consideram impressos pedagógicos como “fontes privilegiadas para analisar reformas educacionais, formação de professores, história da leitura, história das disciplinas escolares, práticas pedagógicas, [...]” (RODRIGUES; BICCAS, 2015). A relação dos fenômenos que podem ser estudados por meio desta documentação pode ser ainda maior, em parte, conforme as perguntas que lhes são formuladas.

Outro exemplo da pertinência da utilização desta documentação, como fonte de pesquisa, foi apresentado por Bastos. A utilização de impressos pedagógicos, como fontes de pesquisa permitem analisar o lugar da imprensa pedagógica no discurso social, as estratégias editoriais face aos fenômenos educacionais e sociais de certo lugar e tempo.

Este tipo de documentação se afiguram relevantes para estudos que se interessam pelos discursos pedagógicos, pelas práticas educacionais, o cotidiano escolar, o grau de submissão de professores aos programas e instruções oficiais, a ideologia oficial na formação do corpo do docente, a força de inovação e de continuidade que se representam nas revistas, as contradições dos discursos, entre outros. (BASTOS, 1997, p. 48).

A lista de utilidades que se pode conseguir a partir da utilização de revistas pedagógicas oficiais como fontes de pesquisa se adensam com as contribuições de Caspard, que olha esta documentação como fontes de pesquisas que se interessam por “captar medidas legais tornadas em orientações para a prática docente”, ou para pesquisas que buscam elucidar “a adesão de professores aos valores propostos pelo Estado, tanto quanto em sentido inverso do grau de conformidade dos textos oficiais às aspirações e à ideologia própria do corpo docente” (CASPARD, 1997).

Apesar da riqueza de conteúdos que podem ser explorados, este tipo de material não pode ser constituído em *documentos* sem ser submetido a uma *crítica do documento* (LE GOFF, 1990, FOUCAULT, 2008). Não se trata de uma “crítica tradicional de documento” (referente à crítica de autenticidade de documentos que, iniciada na idade média, se desenvolveu na metade do século XIX), mas antes uma crítica do *documento*, entendido como algo que se produziu pela ação humana, uma crítica que transforma *documento* em *monumento*.

Le Goff descreve como, a partir de Fustel de Coulanges, o positivismo revolucionou o uso do *documento escrito* nas pesquisas em História, entre finais do XIX a meados do XX, a ponto de se popularizar a célebre frase “não há história sem documento” (SAMARAN, 1961), ou “não há notícia histórica sem documento” (LEFEBVRE, 1971). Porém o aparecimento de uma nova forma abordar as fontes, a *crítica do documento*, se deveu ao movimento em prol da defesa da chamada Nova História, insistentemente realizado por um grupo de historiadores da chamada *Escola de Annales* que, a partir de meados da segunda metade do século XX, vinham insistindo “na necessidade de ampliar a noção, até então utilizada, de *documento*” (Le Goff 1990).

A *crítica do documento* transformou-se na principal tarefa do historiador, sejam quais forem as fontes. No trabalho com as fontes, é preciso transformar *documentos* em *monumentos*, é o que Foucault procura explicar quando refere que,

A história, em sua forma tradicional, se dispunha a memorizar os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens, onde se tenta reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Nesta perspectiva, as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* são vistas “não como qualquer coisa que fica por conta do passado, mas como produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990). Uma das principais tarefas a serem desenvolvidas por qualquer pesquisador que queira trabalhar com revistas pedagógicas, como fontes de pesquisa, são as de questionar as condições de sua produção, as intencionalidades, explícitas e implícitas, e finalmente, problematizar o seu caráter monumental a partir do qual os impressos procuravam se impor.

Esta documentação não foi conservada até a atualidade nas bibliotecas públicas, ou em arquivos de instituições educativas, “pelo efeito de um qualquer inescrutável desígnio dos Deuses” [...], sua presença ou ausência nessas instituições públicas de documentação e arquivo dependeu de causas humanas, de escolhas e preferências dos responsáveis pela publicação, de diferentes “lugares de fala” de seus autores, das políticas oficiais de construção de memórias coletivas, etc. (Le Goff, 1990, p. 541).

Para além dos contextos sociopolíticos e econômicos bem distintos e das condições materiais de produção que condicionaram as formas de produção e circulação das revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, é preciso ter em consideração as funções sociais que estes impressos buscaram cumprir na regulação da educação, uma vez que foram amplamente utilizados como recursos por meio das quais os órgãos de administração da educação em Moçambique procuravam intervir na constituição do campo educativo, de modo a conformar saberes e práticas, construir uma certa realidade educativa, idealizada no momento, dar publicidade a uma certa imagem da educação no país, entre outros.

Pasche, Texeira e Sousa (2018), citando Darton (1996), fazem referência a uma característica bastante importante para se pensar a crítica desta documentação, as autoras afirmam que “como força ativa, os impressos pedagógicos perpetuam, difundem, instituem, consolidam, recriam, elegem culturas pedagógicas de uma

determinada época” (p. 43). Tudo isto não acontece por mero acaso, pois, os conteúdos deste tipo de impressos são organizados para serem lidos e compreendidos, de uma certa forma, por professores que atuam na rede estatal de ensino, a partir dos quais se busca divulgar ou promover um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão, definindo, desse modo, o que deve ficar, ou não, para memória coletiva (FARGE, 2009, p. 13).

Por meio das revistas pedagógicas que analisamos nesta tese, os órgãos de administração da educação construíam para posteridade – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si, da educação e do ensino no país, constituindo, desse modo, segundo Le Goff,

o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (Le Goff 1990, p. 548).

O que Le Goff ajuda a compreender é que revistas pedagógicas que analisamos, concebidas enquanto *documentos/monumentos*, fazem parte da “memória social” e da “memória coletiva”, respectivamente, que os órgãos de administração da educação e a equipa editorial construíam sobre si próprios, sobre a pedagogia, escolas, professores, alunos e outros agentes sociais implicados na tarefa de formação. Portanto, como nos adverte o autor, não há nada de ingênuo neste tipo de documentação, nem devem ser ingênuos os pesquisadores que delas fazem uso, pelo que seu conteúdo, para além de ser direcionado para utilidade naquele momento, foi projetando para posteridade, definido como memória coletiva, que deve organizar a visão e percepção de quem recorre a elas como fontes históricas.

Outra forma de lançar crítica do documento sobre este tipo de documentação é concebê-las enquanto *massmédia* Simione (2016). Quando concebidas como tal, as revistas pedagógicas que analisamos são caracterizadas como documentos marcados por um caráter monumental, na medida em que se faz delas um espaço de organização e produção da memória coletiva sobre a educação e ensino de tempos passados. Concebidos como tal, este tipo de documentação

não apenas constroem uma realidade do mundo segundo a sua própria lógica da novidade, do entretenimento e do dramático. Eles constroem também memória. Os mass media constroem uma imagem altamente seletiva do passado da sociedade, conectando notícias a outras notícias e, desse modo, construindo uma rede histórica de acontecimentos como memória social. (LUHMANN, 2000 apud SIMIONE, 2016, p. 184).

A memória que as revistas pedagógicas conservaram para posteridade não são hegemônicas, mas foi resultado de uma relação de poder, provém de um discurso autorizado, portador de uma pretensão de verdade que se procurou impor nas diferentes conjunturas em que circularam as revistas e que, por isso, seu sentido se atualiza sempre que a ela recorremos para melhor justificar nossas operações no presente.

Rodrigues e Biccas (2015) chamam atenção para o fato de não haver neutralidade no que se pode encontrar neste tipo de documentação. Nesse sentido, argumentam as autoras,

Os impressos pedagógicos institucionalizam-se com lugar de poder, de estratégias editoriais articuladas, num contexto de reforma escolar, de configuração de uma materialidade que se finaliza como dispositivo modelador de práticas de leitura e de novos modelos de formação de professores e na proposição dos conhecimentos pedagógicos reconhecidos como socialmente válidos. (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 153).

Para as autoras, citando Foucault (2005, p. 12), conceber esta documentação nesta perspectiva implica considerar o espaço-tempo cultural específicos e pensamento do pesquisador em determinado tempo de maneira a desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico, homogêneo e contínuo para criar o passado e não para apropriar-se dele.

A crítica do documento também se aplica à análise de aspectos da aparência física dos impressos. Nestes casos se parte do princípio de que as aparências das revistas podem ter sido resultado de escolhas dos responsáveis pelas publicações que, em face do que se dispunha, relativamente ao estágio do desenvolvimento tecnológico de cada momento. Desse modo fica mais fácil compreender porquê se utilizou um certo tipo de papel, se utilizou um certo tipo ou qualidade de impressão, se optou por uma ou outra estrutura da capa ou do sumário, ou mesmo porquê certo tipo ou qualidade de imagens fotográficas e outras formas de ilustrações.

De Luca e Nóvoa corroboram na ideia de que não basta descrever as características da materialidade de revistas pedagógicas, é preciso explicá-las, interpretá-las, pois, “a materialidade de impressos e seus suportes nada têm de natural” (DE LUCA, 2005, p. 132), pelo que este tipo de documentação “não escapam aos ritmos, as tendências e estruturas globais, que são comuns ao próprio evoluir da comunicação social e às transformações marcantes de uma sociedade” (NÓVOA, 1997).

Neste sentido, assumimos que os conteúdos das revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, não estão dissociados das formas de sua apresentação ou da organização e arranjos do seu suporte. Na análise de impressos estas duas dimensões se remetem continuamente, de modo que para explicar os conteúdos deve partir da *materialidade* e vice-versa.

Tal como têm sido convencionadas em muitos presentes, procuramos organizar as análises da *materialidade* e *conteúdo* das revistas pedagógicas que analisamos por meio uma grade de observação adaptadas a partir das contribuições de Pierre Caspard e António Nóvoa (o primeiro na França, em 1983, e o segundo, em Portugal, em 1993), que chamaram de *repertórios de análise* (NÓVOA, 1997; DE LUCA, 2005; BICCAS, 2015; MAGALDI e XAVIER, 2017).

Entendemos *repertórios de análise* como sendo protocolos de observação que indicam uma série de categorias de análise a serem tomados em conta pelo pesquisador, na hora da realização das análises. Os repertórios de análise especificam as categorias de observação, tais como *ciclo de vida*, objetivos do impresso, responsáveis pela publicação, público a que se destina, fonte de recursos, local de publicação, formato e número de páginas, qualidade de impressão, tipos de imagens, forma de circulação/preço; e do *conteúdo*: organização das seções (regulares e não regulares), seção de conteúdos pedagógicos e de divulgação de conhecimento, título e autoria dos textos, grupos de autores e número de textos publicados (CASPARD, 1997; NÓVOA, 1997; DE LUCA, 2005; RODRIGUES; BICCAS, 2015).

Na análise da materialidade de impressos pedagógicos Biccas (2016) dispensa maior atenção à análise de capas, verso de capas, etc., de números publicados, o ciclo de vida dos impressos. Nóvoa (1997, p. 16) organiza estes aspectos em uma ficha de análise que contempla “quatro campos distintos, claramente identificados pela arrumação gráfica: *cabeçalho*, *objetivo*, *conteúdo* e *dados técnicos*”. Estas propostas contribuíram para organização das categorias de análise a constar da ficha de observação, tanto dos aspectos da *materialidade*, quanto dos de *conteúdos*, de forma a sistematizar os dados referentes às três revistas pedagógicas e, quiçá, constituir um banco de dados que possam ser úteis a outros pesquisadores.

Uma vez analisadas a *materialidade* e *conteúdo* das revistas inicia-se com a exploração dos fenômenos que interessam aos pesquisadores. Há muito que se pode estudar por meio deste tipo de documentação, entre os fenômenos que podem

interessar pesquisadores se destacam saberes de diferentes áreas científicas, ementas e conteúdos de disciplinas de cursos de escolas normais, programas de disciplinas do ensino primário, circulares e despachos ministeriais, cartas de professores e de alunos, correspondências oficiais entre escolas e a administração da educação e as escolas, etc.

Muitas outras possibilidades de explorar esta documentação são apresentadas por CASPARD e CATANI (1997). Para estes autores, o trabalho com revistas pedagógicas, como fontes de pesquisa, permite analisar saberes que circularam em uma determinada época, políticas organizacionais valorizadas numa instituição educativa, preocupações profissionais ou sociais de professores e alunos que afetavam a escola e a educação, os antagonismos e filiações ideológicas dos professores, mas também, a ideologia moral, política e social destes como um grupo profissional, as traduções de medidas legais e idealizações sobre a qualidade de ensino, entre outros assuntos.

Os objetos de estudo possíveis de serem analisados, tomando revistas pedagógicas oficiais como fontes de pesquisa são várias e dependem, em parte, da forma como os pesquisadores concebem esta documentação. Definições ligadas com interesses críticos, temáticos, políticos, ou teóricos podem direcionar, em consequência, para estudos específicos de certos aspectos e não de outros, de mesmo modo, podem direcionar para diferentes modos de abordá-las, de construir questões de pesquisa a dirigir-lhes e de definir as formas de leitura das informações a recolher (DELGADO, 2014).

Nesse sentido, Verónica Delgado (2014) apresenta várias entradas pelas quais se pode conceber e abordar impressos periódicos educacionais, e a partir das quais se podem seleccionar objetos de estudo, quais sejam,

destacando seu carácter formativo, em relação com diversas práticas (políticas, científicas, artísticas, etc.) e o lugar destes impressos na construção campo educativo nacional, [...], como formas privilegiadas de organização e intervenção coletiva que devem ser vistas em suas retóricas, estratégias enunciativas e políticas tipográficas [...], como estruturas de sociabilidade, ligadas a grupos específicos que permitiam atender a conjuntos de práticas e saberes [...], como modalidades associativas que colocam em primeiro plano as formas de publicidade, edição, circulação da palavra impressa, a promoção de determinadas ideias, estéticas e figuras [...], dar conta de um conjunto de relações que não estão presentes ou que não estão do mesmo modo nas formas de circulação, publicação, edição e consumo de impressos periódicos [...], atender às modificações, deslocamentos e mudanças que colocam a revista como espaços de enunciação da produção escrita [...], estabelecer a relação entre o estudo das publicações com a

problemática do arquivo, tanto nas relações com as instituições e políticas de arquivamento, como especificamente, como os modos em que as revistas se constituem em arquivo [...], atender os aspetos materiais das revistas, a partir do qual seriam compreendidos os significados das publicações, organização temática, gênero, seleção e tipo de artigos, diagramação, etc. [...], sinalizar o grau de especialização em que se inscrevem as publicações (educativas, políticas, literárias, etc.) [...], dar conta do que podemos chamar de modos de ser, atendendo a forma como se polemiza, precisando o tipo de marcas e gêneros usados para a polémica [...], estudar a constituição – etária, genérica, geracional, o grau de coerência interna, o *ethos* e as mudanças que atravessam os grupos que levam adiante as publicações, dando conta do seu grau de abertura, de sua relação com outras instituições sociais, suas formações e vínculos com outras práticas (DELGADO, 2014, p. 20-24)⁵⁸.

As possibilidades de estudos de fenômenos diversos que se abre quando se decide trabalhar com impressos periódicos educacionais são enormes. A escolha dos fenômenos a estudar por meio de revistas pedagógicas depende muito das escolhas dos pesquisadores, em função muitos fatores pessoais e de trajetórias de formação e pesquisas.

Por exemplo, a decisão de analisar as abordagens da Psicologia sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar por meio destas revistas resultou tanto das experiências de formação nas áreas da Psicologia e Pedagogia e de exercer as tarefas de docente das disciplinas de Pedagogia e Psicologia Geral de uma Instituição de formação de professores; enquanto o trabalho com esta documentação resultou da participação, como aluno, em estudos de grupo na Linha de Pesquisa *Instituições, Práticas Educativas e História*, que estuda impressos periódicos especializados como fonte e objetos de estudo.

Identificado o tipo de documentação a consultar e definidos os modos de operar com eles, consideramos necessário conhecer um pouco da conjuntura geral que marcou a história da Imprensa Moçambicana, em tempos mais recuados e na contemporaneidade, para perceber as características da *materialidade* e de *conteúdo* das revistas que analisamos. Ter noção da História da Imprensa do período em que circularam os impressos que analisamos é fundamental importância para compreensão de suas particularidades.

Partindo desse pressuposto, procuramos descrever, a seguir, alguns apanhados de história da Imprensa Moçambicana que permitem compreender a relevância social dos impressos que analisamos, no conjunto de outros impressos que poderão ter-lhes sido contemporâneas. Tratamos de apresentar, de forma breve e superficial, a instalação daquela que foi, e é, a principal Tipografia de Moçambique, responsáveis pelas publicações oficiais de Moçambique, mas também as privadas,

⁵⁸ Tradução livre do autor de Espanhol para Português.

responsáveis pelos impressos que analisamos neste trabalho; buscamos, igualmente, apresentar alguns impressos que carregam, consigo, a marca da História da Imprensa Moçambicana.

2.3 Imprensa de Moçambique em Revista.

A História da Imprensa em Moçambique tem sido construída por pesquisadores ligados ao jornalismo e, na sua maioria, seus trabalhos analisam a constituição desta área durante o período colonial. Entre os pesquisadores mais referenciados neste campo de estudos destacam-se Ilídio Rocha e José Capela, há ainda outros pesquisadores, não contemporâneos, apresentados no levantamento bibliográfico de Antônio Hohlfeldt e James Machado dos Santos⁵⁹ onde identificam os trabalhos de Raul Neves Dias, Brito Aranha, Souza Ribeiro, António dos Santos Figueiredo, Rocha Martins, Mário Costa, Filipe Gastão de Almeida de Eça, para além de outros portugueses como Luís C. Lupi, João Alves das Neves e José Júlio Gonçalves (HOHLFELDT; SANTOS, 2009).

Nossa intenção consiste em explorar os contextos sociais, político e econômicos que caracterizaram a criação e desenvolvimento da imprensa em Moçambique, e menos de descrever a história específica de impressos que circularam no país. A dificuldade em localizar estudos que fazem uma análise sistemática da história da Imprensa Moçambicana, no período pós-independente, coloca desafios a uma tentativa de interpretação dos processos históricos que determinaram o desenvolvimento desta área tanto no contexto do partido único, de regime socialista, quanto no contexto de pluralidade de ideias, de pensamento, demarcado pelo contexto neoliberal.

Ao longo desta escrita utilizamos a expressão Imprensa Moçambicana para nos referirmos ao conjunto de todos órgãos de informação cuja atividade principal é a recolha, tratamento e divulgação pública de informação impressa, sejam de caráter público ou privado, destinadas à comunicação social. Esta, portanto, não deve ser confundida com a Imprensa Nacional de Moçambique, designação dada a Tipografia Oficial do Estado, que desde o período colonial é responsável pelas publicações de Boletins Oficiais de Moçambique (contendo decisões do governo, comunicados oficiais e outras matérias) cuja história, por ser a primeira criada naquele território, se confunde com a da Imprensa de Moçambicana.

⁵⁹ (C.f HOHLFELDT; DOS SANTOS, 2009).

A Imprensa Nacional, por ser propriedade do governo, será também tratada como Imprensa Oficial de Moçambique que, junto com a Imprensa Não Oficial compõem o que estamos chamando de Imprensa de Moçambicana. A diferença entre ambas está na identidade do grupo responsável pela sua publicação. Enquanto a primeira reúne as publicações da responsabilidade dos órgãos do Estado, a última é da responsabilidade de indivíduos, ou de grupos não ligados às instituições do Estado, mesmo que a impressão possa ser feita nas oficinas da Imprensa Nacional, portanto, numa tipografia do Estado.

A Imprensa de Moçambicana vem se constituindo desde meados do século XIX, altura em que foi criada a Imprensa Nacional, - a Imprensa Oficial de Moçambique colonial (CAPELA, 2010; HOHLFELDT; SANTOS, 2009). Sua criação se deveu a acontecimentos que se sucederam na monarquia portuguesa e determinaram a redefinição de políticas para as colônias africanas, quais sejam,

as invasões francesas, a partida de D. João VI para a América, a revolução liberal, a independência do Brasil, o desenvolvimento da imprensa e o alargamento de espaços de politização, a crise económica e os conflitos internos que permearam Portugal na primeira metade do século XIX são eventos cruciais para que se estabelecesse uma política para África (FONSECA; GARCIA, 2013, p. 115).

Se a criação da primeira Tipografia no Brasil, - a “Impressão Régia”⁶⁰, deveu-se à chegada da família real portuguesa, em 22 de janeiro de 1808, “onde iria se instalar o novo Aparelho de Estado: a justiça, a fazenda, a imprensa e a impressão” (SCHWARCZ, 2006, p. 30; SILVA, 2007), em Moçambique, a criação da primeira Tipografia Oficial do Estado, conhecida como Imprensa Nacional, esteve relacionada com a saída da família real do Brasil, em 1822.

A “transição do Brasil para África”⁶¹, foi marcada pela saída da família real de “sua rica colônia tropical” - o Brasil. Portugal direcionou todos seus projetos

⁶⁰ No Brasil, a primeira tipografia era designada “Junta da Impressão Régia”, até passar a designação de “Tipografia Nacional” ou “Imprensa Nacional”, em 1821. Aquela tipografia imprimia livros e a legislação produzida (decretos, alvarás, cartas régias etc.), fabricava livros para escrituração, encadernava impressos, incluindo “todas as obras pertencentes ao ofício de livreiro”. Esta tipografia foi responsável pela publicação do primeiro impresso periódico denominado *Gazeta do Rio de Janeiro*, que era uma publicação bissemanal da responsabilidade dos Oficiais da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. As Gazetas se diferenciavam de jornais e revistas pelo fato delas se destinavam a divulgar notícias relacionadas à família reinante, aos nobres da corte, às guerras e notícias políticas e, na falta destas informações, outras de âmbito social ou económico (C.f. SILVA, 2007).

⁶¹ Num texto com igual título, Alexandre analisa como as colônias portuguesas em África passaram de simples fornecedores de mão de obra, ou colônias de exploração, e começaram a ser espaços

imperialistas e capitalistas para as colônias africanas, dando início ao que seria posteriormente conhecido como projeto de modernização da administração colonial. Isto aconteceu na mesma altura em que o Liberalismo estava sendo instaurado como "modo de governo" na metrópole e, como consequências, por um lado, a Imprensa Nacional de Moçambique veio pelas necessidades impostas pelo projeto de modernização da administração da colônia, por outro, ela ampliou o número de impressões por ela publicados graças as condições culturais do sistema liberal⁶² que lhes foram favoráveis.

A Imprensa Moçambicana nasceu liberal, mercê da aprovação, em 1822, da primeira Constituição Portuguesa, que inaugurou um novo modo de governar a metrópole e as colônias (FOUCAULT, 2015). Graças ao liberalismo, a Imprensa de Moçambique (tal como acontecia no Brasil, a partir de 1822, com o *Movimento Constitucional* em que apareceram novas tipografias, a de Moreira e Garcez, a de Silva Porto e Cia., a de Santos e Sousa, a de Torres e Costa), acolheu, sem muitos problemas, novas publicações de impressos não oficiais e de conteúdos diversificados.

A cultura política do governo liberal agregava um conjunto de condições que possibilitavam o crescimento e expansão da Imprensa de Moçambique. À luz da nova constituição portuguesa; os poderes dos administradores coloniais passaram a ser definidos por leis aprovadas em sede de parlamento; passou-se a colocar em debate nacional alguns dos problemas sociais, como educação, o trabalho, saúde, etc.; a participação ou acompanhamento do debate público parte dos cidadãos passou a ser garantida por meio da comunicação social de massas, e por meio destes mesmos canais os cidadãos podiam contribuir livremente com ideias e opiniões, etc.

Na metrópole, a liberdade de expressão era tão elevada que existiam mais de 414 publicações, entre revistas, almanaques, jornais diários e semanais e, na colônia de Moçambique proliferavam os impressos periódicos ligados a grupos de operários, da Igreja e de africanos, (CAPELA, 2010). Durante o período em que vigorou o liberalismo (entre 1820 a 1926) em Portugal, o discurso político era construído em

de ocupação e administração dos próprios colonizadores, ensaiando modelos de povoamentos de algumas regiões (C.f. ALEXANDRE, 2010).

⁶² A emergência do Liberalismo em Portugal tem sido associado à Revolução de Setembro de 1836, comumente descrito como um acontecimento político significativo para Portugal e suas colônias, conhecido como "setembrismo" (movimento que defendia a adoção da Constituição de 1822 ao invés da Carta Constitucional de 1825), que vai instaurar um novo modo de pensar e de praticar os atos de governo por parte da monarquia portuguesa. Este sistema inaugurou um novo modo de governar que, como dissemos, está associado à criação da imprensa nas colônias africanas (C.f. CAPELA, 2010).

torno do imaginário do “Império Português”, que mais tarde veio a chamar-se “Nação Portuguesa”.

A emergência da Imprensa Moçambicana deve ser compreendida no contexto dos projetos de modernização da administração colonial, que se deu com a burocratização da administração colonial. Os primeiros passos da burocratização da administração colonial foram dados com as mudanças na forma de ocupação e administração territorial empregues pelas autoridades coloniais. O modelo militar de administração dos territórios do ultramar começava a dar lugar a uma administração civil.

A burocratização da administração colonial pressupunha a regulamentação dos atos administrativos por meio de aprovação e aplicação de legislação específicas, que precisava ser ampla e rapidamente divulgada a todos os níveis de modo a assegurar a articulação entre a Metrópole e as colônias e, dentro destes, entre a administração colonial e seus agentes. De acordo com Capela (2010), ao lado do aumento do fluxo de circulação de documentos oficiais e legislação aplicável aos atos administrativos, aumentava, também, o número de europeus que para aquela colônia iam trabalhar e de africanos que podiam ler e escrever, desejosos de conhecer o que se passava na metrópole e noutros lugares da colônia.

Estes acontecimentos podem ter atuado como condição de possibilidade para a criação, em 1854, da Imprensa Nacional, comumente designada Imprensa Oficial de Moçambique. Trata-se da primeira Tipografia criada na então Capital da Colônia de Moçambique, -a Ilha de Moçambique. A criação desta Tipografia é tida como o marco fundante da história da Imprensa Moçambicana. Por meio dela foram publicados os primeiros impressos periódicos que circularam na Colônia de Moçambique, como *Boletim do Governo da Província de Moçambique*, *Almanach Civil Eclesiástico Histórico-Administrativo da Província de Moçambique*, entre outros. (CAPELA, 2010).

Como a Imprensa Moçambicana nasceu liberal, nessa tipografia eram impressas publicações não oficiais. Foi assim que, em 1868, foi publicado o primeiro impresso não oficial, - o jornal *O Progresso* (apesar de ser privado era impresso na Tipografia Oficial, - a Imprensa Nacional) e, em 1876, saía para as ruas o primeiro periódico impresso numa tipografia não oficial, - o jornal *África Oriental*. Em 1877, se publicou, pela primeira vez, um jornal fora da primeira capital da colônia, *O Africano*, em Queimante (CAPELA, 2010; HOHLFELDT; SANTOS, 2009).

Foi pouco o tempo que a Imprensa Nacional permaneceu na primeira capital da Colônia, pois, em 1898, o governo colonial decidiu transferir a capital da Ilha de Moçambique para Lourenço Marques (como se chamava a atual Maputo, no período colonial). Desse tempo, até os dias atuais, a Imprensa Nacional tem a sua Sede na capital do país. Instalada em Lourenço Marques, a Tipografia Oficial do Estado ganhou um edifício, onde funciona até aos dias atuais, como se pode ver na Imagem 12.

Imagem 12 – Foto do edifício da Imprensa Nacional de Moçambique na atualidade.



Fonte: Google, Disponível em: <http://housesofmaputo.blogspot.com/2015/06/historicas-imprensa-nacional-e> Acesso em: 12 set. 2018.

Quando a Imprensa Nacional chegou em Lourenço Marques, e dadas as condições políticas, sociais e econômicas da altura, criou-se o jornal *O Distrito de Lourenço Marques*, em 1888 e o *Jornal Boletim Oficial do Governo do Distrito de Lourenço*, em 1898. Nesta altura já existiam publicações privadas em outros distritos da colônia de Moçambique (como Beira e Queimante), marcando uma época de rápido crescimento e diversificação (que alguns autores chegam a chamar proliferação de periódicos), da Imprensa de Moçambique, sobretudo por meio de publicações não oficiais, ligados à Imprensa Operária, a Imprensa Africana e a Imprensa Católica (CAPELA, 2010).

A Imprensa Operária se desenvolveu em Lourenço Marques, num contexto de transformações que ocorriam na transição entre os finais do século XVIII e inícios do

XIX. Esse segmento da Imprensa Moçambicana, se desenvolveu em meio ao clima de agitação social, devido aos movimentos de imigrantes europeus ligados à construção civil, nos portos e caminhos-de-ferro, ao aumento do número de funcionários da administração colonial e do pessoal da Igreja Católica, constituindo-se nos fatores que impulsionaram o florescimento desse segmento da Imprensa Moçambicana (HOHLFELDT; SANTOS; 2009).

Esse gênero da Imprensa Moçambicana era composto pelo conjunto de impressos publicados por grupos de profissionais de diferentes setores, pelos Sindicatos, ou associações profissionais. Entre os exemplos de impressos desse segmento que tem sido referenciados noutros estudos, destacam-se os jornais *Os Simples* (1911-1913), *Germinal* (1914-1918), *O emancipador* (1919-1924/1937), *O Ideal* (1911), *A voz do Caxeiro* (1911), *O Gráfico* (1911), *O Proletário* (1915), entre outros, quase todos ligados ao Partido Socialista Português, engajados nas lutas marxianas de defesa da classe operária. Estas publicações podem ser consideradas como as primeiras ações de difusão das ideologias comunistas no seio dos nacionalistas africanos e que não cessou até à independência do país (CAPELA, 2010).

Enquanto a Imprensa Operária atingiu seu pico de crescimento no período da primeira república portuguesa (1910 - 1926) em Lourenço Marques, a Imprensa Católica encontra suas condições de crescimento no período do Estado Novo, sobretudo na Beira. Já nos referimos à Concordata, ou Acordo missionário e Estatutos Missionário celebrado entre o governo de António Salazar e o Vaticano neste período visando, entre outros, o controle do imaginário social dos africanos e de europeus que viviam na colônia. Isto não significa que a Imprensa Católica fosse, no todo, adepta das ideologias colonizadoras do Estado Novo, até porque nos finais do período colonial, entre as décadas de 1960 e 1970, publicações de padres negros e europeus contribuíram para a luta pela independência do país, denunciando os trabalhos forçados, os massacres e outros males da colonização.

Embora tenham sido criados os jornais *Santo António* (1895 -), *o evangelho* (1927 - 1949), em Lourenço Marques, foi na Beira, com as publicações de *Diário de Moçambique* (1950), que este segmento da Imprensa de Moçambique se notabilizou. Este impresso tem sido caracterizado como um jornal rebelde, que atuava às margens do *stablishment*, a serviço, da defesa incondicional das “ovelhas africanas” a quem

cabia cuidar, até ser encerrada (ou por outra, vendida) em 1967, por morte de seu fundador, Dom Soares de Resende. (CAPELA, 2010; HOHLFELDT; SANTOS; 2009).

A Imprensa Africana conhece o seu nascimento em finais do século XIX, alguns dos quais antes de Imprensa Nacional se transferir para Lourenço Marques, estes periódicos (alguns efêmeros) tratavam de questões relacionadas com os problemas sociais que afetavam os nativos (sobretudo os assimilados). Entre as finalidades deste gênero de publicações, existem os que se constituíam como meios de contestação e luta a favor da instrução pública e de luta pela igualdade de tratamento com relação a operários europeus. O mais antigo periódico desse gênero foi criado em Queimante, e era conhecido como *O Africano* (1877), depois seguiram-se o *Clamor africano* (1892), *O luso-africano* e *O Africano* (ambos de 1892) e, mais tarde, o *Brado Africano* (1923-1974), entre outros (HOHLFELDT, GRABAUSKA, 2010).

Os mais proeminentes deste segmento da Imprensa de Moçambique foram os Jornais *Africano* e *Brado Africano*, dos irmãos Albasini que se dedicavam a uma luta pela instrução em Lourenço Marques. Em uma conjuntura na qual a Lei do Indigenato legitimava a desigualdade social/racial entre europeus, mestiços e negros, as publicações destes irmãos reivindicavam, entre outros, a redução do *Imposto de palhota*⁶³, o fim do *Chibalo*⁶⁴, a extinção de todas bebidas tradicionais, sobretudo as alcoólicas, e a introdução da escolarização das mulheres, entre outros aspetos (HOHLFELDT, GRABAUSKA, 2010).

Se o liberalismo foi responsável pelo crescimento e expansão da Imprensa de Moçambique, sobretudo da Imprensa Operária e Africana, durante o período em que vigorou o Estado Novo (entre 1926 a 1974) este tipo de publicações sofreram uma revanche severa pela ação da censura, com alguma relatividade para a Imprensa Católica. Apesar do controle e vigilância aplicados sobre a Imprensa de Moçambique, tanto as Oficiais, quanto as Não Oficiais, o período do Estado Novo foi caracterizado pelo aparecimento de uma Imprensa cada vez mais especializada, ligadas a diferentes

⁶³ O imposto palhota (palhota é designado às casas construídas de material precário, nas regiões rurais do país) constituía a cobrança de uma taxa sobre essa habitação das populações nativas. O *Mussoco*, como era conhecido o imposto na Zambézia, era pago em dinheiro, a partir de 1890, obrigando a população a vender parte dos seus produtos ao comércio local, ou vender sua força de trabalho, para obter o valor do imposto que, por sua vez, e uma vez nas mãos da administração colonial, servia para pagar vencimentos, construir edifícios e outras infraestruturas necessárias à nova rede da administração colonial (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 1977).

⁶⁴ Trabalho forçado em que as populações eram submetidas nas plantações de Sisal, Cana de açúcar, Tabaco, entre outras culturas (C.f. CASTELO, 2012).

áreas sociais (do desporto, educação, saúde, política, economia, etc.) e do saber (ligadas a diferentes disciplinas científicas).

A censura aos órgãos de comunicação social já era praticada em Portugal, na tripla forma de *Inquisição*, *Ordinário* e *Desembargo do Paço*, desde os inícios do século XVI, até oficialmente ser institucionalizada com a criação da Real Mesa Censória, em 1768, por D. José I. Com o advento do liberalismo, que atravessou o período da Monarquia Constitucional e a Primeira República (entre 1820 a 1926) aquela ação era feita de forma camuflada, ou pelo menos não acontecia de forma aberta e institucionalizada. No entanto, ela retorna durante o período do Estado Novo como ação direta dos órgãos do poder público visando, bem como controlar a entrada de impressos considerados perigosos, vindos do estrangeiro, quer controlar a impressão, leitura e circulação de impressos locais.

O governo totalitário de António Salazar de tudo fazia para que determinadas ideias, principalmente as veiculadas por grupos comunistas e dos pensadores da Época Moderna, sobretudo, os filósofos que defendiam o deísmo, o materialismo, o ateísmo, a soberania popular, ou os que, inversamente, atacavam a religião católica, abalando, desse modo, “os mais sólidos fundamentos do trono”, não fossem parar à imprensa e por elas fossem publicadas, porque acreditavam que minavam o projeto colonial de construção da “unidade nacional”.

A censura visava “purificar” as sociedades metropolitana e ultramarina das ideologias perniciosas que emergiam naquela época, quais sejam o *comunismo* e outros “ismos” que, contaminando as mentes das populações, (essas ideias que geralmente chegavam às massas por meio de impressos) eram consideradas perigosas à ordem social, principalmente numa época em que o governo de Salazar estava empenhado na recuperação de um “nacionalismo e o patriotismo português” que, na opinião dos partidários daquele regime, há muito que já havia se perdido.

Muitas conquistas (feitas em cerca cem anos, na área da comunicação social) foram jogadas para o lixo e combatidos durante os seguintes quase cinquenta anos que durou aquele último período de colonização. Os “tentáculos” da censura estendiam-se por toda máquina da administração colonial e, por meio de suas ações, submetiam instituições, sujeitos e pensamentos a uma contínua vigilância, suspendendo os institutos das liberdades e direitos fundamentais dos cidadãos, mormente as liberdades de pensamento, de associação e o direito à informação, adquiridos ao longo do período que durou o liberalismo.

Para termos uma ideia desse fenômeno realizamos um levantamento⁶⁵ da documentação sobre censura em Moçambique entre 1926 a 1974. Apesar da repressão e censura não terem sido as únicas ações do governo colonial que caracterizaram, negativamente, o período do Estado Novo em Moçambique. Neste período também foram criadas diversas instituições de produção, difusão e conservação do conhecimento *de e sobre* Moçambique: Arquivo Histórico de Moçambique, Estudos Gerais Universitários (que passou a chamar-se Universidade Eduardo Mondlane), Biblioteca Municipal da Beira, Instituto de Investigação de Moçambique, Centro de Documentação Científica, Junta de Investigação do Ultramar, Museu de Nampula, Museu Nacional, entre outras instituições que ainda hoje estão em funcionamento no país.

Foi, na perspectiva de Foucault, o período em que se criaram instituições que atuaram como órgãos encarregados de “disciplinamento” (desempenhando os papéis de seleção, distribuição, homogeneização e centralização) do saber e instaurando uma *ordem do discurso político* que se difundia por meio da comunicação social, da educação e demais instituições (descendo até aos grupos sociais, como famílias), mediante a ação de caráter direto ou indireto de Aparelhos de Estado (FOUCAULT, 2015). Esse discurso político era do “aportuguesamento”, da “Nação Portuguesa”, ou do “Patriotismo Português” no seio da população ultramarina e, ao mesmo tempo, instrumento de construção da “Memória Oficial da Comunidade Lusitana”.

No bojo do controle da produção e circulação de documentos *de e sobre* Moçambique foram desenvolvidos projetos de sistematização das fontes bibliográficas existentes sobre a então Província de Moçambique e outras colônias portuguesas, tendo se realizado, nos anos 1950, pela ação conjunto entre a National Archives of Rhodesia & Nyasaland⁶⁶ e Centro de Estudos Históricos do Ultramar⁶⁷ que, juntas

⁶⁵ Existiam listas de livros e de revistas cuja circulação era proibida em Moçambique cujos ofícios e circulares do Governador-geral e de outros dirigentes do ultramar para que a Direção dos Serviços de Censura não autorizasse a publicação desses impressos podem ser apreciados no Sítio da internet Disponível em: www.Casacomum.Org. Acesso em: 07.01.2019.

⁶⁶ Refere-se ao Arquivo do Governo da Rodésia, criado no ano de 1930, que se encarregava de recolher, sistematizar e arquivar fontes históricas das regiões sob a dominação inglesa na África subsahariana, integrava os atuais Zimbábwe, Zâmbia e Malawi.

⁶⁷ Instalado desde 1929 no Palácio da Ega à Junqueira, e legalmente criado pelo Decreto-Lei nº 19.869 de 9 de Junho de 1931, o Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) incorporou nos seus depósitos a documentação enviada pelos governos coloniais da Guiné, Angola e Moçambique, e os fundos documentais do Ministério das Colônias e depois do Ultramar, que estavam dispersos por vários edifícios e armazéns do Estado. A documentação deste arquivo está organizada em duas secções: a Secção constituída pelos fundos mais antigos a que correspondem os documentos avulsos e códices do cartório do antigo Conselho Ultramarino, até à sua extinção em 1833; e que é constituída

pretendiam compilar e divulgar documentos das colônias portuguesas na região da África Austral (TSEMO; SOPA, 1992, p. 9).

Estas iniciativas de construção de uma “*política de memória*” enquadravam-se no projeto imperialista português de construção de um Estado Unitário e Corporativo, englobando os territórios da Europa, África, Ásia e Oceania. Vê-se nascer políticas de conservação do conhecimento, da cultura e da produção científica da civilização portuguesa da metrópole e das colônias, de modo que na imprensa deste período podem ser encontrados, com certa regularidade, fatos históricos e demais acontecimentos sociais, imagens de praças públicas, biografias de personalidades da esfera política e governativa, bustos de heróis, entre outras informações deliberadamente incorporadas nas publicações, mas, ao mesmo tempo, podem se notar que alguns temas de grandes destaques na época não constavam das publicações, como os conflitos armados entre as tropas coloniais e os guerrilheiros da FRELIMO, etc.

Para além do carácter seletivo que caracterizou a Imprensa Moçambicana naquele período, vale destacar a forte componente ideológica que também a caracterizou. A *ideologia imperial*⁶⁸ que na colônia de Moçambique assumiu muitas designações, entre “aportuguesamento”, “nacionalização” ou “aculturação” estruturava a organização de conteúdos de impressos da época, a esse respeito, seções de editoriais das revistas pedagógicas que apresentaremos a seguir podem ser encontradas missivas de dirigentes, denunciando o tipo de ideias (comunistas) que minavam a sociedade e das quais os leitores e demais cidadãos deveriam se precaver para o bem da Nação e para o progresso da Pátria.

Outros fatores que merecem destaque por terem condicionado o desenvolvimento da Imprensa de Moçambique foram os da conjuntura interna e internacional da década de 1960 do século XX. Em 1961 morre António de Oliveira Salazar e sucede o Professor Doutor Marcelo Caetano que, ao que se descreve, era menos rígido que seu antecessor, e começa a dar os passos para a democratização efetiva do estado português e, conseqüentemente, para a

pelos fundos da Secretaria de Estado da Marinha e Ultramar, Ministério das Colônias e Ministério do Ultramar, até à sua extinção em 1975 (Disponível em <http://ceha.gov-madeira.pt/CEHA/investigacao/A-AHU> Acesso em 02.09.2018).

⁶⁸ Aposta na criação de uma ‘mística imperial’, capaz de mobilizar os espíritos no sentido do orgulho e da defesa das colônias. Essa “ofensiva ideológica” traduz-se nomeadamente na realização de exposições e congressos coloniais, na publicação de revistas e coleções de temática imperial e na reformulação dos programas escolares postos ao serviço da causa colonial (C.f. CASTELO, 2012).

governança colonial, que teve impactos nas últimas reformas na comunicação social e noutras áreas (NCOMO, 2003).

Nesse mesmo ano acontecia a reunião das Nações Unidas que viria a condenar as potências colonizadoras que ainda continuavam com as formas diretas de colonização, consideradas opressivas, ocasião em que o *neocolonialismo* estava sendo a solução para as independências dos povos africanos. Retirar-se fisicamente dos solos do ultramar e continuar no comando da economia das ex-colônias era a saída pretendida por Portugal, mas negada pela liderança do movimento armado que se tinha criado em Moçambique, não restando outra hipótese ao regime colonial senão tentar reformas que convencessem aos moçambicanos que “eles” eram bons amigos e que apenas queriam o bem da Nação Portuguesa.

De um lado implementavam-se reformas pretendendo modernizar todas as áreas sociais e a todos os níveis, do outro combatia-se energicamente qualquer pretensão “nacionalista africana” entre os moçambicanos, incluindo o combate armado (NCOMO, 2003). Embora fossem cosméticas as reformas implementadas pela equipa do Professor Doutor Marcelo Caetano, esta abriu uma brecha para o regresso da imprensa não oficial em Moçambique. Assim, voltam a entrar em cena algumas das publicações contestatárias do regime mais emblemáticas dos últimos anos da colonização, dentre as quais - a *Revista Tempo*.

Em um contexto de intensas atividades de censura aos órgãos de comunicação social, um pequeno grupo de profissionais da imprensa (na altura conhecidos por “Os *Democratas*”), descontentes e amargurados com o panorama de informação da altura, criou, no ano 1970, uma *revista de generalidades*, que se destinava a colmatar o problema da imprensa da época, que era o de tratar, com certo distanciamento, a vida real e os problemas concretos que os moçambicanos viviam no ultramar. Os *Democratas* entendiam que se

devia fazer um jornal que informasse e não fizesse obstrução à informação, que falasse a linguagem saudável e necessária da verdade, ainda que ela nem sempre fosse ‘cor-de-rosa’, mas que afigurasse o interesse da maioria, mesmo quando isso tinha de ser feito contra os interesses de alguns. Numa palavra, um jornal apenas comprometido com Moçambique e seu futuro (Tempo, 1970, p. 4).

A criação da *Revista Tempo* não significou, ainda que de forma cosmética, a tolerância política dos últimos anos da colonização portuguesa, que marcou o “regresso à liberdade” da imprensa não oficial no cenário da comunicação social de

massas. A *Revista Tempo* também trouxe um toque de modernidade para o campo da comunicação social, especificamente, no da imprensa. Para além disso, ela contribui sobremaneira, durante o período socialista, como um dos principais meios de divulgação dos discursos do poder público em Moçambique, tendo desempenhado, ao lado de outras de suas concorrentes, um papel edificador da “Nação Moçambicana”.

Uma importância crucial para esta pesquisa é que a *Revista Tempo* acompanhou todo o ciclo de vida das revistas pedagógicas oficiais para professores primários de Moçambique em análise, sendo necessário observar o que haveria de comum entre as seções destinadas à educação em Moçambique desta revista e os conteúdos das revistas pedagógicas referidas, principalmente no que se refere aos temas tratados nos textos e respectivos autores.

A primeira edição deste impresso saiu às ruas de Lourenço Marques em setembro de 1970 (um ano depois da criação da revista pedagógica o *Nosso Posto*). De circulação nacional e internacional, os leitores da *Revista Tempo* podiam adquiri-la mediante compra em bancas de jornais ou recebendo por correios, no caso de assinantes, que distribuía por via terrestre e aérea para todos os distritos da Província Ultramarina de Moçambique e para o estrangeiro. Para além da metrópole eram enviados exemplares para assinantes na África do Sul, Suazilândia, Rodésia e Malawi. (TEMPO, 1970, p. 3).

Era uma publicação bastante robusta, do ponto de vista de capacidade de tiragens para cada edição, número de páginas que comportava, as tecnologias utilizadas para acabamento de diagramação e a qualidade de impressão, se comparadas com suas concorrentes da época. O número de exemplares por edição variou bastante, tendo começado com 5 mil e por vezes, atingido os 25 mil, sem nunca ter ultrapassado os 40 mil. Variou, também, o número de páginas em cada edição que, começando com 64 páginas, atingiram as 80, em 1973, e nos anos de 1980 até seu encerramento definitivo, em 2014, andava por volta de 50 páginas.

Desde a criação até o encerramento do periódico, a Tipografia “TEMPOGRÁFICA” publicou 1574 edições, todas ilustradas com imagens coloridas, captadas por máquinas fotográficas de alta resolução, e impressas a cores por uma das mais sofisticadas impressoras da época, uma Rotativa Offset, modelo “SOLNA RP 36”. Em termos tecnológicos, a TEMPOGRÁFICA não se comparava a outras tipografias concorrentes em Moçambique, para além deste equipamento, aquela

gráfica introduziu no mercado tipográfico novos equipamentos como impressora SOLNA 132, máquinas de compor - INTERTYPE, máquina fotográfica offset - KENRO, máquina de picotar e vincar - GRAFOLUX, tintas MANDER-KIDD, produtos químicos EIDESCO, chapas de alumínio WILLY-KRAUSES, etc. adquiridas a partir de uma representante dessas marcas, a CASA NISA, localizada em Lourenço Marques (TEMPO, 1970, p. 11).

Por ter sido publicada durante cerca de 40 anos, um ciclo de vida que o fez atravessar diferentes fases da vida política, econômica e social de Moçambique, desde os finais do período colonial até a primeira década do século XXI, a revista tempo talvez seja o impresso que melhor pode ilustrar as mudanças que ocorreram na Imprensa de Moçambique no período que se seguiu à independência do país. Nesse novo momento da história de Moçambique, a Imprensa deve ser analisada em dois momentos distintos: a Imprensa no período socialista, que foi de 1975 a 1987, e a imprensa no período chamado neoliberal, que iniciou, oficialmente, com a constituição de 1990.

Uma das medidas que seguiu ao golpe de 24 de abril que depôs o governo de Marcelo Caetano, em 1974, foi o “assalto” aos meios de comunicação em Lourenço Marques, com orientações bem dadas para expurgar os “contrarrevolucionários”, ou “reacionários”. A “Rádio Clube de Portugal”, atualmente a “Rádio Moçambique”, e a “*Revista Tempo*”, foram usadas para se obter este tipo de efeito. A partir desse momento, estes meios de comunicação, sobretudo a Revista Tempo, “abria cada edição semanal com reportagens enaltecendo a FRELIMO de Samora Machel e Marcelino dos Santos, hostilizando as demais forças emergentes, chamando-os de *fantoches e vende-pátrias*” (NCOMO, 2003, p. 273).

Era o regresso à censura, desta vez sob o comando dos que antes lutavam para a liberdade de pensamento e de expressão dos povos do ultramar. A primeira ação da FRELIMO, quando tomou conhecimento do golpe de estado em Portugal, em 25 de Abril de 1974, foi a “tomada de assalto” da Rádio Clube de Moçambique (RCM) a partir da qual anuncia a nova situação política em Moçambique, a partir desse marco tomavam-se o controlo da comunicação social com a infiltração de agentes secretos em todas as rádios, jornais e revistas que ainda estavam nas mãos dos portugueses (NCOMO, 2003, p. 274).

Com a independência de Moçambique, em 1975, o Governo de Transição nacionalizou os serviços públicos, como a saúde, educação, comunicação social⁶⁹, e a imprensa foi o primeiro setor visado, tendo a *Revista Tempo*, *Notícias de Lourenço Marques*, *Notícias da Beira*, *Diário de Moçambique*, *Voz Africana*, entre outros, passado para o controle do Estado (CHICHAVA; POHLLMAN, 2010). Para estes autores, dois motivos determinaram que a nacionalização da imprensa fosse a primeira medida do novo governo de Moçambique independente:

primeiro, grande parte da imprensa da época estava sendo controlada por grandes capitalistas hostis à FRELIMO e próximos ao poder colonial e, segundo o controlo da imprensa era visto como essencial à defesa dos interesses nacionais do recém-independente Moçambique (p. 127).

Para além disso, os principais órgãos de comunicação social deveriam passar a promover a imagem da FRELIMO, como “o único e legítimo representante das aspirações do povo moçambicano” (NCOMO, 2003, p. 275). Ncomo apresenta o exemplo do apoio prestado nesse sentido por um grupo de intelectuais conhecidos como “*Democratas*”⁷⁰, que era proprietário da *Revista Tempo*, cuja missão passou a ser a redigirem artigos a favor do novo regime e moldar a opinião pública acerca da FRELIMO, numa altura em que proliferavam ideias sobre uma “independência negociada”⁷¹ entre Portugal e Moçambique.

Na primeira reunião da comunicação social, em 1975, o Presidente Samora teria referido que “a missão da imprensa deveria ser a de informar, educar, mobilizar e organizar as populações”. Quando, em 1977, a FRELIMO foi transformada em Partido-Estado, de Ideologia Socialista, de orientação Marxista-Leninista, a imprensa moçambicana passou a ser um “instrumento de aliança operário-camponesa, e do seu partido de vanguarda, a serviço da revolução, um importante elemento na luta contra o capitalismo e o imperialismo e na construção do Homem Novo” (CHICHAVA; POHLLMAN, 2010, p. 127).

⁶⁹ Neste ano foi realizada a Reunião de Macomia, província de Cabo Delgado, entre os dias 26 a 30 de novembro, onde se discutiu e definiu as linhas gerais pelas quais deviam seguir a imprensa de Moçambique (C.f. CHICHAVA; POHLLMAN, 2010).

⁷⁰ Este grupo de intelectuais mestiços, nascidos na Província Ultramarina de Moçambique, que era usado para formar a opinião pública a favor do governo colonial, sendo que nas vésperas da independência passou a simpatizar-se com a FRELIMO e a produzir discursos a favor desta.

⁷¹ Portugal tentou, sem sucesso, enveredar por uma “solução diplomática” e não militar, ao estilo da Inglaterra e França, mas estava atrasado para o efeito, os apoiantes da FRELIMO (os radicais esquerdistas da URSS e da China Comunista) estavam determinados a estender seu domínio na região da África Austral e erradicar o capitalismo da região (C.f. NCOMO, 2003).

Foi assim que iniciou a estruturação de um sistema centralizado e altamente controlado da comunicação social: criação da do Ministério da Informação, em 1975; criação da Agência de Informação de Moçambique (AIM), em 1976; realização do I Seminário de Informação, ocorrido entre 1977 e 1978, que levou à criação da Organização Nacional de Jornalismo, nesse último ano. No I Seminário Nacional de Informação, em 1977, o Presidente Samora referiu que,

[...] não há terreno neutro na luta de classes [...] A origem de pequeno-burgueses da maioria dos jornalistas, a educação colonial que receberam, os métodos e conceitos de informação burguesa cuja influência transportam até hoje, constituem fatores que facilita e favorecem a ação de retorno de ideias erradas, dos hábitos velhos. [...] O jornalista deve assumir a consciência de que ocupa um posto de combatente na frente ideológica da luta das massas trabalhadoras. Deve assumir integralmente os interesses e as aspirações dos operários e camponeses. O seu modelo deve ser o operário de vanguarda. Os seus deveres correspondem aos dos membros do partido. [...] A informação deve desempenhar um papel fundamental na criação do Homem Novo e só pode fazê-lo se os trabalhadores da informação se engajarem na sua própria transformação, assumindo ao nível de ideias, do trabalho, da vida e do comportamento, os valores novos, os valores do homem socialista. Isto significa também que o partido deve dar uma atenção particular ao enquadramento político dos jornalistas. Neste sentido intensificaremos a implantação das estruturas do partido nos órgãos de informação. [...] Além disso, é necessário efetuar o enquadramento político dos jornalistas no seu conjunto, através de uma estrutura própria. Uma estrutura que promova a unidade de pensamento e de ação dos jornalistas. [...]. (MACHEL, 1977, apud CHICHAVA; POHLLMAN, 2010, p. 128)

A partir dessa altura, a Imprensa de Moçambique tinha-se convertido em uma verdadeira “imprensa revolucionária”, assumindo o caráter de verdadeiros espaços de trabalho ideológico, por meio do qual os profissionais da imprensa deveriam desempenhar papéis de comissários políticos⁷². Fernando Lima apresenta exemplos das questões ideológicas que afetavam este setor, caracterizada por sucessivas depurações nos diversos órgãos de informação, sobretudo na *Revista Tempo* e no *Jornal Notícias* da Beira, o que ditou o afastamento de proeminentes profissionais, como Albino Magaia, Calane da Silva, Mendes de Oliveira, Alves Gomes e Carlos Cardoso, no caso da *Revista Tempo* e José Quatorze, Manuel Rodrigues, Heliodoro Baptista, Mário Ferro e Fernando Veloso, no *Jornal Notícias*.

Entre 1975 e 1990, em Moçambique se via num clima político caracterizado pela existência de Partido-Estado, com muitas limitações à liberdade de expressão e

⁷² Sobre esta questão ver o artigo de Fernando Lima, alusivo aos 25 da Lei da Imprensa em Moçambique. “Nos 25 anos da Lei de Imprensa: da história e dos novos desafios. Disponível em <http://pda.verdade.co.mz/vozes/37-hora-da-verdade/59439-selo-nos-25-anos-da-lei-de-imprensa-da-historia-e-dos-novos-desafios-por-fernando-lima> Acesso em 02.09.2018

de imprensa. Era quase impossível pertencer à redação e chefia dos órgãos de comunicação social sem ter merecido a confiança das lideranças do Partido FRELIMO e das estruturas de vigilância por ela montadas. Porém, esta situação começou a abrandar a partir de 1987, quando o governo dá os primeiros passos para o abandono ao regime socialista e adesão ao sistema Neoliberal, que vem a oficializar-se a partir da constituição de 1990 (MÁRIO, 2004; CHICHAHA; POHLLMAN, 2010).

Com o agravamento das crises sociais, econômicas e políticas, nos anos 1980, não restava outra saída ao Governo de Moçambique, senão aderir ao Sistema Neoliberal. Em 1990 foi aprovada a Nova Constituição, baseada nos princípios de *democracia multipartidária*, “pluralismo de pensamento”, “liberdade de expressão”, e a “liberalização do mercado”, que transformaram o cenário da imprensa moçambicana.

O novo Ordenamento Jurídico do país, caracterizado pela democracia pluralista e liberdade de imprensa, permitiu a criação da *Lei de Imprensa* (Lei n.º 18/91, de 10 de agosto de 1991). A Lei de Imprensa aprovada em 1991 foi revista em 2006, envolvendo organizações sócio profissionais de mídia, incluindo a Associação das Empresas Jornalísticas (AEJ), o Sindicato Nacional de Jornalistas (SNJ), o Fórum Nacional de Rádios Comunitárias (FORCOM) e o Instituto de Comunicação Social da África Austral (MISA-Moçambique). Em abril de 2008, foi efetuada uma segunda revisão envolvendo o Gabinete de Informação, que coordenou o processo em nome do Governo, o Sindicato Nacional de Jornalistas (SNJ), o MISA Moçambique e a Associação das Empresas Jornalísticas (AEJ).

Atualmente a Imprensa Moçambicana vem se diversificando a cada dia que passa, entre jornais de publicação diários e semanal, de circulação provincial e nacional, especializados ou de generalidades, vão se juntando aos existentes, como *Notícias*, *Diário de Moçambique*, *O país*, *Zambeze*, *Magazine Independente*, *Canal de Moçambique*, *Savana*, *Domingo*, *O Público*, *Escorpião*, *A Verdade* e *Desafio*. O anuário do setor de cultura, do Instituto Nacional de Estatísticas aponta que, de 2012 a 2017, foram registrados 34 órgãos de informação de periodicidade semanal, 24 de mensal, e os menos registrados foram os trimestrais e semestrais com 4 e 6, respectivamente (ESTATÍSTICA DA CULTURA, 2017, p. 38).

Considerando este observatório mais ampliado, cabe se deter na imprensa voltada para o campo pedagógico, de modo a refletir sobre as condições de produção das mesmas e as funções que pretendiam exercer. Analisamos as revistas

pedagógicas na ordem de criação, iniciando com *O Nosso Posto, Jornal do Professor e Contacto*.

2.4 Revistas Pedagógicas de Moçambique: da materialidade e conteúdo.

Um dos segmentos da Imprensa de Moçambique muito pouco estudado é o da imprensa especializada em questões educacionais. A formação continuada de professores primários vinha recebendo atenção por parte do poder público desde meados do século XX, altura em que estava se constituindo um sistema educativo indígena na Província Ultramarina de Moçambique.

Como nos referimos anteriormente, antes da transferência da capital da Ilha de Moçambique para Lourenço Marques foi criada a primeira escola primária oficial em 1799, seguindo-se as escolas de Queimante, mas só em 1907 é que se iniciam tentativas de sistematização da educação escolar em Lourenço Marques. Desde esse período são várias as tentativas de organização de um sistema de ensino ajustado à população ultramarina, separando o ensino destinado aos indígenas, do ensino dos filhos de europeus e de assimilados.

Entre 1907 e 1928, o ensino na colônia de Moçambique conheceu muitos avanços, numa ocasião a em que o governo da Primeira República Portuguesa decreta a separação entre a Igreja e o Estado, sobretudo a partir de 1910. As missões religiosas foram substituídas pelas missões laicas, que apregoavam um ensino igual para europeus e africanos, embora sem efeitos práticos. Como resultados foram criadas a Escola Prática, Comercial e Industrial (1911), o Liceu nacional de Lourenço Marques (1919), ao mesmo tempo em que se introduziu a componente de educação profissional, com a criação de oficinas de artes e ofícios nas escolas primárias destinadas aos indígenas.

A política educativa da Primeira República Portuguesa, com as “missões civilizadoras” não conseguiu lograr seus intentos, ou seja, não conseguiu estruturar um sistema de ensino para as diferentes populações ultramarinas, entre europeus e nativos. O tempo em que durou a primeira República pode ter sido curto para estruturar o sistema, aliado ao fato de nesse tempo existirem muitas propostas, em debate, de organização do sistema de educação para as que, de certo modo, atrapalhava a implementação e aprimoramento de um sistema eficaz.

O cenário de indefinição de um sistema de ensino nas colônias viria a ser resolvido com a instauração do governo do Estado Novo em Portugal, a partir de 1926. Logo após a subida de António Salazar ao poder, sobretudo a partir de 1930, o governo Estado Novo define os objetivos da educação dos indígenas: “fazer passar a população da sua condição primitiva a um estado civilizado, a fim de que o indígena trabalhe e seja útil à sociedade” (JORNAL DO PROFESSOR, 1982, p. 17).

A partir de 1930 entrava em vigor uma nova lei de ensino, baseada na lei do Indigenato, que especificava, detalhadamente, a separação entre o ensino para europeus e o destinado aos indígenas. O ensino para indígenas estava a cargo das missões católicas, e era dirigido por professores formados nas Escolas de Formação de Professores Indígenas nas colônias, enquanto o ensino destinado aos filhos de europeus era igual ao da metrópole estava a cargo de professores formados nas escolas do magistério primário da metrópole.

Assim, o ensino nas colônias à luz da nova Lei de ensino, aprovado pelo decreto de 1930 previa dois tipos de ensino que se diferiam no tipo de professores, conteúdo, organização e duração: o Ensino Oficial e o Ensino Rudimentar, respectivamente. Para além destas diferenças, e pelo fato de a primeira estar sob a administração do Estado, a diferença nos investimentos destinados a cada um deles, se configurando em outro elemento de hierarquização visto que o Ensino Oficial mereceu maior atenção em detrimento do Ensino Rudimentar.

Dadas as diferenças de tratamento que o governo do Estado Novo imprimia a estes tipos de ensino, sobretudo entre 1928 até finais da década de 1950, as instituições do ensino oficial aumentaram em termos numéricos, sendo o ensino primário o que mais se expandiu, se comparado ao ensino secundário e técnico, segundo os dados que Júlio Moure, apresenta no artigo publicado na revista *Jornal do Professor*.

Imagem 13 - Crescimento do Ensino Oficial em Moçambique, entre 1928 e 1956.

	1928	1938	1948	1956
Ensino Primário oficial	45	99	155	310
Ensino Liceal (Liceu Salazar)	14	23	32	61
Ensino Profissional (Com. e Industrial)	2	7	31	129

Fonte: Jornal do Professor, 1982, n. 7, p. 18.

Nesse intervalo temporal, e apesar do fraco investimento na educação das populações nativas, o Ensino Rudimentar foi o que mais se expandiu e cresceu, em termos numéricos, se comparados às escolas do Ensino Oficial, que eram destinadas aos poucos assimilados e filhos de europeus, como se pode observar no quadro que se segue.

Imagem 14 - Número escolas, alunos e aproveitamento escolar no Ensino Rudimentar em Moçambique, entre 1928 a 1954.

	1936	1942	1954
Escolas	144	472	1966
Alunos matriculados	22 093	83 302	221 428
Passagens a exame	1 783	6 812	19 928
Percentagem de aprovações	8 %	8 %	9 %

Fonte: Jornal do Professor, 1982, n. 7, p. 23.

O ensino rudimentar enfermava de graves problemas, entre os mais frequentemente apontados estavam “a penúria de professores e de monitores qualificados, extrema modicidade de salários atribuídos a professores e monitores”, para além de que o custo médio, por aluno, das escolas rudimentares era inferior ao investimento feito, por aluno, nas escolas oficiais, o que terá determinado a percentagem muito baixa de aproveitamento escolar que apresenta na tabela 19.

A situação do ensino, mormente as diferenças entre o Ensino Oficial e o Rudimentar, estavam relacionadas, também, à situação dos professores, reativamente ao tipo de formação e condições de trabalho. Foram estas situações precárias do ensino e de formação de professores que ditaram as reformas educacionais dos finais dos anos 1950 e inícios de 1960. Entre tais situações se destacam:

a) falta de residências para professores, fora das capitais dos distritos; b) falta de instalações escolares; c) didáticas inadequadas para crianças que não tinham o português como língua materna; d) falta de cooperação entre os serviços de educação e as missões católicas, e) deficiente orientação pedagógica, por não haver mobilidade de inspectores; f) deficiente preparação de professores do ensino de adaptação; baixíssimo salário de professores do ensino de adaptação, ocasionando fuga dos mais capazes para outras áreas melhor remuneradas; pouco interesse que tem merecido a preparação de professores de sexo feminino para o ensino de adaptação [...] (MOURE, 1981, p. 21).

É nas reformas educacionais dos finais da década de 1950 até início de 1970, no âmbito das tentativas do governo colonial de colmatar a situação precária do ensino, que se pode situar a emergência da Imprensa Pedagógica Oficial em Moçambique. Para compreendermos as motivações do colonizador de melhorar o ensino nas colônias, seja o Oficial ou o Rudimentar, e decidir, por consequência, pela introdução de Revistas Pedagógicas para formação continuada de professores primários, é necessário ter em conta os contextos sociais e políticos em que se vivia nos períodos em referência.

Mais do que sua preocupação benévola de criar melhores condições de ensino e trabalho para as populações do ultramar, o governo colonial português estava preocupado com sua imagem internacional, ao mesmo tempo que pretendia se manter nas suas colônias. Niquela altura, países colonizados pelos ingleses e franceses estavam alcançando suas independências, e nos países sob sua colonização, como era o caso de Moçambique, surgiam Movimentos de Libertação Nacional que, junto de outros organismos internacionais, exerciam pressão sobre Portugal para libertar suas colônias.

Algumas reformas foram levadas a cabo no setor da educação na tentativa de eliminar as diferenças que nos referimos no ensino, na formação de professores e suas nas condições de trabalho docente. No ensino primário aboliu-se o ensino indígena, criando-se o Ensino de Adaptação, que era uma espécie de preparação para ingresso no ensino primário oficial, na justificação de que os filhos de africanos não assimilados não estariam em condições de iniciar os estudos diretamente no ensino primário oficial, devido a certo número de carências de ordem cognitiva.

Os professores diplomados para o ensino de adaptação passaram a auferir salários maiores, sujeitos a cursos de aperfeiçoamento intensivos, para as quais foram criadas 18 Escolas de Habilitação de Professores de Posto de Ensino, duas em cada distrito, sendo uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Pela primeira vez os professores de Posto podiam ingressar nas Escolas de Magistério Primário aberta em Lourenço Marques, em 1962, e a da Beira, aberta em 1966.

A imprensa especializada em questões educacionais emerge do espírito desse movimento de renovação do ensino e de formação de professores levados a cabo pelos Serviços de Educação do Ultramar. Nessa direção,

várias revistas de orientação pedagógica eram publicadas: *HUMUS*, *SEIVA*, *ENCONTRO* e, posteriormente, *O NOSSO POSTO*, revista especialmente

destinada aos professores de posto. As revistas, exceptuando *O Nosso Posto*, que nasceu numa época posterior e era destinada a um público diferente, tinham, em geral, um alto nível nos estudos pedagógicos: estudos psicológicos, métodos modernos de ensino, últimas correntes pedagógicas. Continham muitas sínteses de autores estrangeiros e mesmo traduções [...]. São os estudos psicológicos e pedagógicos que ocupam maior parte das revistas. Uma parte é para aspetos da religião e moral, uma página ou duas para heróis nacionais e doutrina política. A página de divertimentos é agradável e ainda se lê, com gosto, passados 15 ou 20 anos. (*O NOSSO POSTO*, n. 10, 1981, p. 28).

Estas revistas pedagógicas indicam que entre finais dos anos 1950 e inícios de 1960, a preocupação com as reformas educacionais não era apenas nas melhorias de condições de trabalhos dos professores, ou de simples formação para elevação dos números em face das emendas do ensino, mas também visavam resolver a questão de renovação pedagógica no ensino das crianças que frequentavam as escolas primárias oficiais (reservadas aos filhos de pais nascidos em Portugal ou de africanos civilizados).

Os primeiros impressos pedagógicos divulgavam conteúdos relacionados com a Pedagogia Ativa, como indicam alguns títulos de matérias publicadas, tais como: “Cinema como meio e instrumento de ensino” (SEIVA, fevereiro/1961), “Características da escola ativa” (SEIVA, junho/1961), “A liberdade da criança na escola ativa” (SEIVA, setembro/1961), “O interesse e aprendizagem” (ENCONTRO, junho/1968), e pelo debate de ideias pedagógicas de Montessori, Decroly, Clàperede, entre outros (JORNAL DO PROFESSOR, n. 10, 1981, p. 28).

Estes impressos se destinavam a divulgar conteúdos sobre a religião e moral, os heróis nacionais e a doutrina política, porém, de acordo com moure (1981, p. 26), “pouco abordavam sobre as questões educacionais que se vivia na Província Ultramarina de Moçambique, limitando-se a divulgar conteúdos copiados da metrópole”. Entende-se que seus responsáveis tenham, propositadamente, definidos desse modo os conteúdos a publicar, uma vez que, tratando-se de revistas destinadas a professores do ensino oficial, deveriam ser alinhados com os conteúdos do ensino primário oferecidos na metrópole, como praticado na época.

Só a partir de 1969 é que se criou a revista *O Nosso Posto*, única destinada a professores das Escolas de Posto. Este impresso pedagógico era também conhecido como “*Revista dos Professores de Posto Escolar de Moçambique*”, e suas publicações visavam preparar os Professores de Posto Escolar para “divulgar a língua nacional de forma a tornar cada vez mais portuguesas as populações de Moçambique [...]” (*O*

NOSSO POSTO, n.1, 1969), deixando de ser publicada durante o Governo de Transição (1974), em Moçambique.

Se as revistas *HUMUS*, *SEIVA*, *ENCONTRO* publicavam, predominantemente, conteúdos relacionados aos estudos psicológicos e pedagógicos, *O NOSSO POSTO* era caracterizado por um peso de conteúdos ideológicos. Entende-se esta situação se tomarmos em conta que entre 1969 e 1974, altura em que circulou este último impresso, a Luta Armada de Libertação Nacional movida pela FRELIMO estava num estado avançado e afetava exatamente as regiões rurais do interior do país, onde estavam instaladas as Escolas de Posto.

No período pós-independente, Moçambique inaugurou um novo cenário sócio-económico e político marcado pela adesão à Ideologia Socialista, de orientação Marxista-Leninista, dando início às reformas de cunho socialista no sistema de ensino e de formação de professores. A educação patriótica e o ensino orientado para o trabalho coletivo na fábrica e na produção agrícola caracterizavam o tipo de ensino que, tendo sido experimentado nas *Zonas Libertadas*, estava sendo implementado nas escolas de todo o país. Tratava-se da Educação Socialista, base do Sistema Nacional de Educação que se construía.

Os anos de 1975 a 1982 foram os de “Organização” do Sistema Nacional de Educação e, nesse período, a Direção Nacional de Educação criou a revista pedagógica *Jornal do Professor*, em 1981, como forma de prover a formação continuada de professores que eram formados nos novos centros de formação de professores primários. Para além disso, o impresso servia como o órgão de comunicação social da Direção Nacional de Educação, na mesma altura em que se criava a Organização Nacional de Professores (ONP) no país (JORNAL DO PROFESSOR, n.º 9, 1982).

Este impresso foi regularmente publicado durante os primeiros dois anos do “período de implementação” do Sistema Nacional de Educação (1983 - 1990), aprovado pela Lei 4/83, de 23 de março de 1983, até ser oficialmente suspenso em meados dos anos 1980, em função da crise da Ideologia Socialista. Os responsáveis pelas publicações estavam igualmente engajados na publicação das diretivas do partido FRELIMO sobre as ações a serem desenvolvidas na educação, no âmbito do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), que se pretendia desenvolver durante a década da luta contra o subdesenvolvimento, o decênio 1980 -1990.

O projeto de construção de uma Sociedade Socialista entrou em crise a partir de meados da década de 1980. A partir de 1987, Moçambique entra em uma *crise geral* provocada pelo recrudescimento da guerra contra a RENAMO, pela dívida pública internacional que atingiu números insuportáveis e que afetou diretamente a educação e outros serviços sociais providos pelo Estado, de tal modo que o governo foi obrigado a aderir ao Programa de Reabilitação Económica (PRE⁷³).

Em 1990 foi aprovada a Nova “Constituição da República de Moçambique” (CRM) que marcou sua adesão oficial ao mercado livre e introduziu o sistema político multipartidário, na base da qual foi aprovada a Nova Lei da Sistema Nacional de Educação, a Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992. Um dos impactos do abandono do sistema socialista foi a supressão de termos e expressões que remetem para a ideologia socialista no Sistema Nacional de Educação. A supressão dessas expressões ideológicas foi feita na Lei do Sistema Nacional de Educação, nos currículos de todos os subsistemas, nos programas, nas ementas e nos conteúdos de ensino e formação (CASTIANO e NGUENHA, 2013).

No âmbito do novo cenário político, social e económico que passou a se viver em Moçambique, o Ministério da Educação, visando ajustar a educação escolar e o ensino ao novo cenário neoliberal, e no bojo das reformas educacionais em curso, criou a revista pedagógica *Contacto*, com objetivo de apoiar pedagógica e didaticamente o professor primário. Algumas formas de designar as disciplinas e a educação, por exemplo, já não são as mesmas, os termos “educação socialista”, “pedagogia socialista”, “homem novo”, e todas outras coisas, ou fenômenos adjetivados socialistas deixaram de aparecer nesta revista. O que evidencia que nas publicações da revista *Contacto*, havia sido suprimida a componente ideológico dos seus conteúdos.

Por fim, podemos afirmar que revistas dedicadas a questões pedagógicas ou educacionais em Moçambique existem desde meados do século XX e foram criadas no âmbito das reformas da educação e dos projetos de formação continuada de professores, em diferentes momentos da história da educação no país. Todas tinham a preocupação de renovar os processos de ensino, introduzir inovações didático-

⁷³ Esta decisão é considerada a primeira medida neoliberal tomada pelo governo de Partido Único que consistiu, essencialmente, na privatização das empresas que não davam lucros ao Estado. No setor da educação foram privatizadas a produção, distribuição e comercialização do livro escolar (C.f. CASTIANO; NGUENHA, 2013).

metodológicas e fazer circular diretivas ministeriais e saberes considerados necessários à atualização profissional dos professores, sobretudo os professores em exercício.

Apresentados os contextos mais amplos, sociopolíticos e econômicos em que as revistas que analisamos emergiram, cabe apreciar como estes periódicos eram organizados, quais as características de sua *materialidade*, como ano de criação, tipo de papel, tipo e qualidade de impressão, responsáveis pelas publicações, objetivos do grupo, espaços de circulação, entre outros; e de seu *conteúdo*, a organização das seções, os textos de cada seção, os autores, etc. A ordem da apresentação das revistas que analisamos obedece à sequência de seu ciclo de vida, ou seja, à sequência dão período em que as revistas circularam, iniciando pela mais antiga, *O Nosso Posto*, seguindo-se do *Jornal do Professor* e *Contacto*.

2.4.1 O Nosso Posto

A Revista Pedagógica *O Nosso Posto* foi publicado pela primeira vez em setembro de 1969, a última publicação encontrada é de agosto de 1974. Este impresso foi criado quase um ano após sucessão de Salazar, por Marcelo Caetano, e encerrada um mês antes dos Acordos de Lusaka e da constituição do Governo de Transição (GdT), representado pela FRELIMO.

A partir de 1969, como resultado da Reforma de Formação de Professores, na altura já nas mãos do governo de Marcelo Caetano, e visando modernizar a educação e o ensino nas escolas destinadas às populações nativas, os cursos de formação de professores foram retirados da Igreja Católica e passaram a ser organizados e dirigidos pelo Estado. A Inspeção Provincial de Instrução Pública, um dos Departamentos dos Serviços de Educação da Província, era responsável pela formação de Professores e Monitores de Posto Escolar, no âmbito das reformas pretendidas.

Foram Inspetores e Subinspetores de Instrução Primária, afetos àquele departamento, os responsáveis pela criação e administração da revista *O Nosso Posto*. Este impresso foi oficialmente idealizado para ser um dispositivo de conformação didático-pedagógica de Professores e Monitores de Posto Escolar, que se encontravam exercendo suas atividades nas regiões mais recônditas da Província de Moçambique, através de publicações de conteúdos relacionados às disciplinas do

Programa de Formação e de divulgação de orientações centrais das estruturas de administração da educação.

A revista também servia de veículo dos discursos do Governo Colonial, no quadro dos programas de “promoção social daquela categoria de professores, visando ganhar, politicamente, o campesinato africano através de incentivos morais e materiais” (CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS, 1984, p. 11) e, ao mesmo tempo, melhorar a imagem de Portugal, enquanto colonizador, pois no contexto internacional não gozava de boa fama, e nos fóruns das Nações Unidas era acusado de praticar, contra os povos colonizados, o que se considerava, à luz da “Declaração Universal Contra o Colonialismo”, crimes contra humanidade.

Tratava-se, como considera Martins (Secretário Provincial da Educação) no editorial do primeiro número, da revista

editada pelos Serviços de Educação e dirigida aos professores do Posto escolar de toda a Província, bem como aos monitores que, como aqueles exercem relevante ação educativa nos meios rurais. Uma vez oficializadas as escolas de habilitação de professores de posto e depois criado um quadro cujos efetivos irão progressivamente aumentando, de acordo com a produção das escolas e com o criterioso aproveitamento dos antigos diplomados com bons serviços prestados no ensino missionário e iniciado um vasto programa de cursos de actualização e aperfeiçoamento dos agentes docentes em serviço no ensino oficial e oficializado, tornou-se necessário criar, para os postos escolares, uma revista que orientasse os professores e a todos levasse uma linha de rumo que os integrasse cada vez mais conscientemente no objetivo comum: divulgar a língua nacional e tornar cada vez mais portuguesas as populações de Moçambique. [...] O Nosso Posto tem precisamente esse objetivo: ligar entre si e com os serviços os agentes docentes dos meios rurais, fornecendo-lhes diretrizes didáticas e pedagógicas com a maior objectividade, ajudando-os a fazer de cada aluno um bom português, amante de sua pátria e profundamente ligado ao lugar em que nasceu. O Nosso Posto é, pois, uma revista de todos os professores e monitores do Posto e na medida em que irá servir, na base da pirâmide, o nosso esforço educativo em *contacto* com as grandes massas que ansiosamente reclamam agentes de ensino devidamente preparados, pode dizer-se que, para todos nós, responsáveis pela formação da juventude, este poderá ser também o Nosso Posto. (O NOSSO POSTO, N. 1, 1969.).

Inspetores e Subinspetores da Instrução Pública, em colaboração com alguns professores primários e de Liceus eram responsáveis pela maquetização, redação e diagramação das edições d’*Nosso Posto*. A diretoria da revista era da responsabilidade de Dr. José Bernardo Barata (Inspector Provincial de Educação); na coordenação e redação estavam os Drs. António Bernardo Barata e João Correia Boaventura, Manuel Pereira (Subinspetores Provinciais de Educação), e Fausto Faria de Sá (Professor da Escola do Magistério Primário Cardeal Gouveia); e, Fausto Rocha, na orientação gráfica e ilustração.

A composição e impressão eram asseguradas, em 1969, pela Imprensa Nacional de Moçambique, passando para Tipografia Globo, em 1970. Até seu encerramento, este processo foi realizado pela Minerva Central. Estas empresas gráficas se localizavam todas na cidade de Lourenço Marques e possuíam uma tecnologia de impressão de razoável qualidade, se comparadas com o estágio tecnológico das Gráficas Privadas⁷⁴ da década de 1970 em Moçambique.

A impressão da revista era feita a cores, em máquinas *offset*, e em tamanho de papel A4. A capa era colorida, com um cabeçalho que apresentava, em letras maiúsculas e, também, coloridas, os responsáveis pela Publicação, “Inspeção Provincial da Educação”, o nome da revista, - *O Nosso Posto* - seus destinatários, - “Revista para os Professores de Posto e Monitores Escolares de Moçambique” - embora, por vezes, apareça indicado se tratar de “Revista para Professores Primários de Moçambique”, para além de informações sobre o número do impresso, mês e ano de publicação, como encontramos na imagem 15.

⁷⁴ No início dos anos 1970, em Lourenço Marques (atual Maputo, capital do país), já funcionava a TEMPOGRÁFICA, responsável pela impressão da *Revista Tempo*. Esta Gráfica dispunha de sofisticados equipamentos de captação de imagens e de impressão, como um rotativo offset, de modelo “SOLNA RP 36”, e máquinas fotográficas KENRO, de alta resolução, se comparada com os equipamentos usados nas Gráficas do Estado, naquela época. (C.f. *REVISTA TEMPO*, n.1, 1970).

Imagem 15 - Capa da Revista Pedagógica *O Nosso Posto* (1969-1974)



Fonte: *O Nosso Posto*, 1969, n.º 1, p. 1.

Com exceção das capas do primeiro e segundo números da revista, estas continham, em todas as outras edições, imagens fotográficas, algumas coloridas e outras em preto e branco, em tamanhos que ocupavam parte considerável do espaço da folha. Tais imagens ilustravam a temática em destaque em uma dada edição. Não foi por acaso que, por exemplo, para a capa da primeira publicação foi escolhida uma imagem que retratava o modelo de Escolas de Posto espalhadas pelas mais recônditas regiões rurais do interior e da costa e o perfil de professores e alunos que nelas frequentavam.

Tratava-se da capa da primeira publicação, que se destinava a apresentar a revista, sua finalidade e leitores, daí a escolha dos editores de uma imagem, feita a pintura de tinta de óleo, que retratasse “*O Nosso Posto*”, ou seja, o tipo de escolas, a região onde se localizavam e os seus professores e alunos que nela frequentavam. A designação *O Nosso Posto*, era a evocação de uma certa realidade escolar que caracterizava as Escolas de Posto, a de serem escolas rurais, construídas com

material convencional, onde professores de ambos os sexos, vestidos ao rigor ocidental, trocavam impressões entre si, enquanto uns alunos brincavam no pátio da escola.

O logotipo que aparece no canto superior esquerdo da capa era um dos principais símbolos⁷⁵ do Estado Novo - as bandeiras do Partido Único – União Nacional e da Mocidade Portuguesa. As cores verde-escuro, cor da Natureza, representava a Esperança em melhores dias, os campos verdejantes do país, e a Liberdade; e o vermelho-escarlata simbolizava o valor e o sangue derramado ao longo da história, e a Vida. Onde quer que a revista chegasse representava, por meio deste símbolo, a presença do Estado Colonial naquela região.

Raramente apareciam imagens que retratassem temáticas pedagógico didáticas nas capas da revista, apesar de ser classificada como Revista Pedagógica. Eram, geralmente, imagens que retratavam temas de âmbito político e social, destinadas a divulgar realizações do governo colonial, nos mais diversos setores da Província Ultramarina de Moçambique, como a construção da ponte sobre o Rio Zambeze, ou a construção da Barragem de Cabora Bassa⁷⁶, a divulgação dos monumentos históricos do povo português, para enumerar algumas.

Afinal, a razão disso é que o fornecimento de apoio didático e pedagógico aos Professores e Monitores de Posto Escolar não era o “fim último” que se desejava com a criação da revista, na medida em que os conteúdos pedagógicos e didáticos, teóricos ou práticos, e divulgação científica eram apenas uma parte do conjunto de conhecimentos que aqueles deveriam se apropriar para melhor

divulgar a língua nacional e promover as populações rurais, ensinando-as a se conhecerem melhor como portugueses e a amar, com mais consciência, a terra abençoada que as sustenta e que necessita de braços cada vez mais esclarecidos para trabalharem (*O NOSSO POSTO*, n. 1, 1969).

⁷⁵ Sobre a História dos símbolos Nacionais de Portugal desde os períodos monárquicos até o presente século, ver **Símbolos Nacionais (da Nação, da Pátria)**. Disponível em <http://joaogil.planetaclix.pt/h.htm>. Acesso em 22. jun. 2018.

⁷⁶ Era um símbolo da modernização da administração colonial, um orgulho de Portugal pelo empreendimento imponente na região, amplamente divulgado nos média da época. É uma empresa moçambicana voltada para a produção de energia elétrica construída no âmbito do Plano Integrado de Desenvolvimento do Vale do Zambeze, durante o período colonial. Foi iniciada pelos portugueses e, após a independência, administrada por consórcio formado pelos países de Portugal, França, África do Sul, Alemanha e Itália e a partir de 2007 passou para gestão do governo moçambicano (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hidroelétrica_de_Cahora_Bassa Acesso em: 18. 01. 2019).

Dada a função social que a revista desempenhava, no contexto colonial da década de 1960/70, os Serviços de Educação da Província asseguraram que o impresso fosse de acesso gratuito e de ampla circulação nacional, a ser disponibilizada, via correios, a todas as Escolas de Posto e Escolas de Habilitação de Professores de Posto (EHPP), de toda Província de Moçambique.

Em um texto sobre o balanço dos cinco anos da revista, intitulado “uma presença que conta 5 anos” os editores registraram que,

todas as semanas chegam pedidos de assinaturas, - a nossa revista é distribuída gratuitamente – muitos deles feitos por soldados que já serviram nas fileiras da educação, mas que, por inalienável dever de cidadãos portugueses, responderam PRESENTE ao chamamento que lhes foi feito para defender a pátria (*O NOSSO POSTO*, n.1, 1973, p. 1).

Os custos de impressão e de transporte de Maputo para as Secretarias Distritais de Educação eram suportados inteiramente pelos Serviços de Educação da Província e contavam com o apoio de militares para distribuição nas regiões onde se encontravam as Escolas de Posto.

Inicialmente, era uma revista de publicação mensal, com a média de 16 páginas e tiragens que ultrapassavam os 10.000 exemplares (*O NOSSO POSTO*, n.1, 1973, p. 1). No entanto, a periodicidade não foi regular ao longo do ciclo de vida do periódico. Apenas em 1972 foi possível notar publicações correspondentes aos 12 meses do ano. Os anos de 1970 - 1971 e 1973 – 1974, registraram atrasos, nas publicações, dadas as dificuldades de ordem financeira e organizacional. (*O NOSSO POSTO*, n. 2, 1972, p. 3).

O último número que localizamos, no Departamento de Documentação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) de Moçambique, foi publicado em maio de 1974, seis meses antes dos *Acordos de Lusaka*. Ao todo, foram identificados 21 números de diferentes anos de publicação, como apresentamos no Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 – Relação de exemplares de Revista O Nosso Posto.

Ano	Número e mês de publicação	Pág.	Ano	Número e mês de publicação	Pág.	Ano	Número e mês de publicação	Pág.
1969	Ano I, n.º 1, setembro	14	1972	Ano IV, n.º 1, janeiro	16	1973	Ano VI, n.º 1, setembro	16
1969	Ano I, n.º 2, outubro	18	1972	Ano IV, n.º 2, fevereiro	16	1973	Ano V, n.º 2, fevereiro	16
1970	Ano II, n.º 1-2,	30	1972	Ano IV, n.º 3, março	16	1973	Ano V, n.º 5, maio	16
1970	Ano II, n.º 3-4	24	1972	Ano IV, n.º 5, maio	16	1974	Ano VI, n.º 37, março	16
1971	Ano III, n.º 2	16	1972	Ano IV, n.º 6, junho	16	1974	Ano VI, n.º 39, maio	16
1971	Ano III, n.º 3	16	1972	Ano VI, n.º 8, outubro	16	1974	Ano IV, n.º 6, junho	16

1971	Ano III. n.º 4, 16	1972	Ano IV, n.º 9, 16	1974	Ano VI, 16
	novembro		novembro		

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Entre as publicações não localizadas se destacam as de 1971 (nº. de 1, e de 5 a 12); 1972 (nº. 4, 7, 10, 11 e 12); 1973 (nº. 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12); e 1974 (nº. de 5 a 12), respetivamente. Nota-se, pelos números da revista, que algumas publicações correspondiam a dois números e a ordem de enumeração não obedeceu a uma sequência igual para todos anos, como se observa nas publicações de 1974 (que aparecem com números 37 e 39).

Depois de as caracterizarmos, em sua materialidade, cabe uma análise dos conteúdos que eram publicados por meio deste periódico. Trata-se de realizarmos certas operações de análise que se destinam a verificar como os responsáveis da revista organizavam os conteúdos de suas publicações, o que era publicado nessas seções e quem eram seus autores.

2.4.1.1 Seções, Conteúdos e Autores

A análise do conteúdo desta revista realizou-se mediante a descrição das seções que organizam a estrutura dos *sumários* das mesmas. Em seguida, descrevemos os textos e apresentamos sua autoria (Ver apêndices). Nesta parte do trabalho foram analisados 21 exemplares da Revista. Dessa análise foram encontradas pelo menos 14 seções regulares, conforme apresentamos no Quadro 18, abaixo.

Quadro 18 – Número de Seções e Textos, por edições analisadas.

Ordem das seções	Número de edições analisadas	Número de textos publicados
Editorial	21	21
Notícias e Notícias escolares	21	39
Vamos Ensinar e Vamos Aprender	21	28
Trabalhos Manuais	21	13
Iniciação Agropecuária	21	9
A Criança Gosta de Desenha/Pintar	21	9
A criança Aprende a Viver Melhor	21	9
Higiene	21	7
Conto	21	7
Perguntas e Respostas	21	12
Realidades nacionais	21	15

Figuras e Factos	21	9
Legislação Educacional	21	6
Portugueses Ilustres	21	21

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

As seções que aparecem neste quadro são as que apareciam regularmente na revista. Outras apareciam, no máximo, duas a três vezes em todo ciclo de vida do impresso, como são os casos das seções “Correios”, “Entrevista”, entre outras. Esse grupo de seções que não aparecem no quadro fazem parte das chamadas seções irregulares.

As três primeiras seções com maior número de textos publicados são as seções “Vamos Aprender e Vamos Ensinar”, com 74 textos publicados, “Notícias e Notícia escolares”, com 49, seguido da seção “Editorial”, com 21 (ver Quadros 26, 27 e 28 nos apêndices). A frequência com que se publicavam informações de determinada seção, demonstra o grau de importância atribuída a esses conteúdos pelos responsáveis da revista, o que indica que conteúdos de notícias e dos aspectos pedagógico-didáticos eram predominantes na revista *O Nosso Posto*.

Desse modo, pelo predomínio de textos dessas seções do impresso, percebemos que os responsáveis por sua publicação cumpriam, no geral, as finalidades de informar e formar os professores de posto e monitores escolares que lecionavam nas Escolas de Posto Escolar. Assim, notamos que nas revistas *O Nosso Posto* era predominante os textos com conteúdos de caráter informativo e de caráter formativo.

Mais de perto, analisamos os textos de cada uma destas seções. Para não tomarmos uma a uma, cada seção, dividimos em dois grupos, os textos que se destinam a informar, ou textos noticiosos e de conteúdos gerais e textos de natureza pedagógico-didático, que se destinavam à orientação do trabalho pedagógico. Os do primeiro grupo dizem respeito aos que se destinavam a fornecer informações noticiosas sobre questões gerais da vida política e social da Metrópole e da Província, ou notícias sobre assuntos específicos da educação, do ensino e da formação de professores. Os do segundo grupo referem-se àqueles que objetivavam fornecer apoio pedagógico e didático nas diversas disciplinas dos cursos de Habilitação de Professores de Posto e Monitores Escolares.

O primeiro grupo de conteúdos, que noticiavam o cotidiano da vida política, social e económica da Metrópole ou da Província de Moçambique, ou eventos e demais acontecimentos dos Serviços da Educação da Província e das escolas, eram

publicados nas seções “Editorial”, “Notícias” e “Notícias escolares”. Para além de mensagens e discursos de dirigentes do Estado e autoridades dos Serviços de Educação e reportagens sobre os acontecimentos do cotidiano, notícias podiam ser conteúdos de documentos oficiais dos Serviços de Educação da Província, ou Legislação Educacional na área do ensino primário e de formação de professores.

Outros conteúdos informativos, embora não aparecessem com regularidade, eram os das seções “Entrevistas”, “Perguntas e Respostas”, e “Realidades Nacionais”. Estes eram, geralmente, extratos de conversas com os responsáveis dos Serviços de Educação e dirigentes do Estado e do Governo da Província de Moçambique, correspondências entre leitores e os editores da revista, biografias de políticos e figuras da Igreja Católica, entre outras novidades da época.

O segundo grupo de conteúdos, os de carácter formativo, visavam fornecer apoio pedagógico e didático nas diversas disciplinas do Programa de Formação de Professores e Monitores de Posto Escolar. As matérias, teórico ou práticas, relativas às diferentes disciplinas do Programa de Formação de professores estavam agrupadas por seções na revista. E, em muitos casos, os títulos das seções correspondiam às designações das respetivas disciplinas, ou a elas relacionadas.

Assim, conteúdo das disciplinas Noções Pedagógico Didáticas e Práticas Didáticas, associadas às disciplinas de Língua Nacional, Ciências Geográfico Naturais e Matemática, eram publicados na seção “Vamos Ensinar” e “Vamos Aprender”; os da disciplina Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais, na seção “Iniciação Agro-Pecuária”; os de Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorismo, na seção “Higiene”; os de Desenho e Trabalhos Manuais, na seção “Trabalhos Manuais”; os de Legislação e Escrituração escolares, na “Legislação”; e os da Moral e Religião, na “Portugueses Ilustres”.

A primeira seção onde a “elite instruída em Moçambique”⁷⁷ no período colonial se informava sobre o cotidiano da vida política e social e sobre eventos e demais acontecimentos do setor da educação era a “Editorial”. Nesta seção que a equipe de redação e colaboradores apresentavam ao leitor o assunto em destaque na edição, e os Dirigentes do Estado⁷⁸ e titulares de pastas dos Serviços de Educação da Província

⁷⁷ (C.f. SAÚTE, 2004).

⁷⁸ Entre os autores dos textos do “Editorial”, encontramos Dr. Francisco Maria Martins (secretário Provincial de Educação e, posteriormente, Diretor Geral de Educação do Ministério do Ultramar), Adelino Marques de Almeida (Secretário Provincial de Educação), Edmundo Pires de Andrade (Inspetor Adjunto do Ensino Primário), Engenheiro Manuel Pimentel dos Santos (Governador Geral

se dirigiam aos Professores de Posto e Monitores, para as mais diversas finalidades políticas e ideológicas.

Os textos de redatores e colaboradores eram fundamentalmente de conteúdos introdutórios, descritivos ou explicativos. Comentava-se e opinava-se de tudo um pouco nos textos da “Editorial” daqueles autores, desde apresentação de informações sobre a própria revista, o legado de dirigentes cessantes e os desafios de novos dirigentes dos Serviços de Educação, as crises da revista e as dificuldades de manter a regularidade prevista, a grandeza do papel de Professores e Monitores de posto escolar no desenvolvimento de suas comunidades, e por aí em diante.

Os textos de autoria de governantes tinham mais conotação política, e eram, na sua maioria, de chamamento dos Professores e Monitores de Posto Escolar ao “Patriotismo Português”, para se posicionarem como Agentes do Desenvolvimento Comunitário na construção da “Nação Portuguesa” no seio das populações rurais. Eram conteúdos que visavam despertar uma consciência patriótica e nacionalista, primeiro nos professores do Posto e Monitores escolares, e a partir destes, a todas populações nativas das regiões rurais. Tais conteúdos orbitavam em torno de Palavras de Ordem como Língua Nacional, Patriotismo, Nação Portuguesa, Unidade Nacional.

O chamamento para consciência patriótica e nacionalista de Professores de Posto, Monitores Escolares e populações rurais, por meio de discursos e mensagens de dirigentes do Estado era reação estratégica ao cenário real das colônias naquela época. Nas décadas de 1960/70 vários estudantes, membros das Forças Armadas Portuguesas e funcionários ⁷⁹ de diversos setores da Administração Colonial desertavam para se juntar à FRELIMO, nas “Zonas Libertadas”.

A “Editorial” se torna um espaço no qual se pode observar a propaganda ideológica do Governo Colonial. Eram recorrentes os apelos que aqueles faziam para que Professores de Posto e Monitores Escolares não dessem ouvidos aos boatos,

de Moçambique), António Moura Ramos (Presidente do Serviço Extra escolar), Marcelo Caetano (Presidente de Portugal), Prof. Doutor Joaquim Moreira Da Silva Cunha (Ministro do Ultra mar), apenas para indicar alguns.

⁷⁹ Os casos mais conhecidos, tanto dentro da país, quanto na diáspora, de moçambicanos que abandonaram estudos para se juntar à FRELIMO são os de Sérgio Vieira, Joaquim Chissano, Pascoal Mocumbi, João Nhambiu e Ana Simeão Neto; no grupo de funcionários da Administração Colonial, estavam Samora Machel, e entre os militares, Hélder Martins (primeiro militar de raça branca a se filiar a FRELIMO, em 1961), Fernando Ganhão, Gentil Vianna, Iko Carreira, entre outros. Todos estes fizeram parte do Governo de Transição, ocupando pastas ministeriais nos diversos Setores do Estado. (C.f. MARTINS, 2001).

ideias erradas e ilusórias de gente que aparecia para minar o Progresso da Nação Portuguesa.

Em suas características gráficas, os textos da “Editorial” se distinguiam dos restantes pelo fato de, sempre, serem redigidos em uma coluna, não irem para além de uma página e não conterem ilustrações. Para além disto, os textos dividiam espaço com outros elementos que apareciam na mesma página, como o cabeçalho, o sumário, ficha técnica e outras informações. Reunir todos estes elementos em um só lugar pode ter sido uma forma de facilitar tanto a compreensão geral do assunto em destaque na edição, quanto a apreciação de informações sobre a estrutura de organização das matérias, os autores e colaboradores, etc.

Outra das seções com conteúdo informativo, de caráter noticioso, era a de “Notícias” e se destinava a divulgar as realizações do Governo Colonial, nos demais setores da sociedade e na educação, para o Progresso da “Nação Portuguesa”. As notícias publicadas na revista poderiam ser sobre acontecimentos ou assuntos gerais, nas áreas política, econômica e social, - seção “Notícias”; e sobre acontecimentos ou assuntos específicos do Setor de Educação – “Notícias Escolares”, relacionados com as realizações do Governo Colonial, quer na Metrópole ou na Província de Moçambique.

Nestas seções se publicavam textos de notícias sobre o cotidiano da vida política e social da época, e também de notícias do Setor da Educação. Na revista, a ordem de apresentação destas notícias era sempre do geral, para o particular, das notícias gerais., para as notícias do Setor da Educação. O que havia de comum entre estes grupos de notícias era o fato de divulgar quaisquer informações consideradas úteis para o conhecimento dos Professores e Monitores de Posto Escolar, observa-se, igualmente, a política editorial destinada a enaltecer iniciativas que reforçavam a “nação portuguesa” e dos vínculos coloniais, seja pelos sujeitos destacados, pela língua e por investimentos na “formação portuguesa”.

Quando houvesse necessidade de destacar uma certa notícia, fosse de caráter geral ou específico da educação, a redação incluía novas seções onde aquelas eram publicadas. Para as notícias gerais, por exemplo, incluía-se uma seção que ora designavam “Realidades Nacionais”, ora “Em Foco” e no caso de notícias específicas da educação incluíam a seção “Ocorridos no mês de...”.

Os textos de notícias, tanto os de conteúdos gerais, quanto as do setor de educação, se destinavam a divulgar apenas o que o Departamento de Censura

considerava favorável à imagem do Governo Colonial e de valor para o progresso da Pátria Portuguesa. Na década de 1960/70, a censura⁸⁰ estava no seu auge. O “sistema de controle prévio” da imprensa moçambicana, montado pelo Departamento de Censura, determinou o tipo de notícias consideradas “politicamente corretas” para serem publicadas em revistas e jornais que circulavam na Metrópole e na Província.

Por meio da imprensa, Portugal tentava convencer os cidadãos do país, da Metrópole da Província e da Comunidade Internacional que Moçambique não era uma Colônia, mas uma Província do Ultramar. Esta atitude do Governo Colonial é vista como reação às Declarações⁸¹ das Nações Unidas que forçavam Portugal a conceder independência aos países africanos, acusado de uso de repressão e violência como meios de submissão dos povos sob seu domínio.

Para ocultar o descontentamento generalizado pela colonização, os redatores do *Nosso Posto* omitiram uma série de informações que marcavam a atualidade política e social daquela época. Os noticiários não faziam nenhuma menção às ações de Combatentes da Luta de Libertação Nacional, ou a deserção de servidores da Administração Colonial e membros de alto escalão da Igreja Católica, entre negros e brancos, que se juntavam à FRELIMO nas Zonas Libertadas, por exemplo.

Depois dos conteúdos informativos da revista, que apareciam, regulamente, nas seções “Editorial” e “Notícias” e, de forma não regular, nas seções “Realidades Locais”, “Entrevista” e “Perguntas e Respostas”, entramos para o que consideramos conteúdos formativos. Trata-se de daqueles conteúdos que, ligados às disciplinas do Programa de Formação de Professores de Posto e Monitores Escolares, eram publicados sob a forma de divulgação científica ou orientação didático pedagógica para o ensino de disciplinas específicas.

Apesar da ordenação de conteúdos, da categoria formativa, ter variado em algumas edições, os das disciplinas Noções Pedagógico Didáticas e Práticas Didáticas, associadas às disciplinas de Língua Nacional, Ciências Geográfico Naturais e Matemática apareciam em primeiro lugar na revista. Os conteúdos destas disciplinas eram publicados em uma seção com duas rubricas: “Vamos Ensinar” e “Vamos Aprender”.

⁸⁰ Sobre a relação de documentos de censura conferir [www. CasaComum.com](http://casacomum.org) disponível em <http://casacomum.org>. Acesso em 22. jun. 2018.

⁸¹ Em setembro de 1960, foi aprovada a “Declaração Universal Contra o Colonialismo”, que considerava a colonização um “crime contra humanidade” e, por meio dele, Portugal passou a ser pressionado para libertar suas Colônias em África (C.f. MARTINS, 2001).

Na primeira, Inspetores e Subinspetores da Instrução Pública, Professores e Professoras de escolas primárias e Liceus publicavam textos práticos explicando como Professores de Posto e Monitores Escolares poderiam operar, em termos de métodos e estratégias didáticas, para ensinar a Língua Portuguesa, Aritmética, Ciências Geográfico-Naturais e outras matérias do currículo das Escolas de Posto Escolar.

Os textos prescreviam ações concretas a serem realizadas pelos Professores de Posto ou Monitores Escolares no momento em que estivessem, por exemplo, a ensinar Ortografia ou Gramática por meio da Redação, Narração de Histórias, Encadeamento das Lições, Lição por Silêncio e Lição de Leitura e Interpretação, entre outras estratégias didáticas. A grande preocupação nestes textos era de fornecer apoio pedagógico didático para ensino nas Escolas de Posto.

Para além das prescrições, existiam textos que tinham em vista divulgar conhecimentos “científicos” sobre a criança e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, publicados na rubrica “Vamos Aprender”. Tratava-se de conhecimentos básicos da Pedagogia e da Psicologia que fornecessem, aos Professores de Posto e Monitores Escolares, uma certa forma de entenderem e explicarem como aprendiam e se desenvolviam as crianças das Escolas de Posto, de forma geral, ou como aprendiam conteúdo específicos de uma certa disciplina escolar.

Estes artigos incluíam variedades de temas, dentre eles destacam-se questões sobre as particularidades psíquicas e disposição das crianças para aprendizagem, o pensamento da criança e seus modos de exteriorização, o papel da imaginação e do desenho na aprendizagem das crianças, os hábitos de higiene e saúde que deviam ser desenvolvidos, os erros de pronúncia mais frequentes, só para enumerar alguns temas.

Esses textos eram, geralmente, da autoria de professores primários e de Inspetores da Instrução Pública. Cabia aos Inspetores e subinspetores daquele Departamento, com a colaboração de professores e professoras de escolas primárias oficiais e Liceus, orientar os Professores de Posto e Monitores Escolares na escolha e aplicação de metodologias específicas das disciplinas⁸² de ensino nas Escolas de Posto.

⁸² No ensino Primário as crianças aprendiam, na Língua Portuguesa: conversação, leitura e escrita; Aritmética e Sistema Métrico: as quatro operações com números inteiros e decimais; Coreografia e História de Portugal: conhecimentos da Terra Portuguesa, especialmente da Colônia de

A grande finalidade de educação das populações nativas era a de ensinar a falar Português, realizar operações aritméticas e conhecer a geografia e história de Portugal, incluindo a formação de hábitos de trabalhos manuais e de cuidados de higiene. Era em torno das finalidades do ensino primário que se organizavam os conteúdos das disciplinas Língua Nacional, História Nacional, Ciências Naturais, Matemática, Desenhos e trabalhos Manuais, Práticas de Agricultura, Noções de Higiene e Ética e Religião, desde o 1.º ao 4.º ano, das EHPP.

Metodologias de ensino de Ortografia, Gramática e Redação, ao lado da Aritmética e Ciências Geográfico Naturais, ganharam destaque nos programas do Ensino Primário e da Formação de Professores e, conseqüentemente, nas publicações da Revista *O Nosso Posto*. Questões em torno de conteúdos pedagógicos didáticos dos textos publicados na seção “Vamos Ensinar” deveriam estar orientados, geralmente, para o ensino daquelas disciplinas.

As Escolas de Posto se situavam em regiões afastadas dos centros urbanos, com as mais diversas dificuldades, os professores deviam estar preparados para enfrentar os desafios da exiguidade de material, principalmente para as atividades manuais, para trabalhar em classes numerosas e, “ainda por cima, constituídas, na sua quase totalidade, por crianças de meios pouco favorecidos de bens materiais.” (O NOSSO POSTO, n. 3-4, 1970, p. 13). Eram, na sua maioria, prescrições que procuravam levar em conta as dificuldades concretas detectadas no ensino naquelas escolas.

Em algumas edições, quando se pretendia abordar problemas concretos sobre os métodos de ensino e estratégias didáticas de disciplinas do Currículo das Escolas de Posto, se incluía uma seção denominada “Temas de Didáctica”. Nesta seção se abordavam, de forma crescente e seriada, os problemas concretos e as soluções metodológicas e didáticas do ensino de Língua Portuguesa, Aritmética e Ciências Geográfico-Naturais, respectivamente.

Na primeira seção da revista, estes ainda eram os que mais páginas da revista ocupavam⁸³. Eram longos e, em geral, ocupavam mais de cinco páginas, escritos em

Moçambique, descobertas e conquistas coloniais, episódios da História Portuguesa; Desenho, Geometria e Trabalhos Manuais; Educação Física e Higiene; e Educação Moral (C.f. SAMBO, 1999).

⁸³ Considerando que, em média, as edições eram de 16 páginas, e os textos com as matérias das Noções Pedagógico Didáticas e Práticas Didáticas, associadas as de Língua Nacional, Aritmética e Ciências Geográfico Naturais ocupam entre cinco e seis páginas, podemos inferir o peso destes

duas ou três colunas, quase sempre, acompanhadas de desenhos feitos pelas crianças, fotografias de crianças brincando ou realizando trabalhos escolares, em salas de aulas ou ao ar livre, ou em outras situações de aprendizagem escolar também eram amplamente divulgados neste impresso.

Estes apareciam logo a seguir e eram considerados necessários para a realização da grande tarefa confiada aos Professores e Monitores de Posto, a de “fazer de cada aluno um bom português, amante da sua pátria e profundamente ligado ao lugar em que nasceu.” (*O NOSSO POSTO*, n. 1, 1969, p. 1). a i) ligar os professores e monitores que se encontravam em diferentes regiões rurais entre si, e entre estes e os Serviços de Educação; e, ii) fornecer-lhes elementos de trabalho, diretivas didáticas e pedagógicas com a maior objetividade, a fim de ajudar a fazer de cada aluno um bom português.

A constatação descrita no parágrafo anterior vale para a sessão “notícias escolares. Esta se subdivide em dois grupos de textos: os que noticiam sobre acontecimentos do cotidiano escolar, geralmente algo que tenha acontecido no intervalo entre uma publicação e outra, e aparecem na subseção “ocorrido no mês de...” e levam assinatura de alunos e professores; e as notícias de realizações das autoridades de educação, que aparecem na sessão “notícias escolares, assinadas por Subinspetores e Inspetores de Instrução Primária.

Na seção de Notícias Escolares, divulgava-se informações sobre realizações das EHPPE, Relatórios de Inspeção educacional, com projeções de estatísticas do crescimento do ensino primário e da formação de professores, legislação educacional, entre outras informações, informações consideradas relevantes no processo de profissionalização do ofício. Estarem “bem” informados era uma das características que se exigia nos professores de Posto Escolar, como nos alerta Saúte (2004), em seu estudo em que analisa os professores de Posto Escolar como segmento da Elite Colonial.

No entanto, pelo fato de os impressos serem, por natureza, veículos intencionais de informação, a o que se publicava era as notícias que interessavam o poder público. Por exemplo, o período de 1969 a 1974 foi marcado por uma guerra colonial intensa em Moçambique, afetando diretamente os professores de Posto e monitores escolares, pelo fato de suas respectivas escolas se encontrarem nas

conteúdos na revista, assim como o lugar de destaque que ocupavam no universo dos conteúdos na revista.

regiões rurais, onde se desenrolava o conflito armado. Este acontecimento, contudo, foi rigorosamente censurado, invisibilidade nas páginas do periódico, o que realça o caráter doutrinário das informações que circulavam neste impresso.

Outra categoria analisada nestas revistas diz respeito aos autores dos textos publicados. Desse ponto de vista é possível verificar que uma diversidade de individualidades, singulares ou em grupos, participaram do Projeto de construção da educação naquele tempo. Nos apêndices do trabalho, podem ser observados os autores dos textos publicados em cada uma das sessões analisadas. Nesses quadros apresentamos diferentes autores, desde dirigentes do Estado, da Metrópole e dos Distritos da Província de Moçambique, Deputados de Assembleia Nacional, Secretários Provinciais de Educação, Médicos Veterinários, Agrónomos e regentes agrícolas, Inspetores e subinspetores, professores e professoras, alunos das EHPPE, entre outros.

Parte dos textos da seção "Editorial" era assinada por personagens ligadas ao poder público da época. O primeiro texto da Editorial da revista *O Nosso Posto* foi da autoria do Secretário Provincial da Educação, na época, Dr. Francisco Maria Martins, nos outros textos podem ser encontradas assinaturas de inspetores Adjuntos do Ensino Primário, Governador-Geral de Moçambique, Secretário Provincial de Educação, entre outros dirigentes. As edições cuja seção de "Editorial" apresentou os nomes dos autores de textos são as de 1969, n.º 1; 1971, n.º 3; 1971, n.º 4; 1972, n.º 1; 1972, n.º 2; 1972, n.º 6; 1972, n.º 8; 1973, n.º 2; 1973, n.º 5; 1973, n.º 6 e 1974, n.º 36, cujos nomes estão apresentados no Quadro 26.

A seção do "Notícias e Notícias escolares" apresentavam maior parte de textos sem identificação dos respectivos autores. Ao todo, analisamos 39 textos desta seção, tendo constatado que apenas 6 deles apresentavam sua autoria, sendo os textos das edições de 1971, n.º 4; 1972, n.º 5; 1972, n.º 6; 1972, n.º 8; 1973, n.º 6; 1974, n.º 36 e 1974, n.º 37, cujos nomes constam do quadro nos Apêndices. Entre os que publicavam nesta seção encontramos inspetores de educação e inspetores escolares, respectivamente.

Diferentes das demais seções, onde maior parte de textos não apresentava autoria, os textos da seção "Vamos Aprender, Vamos Ensinar" são os que mais apresentam autoria. Dos 74 textos que encontramos nesta seção, apenas 24 não apresentavam autoria. Entre os autores desta seção encontramos professores,

alunos, inspetores de educação, cujos nomes, também, estão apresentados no Quadro 28, nos apêndices deste trabalho.

Todas as outras seções apresentavam o mesmo grupo de autores, composto por inspetores de educação, professores e alunos. Outros grupos de autores encontramos nas seções "Iniciação Agro-pecuária" e "Higiene" e "Perguntas e Respostas". Na seção "iniciação Agro-pecuária" encontramos textos de autoria de Médicos Veterinários, Engenheiros Agrônomos e Regentes agrícolas; na seção "Higiene", encontramos textos de dois médicos, e na seção de Perguntas e Respostas encontramos textos de alunos de escolas de Posto, diretores de escolas, professores de escolas Habilitação de professores e monitores escolares, entre outros, conforme cada quadro apresentado no trabalho.

Posto isto, cabe concluir que as revistas pedagógicas *O Nosso Posto* era uma revista de variedade de conteúdos, que comportava, em média, cerca de 12 seções, que principiavam com a de "Editorial" e encerravam com a de "Portugueses Ilustres". As seções diferiam quanto ao número de textos publicados, e as seções "Vamos aprender e Vamos ensinar", "Notícia e Notícias escolares" e "Editorial" são as que maior número de textos apresentaram.

Para além disto, conclui-se que neste impresso eram publicados textos de três grupos de autores diferentes: textos da autoria de dirigentes do Estado e responsáveis de diferentes órgãos do Setor da Educação; textos de inspetores, professores e alunos e textos de profissionais de diferentes áreas do saber, entre médicos, engenheiros e outros.

Todos estes autores, em conjunto, montavam uma verdadeira força-tarefa para "informar" e "formar" os Agentes do Estado que tinham a missão de difundir a "Língua Nacional" e reforçar o sentimento de pertença à "Nação Portuguesa" nas *Escolas de Posto escolar* e no seio das populações rurais. Nestas revistas maior parte de textos são os que se destinavam a orientar, teórica e metodologicamente, os professores e monitores no ensino da Ortografia, Gramática, Aritmética e Ciências Geográfico Naturais.

Apresentamos, até aqui, algumas das características que consideramos relevantes para descrever a materialidade e conteúdo da revista *O Nosso Posto*, publicada nos últimos anos do período colonial em Moçambique. A primeira experiência de publicação periódica no campo da educação, depois da independência realizou-se com a criação da revista *Jornal do Professor*, e que circulou num período

em que se tentava construir uma sociedade socialista no país. Desse modo, cabe ver mais de perto as características que assumiu esta revista.

2.4.2 Jornal do Professor

Jornal do Professor é uma revista para professores do ensino primário e secundário publicada pelo Ministério da Educação e Cultura da República Popular de Moçambique, entre 1981 e 1986. A decisão de criar este impresso foi tomada em 1979, na 5ª sessão do Comité Central do Partido FRELIMO, realizada em Maputo, de 14 a 16 de junho. Ao abrigo do Despacho de 02/ 07/ 80, da Ministra da Educação e Cultura, Graça Simbine Machel⁸⁴, seu primeiro número foi publicado em setembro de 1981 e sua última publicação, em uma edição especial, alusiva ao 10º aniversário da Independência Nacional, foi em 1986. (DIREÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL, 1986).

Quando se criou a revista *Jornal do Professor*, por um lado, o Governo da República Popular de Moçambique já havia aderido, oficialmente, desde 1977, ao regime socialista, de orientação Marxista-Leninista, explicando-se daí a razão da forte componente da ideologia socialista nos conteúdos publicados. Por outro, estava em curso a execução do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) e o Sistema Nacional de Educação (S.N.E) estava em fase de Organização. Estes cenários estão muito presentes nas publicações deste impresso.

Esta revista foi criada em uma época em que as experiências da educação socialista da FRELIMO, iniciadas nas zonas libertadas, estavam sendo replicadas nas escolas do país, e em escala nacional. Em 1981 ainda estavam em projeto a Lei do Sistema Nacional de Educação, e investia-se na formação massiva, e de curta duração, de professores para atender às demandas de uma explosão de efetivos estudantis. Nessa época o país se ressentia da escassez de professores formados em número suficiente para cobrir a demanda da educação, provocada pela democratização do ensino público.

⁸⁴ Para além de ter sido Ministra da Educação e Cultura, do primeiro governo da FRELIMO, durante 14 anos, era a esposa do Presidente da República, Samora Machel. Graça Machel se tornou a primeira mulher casada, oficialmente, com dois chefes de Estado, quando oficializou a sua relação com Nelson Mandela, presidente da África do Sul, entre 1994 e 1999. (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Graça_Machel, Acesso em: 08. Jan. 2019).

O *Jornal do Professor* se enquadra no conjunto das ações dos responsáveis pelo Setor da Educação com vista a profissionalização do ofício de ser professor em Moçambique. Esta finalidade aparece repetidas vezes ao longo das edições do impresso como Programa de valorização do professor (*Jornal do Professor*, 1981, n.º 1; 1982, n.º 9). Tal finalidade foi descrita por Maria Natália Folgado⁸⁵, durante o “1.º Encontro Nacional dos Núcleos Redatoriais do *Jornal do Professor*”, ao referir que com as publicações

[...] estaremos formando melhores quadros; deste modo, estaremos a contribuir para implementação do Sistema Nacional de Educação; deste modo, nós estaremos a contribuir para o cumprimento do plano prospectivo indicativo; deste modo, nós estaremos a contribuir para que, no nosso País, sejam erradicados o subdesenvolvimento, a fome, a nudez. (*JORNAL DO PROFESSOR*, n. 9, 1982, p. 6).

Contribuir para a formação de “Quadros”⁸⁶ e preparar a implementação do Sistema Nacional de Educação eram as duas grandes missões que os responsáveis pelas publicações visavam alcançar. Desse modo, a revista funcionava como um dispositivo de modelação administrativa e pedagógica do Setor da Educação em Moçambique.

Era, simultaneamente, concebida como “órgão de comunicação social do professor” e “arma na luta, na batalha pela eficiência do trabalho pedagógico, e como meio do aperfeiçoamento dos professores.” Sem ela dificilmente seriam alcançados os professores que estavam afetos às mais recônditas regiões de trabalho. Numa altura em que a rádio cobria apenas a parte urbana das capitais provinciais e a televisão estava em sua fase experimental, o *Jornal do professor* se configurou em órgão de comunicação, por meio do qual os professores se informavam e se formavam, trocavam experiências entre si e com o “órgão central de todo processo de formação e educação” – o Ministério da Educação e Cultura.

Para além de servir como veículo de comunicação entre o professor e as estruturas da administração da educação, o *Jornal do Professor* deveria produzir “professores de tipo novo”, aqueles que, por meio da revista, haveriam de despertar

⁸⁵ Foi a primeira Diretora do *Jornal do Professor*.

⁸⁶ Esse termo era geralmente utilizado para designar os funcionários que ocupavam cargos administrativos, ou os que exerciam as tarefas de formadores dos Institutos Pedagógicos, ou Centros de Formação de Professores. Existiu, no Ministério da Educação, a Direção Nacional de Formação de Quadros, cuja chefia nacional foi exercida pelo Professor Doutor José de Souza Miguel Lopes, que integrou o primeiro grupo de profissionais deste Setor e durante o período em que circulou a revista que analisamos neste trabalho. (LOPES, 2009).

interesse pelos problemas de sua formação ideológica, pedagógica e científica permanente, estimulariam a atividade docente e desenvolveriam o seu brio profissional. (*JORNAL DO PROFESSOR*, n. 1, 1981). Ela foi usada, também, durante toda sua existência, como a estratégia do governo para formar continuamente aqueles que estavam na frente do combate contra o analfabetismo, a ignorância e a fome.

A falta de manuais do professor que pudessem auxiliar nas didáticas de diferentes disciplinas fez desta revista um importante dispositivo de conformação da atuação docente. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura decidiu que a Repartição de Divulgação Pedagógica (RDP), integrada no Departamento de Orientação Pedagógica (DOP) deveria, pelo menos uma vez em cada dois meses, enviar novas publicações à todas Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC's), que tudo tinham que fazer para que as revistas chegassem, o mais rápido possível, a todas escolas e C.F.P's. Estas estariam disponíveis nas secretarias daquelas instituições para que futuros professores e os que se encontravam em exercício pudessem adquiri-las mediante pagamento de Vinte Meticais (20,00 MTS)⁸⁷.

O custo da revista, se pagos pelo salário dos professores, representava, sem dúvida, uma despesa significativa para sua condição financeira⁸⁸. Os professores, sobretudo os do ensino primário, eram (e ainda são) os funcionários do Estado com estatuto social e salarial mais inferiores, se comparados a outros profissionais com nível equivalente de educação e formação. Se no tempo colonial o professorado representava o cume de uma carreira profissional de sucesso, a opção de ser professor depois da independência passou a ser, de fato, uma saída razoável para aqueles de sucesso mediano, vindos, geralmente, de famílias humildes. Apesar da aprovação do Estatuto do Professor, em 1981, com a criação da Organização Nacional dos Professores (ONP), no sentido de valorizar a profissão e melhorar a sua condição social, a situação não se alterou (e prevalece nos dias atuais).

A intenção de disponibilizar, bimestralmente, novos números aos professores, mesmo com as dificuldades financeiras que aqueles enfrentavam, só se concretizou durante os primeiros dois anos de existência da revista, entre 1981 e 1982,

⁸⁷ É a moeda de Moçambique, que substituiu a moeda colonial, o Escudo de Moçambique, desde 16 de Junho de 1980. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Metical>. Acesso em: 08. jan. 2019).

⁸⁸ Apesar de não apresentarem os salários dos professores primários no período em que circulou a revista, Bagnol e Cabral referem que o salário do professor primário em Moçambique, se comparados com o de profissionais de outros setores, com mesmo nível de escolaridade, eram sempre inferiores e nunca suficientes para garantir a sua subsistência e de sua família (Bagnol; Cabral, 1998).

respectivamente. A incapacidade de manter tal periodicidade deveu-se a dificuldades de ordem financeira, entre outras, advindas da falta de pagamentos por parte das D. P.E.C's e dos Centros de Formação de Professores (CFP's), para onde eram enviadas as revistas para serem adquiridas pelos professores. Como consequência, nem a regularidade prevista, nem a qualidade de seu conteúdo e imagem era o que se desejava oferecer ao leitor e nem a quantidade de exemplares impressos nas diferentes edições era suficiente. (*JORNAL DO PROFESSOR*, n. 6, 1982).

A partir de 1983, a crise que afetou a instituição responsável pela publicação tornou-se mais grave, a ponto de não existir condições para continuar com a publicação da revista. Por exemplo, faltava pessoal para apoiar no registro gráfico das entrevistas e intervenções que haviam sido gravadas em cassete; faltavam pilhas (baterias) e energia elétrica para trabalhar. Era uma época bastante difícil para o Estado moçambicano.

A crise generalizada havia atingido todas as instituições do Estado, com reflexos diretos na qualidade de vida das populações. Moçambique tinha sido isolado pelos países do Ocidente; a guerra civil movida entre as tropas do governo e as da RENAMO (conhecida também como *Guerra dos 16 anos*) se intensificava, destruindo o tecido social e as infraestruturas agrárias e provocando êxodo rural. Deste modo, o campo se tornou incapaz de produzir alimentos para seus habitantes e abastecer as populações residentes nas regiões urbanas; a dívida externa era insustentável e a crise diplomática entre o Estado moçambicano e os países vizinhos da África Subsaariana, sobretudo com a África do Sul, que chegaram a atingir níveis de agressão militar⁸⁹. (*JORNAL DO PROFESSOR*, n. 6, 1982).

Essa crise financeira se fez sentir no seio do grupo responsável pela publicação. Quando foi publicado seu último número, em 1986, “por ocasião da saudação ao 10º aniversário da Independência Nacional”, todos os responsáveis da revista, com exceção da diretora, haviam abandonado o projeto. Foi necessário recorrer à improvisação de pessoal que pudesse realizar as diferentes tarefas de sua produção, entre os quais, a Professora Teresa Anselmo, do Departamento de Orientação Pedagógica, que efetuou o registro gráfico das gravações (*DIREÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL*, 1986).

⁸⁹ Há relatos e documentos de ataques armados do regime do Apartheid Sul-africano a uma região da província de Maputo – a cidade da Matola. Outros atentados eram realizados em terreno moçambicano por esse regime, como o que acabou matando Ruth First, em 1982.

No Relatório da Direção Nacional de Educação Geral (1986), há informação de que este número especial era bastante vasto, englobando vinte e um trabalhos, alguns deles bastante extensos. Não foi localizada esta última publicação. Do levantamento feito no Arquivo Histórico de Moçambique e na Biblioteca Nacional apenas foi possível digitalizar e xerocar dez números referentes aos anos de 1981 e 1982, como se amostra no Quadro 23.

Quadro 19 – Relação de exemplares da Revista *Jornal do Professor*.

Ano	Número e mês de publicação	Páginas	Ano	Número e mês de publicação	Páginas
1981	Ano I, n.º 1, fev./marc.	34	1982	Ano II, n.º 7, nov./dez	48
1981	Ano I, n.º 2, abr./mai	33	1982	Ano II, n.º 8, mai./jun.	46
1981	Ano I, n.º 3, jun./jul.	49	1982	Ano II, n.º 9, jul./ago.	46
1981	Ano I, n.º 4, ago. /set.	49	1982	Ano II, n.º 10, set. /out.	46
1981	Ano I, n.º 5, abr./mai.	32	1982	Ano II, n.º 11, nov/dez,	46
1982	Ano II, n.º 6, out/nov.	59			

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Estas publicações eram da responsabilidade do pessoal afeto à Repartição de Divulgação Pedagógica, do Departamento de Orientação Pedagógica, do Ministério da Educação e Cultura. A direção era assegurada por Maria Natália Folgado; enquanto Eulália Maximiano, Jeremias Mavundla, Maria Adelaide Vinhas, Maria Natália Folgado, Paula Passolo e Leandro Paul, formavam o corpo redatorial; na colaboração encontramos nomes de pessoal externo a estes departamentos, inclusive de funcionários de outros setores, ou instituições.

Este grupo de responsáveis pelas publicações era composto por profissionais que não tinham uma experiência anterior de trabalho com impressos. Apesar da “pouca experiência na edição de revistas pedagógicas que sirvam de apoio à formação permanente do professor”, estes profissionais fizeram da revista pedagógica *Jornal do Professor* “uma arma de luta, na batalha pela eficiência do trabalho pedagógico, [...] um meio de aperfeiçoamento dos professores” (*JORNAL DO PROFESSOR*, n. 9, 1982, p. 6).

As publicações do *Jornal do Professor* contavam com o apoio de especialistas afetos ao Ministério da Educação, como Wolfgang Thiem (da Comissão de Formação de Quadros do MEC); de pesquisadores do “Núcleo Editorial do INDE”, entre os quais Maria Sobrinho, João Marmelo, Ana Felicidade e Ricardo António Guimarães, Horst Rothenhagem, Ofélia Ataíde Lobo; de pesquisadores de Grupos de Disciplinas do INDE (como o grupo de História); de estudantes e docentes da Universidade Eduardo

Mondlane, como Lavínia Gasperini (estudante da Faculdade de Educação) e Manuel Araújo (da faculdade de História e Geografia), entre outros.

Era uma parte dos intelectuais e acadêmicos que no período socialista construíam e defendiam proposições materialista dialéticas de educação e ensino, convergentes com posicionamentos políticos do poder público. Os colaboradores estavam ligados a instituições vocacionadas ao ensino e pesquisa de questões educacionais e, por isso, eram conhecedores das problemáticas da educação e atuavam (ainda hoje continuam) como órgãos de consulta do Ministério da Educação e Cultura, em momentos de reforma ou revisão curriculares.

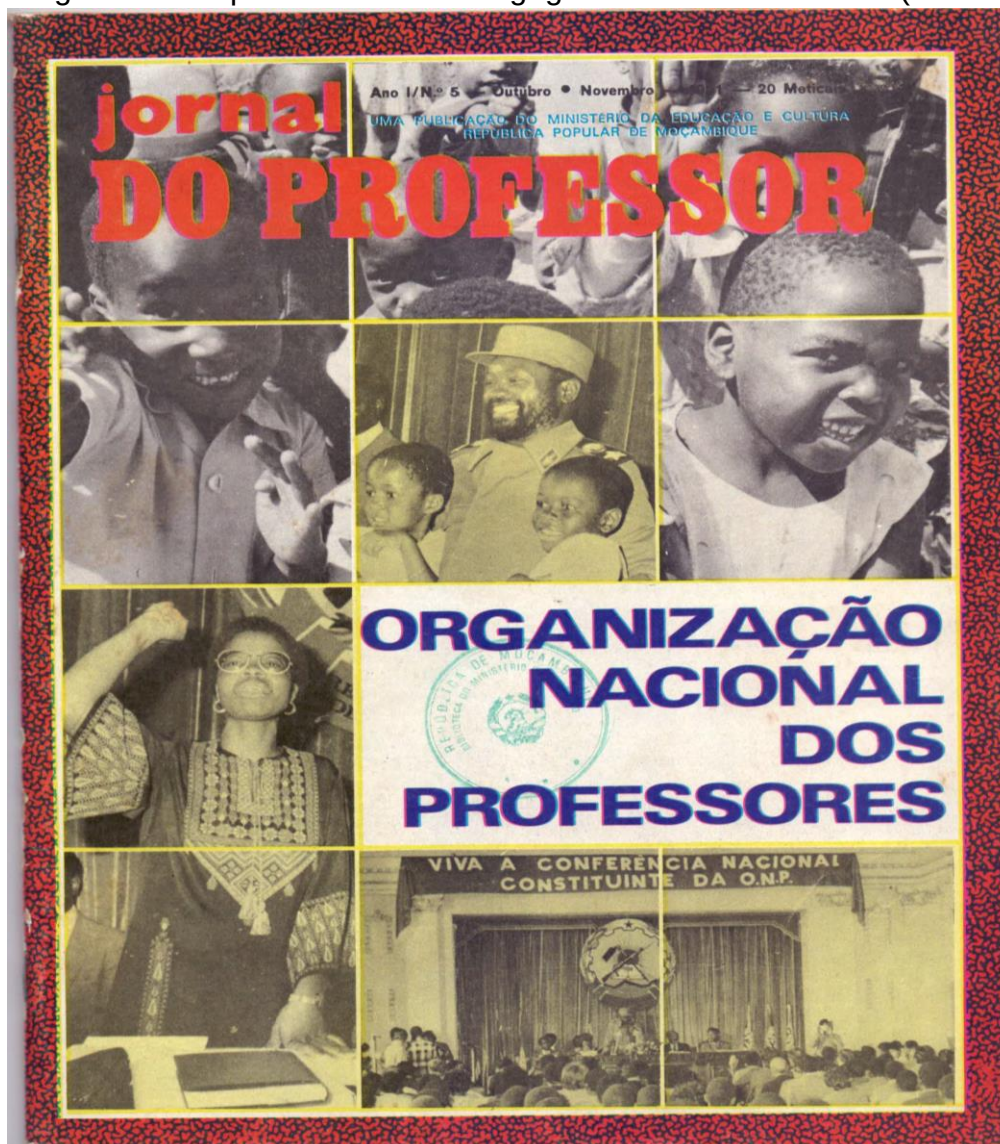
A contribuição dos colaboradores, sobretudo os vindos do INDE, não se limitava à disponibilização de estudos sobre a educação e ensino, mas apoiavam, também, tecnicamente, na produção da revista. As fotografias apresentadas nas capas e nos textos, quando não eram obtidas dos arquivos do TELECINE, do NOTÍCIAS e da TEMPOGRÁFICA, eram da autoria de João Marmelo, que captava as fotos e fazia a diagramação de imagens. A maquetização da revista era feita por Lavínia Gasperini e Ana Felicidade.

Terminadas as atividades de redação e diagramação, a revista era enviada para TEMPOGRÁFICA, onde era feita a composição, revisão final e impressão. O *Jornal do Professor* era impressa em máquinas *offset* a cores, em papel de dimensão A4 (ou de 21 cm por 29,7 cm) e com uma média de 45 a 50 páginas em cada edição; as páginas eram grampeadas ao meio, o que facilitava um manuseio fácil e seguro; os textos, geralmente divididos em duas ou três colunas, eram impressos em tinta preta e com um tipo de letra que se aproxima da forma gráfica do atual *Arial*, no tamanho 12, e no caso de títulos, com tamanho entre 18 e 20.

A crise financeira também afetava as Gráficas responsáveis pela impressão da revista, no entanto os materiais e a qualidade de impressão continuavam dando uma aparência razoável ao impresso. As capas eram coloridas e continham os dados técnicos necessários à identificação das edições. O cabeçalho indicava o nome do impresso, os responsáveis pela publicação, o ano, mês de publicação e o preço; eram apresentados, no centro da folha de capa, o título do texto escolhido como destaque da edição; a temática em destaque era ilustrada por meio de imagens fotográficas, umas em colorido e outras em preto e branco, que cobriam a quase totalidade da capa.

As capas de todas edições analisadas eram coloridas e consistiam, geralmente, de fotografias fornecidas por colaboradores afetos ao “Notícias”⁹⁰, ao “Telecine”⁹¹, ou da “TEMPOGRÁFICA”. As imagens de tais fotografias ilustravam as temáticas destacadas nas edições publicadas, por exemplo, a imagem da Capa da revista da edição de 1981, n.º 5, retrata a o Cenário da Conferência Nacional Constituinte da ONP, destacando imagens do presidente Samora Moisés Machel (primeiro presidente de Moçambique independente, 1975 -1986) e sua esposa Graça Machel (que na altura ocupava o cargo de ministro de Educação), que tomaram parte do encontro, conforme a Imagem 16.

Imagem 16 - Capa da Revista Pedagógica *Jornal do Professor* (1981 -)



Fonte: *Jornal do Professor*, 1981, n.º 4.

⁹⁰ Jornal de ampla circulação em Moçambique

⁹¹ Uma empresa do filmagens e edição de vídeos.

Observa-se, no centro da capa, a legenda da imagem, que indicava, ao mesmo tempo, o assunto abordado com maior predominância na edição “ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES”. Era assim em todas os exemplares analisados, os temas em destaque apareciam apresentados em letras de Caixa Alta e, mais ou menos, centralizadas.

O verso da capa era reservado à divulgação dos “Direitos da Criança moçambicana”. Em cada edição era apresentado um número de artigos sobre os direitos das crianças. Para além de um ou dois artigos desse documento, nesta página eram publicados de pinturas, desenhos e fotografias temáticas, que retratavam a criança brincando, estudando ou realizando pequenas atividades no pátio escolar, dentro de sala de aulas ou em casa.

A seguir à página da capa, aparecia a página onde se apresentava a Ficha Técnica e o Sumário. Na ficha técnica encontramos a identificação do Diretor, do Corpo redatorial, Colaboradores, a fonte das fotografias e outras formas de ilustração, os responsáveis pela maquetização e redação, que acabamos de apresentar. No Sumário obtivemos dados sobre a organização das seções da revista, o número de textos por cada seção, bem como os respectivos autores e as páginas da revista onde se encontra publicados os textos, a partir dos quais analisamos a revista *Jornal do Professor* quanto ao seu conteúdo.

2.4.2.1 Seções, Conteúdos e Autores

De uma forma geral procuramos identificar a temática, os objetivos e a autoria dos textos publicados nas diferentes seções. Ou seja, interessa-nos saber o que foi escrito, quem escreveu, para quê e porquê escreveu tal conteúdo. Isto implica, antes de tudo, observar quais seções regulares existiam, como estavam organizadas, ordenadas ou hierarquizadas entre elas e quais extensões de páginas ocupavam tais seções, bem como o número de artigos publicados em cada seção, por edição. Dessa análise, constatamos que a revista *Jornal do Professor* apresentava apenas 8 seções regulares, organizados conforme a sequência do Quadro 20.

Quadro 20 – Número de Seções e Textos, por edições analisadas.

Ordem das seções	Número de edições analisadas	Número de textos publicados
“Editorial”	11	11
“Noticiário”	11	12
“Situação”	11	21
“Reportagem”	11	15
“Intervalo”	11	38
“Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos”	11	30
“Troca de Experiências”	11	11
“Aspectos Organizativos e Legislativos”	11	12

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Neste imprenso, as seções que encontramos eram regulares, nem mesmo a sequência de sua apresentação no Sumário. Dispostos na ordem de “Editorial”, “Notícias”, “Situação”, “Reportagem”, “Intervalo”, “Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos”, “Troca de Experiências” e “Aspectos Legislativos e Organizativos”, as seções eram apresentadas sempre na mesma sequência, com os títulos de textos e sua autoria, o que facilitou a sistematização que apresentamos nos quadros dos apêndices do trabalho.

Esta sequência de apresentação das seções não variou em todas as edições analisadas. Tal como apresentamos no caso da revista *O Nosso Posto*, na revista *Jornal do Professor* a seção “Editorial” aparecia primeiro lugar e a seção de “Aspectos Organizativos e Legislativos” em último. Para além da sequência em que eram apresentados os temas da revista, as seções diferiam quanto ao número de textos de cada seção e o grupo de autores responsáveis pelas publicações.

As seções com maior número de textos publicados na revista são “Intervalo”, com 41, “Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos”, com 31 e “Noticiário”, com 28 (ver apêndices). O número de textos publicados pode dar indicações da hierarquia de saberes na revista, indicando o peso atribuído a cada um deles na formação em exercício de professores para as escolas primárias. Dessa consideração, à semelhança do que constatamos na revista anterior, as seções com mais textos publicados são os de conteúdos de cultura geral, noticiosos e seções com textos de apoio pedagógico.

Pela composição de suas seções, pode-se notar que o *Jornal do Professor* era uma revista de “variedades”⁹² em seus conteúdos, embora não o fosse tanto quanto era sua homóloga do período colonial. Ao longo destas seções encontramos desde documentos do ministério e do Partido FRELIMO, discursos oficiais, orientações ministeriais, novidades sobre acontecimentos do setor da educação, divulgação científica, orientação didático-pedagógica, reportagens, entrevistas e legislação educacional eram publicados neste impresso.

Os textos da seção “Editorial” não apareciam com assinaturas de seus autores, como acontecia com alguns números da revista *O Nosso Posto*. Por esse motivo consideramos esse tipo de textos como sendo da autoria do Corpo Redactorial, tal como apareciam indicadas em alguns textos.

Em seus aspectos gráficos, os textos desta seção apresentavam particularidades que os distinguiam de textos de outras seções. Invariavelmente, os textos da seção Editorial ocupavam uma única página, geralmente na mesma folha onde aparece a Ficha Técnica. Eram textos de única página, escritos em única coluna, e muitos deles não passavam de seis parágrafos, para além de que não tinham ilustrações e eram escritos com letras que se aproximavam ao atual estilo *Arial*, de tamanho 12, com todos caracteres em negrito.

Da responsabilidade do Corpo Redactorial, os textos da seção “Editorial” apresentavam diversos conteúdos, conforme a pauta de cada edição. Encontramos nesta seção transcrições de discursos do Presidente da República e suas intervenções nas “Ofensivas ao Setor da Educação”; extratos dos discursos da Ministra da Educação e de outros quadros, proferidos em Sessões de Governo, ou por ocasião de datas importantes para o Setor da Educação; comentários de relatórios de balanços do ano letivo escolar, ou balanço de produção da revista e seus principais constrangimentos; relatos de documentos oficiais; convocação de professores para participarem em atividades alusivas à oficialização de datas comemorativas⁹³, entre outros.

A sessão que se seguia, era a “Noticiário”. A seção Noticiário era onde os responsáveis pela revista divulgavam, no formato de notícias, acontecimentos que

⁹² Sobre as tipologias de revistas pedagógicas conferir Caspard (1997).

⁹³ Nesse ano foram oficializadas datas de comemoração da criação de Organizações sociais e profissionais, como o “12 de Outubro”, Dia do Professor Moçambicano, “7 de Abril”, Dia Mulher Moçambicana e “1.º de Junho”, Dia da Criança Moçambicana.

direta ou indiretamente se relacionavam com o Setor de Educação e que tivessem ocorrido entre uma publicação e outra. Entre várias notícias previstas para divulgar em uma dada edição, o corpo redatorial escolhia uma, sobre a qual se alongaria nos detalhes. Distinguiam-se, assim, dois grupos de textos de notícias: As notícias de destaque que apareciam numa subseção designada “Em foco”, e as notícias gerais, com caráter de breve informe.

As notícias de caráter geral, ou de breve informe, antecediavam as notícias “Em foco”, e eram geralmente de dois a três parágrafos, informando apenas o acontecimento, a data e local de realização. Enquanto os textos das notícias “Em foco” eram compostos por extratos de discursos oficiais de dirigentes⁹⁴, relatos de acontecimentos, ações de preparação para a introdução do SNE no ano 1983, entre outros tópicos.

Se a seção “Noticiário” informava sobre os acontecimentos mais amplos da sociedade, em jeito de notícias gerais, a seção “Situação” se destinava a noticiar acontecimentos diretamente relacionados com questões do Setor da Educação. Nas revistas que analisamos, foram identificados 26 textos desta seção. Esses textos abordavam temáticas diferentes, entre os quais Reuniões nacionais, Debates em torno do Projeto do Sistema Nacional de Educação, Seminários Nacionais de grupos de Disciplinas, etc., conforme Quadro 40, nos apêndices.

“Reportagem era a seção que, na sequência, apresentava reflexões sobre as várias temáticas da educação à época, sobretudo através de entrevistas e conversas com os dirigentes do Ministério da Educação e Cultura e outros Quadros do Ministério, embora tenha sido publicado, também, documentos e artigos de reflexão. Com 19 textos ao todo, a seção de “Reportagem (vide Quadro 42) apresenta textos assinados por vários autores. Retirando Fernanda Teixeira, Jeremias Mavundla, Alexabdrina Besteiro, Júlio Moure, Pedro Tivane, Ana Maria Branquinho e Silvério João Nauaito, os restantes autores compõem a equipe dos responsáveis pela publicação.

⁹⁴ Entre os discursos oficiais publicados nesta seção do *Jornal do Professor* podem ser encontrados o Discurso da ministra da Educação, na 9ª Sessão da Assembleia Popular, decorrida de 14 a 17 de dezembro, de 1982 (Ano II, n. 6, 1982); discursos presidenciais, como “organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento”, proferido na abertura do ano letivo de 1982 (Ano II, n. 7, 1982); documentos institucionais, como o “acordo de cooperação entre a ONP, OMM e OJM” (Ano II, n. 8, 1982) e o “1.º encontro nacional dos núcleos redatoriais do Jornal do Professor”. Houve edições que eram publicadas só com textos da seção de “NOTÍCIAS”, como a do. Nas notícias em foco constam documentos como semana do professor, mensagem do ministro da educação e cultura, mensagem do secretário da ONP.

Depois das primeiras três seções que, no cômputo geral, eram publicados textos de caráter informativo, noticioso, aparecia a seção "Intervalo". Nesta seção apareciam textos recreativos, de lazer, de estimulação do pensamento e da memória, exercitação da inteligência e elevação dos conhecimentos de cultura geral dos seus leitores. Jogos, poemas, contos, Banda desenhada, entre outros, eram publicados por extenso número de autores, muitos deles não integravam a equipe de responsáveis da revista, nem na de colaboradores (vide Quadro 43).

Uma vez esgotados o *Passa-Tempo* do Intervalo, seguia-se para a seção "Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos". Em seu conjunto, esta seção apresenta uma variedade de tópicos de reflexão pedagógica, desde questões teóricas da Pedagogia e da Psicologia às questões mais práticas, relacionadas às didáticas específicas das diferentes matérias ou disciplinas.

Nas 10 edições analisadas, foram encontrados 31 textos com conteúdos diferentes. Nesta seção apareciam dois grupos de textos, os que se destinavam à divulgação do conhecimento dos campos da Pedagogia e Psicologia e os que se destinavam a produzir reflexões sobre métodos a usar no ensino, e alguns até eram mesmo de demonstração das formas de aplicação de métodos de ensino e didáticas de conteúdo específicos. A ordem de apresentação destes grupos de textos era invariável em todas seções, geralmente, os primeiros textos eram os que abordavam questões teóricas, seguindo-se dos que prescreviam métodos, conforme se observa no Quadro 44, nos apêndices.

Um dos aspectos que chamou atenção quando analisamos os autores de textos desta seção é a presença do Professor Fausto Faria de Sá, que aparecia na revista *O Nosso Posto* como uma dos que mais publicava, sobretudo nas seções "Vamos Aprender e Vamos Ensinar". Na revista *Jornal do Professor*, o Professor Faria aparecia como autor dos textos publicados numa subseção designada "Vamos Aprender e Vamos Ensinar", responsável pelos textos de orientação pedagógica que apareciam em cada edição.

Para além do Professor De Sá, constam outros nomes de peso no campo da educação à época da circulação desta revista. Especialistas e técnicos do Ministério da Educação e Cultura, pesquisadores, professores e alunos fazem parte dos nomes de autores de textos desta seção. Cabe um estudo que apresente a rede de sociabilidade destes autores, indicando seu lugar de fala, seus pertencimentos e

instituições em que estavam vinculados, sobretudo os colaboradores que não eram funcionários do Ministério.

"Troca de Experiências" e "Aspectos Organizativos e Legislativos" eram as últimas seções do impresso. Na primeira, publicavam-se textos da experiência de outros países, sobretudo os do Bloco do Leste, nas mais diversas situações ou fenômenos da "Pedagogia Comparada". Entrevistas, reportagens e textos de reflexão sobre a educação, eram os conteúdos predominantes nos textos desta seção. Todos os textos desta seção eram da autoria do Corpo Redatorial da revista, alterando apenas a composição dos nomes.

Na última seção da revista, foram publicados importantes documentos que compõem parte da Legislação Educacional da época (vide o Quadro 46). Nesse período, Moçambique organizando seu Sistema Educativo e se preparando para implementar o Sistema Nacional de Educação, daí que se encontra uma considerável documentação nesse sentido. Mas também, o país experimentava um regime de Partido-Único, Partido-Estado, o que justifica a presença de Documentos do Partido FRELIMO, sobretudo os que se relacionavam à educação.

As circunstâncias em que foi encerrada a publicação do *Jornal do Professor* ainda carecem de apuramento. De uma forma geral, sabe-se que o início dos anos 1980 foram muito difíceis para Moçambique, não apenas no aspecto orçamental para o funcionamento das instituições e dos serviços por elas prestado, mas também iam sendo abandonados alguns dos projetos ligados ao modelo socialista de desenvolvimento que se tentava implementar. Em todo caso, nos parece que este impresso terá cumprido com as finalidades para as quais foi criada, que era de contribuir para formação de professores e outros profissionais da educação, nos âmbitos da implementação do Sistema Nacional de Educação, da Reconstrução Nacional e da Década do Combate Contra o Subdesenvolvimento.

O *Jornal do Professor* foi a primeira iniciativa do país, depois da Independência, no sentido de profissionalizar as publicações da administração da Educação no que respeita às finalidades que apresentamos. A segunda iniciativa aconteceu com as reformas da educação ocorridas no início dos anos 1990, quando se criou a revista *Contacto*, que apresentamos a seguir.

2.4.3 Contacto.

Com o desenvolvimento do sistema de educação e as transformações em curso no País, a presente publicação aponta para uma abordagem mais abrangente das várias componentes de educação: Pedagógica, Administrativa, Financeira e outras. É um desafio aliciante em demanda de novos caminhos rumo ao saber e ao progresso. Contamos com a colaboração de todas e em particular com o apoio da ASDI, que ajudou a concretizar este empreendimento. [...]

(*Contacto*, 1992, p. 3).

Foi desse modo que a editoria do primeiro número da Revista Pedagógica *Contacto*, que saiu às ruas em abril de 1992, definia o âmbito e as finalidades da sua criação. Esta revista foi criada no âmbito das Reformas da Educação ocorridas no início dos anos 1990. Com as mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social da época, tendo sido aprovada a nova Lei do Sistema Nacional de Educação, que introduz alterações profundas na forma e os modos em que os moçambicanos educavam as novas gerações, por via da escola.

Para preparação e implementação da Nova Lei da Educação, o Ministério da Educação de Moçambique serviu-se de muitas estratégias, entre as quais a estratégia editorial. Nesse âmbito foi retomada a publicação de impressos periódicos educacionais destinados a informar e formar professores, pessoal administrativo das instituições escolares. O novo periódico aparece com a designação *Contacto*, cujo sentido atribuído ao nome da revista, por parte dos responsáveis pela publicação, não foi identificado.

Contacto era um periódico trimestral do Ministério da Educação de Moçambique destinada à formação em exercício de professores no âmbito da introdução da Educação Básica. Tal como era a sua antecessora, *Jornal do Professor*, a revista *Contacto* era enviada à todas Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC's) que, por sua vez, distribuíam à todas escolas e C.F.P.P's, para serem adquiridas mediante pagamento de Quinhentos Meticais (500,00 MT)⁹⁵.

⁹⁵ Para este período, o estudo de Bagnol e Cabral (1998) permitem fazer uma análise mais precisa do custo das revistas, em relação ao salário dos professores. De acordo com estes autores, entre os

Quando se criou a Revista Pedagógica *Contacto*, Moçambique tinha abandonado, oficialmente, desde 1989, o regime socialista e já tinha substituído o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), pelo Plano de Restruturação Econômica. No contexto da educação, Moçambique estava transitando da Lei n.º 4/83, de 23 de março para a Lei n.º 6/92, de 6 de maio que aprovou o Novo Sistema Nacional de Educação (S.N.E), que introduziu a Educação Básica, como resultado das decisões emanadas da Conferência Internacional de Educação, ocorrida em Omitem, na Tailândia, em 1990.

Uns dos desafios da Implementação do Novo Sistema Nacional de Educação era a introdução do Ensino Básico, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (EPT). Isto implicava, por sua vez, reorganizar o ensino primário; descentralizar os processos de gestão, administração e financiamento de educação de base; criar condições de trabalho do professor do ensino primário; produzir e distribuir material escolar; revisar os conteúdos de ensino e o sistema de avaliação e reorganizar a educação não formal. (*CONTACTO*, 1992, n.º 2, p. 4). A revista *Contacto* era concebida como estratégia de concretização de muitos destes objetivos, sobretudo no seio de professores e outros profissionais da educação.

Pelo fato de terem circulado em tempos mais recentes do que as anteriores, é frequente encontra-las em lugares de acesso público, como mesas de leitura e guichés da biblioteca do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, nas secretarias de algumas primárias e noutras bibliotecas públicas, sobretudo na Cidade de Maputo, onde foram localizadas. No levantamento que realizamos localizamos 32 exemplares de edições diferentes, conforme o Quadro 21.

anos 1990 e 1996 o salário do professor primário em Moçambique, nas categorias E, D e C, continuavam baixos (408.647,00 MT, 571.987,00 MT e 765.270,00 MT), se comparados com profissionais de outros setores, com mesmo nível de escolaridade. Considerando que estes ordenados não eram suficientes para garantir a sua subsistência e de sua família, uma vez que a compra de um cabaz de produtos mínimos para subsistência de uma família normal de cinco pessoas estava avaliada em 761.250,00MT, pode se inferir as dificuldades que estes profissionais tinham para adquirir os impressos.

Quadro 21 – Lista de exemplares da Revista *Contacto* (1992 – 2008).

Ano	Número e mês de publicação	Páginas	Ano	Número e mês de publicação	Páginas
1992	n.º 0, abr./mai./jun.	32	2001	n.º 18, jan. – mar.	55
1992	n.º 1, Jul./ago. /set.	38	2001	n.º 19, abr./jun.	55
1992	n.º 2, out. /nov./dez.	42	2001	n.º 20, jul. – set.	59
1993	n.º 5, Jul./ago. /set.	39	2002	n.º 22, jan. – mar.	54
1993	n.º 4, abr./mai./jun.	41	2002	n.º 24, jul. – out.	54
1993	n.º 3, Jan./fev./mar	38	2002	n.º 25, out – dez.	60
1994	n.º 7, abr./mai./jun.	59	2003	n.º 26, jan. - abr.	58
1994	n.º 8, jan./fev./mar.	61	2003	n.º 27, abr. - jun.	60
1994	n.º 10, nov./dez.	60	2003	n.º 28, jul. – set.	60
1995	n.º 9, mai./jun./jul.	76	2003	n.º 29, out. – dez.	55
1995	n.º 10, out./nov./dez.	49	2005	n.º 33, abr. - jun.	57
1996	n.º 11, jan. – jun.	64	2005	n.º 34, jul. – set.	63
1996	n.º 11, jul. – dez.	67	2006	n.º 36, a)	60
2000	n.º 14, jan. – mar.	60	2007	n.º 37, a)	57
2000	n.º 15, abr. - jun.	60	2007	n.º 38, a)	60
2000	n.º 16, jul. – set.	60	2010	n.º 41, a)	58

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Legenda: a) não identificados os meses em que foram publicados.

A circulação destas revistas nos locais que referimos explica o número de exemplares que conseguimos coletar. Alguns números estão depositados nos arquivos do Departamento de Documentação, que era o setor responsável pela redação.

Entre os responsáveis pela revista encontramos os nomes de Edna Pereira, Alda Jorge, Egídio Chilaúle, Julião Langa, Eulália Maximiano, Odete Raposo, Filomena Neves; na *Fotografia*, Eduardo Franco; na *Datilografia*, Helena Nube e Constança L. Cuamba, que apoiavam na redação. Na assessoria técnica encontramos Miguel Passo, Roberto Soares, Agostinho Mesa, Dinis Costa, José Tomás, Arlindo Fulige, etc., entre outros. Eulália Maximiano⁹⁶ assumia a responsabilidade pela *Coordenação* de todas atividades.

Diferente das revistas anteriores, em que os custos de publicações eram suportados, inteiramente, pelos fundos do Ministério e das receitas de vendas, a revista *Contacto* beneficiava de financiamento de ONG's que apoiavam o Setor da Educação, sobretudo a ASDI, REDD BARNA, UNICEF, Save The Children Norway. Para além de apoio financeiro, beneficiavam de assessoria técnica de instituições como a UNESCO, INDE, Editora Escolar e UNICEF, que forneciam as fotografias para capas e ilustração de textos.

⁹⁶ Eulália Maximiano fazia parte da equipe da revista pedagógica *Jornal do Professor*.

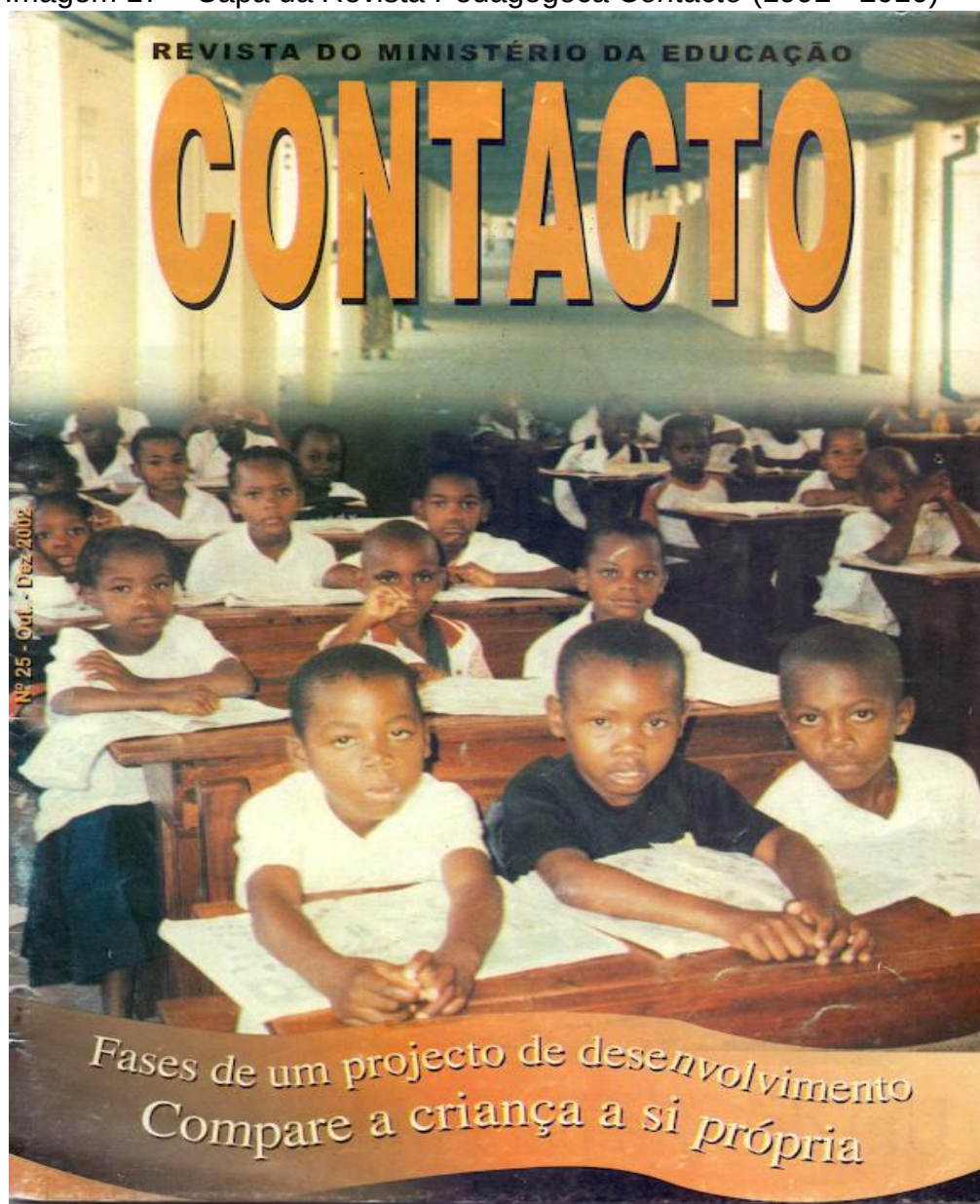
A composição, maquetização e impressão eram realizadas pelas Artes Gráficas, Ltda (1992 - 1993), Editora Escolar (1993 - 1994), e Serviços Editoriais, Ltda (1994 -), ML Graphics Ltda (2000 -) e YenoGráfica, Ltda (2010). A mudança de editoras poderá indicar as tentativas dos responsáveis por encontrar empresas que melhor respondessem às exigências de serviços de qualidade, uma vez que as crises financeiras que afetavam as publicações de impressos anteriores, no caso do *Jornal do Professor*, por exemplo, parecem terem sido colmatadas.

A qualidade do material da revista *Contacto* era melhor, se comparado, tanto ao *Nosso Posto*, quanto ao *Jornal do Professor*. Para além de aspectos como qualidade de papel e o brilho das imagens, que eram coloridas, a revista *Contacto* evoluiu bastante na aparência do impresso, sobretudo na diagramação, organização textual e na qualidade das imagens de ilustração. À medida que se observam exemplares mais recentes, nota-se as diferenças que separam as primeiras edições das últimas.

Desde a sua primeira edição até o encerramento, a revista *Contacto* foi impressa em papel de dimensão A4 (ou de 21 cm por 29,7 cm) e com uma média de 30 a 60 páginas em cada edição; as páginas eram grampeadas ao meio, o que facilitava um manuseio fácil e seguro; os textos, geralmente divididos em duas ou três colunas, eram impressos em tinta preta e com um tipo de letra que se aproxima da forma gráfica do atual *Arial*, no tamanho 12 e, no caso de títulos, com tamanho entre 18 e 20.

Os elementos da capa da revista *Contacto* eram os mesmo que apareciam nas capas de *Nosso Posto* e *Jornal do Professor*. As capas deste impresso eram coloridas e no *Cabeçalho* continham os dados técnicos necessários à identificação de cada uma das edições, tais como, o nome do impresso, os responsáveis pela publicação, o número, mês e ano de publicação e o preço. No centro da capa, aparecia o título da edição que, quase sempre, coincidia com o texto escolhido como destaque para o referido número. Esse tema era, geralmente, ilustrado por meio de imagens fotográficas, umas em colorido e outras em preto e branco, que cobriam a quase totalidade da capa, como mostra a Imagem 17.

Imagem 17 – Capa da Revista Pedagógica *Contacto* (1992 - 2010)



Fonte: *Contacto*, 2002, n.º 4.

No caso em apreço, esta fotografia trata-se de uma turma do Ensino Primário da Cidade de Maputo apresentando crianças moçambicanas em idade escolar numa das principais escolas primárias da Cidade de Maputo – a Escola Primária A Luta Continua. Este retrato está associado a um dos dois temas em destaque naquela edição: “Compare a criança a si própria”. Este tema era, por sua vez, título de um dos Artigos da seção “Divulgação Científica”, que os responsáveis da revista consideraram que deveria ser o tema central em debate.

Esta forma de relacionar as imagens das fotografias com os temas ou títulos de cada edição foi constante em todas os números analisados. Os títulos de Artigos

que escolhiam para serem usados como títulos da capa de cada edição eram provenientes das diferentes seções da revista. Ditas estas características da materialidade da revista, cabe analisar, mais de perto, as seções da revista, os textos e respectivos autores.

2.4.3.1. Seções, Conteúdos e Autores

A revista *Contacto* apresentava número elevado de seções, no geral, e maior número de seções não irregulares e ampla diversidade de grupos de autores, se comparadas com as suas antecessoras. A partir do Sumário deste impresso observa-se que as 9 seções regulares eram organizadas na sequência que apresentamos no Quadro 22, abaixo.

Quadro 22 – Número de Seções e Textos, por edições analisadas.

Ordem das seções	Número de edições analisadas	Número de textos publicados
“Editorial”	32	32
“Flash”	32	46
“Perspectivas”	32	7
“Pontos de Vista”	32	23
“Reportagem	32	2
“Aspectos Psicopedagógico-didáticos”	32	55
“Intervalo”	32	39
“Trocas de Experiências”	32	15
“Divulgação Científica”	32	39
“Aspectos Legislativos e Organizativos”	32	11

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Apesar de se notar constante esta forma de ordenar as seções ao longo da revista, este impresso foi o que mais apresentou novas seções, sobretudo as não regulares. Essas seções eram “Troca de Experiências”, “Reportagens”, “Perspectiva”, “Pesquisa”, “Correio do Leitor”, “Opinião”, “Vamos Rever”, “Reencontro”, “A Nossa Sociedade”, “Educação e Desenvolvimento Social”, “Psicopedagogia”, “Filosofia da Educação”, “Educação”, “Cultura”, “Sociologia” e “Controle os seus conhecimentos”, entre outras.

Observando o número de seções, entre regulares e não regulares, nota-se uma variedade ampla de conteúdos publicados neste impresso. Notícias gerais, notícias

sobre o setor da educação e das escolas, metodologias de ensino inovadoras, legislação educacional, entre outros, faziam parte de conteúdos publicados neste impresso. Para além de ser uma revista de “variedades”⁹⁷, a *Contacto* apresentava o diferencial de já não servir para publicar as Diretivas e Orientações do Partido FRELIMO, nem quaisquer outros documentos a eles relacionados. Diferentemente do que acontecia na revista *Jornal do Professor*, neste impresso tinham sido retirados todos os conteúdos de cunho político-partidários, ou de cunho ideológico associado ao marxismo-leninismo.

De modo geral, e tal como as revistas que a antecederam, a seção reservada ao “Editorial” da revista *Contacto* era o espaço onde os responsáveis pela publicação explicavam os objetivos de cada edição e os principais tópicos neles abordados. Os textos desta seção, geralmente, não eram assinados, o que leva a supor terem sido da autoria dos responsáveis, e eram textos sem títulos, escritos geralmente em única página e numa única coluna, sem ilustrações, e usando a *tipografia* do atual estilo *Arial*, de tamanho 12.

Diferentemente do “Editorial” das revistas anteriores, em que se podiam encontrar transcrições inteiras de discursos de Presidentes, de Ministros e de outros Quadros da Educação, etc., o “Editorial” da revista *Contacto* era exclusivamente da autoria dos responsáveis pela publicação e eram utilizadas apenas para apresentar os objetivos de cada edição, fazer enquadramento de um tema em destaque, explicar ou esclarecer uma questão surgida nos números anteriores, ou para opinar sobre alguma problemática do setor da educação na época.

“Flash” era a segunda seção, logo a seguir ao “Editorial”. Nesta parte da revista eram publicados noticiários relacionados ao Setor da Educação, aos acontecimentos escolares e outros aspectos relacionados com a profissão docente, conforme apresentamos no Quadro 47, nos apêndices. Tal como nos impressos anteriores, esta seção apresentava informações muito breves, apenas para informar aos leitores dos principais eventos do setor, como visitas presidenciais aos MINED, visitas ministeriais às escolas e centros de formação de professores, inauguração de escolas, visitas de instituições estrangeiras parceiras do MINED a Moçambique, reuniões nacionais, necrologia⁹⁸, premiação de melhores professores e alunos, calendário escolar de todos os subsistemas do SNE, entre outros.

⁹⁷ Sobre as tipologias de revistas pedagógicas conferir Caspard (1997).

⁹⁸ Aqui servia igualmente para homenagear pela última vez os colaboradores da revista, que em vida teriam dado seu contributo na batalha da educação e para a revista, como foi o caso de Roberto Soares, que morreu em 16 de maio de 1993 (*CONTACTO*, 1993, n.º 3, p. 4).

Algumas matérias de notícias da seção "Flash" eram desenvolvidas em outras seções denominadas "Reportagens" e "Perspectiva". As *Reportagens* consistiam de textos de conteúdo jornalístico, escrito ou falado, baseado no testemunho direto dos fatos e situações do Setor da Educação. Entre os autores desse segundo tipo de textos são frequentes os nomes de Eulália Maximiano, Edna Pereira, Júlio Langa e outros. Os conteúdos desta seção constituem, na sua maioria, entrevistas a Ministros, Vice-Ministros, Diretores Nacionais, Diretores Escolares, Responsáveis de Secretarias, Professores, entre outros (ver Quadro 50).

Os textos da seção *Perspectivas* eram igualmente textos jornalísticos, com a diferença de que se destinava a divulgar e explicar as mudanças que ocorriam no Setor da Educação. Para explicar tais mudanças, Edna Pereira, Alda Jorge, Arnaldo Nhavoto, entre outros, realizaram entrevistas a vários dirigentes do Ministério da Educação acerca de diferentes questões relacionadas com a política de "Educação Para Todos", na época, para além de que eram publicados documentos diversos sobre essas temáticas.

A seguir aos textos jornalísticos aparecia a seção "Aspectos Psicopedagógico-Didáticos", que cumpria a função de apoio pedagógico aos professores da Educação Básica. Diferentemente das revistas pedagógicas anteriores, cujos textos desta seção prescreviam métodos concretos a serem utilizados pelos professores no ensino, nesta seção do *Contacto* eram publicados artigos científicos acerca de métodos de ensino como, por exemplo, "O Papel do Erro na Aprendizagem", "O Construtivismo na Educação Matemática", "*Mediated Learning Experience* (MLE), uma abordagem pedagógica que podemos usar", "O desenvolvimento da criatividade no estudante: Técnicas e estratégias", "O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança", "Desenvolvimento e Diferenças Individuais na Sala de Aulas", "Que abordagem experimental das ciências para crianças?", "Educação de alunos com problemas de comportamento", entre outros artigos que, não prescrevendo um método concreto, ajudavam os professores a refletirem sobre suas práticas.

A seção "Intervalo" era reservada para o "Passa-Tempo dos professores e, diferentemente das revistas pedagógicas anteriores, que nesta seção apenas eram encontrados jogos de memória, palavras cruzadas, humor, caça-palavras, entre outros, nesta seção do *Contacto* também eram publicados textos de questões de cultura geral sobre a educação e ensino, acompanhadas de perguntas e respostas.

Também apareciam tutoriais para exercícios de ginástica, quadrinhos, textos de humor, *Quiz*, contos e provérbios africanos, adivinhas, etc.

Após a seção "Intervalo" aparecia a seção "Pontos de Vista", que era um espaço de publicação de artigos de opinião sobre diferentes temáticas em voga no setor da educação, naquela época. Também se publicava textos extratos de entrevistas realizadas a figuras importantes no campo da educação, como "As disparidades educacionais com base no sexo, em Moçambique", "o ensino, que transformações?", "Identidade cultural e identidade linguística dos povos africanos: factores históricos", "relações entre a quantidade e a qualidade do ensino", "Antes da alfabetização, depois da alfabetização".

No intuito de alargar o domínio de conhecimento sobre diversos estudos já realizados sobre Moçambique, o *Contacto* criou a seção "Divulgação Científica", com a finalidade de publicação de artigos científicos nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo relacionados com a educação e ensino nas escolas do Ensino Básico. Professores e estudantes universitários, investigadores do INDE e Quadros de diferentes setores do MINED contribuíram para esta revista com os artigos publicados nesta seção, como, por exemplo, "O pensamento e a optica: o estudo da perspectiva", "um novo mundo de comunicação?", "Perspectivas de desenvolvimento curricular na área de Ciências Naturais e Tecnológicas", "A Cidade de Nampula: um estudo geográfico-ambiental", "O ser Humano", "A qualidade do ensino e a política de formação de professores", "Relações Escola-Comunidade no Sistema Educativo moçambicano: o exemplo do PEBIMO", Contribuições para um estudo das disparidades regionais de sexo com referência ao EP1: Excerto do documento aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação, "O papel educativo da biblioteca escolar no ensino primário", entre outros artigos.

A última seção da revista era a dos "Aspectos Legislativos e Organizativos". Diferentemente das Revistas Pedagógicas para Professores Primários de Moçambique que, nesta seção, apresentavam legislação educacional e regulamentos de formação de professores inteiramente produzidos tendo em conta a realidade moçambicana, esta seção da revista *Contacto* contemplava publicações de resoluções de eventos internacionais de educação como "a resolução da 89.ª Conferência da União Interparlamentar sobre a implementação de políticas Educacional e Cultural a favor de maior respeito pelos valores democráticos", realizada em Nova Deli; e nacionais, como "Estatuto do Ministério da Educação", "A criação, a

montagem e a definição do escopo social do departamento jurídico: alguns aspectos sobre a área dos acordos, protocolos e contratos”, “Direitos, Deveres e Liberdades Fundamentais”, “Estatuto Orgânico do Ministério da Educação: Regulamento da Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional”, “Órgãos do Estado”, “Um olhar sobre os processos de enquadramento, contratação, promoção e progressão”. Nos anexos, conforme o Quadro 26, apresentamos uma sinopse dos 3 periódicos, destacando aspectos importantes do ciclo de vida das revistas selecionadas.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: AS ABORDAGENS DA PSICOLOGIA NAS REVISTAS PEDAGÓGICAS DE MOÇAMBIQUE.

Nesta parte do trabalho procuramos sustentar a tese de que entre os finais do século XX e inícios do XI, na construção de um sistema educativo moderno em Moçambique, as autoridades educacionais produziram a perversão como dispositivos de legitimação de si mesmas, bem como naturalizaram as medidas por si adotadas e, nesse sentido, o discurso científico da Psicologia e Pedagogia foram constituídos como ciência por meio de exclusão de outros saberes e práticas que careciam de cientificidade, e por isso eram consideradas tradicionais, obscurantistas, supersticiosas, ultrapassadas, caídas em desuso.

Nesse processo modernizador da educação em Moçambique saberes e práticas de educação e ensino de crianças em idade escolar entraram no jogo de relações de poder e determinados enunciados do discurso científico da Psicologia e Pedagogia foram apropriados, reforçados, legitimados e difundidos por meio da imprensa escrita, da rádio e outros meios de comunicação de massas enquanto, outros foram enxotados do sistema escolar, ao mesmo tempo marginalizados e excluídos.

Por um lado, nossa finalidade, nesta seção do trabalho consiste em reconhecer a presença de enunciados da Psicologia nos artigos publicados nas revistas Pedagógicas para professores de Moçambique, prestando atenção às permanências e descontinuidades entre os enunciados das três revistas, ou mesmo em edições diferentes duma mesma revista. Por outro lado, sabe-se que as teorias desenvolvidas a partir dos estudos na área da Psicologia influenciaram, ou interferiram na construção das teorias pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na escola, daí que pretendemos verificar as implicações pedagógicas para o ensino e aprendizagem nas escolas moçambicanas, uma vez que uma escolha de pedagogia inevitavelmente comunica uma concepção do processo de aprendizagem e do aprendiz.

A pedagogia jamais é isenta, ela é um saber de fronteira, ou seja, está permanentemente em diálogo com outras áreas de conhecimento. Por esse motivo, acreditamos que, no âmbito das reformas educacionais em Moçambique, a renovação pedagógica foi acompanhada da difusão de novas concepções sobre a criança em idade escolar e suas particularidades de aprendizagem e desenvolvimento como um

saber inerente à prática profissional dos professores e em função dos contextos sócio históricos do país.

Nesse movimento modernizador da educação, inspetores educacionais, professores, pesquisadores e alunos publicaram artigos nas Revistas Pedagógicas para Professores Primários de Moçambique em que reativavam enunciados de educadores de diferentes quadrantes do mundo, da Europa, da América do Norte e da América Latina, da Ásia, etc., mas também oriundos de países que tiveram experiências de regime político-ideológico, socialistas.

A preocupação com o conhecimento das particularidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar tem sido associada aos movimentos de renovação da escola, sobretudo pelos defensores da chamada "Escola Nova" que deram visibilidade aos estudos da infância (COUSINET, 1976). Corroborando nesta afirmação, no seu livro *Experimental Pedagogy and the "Psychology of the child"* (1911)⁹⁹, Claparède, fazendo um estudo de arte sobre os estudos da infância, em sua época, começa por lembrar que "*The first systematic observation of the mental development of a child dates from the year 1787; and was made by Tiedmann, a German, whose work has remained almost entirely ignored*" (CLAPERÈDE, 1911, p. 15).

Diz o autor, que outra obra célebre, que também influenciou pensadores de renome, como *Tainne*, *Egger* e *Pérez*, em França, e ainda, *Darwin* e *Pollock*, na Inglaterra, foi a o livro de Preyer, "*The Mind of the Child*" (1881), que, para além destes pesquisadores, encantou professores do ensino primários e parentes de crianças em idade escolar, pelos tópicos nele abordados. Depois de então, os estudos da infância foram se multiplicando, e um novo campo científico estava sendo consolidado, e sendo alimentado pelas publicações de livros, teses de doutorado, criação de revistas (como "*The Pedagogical Seminary*") destinadas a publicação de suas produções, para além de criação de sociedades científicas voltadas para estudos da infância, como "*The National Association for the Study of Children*", entre outras, abertas nos anos seguintes (CLAPERÈDE, 1911).

Inicialmente, os estudos da infância eram desenvolvidos em um ramo do saber designado "*Paidagogos*", que era concebido como o estudo científico das crianças [*Paidos* (crianças) e *logos* (estudo científico)]. Como o autor afirma,

⁹⁹ Sobre o livro, conferir: CLAPERÈDE (1911).

It was in 1893 – to be exact, on the Wednesday morning, April 26, as he has related in an enthusiastic passage – that a pupil of Hall, Oscar Chrisman, invented the word ‘paidology’, (from *paidos*, child, and *logos*, science) to designate this new brunch of the science, having for its object the child regarded from every possible point of view (CLAPARÉD, 1911, p. 14).

Porém, Cousinet chama atenção de que não se pode empregar a designação de “nova”, relativamente à Pedagogia só pela sua conformidade com as descobertas da Psicologia infantil, mas a partir do momento que passou a utilizar uma “Nova Psicologia” (COUSINET, 1976, p. 23). Com esta afirmação, o autor demonstrava que, mesmo a chamada “Pedagogia Tradicional”, ou “Antiga”, partia de um certo saber, ou certo conhecimento da infância, porém tratava-se de um saber antigo, tradicional sobre estas.

O diferencial, que separa a Nova Educação¹⁰⁰, da Antiga, não está simplesmente em apoiar-se no conhecimento da infância, mas encontra-se no “fundamento para uma nova atitude do educador perante as crianças, sobretudo a que se encontram em idade escolar. A nova atitude foi descrita por Cousinet nas seguintes palavras:

Para os que não são psicólogos, nem pedagogos, ou seja, para o grande público, e até mesmo muitos professores, a educação nova não se encontra condicionada por um conhecimento mais justo da Psicologia infantil e dos trabalhos efetuados pelos Psicólogos, nem tão pouco pela atenção que a pedagogia deve conferir a estes trabalhos. Ela consiste, na verdade, numa atitude diferente para com a criança. Essa atitude é feita de compreensão, de amor (como foi a de Pestalozzi), mas sobretudo de respeito. É uma atitude de espera, de paciência, atitude da mão cuidadosa, que não ousa abrir o botão da flor, nem perturbar o bebê ao longo das suas primeiras experiências, ou o aluno, nos seus primeiros trabalhos. É uma atitude de aceitação da infância como ela é, uma atitude de reconhecimento do valor da infância como um período necessário ao desenvolvimento do homem. É caracterizada pela indulgência e, mais do que a indulgência, pela aceitação dos erros da criança, das suas falhas, hesitações e lentidão. É um desejo muitas vezes apaixonado de satisfação das necessidades infantis, ainda que a sociedade tenha de esperar algum tempo para que as suas sejam satisfeitas (COUSINET, 1976, p. 24).

Segundo o autor desta situação, essa atitude encontra sua justificativa na ideia de que a criança não é um homúnculo, um homem em ponto pequeno, mas sim um ser *sui generis*, diferente do adulto, com maneiras de pensar e de sentir muito peculiares. Com o advento a Educação Nova, há uma mudança na concepção de educação, esta deixa de ser concebida como um processo destinado a preparar a

¹⁰⁰ A temática de Escola Nova constitui-se num assunto bastante estudado na academia brasileira. A esse respeito, conferir a biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: www.bibliotecas.ufu.br acesso em 21.01.2019.

criança para o estado, ou vida adulta e passou a consistir no processo de “encontrar os meios em que a criança possa se satisfazer livremente as suas necessidades à medida que se desenvolve” (COUSINET, 1976, p. 147).

Esse movimento de “Renovação Pedagógica”, segundo Cousinet (*op. cit*), se fortaleceu no período de entre as duas grandes, justamente porque seus adeptos depositavam esperança na escola, como solução para os conflitos armados e a cataclismos que se vivia naquele momento, uma vez que Genebra tinha sido a “Capital Mundial da Paz”, naquele período. “Movimento da Escola Nova” é como passou a ser conhecido o grupo de educadores e pedagogos que, apoiando-se nos estudos sobre a infância, sobretudo da criança em idade escolar, praticavam o proselitismo a favor da Nova Educação para as crianças.

Esses ideais da Educação Nova começaram a se espalhar a partir de um epicentro europeu, - a Genebra¹⁰¹ (em francês, *Genève*), na Suíça, para o mundo inteiro. Como referiu Kohler, já nos finais do século XIX e inícios de XX, “*Geneva and not Paris was undisputed center of the Francophone Education Nouvelle*” (KOHLE, 2014, p. 9). Por mecanismos diversos estas ideias percorreram o mundo, influenciando pesquisadores, pedagogos, professores e responsáveis pelos setores de educação em diferentes países, sendo, desse modo, apropriadas e incorporadas nos Sistemas Nacionais de Educação de muitos países, geograficamente distantes uns dos outros, incluindo os países da América Latina e da África.

Tendo em consideração estes acontecimentos, colocamos a seguinte questão: *Então por quais mecanismos esses saberes e práticas da educação nova se espalharam pelo mundo a ponto de influenciarem os sistemas educativos nacionais de países não europeus, como Moçambique, por exemplo?*

De um modo geral, e isto aplica-se ao caso de Moçambique, conjectura-se que por meio de agenciamentos de organismos internacionais de educação, saberes sobre a criança em idade escolar, boa parte deles produzidos em laboratórios de

¹⁰¹ Neste país se encontra uma segunda cidade, depois de Zurique, - a Genebra, que é, até hoje, sede de inúmeras internacionais espalhadas pelo mundo afora, e é umas das capitais mais poderosas no mundo da globalização, sobretudo ao longo do século XX. Grandes importantes Departamentos das Nações Unidas (Sociedade das Nações, no “entreguerras”), Organização Mundial da Saúde, a Unesco, a Cruz Vermelha, só para citar algumas, se encontram sedeadas nesta parte do globo terrestre. No entre guerras, por exemplo, Genebra era a sede da *Sociedade das Nações* (SdN), também conhecida como *Liga das Nações*, tendo feito daquele lugar o ponto de onde ecoavam as vozes que clamavam pela *Paz mundial*, e pelo *Bem-estar social* da humanidade que se anunciava ao mundo inteiro. (C.f. Google. Disponível em Wikipédia. Acesso em: 01. dez. 2018).

investigação ligadas a essas mesmas agências, foram difundidas pelo mundo por um conjunto de estratégias institucionais que incluíram Congressos, Seminários e Conferências internacionais, bem como por estratégias editoriais, através da criação de imprensa periódicas especializadas (LOTEYKO, 1912 apud HOFSTETTER, 2012). Esta é uma das hipóteses de difusão consideradas no estudo, admitindo a existência de outras concomitantes.

Uma das agências internacionais de educação, voltadas para a promoção da Escola Nova foi o “*Instituto Jean-Jacques Rousseau*”. Aquele instituto, também conhecido como “*Jean Jacques Rousseau Institut*” (JJRI), em inglês, foi criado no verão de 1912, em Genebra, pelo Pedólogo, Psicólogo e Médico Edouard Claparède, o qual foi apelidado de “*Primeiro Templo*” inteiramente dedicado à infância (HOFSTETTER, 2018). A origem e os objetivos deste instituto são apresentados pelo próprio Claparède afirmando que,

o projeto de um Instituto deste gênero deriva de uma dupla constatação: de um lado, a preparação psicológica e pedagógica dos educadores não é suficiente; de outro lado, nenhuma medida é tomada para assegurar o progresso e o desenvolvimento da ciência da educação. O nosso instituto tem por finalidade contribuir para remediar a essas duas lacunas. [...] Mas para que a *Ciência Pedagógica* progrida, duas condições são necessárias: 1) devem existir órgãos (estabelecimentos, institutos, escritórios, funcionários especiais e cientistas particulares) capazes de coletar fatos, material documentário, e de elaborá-los no sentido de tirar deles, se possível, conclusões práticas e até mesmo leis, se os fatos o permitem; 2) os educadores e professores, ou certo número deles, que estão em contato diário com as crianças devem estar habilitados, seja para recolher esses documentos, seja para controlá-los, seguindo o método científico – sabendo que ele é a causa dos possíveis erros – seja para prosseguir sozinho na investigação de uma questão mais limitada. O *Instituto Jean-Jacques Rousseau* tem precisamente por ideal permitir a realização, ao menos parcial, dessas duas condições, tornando-se um centro de coordenação e de pesquisa e iniciando seus alunos nas regras do método científico, de maneira que eles possam praticar com êxito a experimentação escolar [...] (GADOTTI, 1989).

O JJRI foi concebido, à semelhança de tantos outros existentes nos EUA, como verdadeiros centros de treinamento, pesquisa, serviços e informação, que se dedicavam à propagação das ideias da Escola Nova, por toda Europa, e por outras partes do mundo, como forma de acelerar o *Progresso* entre as nações. No entanto, a internacionalização desse movimento esteve ligada aos trabalhos de Adolph Ferrière¹⁰² em um dos departamentos daquele instituto, - o “*Bureau Internacional de Educação*”, - sobretudo no período entre as duas Grandes Guerras.

¹⁰² Sobre o texto, conferir VASCONCELLOS (1919).

Para além de Adolphe Ferrière, em frente do “*Bureau Internacional de Educação*” estiveram educadores e pesquisadores escolanovistas de renome, como Pierre Bovet, Edouard Claparède, Elisabeth Rotten, bem como Marie Butts, Jean Piaget e Pedro Rossello, só para referir alguns.

Este Departamento era um organismo autónomo, de carácter intergovernamental, que contava com estratégias editoriais inteiramente dedicadas à causa da internacionalização da Nova Educação, cujos suportes constituíam as revistas designadas, na versão alemã, “*Das Werdende Zeitalter*”, na versão anglófona, “*The New Era*”, e na Francófona, *Pour “L’era Nouvelle”* (HOFSTETTER, 2018).

As ações desse departamento alcançaram o mundo de diferentes maneiras. Nos países da América do Sul, por exemplo, Ferrière, em sua digressão pela América Latina, apresentou 78 Conferências, mais particularmente sobre a “Psicologia Genética”, o “Energetismo”, os “Tipos psicológicos” e a “Escola Ativa”, por vezes também sobre as instituições pedagógicas internacionais de Genebra. Às Conferências organizadas pelo *I.J.J.R* e pelo *B.I.E* se juntaram as Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP) que, sobretudo a partir de 1946, passaram a ser organizadas sob os auspícios da UNESCO.

Essas Conferências Internacionais de Instrução Pública funcionavam como mecanismo de universalização de alguns princípios e postulações da Escola Nova, e como plataformas para a difusão nos sistemas educativos de países participantes. Isto se dava porque, com alguma naturalidade, a partir do momento em que os próprios delegados dos governos de países membros elaboravam juntos as matérias pedagógicas e, desse modo, os Estados podiam se engajar muito mais, apropriando-as como fruto de uma concertação e resultado de decisão livre e consentidas (HOFSTETTER, 2017, p. 73).

Esse processo de internacionalização da educação, pela participação em eventos organizados por organismos internacionais também se verificou no contexto de construção do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, sobretudo depois da independência, como resultado da adesão às organizações das Nações Unidas, como a UNESCO e UNICEF. Por exemplo, em 1983, o Diretor Nacional de Formação de Quadros da Educação, João Raposo Beirão, deslocou-se à Portugal e para UNESCO, com objetivos de, no primeiro destino, contatar com sindicatos de professores com vista ao recrutamento de professores de língua portuguesa para as EFEP’s e, se possível, para as 5.^a e 6.^a classes da educação geral e, no segundo

destino, para discussão com os especialistas e responsáveis da divisão da educação daquela organização das linhas gerais do projeto de cooperação no âmbito da formação de professores para o ensino primário (1.º e 2.º Graus).

Embora não se tenha encontrado documentos primários que comprovem a participação de técnicos e dirigentes da educação em organizações similares no período colonial, o certo é que princípios pedagógicos associados ao escolanovismo foram difundidas por meio de impressos pedagógicos oficiais, o que sugere ter existido uma certa forma de difusão e apropriação destas no processo de organização do ensino público, sobretudo nos finais dos anos 1960. No período que se seguiu à independência, sobretudo a partir de 1983, com a introdução do sistema Nacional de Educação os organismos internacionais de educação passaram a ter uma participação bastante contundente na definição da estrutura de ensino, programas, métodos e valores educativos a promover no processo de consolidação e extensão da escolarização carregada pelos valores da educação "global".

Estes organismos internacionais prestaram apoio técnico e financeiro a programas educacionais que eles mesmos assessoravam na sua concepção e, desse modo diferentes concepções sobre a criança em idade escolar estiveram presentes no debate público sobre a renovação da educação, do ensino e da escola em Moçambique, envolvendo inspetores de educação, professores e pesquisadores de diferentes áreas de estudo, entre médicos, pedagogos, psicólogos, entre outros, em defesa de uma "Nova Educação" da criança moçambicana.¹⁰³

A emergência da Psicologia, como refere Filgueira (2003), visou combater os malefícios da escolarização organizada contra as leis naturais do desenvolvimento fisiológico psicológico, pela medicina pedagógica, que realçava a importância da observação das crianças e da consideração das suas potencialidades físicas e mentais para o processo de aprendizagem e pela psicologia emergente como ciência, que revela a especificidade da infância, para além de outros aspetos dos campos político-econômicos a necessidade da formação de elites, etc.

A apropriação e difusão de saberes e práticas escolanovistas, em Moçambique, foi possível segundo certo número de condições, nomeadamente no contexto da construção e consolidação do estado nacional, da Organização dos Sistema Nacional de Educação, no contexto da abertura para o mundo globalizado e da emergência das

¹⁰³ (C. f. FIGUEIRA, 2003).

Ciências Sociais e Humanas. Esta nossa constatação corrobora com a visão de António Nóvoa (1997), segundo o qual,

“[1] d’abord, le renforcement du role de l’Etat dans le cadre du développement de l’école de masses; [2] ensuite, l’affirmation collective des enseignants, notamment du point de vue de la formation spécialisée et des pratiques associatives; [3] finalement, les efforts pour bâtir une pédagogie scientifique, qui est solidaire du processus de consolidation des sciences sociales et humaines” (NÓVOA, 1997, p. 73).

Vale destacar que em Moçambique, por exemplo, nos períodos em que esses saberes e práticas eram apropriados e difundidos por meio das Revistas Pedagógicas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, a educação, o ensino e a escola serviam ao poder público a partir de múltiplos aspectos: do ponto de vista político, como fator de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional; do ponto de vista econômico, como fator de crescimento econômico e desenvolvimento humano, e do ponto de vista administrativo, como fator de organização da nação portuguesa/moçambicana.

Paralelamente a isso, esses saberes sobre a criança em idade escolar e as novas práticas educativas eram apropriados e difundidos como processos de institucionalização e profissionalização da atividade docente em Moçambique. A partir dos anos 1960/1970, a classe docente, sobretudo para aqueles que lecionavam nas escolas primárias elementares, começava a se constituir como coletivo profissional, por meio da regulamentação de sua atividade e por meio da conformação de saberes e práticas pretendidos científicos e alicerçados no saber das Ciências Sociais e Humanas, sobretudo a Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

Nos projetos da modernização da educação, do ensino e da escola, a formação de professores assumiu um papel crucial. Para o efeito, foram organizados diferentes modelos de cursos de formação inicial e em exercício para os efetivos docentes que se encarregariam de materializá-los. No âmbito da formação em exercício, foram difundidos, por meio de imprensa especializada, designadamente, por meio das três revistas em que trabalhamos, saberes sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar, bem como métodos, didáticas de ensino articuláveis com postulados escolanovistas.

3.1 Desenvolvimento e aprendizagem na Revista *O Nosso Posto*

A “Nova Educação” que se pretendia imprimir nas escolas primárias destinadas às populações das zonas rurais, nos finais do período colonial, foi caracterizada pela circulação de ideias pedagógicas escolanovistas que podem ser cartografadas por meio da Revista *O Nosso Posto*, destinadas à formação continuada de professores que lecionavam naquele nível. Entre 1964 e 1974 o Governo colonial levou à cabo reformas no *Ensino Elementar* na Colônia de Moçambique e, conseqüentemente, na formação inicial e em exercício de professores responsáveis pela escolarização das crianças dessas áreas.

Vale lembrar que desde que o ensino foi organizado em Moçambique, ele foi sendo ajustado à realidade de cada época. Porém houve momentos em que tais ajustamentos se constituíram em “reformas educacionais”, no sentido de Popkewitz, de processos que implicam mobilização de um público (professores, inspetores de educação, enfermeiros, etc.) e relações de poder na definição do espaço público, como é o caso da educação (POPKEWITZ, 1997). As reformas que se sucederam no setor de educação já vinham acontecendo desde momentos anteriores. Definimos o decênio 1964 a 1974 pelo fato de ter sido marcado por uma intensa atividade de renovação pedagógica da escola pública e que se valeu de estratégias editoriais para sua concretização.

Na década de 1960 e inícios de 1970 o governo colonial levou a cabo fomento nas áreas de indústria e agricultura, ao mesmo tempo em que efetuou reformas no setor da educação. Essas reformas se sucediam numa altura em que a) organizações mundiais (como as Nações Unidas) faziam pressão para Portugal conceder a emancipação dos povos colonizados, incluindo Moçambique; b) nas metrópole e nas colônias, viviam-se crises políticas e sociais internas, pela democratização da sociedade por um povo cansado do regime ditatorial; c) os guerrilheiros da FRELIMO intensificavam a sua Luta de Libertação Nacional.

Estes fatores foram determinantes para as reformas do ensino nas escolas destinadas às populações das regiões rurais das colônias, durante o decênio 1964 a 1974. Os objetivos mais gerais destas reformas educacionais, sobretudo nas *escolas primárias elementares* era, por um lado, moralizar as populações rurais, elevando as suas condições de vida e, por outro lado, convencer a comunidade internacional das realizações de Portugal nas colônias (LOPES, 1995).

Para o efeito, estas reformas consistiram, entre outros aspetos, em: a) redimensionar a ligação com a Igreja Católica no ramo do ensino; b) promover a rápida cobertura da rede escolar nas zonas rurais das Colônias, através da expansão e renovação pedagógica de Escolas de Posto escolar; e c) Regular a profissão docente, e organizar os processos de formação inicial e continuada de professores para aquelas escolas.

As reformas da *escola primária elementar* e, especificamente da formação de professores para aquelas escolas iniciaram, oficialmente, a partir de 1964, quando se alterou a designação de “Escolas de Habilitação de Professores indígenas” para “Escolas de Habilitação de Professores de Posto.”¹⁰⁴

Com estas reformas, por um lado, as *escolas missionárias* foram oficializadas e passaram a chamar-se “Escolas do Ensino Elementar dos Indígenas para as Zonas Rurais”, ou simplesmente, - “escolas de Posto escolar” e, por outro lado, passaram a estar sob a responsabilidade da *Inspeção da Instrução Pública*, no que se refere à direção pedagógica, reservando a gestão administrativa e o ensino para os *Padres* e *Freiras* das dioceses em que as escolas pertenciam. Foi no âmbito dessas reformas que as contribuições de inspetores de educação, professores do ensino primário e das escolas da habilitação de professores, e dos alunos-mestres (monitores escolares) vieram na direção de construção de uma “nova escola” elementar para a população moçambicana.

Algumas medidas administrativas, tomadas no contexto dessas reformas, visam resolver situações pontuais da conjuntura da época. Por exemplo, como forma de reduzir as diferenças havidas no ensino destinado aos filhos de europeus e assimilados e outro destinado aos filhos de nativos (não assimilados), o Governo do Estado Novo eliminou o chamado *Ensino de Adaptação* (na verdade substituiu sua designação para “*Ensino Pré-Primário*”) e introduziu o *ensino pré-primário* nas *escolas primárias elementares* que se situavam nas regiões rurais e se destinavam à escolarização dos filhos de pais não assimilados.

A principal finalidade das reformas educacionais era a difusão da língua e culturas portuguesas, elevação de vida das populações e o desenvolvimento de hábitos de trabalhos manuais no seio das populações. Por isso, o governo colonial procurava, por meio do que intitularam os editores da Revista Pedagógica *O Nosso*

¹⁰⁴ Decreto n.º 45.908 de 10 de setembro de 1964

Posto, como “o caminho duma escolarização total em Moçambique”, expandir o acesso ao ensino público, gratuito e obrigatório, à maior parte da população que se encontrava nas regiões rurais, que era, também, a região mais precária, em termos de condições de vida das populações.

A “escolarização total de Moçambique”, designação que se atribuía à batalha da educação naquela época, consistia não apenas na *expansão* do acesso à escola pública, obrigatória, gratuita, sobretudo para as populações das regiões rurais, mas também na *renovação pedagógica* do ensino dispensado nas escolas primárias elementares. A ambição da expansão e renovação da escola primária elementar fez aparecer dois grandes desafios para as autoridades de educação: “formação de pessoal docente qualificado” e “construção de instalações escolares”. (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 6, p. 3).

A formação de professores e monitores escolares, como condição prévia para “escolarização total de Moçambique”, era uma tarefa das Repartições Escolares, que era um dos departamentos dos Serviços Provinciais de Educação, em perfeita comunhão com as Dioceses. A estas instituições coube preparar, em *quantidade* e *qualidade* desejáveis, o efetivo de docente que deveria garantir a concretização do projeto de ampliação da cobertura da rede escolar em todas as regiões, prevendo e preparando, necessariamente, o acréscimo do número de professores e monitores escolares habilitados para o magistério, de modo a impedir a entrada de novos elementos docentes, sem estarem devidamente preparados (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 8).

A preparação de pessoal docente, em *quantidade* e *qualidade*, que fizesse face aos desafios da ampliação e renovação da escola pública, demandou o aumento da capacidade de funcionamento de Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar já existentes, como as de *Vila Coutinho*, *Alto Molócue* e *Vila Cabral*, assim como a construção de outras, como as de Vila Pery e de Gaza, para responder às demandas de efetivos para as zonas rurais. Paralelamente, e pela primeira vez, foram criadas Escolas de Magistério Primário em Lourenço Marques e na Beira e, posteriormente, as de Nampula e de Queimante, respectivamente, para atender às zonas urbanas e suburbanas.

Ao lado de outras estratégias formativas do pessoal docente, e demais pessoal da administração escolares, os Serviços Provinciais de Educação contavam com a Revista Pedagógica *O Nosso Posto* que, dentre outras finalidades, funcionou como dispositivos de conformação de saberes e práticas de professores, ao mesmo tempo

em que se procurava regulamentar a profissão docente. O aperfeiçoamento e capacitação do pessoal em exercício, por meio de impressos pedagógicos constituiu uma estratégia de “governo da conduta dos professores” (GONDRA, 2018), por meio de orientações pedagógico-didáticas apoiadas no pensamento pedagógico escolanovista como possibilidade de renovação do ensino nas escolas públicas, sobretudo as situadas nas regiões rurais.

O segundo desafio imposto pela expansão do *ensino primário elementar*, depois da formação de professores, foi a construção de edifícios escolares, realizados a um ritmo acelerado e a baixo preço. O modelo arquitetônico e a funcionalidade de Infraestruturas escolares foram outras das condições que se impunha nesse empreendimento, e os poucos recursos financeiros, findos do apoio da Metrópole, deveriam garantir que, apesar de construídas com recursos de baixo preço, as condições das escolas fossem adequadas a um ensino satisfatório, por meio das quais “toda a população escolarizável teria seu lugar numa escola simples, lavada, cômoda e funcional” (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 8, p. 14).

A expansão do *ensino primário elementar* visava alcançar pelo menos 50% da população, em cerca de 4 anos, entre 1970/1971 a 1974/1975. Esse Projeto de alargamento de salas de aula e aumento de turmas, escreveu a equipa editorial do impresso, era o caminho para um cada vez “[...] melhor futuro para todas as populações que formam Moçambique e constituem a sua principal riqueza” (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 6, p. 3). As escolas de *Posto escolar*, eram verdadeiros centros de desenvolvimento comunitários, onde se planificava e executava uma série de intervenções sociais, nas mais diferentes áreas da vida comunitária, para além disto, o funcionamento destas escolas, de ponto de vista pedagógico e didático, deveria inscrever-se nos ditames da Escola Ativa.

Na senda das reformas pedagógicas do período em alusão, a Direção Provincial de Educação publicou *O Nosso Posto*, por meio da qual difundiu propostas pedagógicas que visaram renovar os princípios da educação, métodos e didáticas de ensino e as concepções de escola. Tratou de renovar a escola primária elementar a partir de postulados pedagógicos ancorados na produção de educadores¹⁰⁵ europeus e Norte-americanos, conforme pode ser conferido no Quadro 23.

¹⁰⁵ Alguns dos nomes de importantes, importantes educadores apareciam de forma breve no *Nosso Posto*, como John Dewey (*O NOSSO POSTO*, 1969, N.º 2, p. 23), Jean-Jacques Rousseau (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 11, p. 23) considerados pioneiros da Educação Nova.

Quadro 23 – Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista O Nosso Posto.

Número da edição	Título do Artigo	Autor
(1969, n.º 2)	- "Conhecer as crianças"	Dr. António Bernardo Barata
	- "Desenhando a criança expressa-se, adaptação"	
	- "Redacção colectiva"	Professor Antero de Campos
	- "Carta de O Nosso Posto"	Inspetor João M. Paixão".
(1970, n.º 1-2)	- "Narração de História ao serviço da aprendizagem"	Professor Fausto Faria de Sá";
	- "Normas para o ensino de redação"	Subinspetor Flávio Marques";
	- "Para ser um bom professor"	Inspetor Reinado Fernandes";
	- "A importância da classe pré-primária"	Inspetor A. C. Correia de Almeida";
	- "Erros da pronúncia"	Inspetor José Manuel Lopes".
(1970, n.º 3-4)	- "Encandeamento das lições"	Prof. Fausto Faria de Sá";
	- "Ensino de Redacção à classe pré-primária"	Subinspetor Flávio Marques".
(1971, n.º 2)	- "A criança gosta de criar imagens ao sabor da sua imaginação – A mancha colorida"	Prof. Fausto Faria de Sá".
(1972, n.º 3)	- "A criança gosta de pintar em papel molhado"	Professores Maria Alice Mealha e Fausto Faria de Sá (Escola de Magistério C. Gouveia)
	- "Os exercícios sensoriais, sua utilização"	Professora Maria Amélia Carmo Almeida, da escola Dr. Aires Pinto Ribeiro
(1972, n.º 5)	- "Método do Global, sim ou não?"	Inspetora Maria Márcia Trigo
(1972, n.º 9)	- "A brincar também se aprende"	
(1973, n.º 1)	- "A brincar também se aprende"	
	- "A criança trabalha na sua própria aprendizagem"	Maria Fernanda da Silva Amaral
(1973, n.º 2)	- "A brincar também se aprende, pelo..."	
	- "A motivação do estudo das ciências geográfico-Naturais"	
(1974, n.º 37)	- "Ainda o conhecimento do aluno"	Inspetor João Manuel Paixão".

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Apesar de não haver referências diretas às teorias, ou autores de Psicologia, como acontecia com as publicações do *Jornal do Professor* e *Contacto*, as abordagens sobre a criança em idade escolar nos textos e artigos da Revista Pedagógica *O Nosso Posto* remetem às concepções e teorias específicas da Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento. As orientações pedagógico-didáticas sobre o ensino das principais disciplinas do *ensino primário elementar* publicadas neste impresso pedagógico estavam embasadas no saber da ciência psicológica que são possíveis de detectar mediante os esquemas de explicação e os conceitos centrais utilizados.

No texto "**conhecer as crianças**", da seção "Vamos Aprender", é possível perceber a concepção de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar adotados pelos inspetores de educação, responsáveis pelos Cursos de Habilitação de Professores e Monitores de Posto Escolar. Para aqueles inspetores de

educação, a inteligência, ou capacidade de aprendizagem das crianças em idade escolar eram influenciadas pela herança biológica dos pais e pela hereditariedade cultural, oriundas das famílias a que pertenciam, como se mostram na Imagem 18.

Imagem 18 – texto sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar na revista O Nosso Posto



Fonte: O Nosso Posto, 1969, n.º 2, p. 3.

A inteligência ou capacidade de aprendizagem de crianças em idade escolar eram explicadas com base na abordagem das *diferenças individuais*, apoiadas numa concepção de Psicologia Diferencial, muito em voga em finais de século XIX e inícios de XX. Ao se afirmar que “todos nós somos diferentes uns dos outros, porque somos gerados por pais diferentes, com feitios diferentes, herdados também dos nossos pais”, os inspetores de educação do Ultramar procuravam legitimar as diferenças individuais em alunos, com base na sua base genética e hereditária, como sexo, raça e condição social.

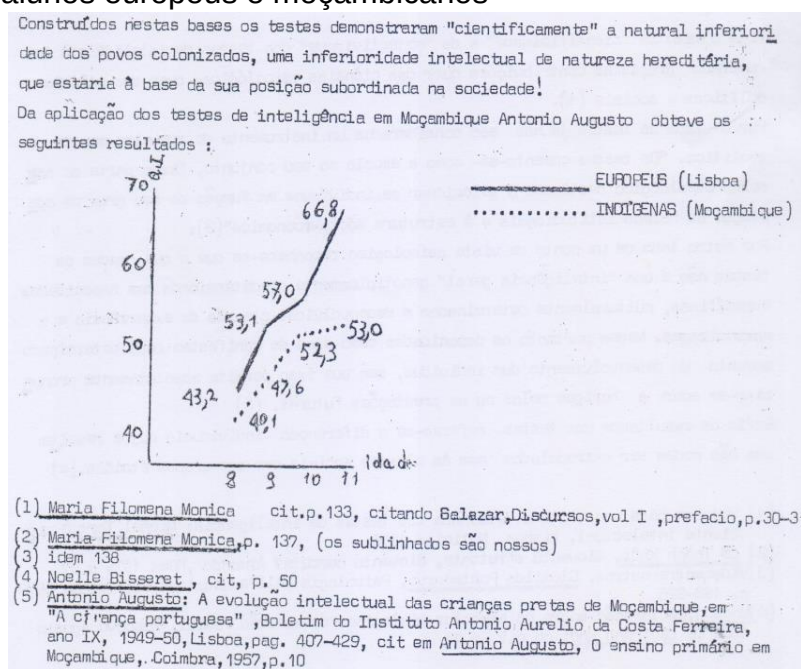
Esta forma de conceber os fatores de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar, por parte dos inspetores de educação, expressa uma concepção bastante desenvolvida por um primo distante de Charles Darwin, e que inclusive era adepto de sua *teoria evolucionista de seleção natural*, conhecido por Francis Galton (1822 - 1911). Para Galton, as diferenças individuais eram explicadas como resultado de aparato genético e hereditário diferentes, era a base explicativa de uma tradição de pesquisa muito em voga, que incluía a criação de testes para medição

de tais diferenças, que posteriormente deu origem ao ramo da Psicologia Experimental, a Psicometria (GOODWIN, 2005).

Relativamente à inteligência, Galton acreditava que esta era inata, um produto das forças evolucionárias e, tal como propunham aqueles inspetores de educação, acreditava que a inteligência, ou "certas capacidades de aprendizagem tendiam a ser coisa de família" (GOODWIN, 2005, p. 179). Essa forma de conceber as diferenças individuais, na inteligência e na capacidade para aprendizagem estava sendo aperfeiçoada pelos trabalhos de Hermann Hebbinghaus (1850 - 1909) e, sobretudo, pelos de Alfred Binnet (1857 - 1911).

Com os trabalhos de Binet surgiram dois caminhos de investigação, correlacionados: a *Psicologia Infantil* e a *Pedagogia Experimental*. Vários Psicólogos da Infância, desde Binet, Piaget, Wallon, Gesell e outros, se dedicaram a construir testes questionários de observação e empregaram métodos clínicos para medir a inteligência, aptidões, ou capacidade de aprendizagem das crianças (COUSINET, 1976, p. 67). E a partir dos anos 1950 esta prática estava se popularizando entre os pesquisadores portugueses interessados em justificar as diferenças entre alunos das escolas oficiais e rudimentares da Colônia de Moçambique, conforme ilustramos na Imagem 19.

Imagem 19 – Resultados de Testes de Inteligência entre alunos europeus e moçambicanos



Fonte: Módulo do Curso de Psicopedagogia. **A origem das diferentes teorias sobre a inteligência e as suas consequências educativas.** Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Educação. 2.^a Unidade do 2.º Semestre, 1982.

De acordo com Augusto ¹⁰⁶, os testes de inteligência demonstravam, cientificamente, a inferioridade dos povos colonizados, uma inferioridade intelectual de natureza hereditária, justificativo racional para subordinar as populações nativas. O autor refere, ainda, que com base nesta abordagem da Psicologia Experimental, se legitimava toda a diferença entre os filhos de europeus e de assimilados, que estudavam nas escolas primárias oficiais e os filhos de indígenas, que estudavam nas *Escolas de Posto Escolar* (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 1978).

Para além das diferenças entre crianças de tipos de escolas e meios sociais diferentes, esta perspectiva teórica legitimava a diferença entre meninas e meninos, no respeitante à inteligência e capacidades inatas para aprendizagem de diferentes tipos de matérias. Na onda desta corrente, os inspetores de educação em Moçambique acreditavam que

a mulher tinha uma inteligência que era do mesmo tipo da mãe natureza, no sentido que é naturalmente intuitiva, instintiva [...] enquanto o homem luta para plasmar o mundo circundante e as suas preferências, a mulher descobre a maneira de harmonizar as próprias exigências às do mundo em que vive. A sua atitude frente a vida é natural, prática-pacífica, enquanto a do homem é belicosa e mecanicista (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 1978, p. 65).

Goodwin referiu que, à semelhança do que acontecia em Moçambique, nos Estados Unidos da América e com base nesta corrente psicológica, as mulheres eram desencorajadas a continuarem seus estudos para além do ensino secundário, dada a sua inferioridade em relação à capacidade inata para aprender depois desse nível e que o mesmo acontecia em relação às minorias afrodescendentes (GOODWIN, 2005, p. 1981).

De fato, no caso de Moçambique colonial, tanto António Salazar, quanto Marcelo Caetano, serviram-se desta abordagem teórica, ou seja, da crença da existência de diferenças inatas de capacidades individuais para negar qualquer possibilidade de mudança da ordem social existente. Nas palavras de Caetano,

Uma criança inteligente, filha dum operário hábil e honesto, pode, na profissão do seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão e assim deve ser (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 1978, p. 65).

No que toca às finalidades do ensino e aprendizagem escolar dos alunos das *Escolas de Posto Escolar*, aprender a medir espaços de cultivo, a calcular quantidades

¹⁰⁶ Sobre os testes de inteligência no período colonial em Moçambique, conferir AUGUSTO (1949).

e preços de compra e venda, bem como a contar o dinheiro português, eram os principais desafios da disciplina da Aritmética, enquanto na disciplina da Língua Portuguesa o desafio era ensinar a falar e escrever corretamente na Língua Nacional (Português), o que ajuda a compreender a necessidade dos professores e inspetores de educação em modernizar os métodos de ensino, com base no saber da ciência em voga na época.

Na direção da renovação do ensino dessas duas principais disciplinas, os inspetores de educação e professores primários propunham, no ensino da disciplina de Aritmética, uma abordagem do ensino da Aritmética baseado na *Resolução de problemas* e, no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo na aprendizagem da Gramática e da Leitura, uma *abordagem da aprendizagem significativa*.

No artigo intitulado "A aritmética, Finalidades e Técnicas gerais de seu ensino", o Professor Fausto Faria de Sá¹⁰⁷ defendeu que a aprendizagem da aritmética, por parte dos alunos daquelas escolas das regiões rurais, deveria ser realizada mediante *resolução de problemas*, pois, afirmou o Professor De Sá "aprende-se aritmética para resolver problemas e resolve-se problemas para aprender aritmética. O problema surge-nos, assim, como ponto de partida, o meio e o fim da aprendizagem da aritmética" (*O NOSSO POSTO*, 1971, n.º 3, p. 6).

A *aprendizagem baseada em problemas*, uma abordagem da Psicologia da Gestalt, ou Psicologia da Forma, era a novidade introduzida no aparato pedagógico do ensino da Aritmética e da Gramática, nas *Escolas de Posto Escolar*. A Gestalt teve como principais precursores Max Wertheimer (1880 - 1943), Kurt Koffka (1886 - 1941) e Wolfgang Kohler (1887 - 1967), que se emigraram da Alemanha para os Estados Unidos da América, onde desenvolveram suas pesquisas sobre as Formas de apresentação dos objetos e fenômenos e suas implicações na Percepção e na Resolução de Problemas (GOODWIN, 2005).

Tal como Wertheimer condenava, com base na teoria de Pensamento Produtivo, o ensino da matemática baseado principalmente na memorização de regras e fórmulas, sem propiciar aos alunos a percepção dos conceitos que estavam por detrás dos símbolos, o Professor De Sá propunha que o ensino da matemática nas *Escolas de Posto Escolar* fosse realizada através da *resolução de problemas* simples,

¹⁰⁷ Professor primário e colaborador da revista *O Nosso Posto e Jornal do Professor*

relacionados com a vida cotidiana do aluno e com o ambiente (rural) em que estes viviam, em vez de um ensino e aprendizagem realizado através de combinações de números abstratos, que nada diziam aos alunos, nem quanto ao conteúdo, nem quanto à finalidade prática (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 4, p. 13).

Com esta abordagem esperava-se que os alunos tivessem mais gosto e mais interesse em realizar operações destinadas a dar respostas a perguntas que lhes eram feitas através de apresentação de problemas, que seriam histórias pequenas, do que em combinar números abstratos, de natureza enfadonhas, para achar outros números, que não se referiam a nada de real na sua mente. Nesse sentido, o Professor De Sá defendia que a aprendizagem da Aritmética deveria estar relacionada com os problemas da vida prática e cotidiana das crianças, com as operações envolvendo o dinheiro português, como calcular valor de compra, venda, lucros e perdas, por exemplo, a retórica do velho e do novo é mobilizada como argumento a favor de uma aritmética renovada,

Daí que se conclui que a prática, infelizmente tão usada, de encher o quadro ou os cadernos com contas enormes ou exercícios com números referidos a coisa nenhuma só serve para aborrecer inutilmente as crianças e para se perder tempo que podia ser aproveitado no verdadeiro sentido da aprendizagem – a resolução de problemas (*O NOSSO POSTO*, 1971, n.º 3, p. 6)

Recomendava o Professor de Sá que os futuros professores e monitores das Escolas de Posto Escolar apresentassem problemas concretos da vida dos alunos e diretamente relacionados com as grandes finalidades do ensino daquela disciplina, de modo que as crianças soubessem aplicar, as operações da Aritmética, tanto na área da produção agrícola, quanto na de comercialização dos produtos da produção.

Se, para o Professor De Sá, a aprendizagem da Aritmética deveria ser realizada através da abordagem da *resolução de problemas*, a aprendizagem da Gramática e da Leitura deveria ser realizada pela compreensão significativa do “todo” e do contexto de textos em que frases, orações e palavras novas se enquadravam. No artigo intitulado “Aprendizado da gramática”, o Professor Fausto De Sá iniciou esclarecendo que o ensino da Gramática nas *Escolas de Posto Escolar* tinha a finalidade de “habilitar as crianças a falar e a escrever bem a Língua Nacional”, e que seu ensino deveria ser concretizado a partir da linguagem falada e escrita. E a seguir questiona: Qual a marcha da aprendizagem da Gramática? Em seguida responde.

Certamente o Senhor professor estudou a gramática como nós, isto é, começando pelos sons – fonética, passando à classificação das palavras –

morfologia – e, destas às frases e textos completos – sintaxe. Foi assim durante muito tempo, mas agora não é. E ainda bem que assim não é, porque o caminho natural é precisamente o contrário: primeiros, a síntese; segundo a morfologia; terceiro, a fonética.

E porque esta nova ordem, esta nova marcha do aprendizado da gramática? A resposta é simples: se é da linguagem falada e escrita que se parte para o aprendizado da gramática, é lógico que procedemos de igual modo para ensinar as noções gramaticais, **pois nós entendemo-nos por frases com sentido e não por palavras isoladas e muito menos por sons sem sentido**. Não é assim? [...] O ensino da gramática começa-se pela sintaxe; desta passa-se à morfologia, mas sempre relacionada com a sintaxe; por último, ensina-se a fonética. (O NOSSO POSTO, 1971, N.º 3, p. 13). (**grifo nosso**).

As preocupações com a compreensão do *todo* e do *sentido global*, ou até do contexto de um texto, na aprendizagem da Gramática, foi explicado, pelo Professor De Sá, como “outra das inovações felizes do atual programa desta matéria”. Ao explicar a “Marcha da aprendizagem da Gramática”, por exemplo, o professor recomendava que os alunos deveriam aprender a distinguir as “ideias principais”, ou “fundamentais”, das “ideias acessórias”, ou “subordinadas”, em seguida os alunos poderiam adquirir as noções de proposição, ou oração, de sujeito e de predicado, e só depois aprenderiam a decompor um período em proposições e distinguir, entre estas, a que continha a “ideia principal” (O NOSSO POSTO, 1971, N.º 4, p. 2).

Na aprendizagem da leitura, igualmente, era necessário que, antes de aprenderem a memorizar letras, palavras, frases, ou orações, o professor deveria iniciar por apresentar um texto em que se encontrariam estes elementos textuais e, após apresentar o sentido, ou o contexto global do texto, estes deveriam, então, apresentar outros aspetos em estudo. Neste sentido, o professor afirmou a marcha da aprendizagem da leitura deveria consistir no seguinte esquema: “interpreta-se, primeiro, o sentido global do que se leu; depois, o sentido das frases; por último, determina-se o significado das palavras desconhecidas” (O NOSSO POSTO, 1971, N.º 4, p. 2).

Com este esquema de aprendizagem, que o professor De Sá designava de “Marcha da Aprendizagem”, na qual os alunos deveriam “aprender frases com sentido e não por palavras isoladas e muito menos por sons sem sentido”, nota-se uma negação às práticas “memorísticas” do ensino-aprendizagem da gramática, praticadas anteriormente nas escolas primárias elementares de Moçambique, em que os alunos eram ensinados por meios de repetição decorada das noções gramaticais, aplicando o mesmo para o aprendizado da leitura.

Para o professor De Sá, as palavras, as orações não deveriam ser aprendidas fora de um texto, com sentido e significado do contexto em que elas devem ser empregues e compreendidas. Conduzida a “marcha da aprendizagem”, que deveria partir da compreensão global de textos, para o estudo das frases e orações, os alunos chegariam a um *insight*, ou seja, conseguiriam perceber as relações entre palavras, frases, ou orações com texto, ao mesmo tempo que conseguiriam utilizar esses elementos textuais em outros contextos de aplicação. Mas para que isso se efetivasse era necessário que os alunos desenvolvessem uma percepção clara dos diferentes modos de aplicação desses elementos gramaticais.

3.2 Abordagens Psicológicas nas Escolas de Posto escolar.

Os processos de ensino e aprendizagem nas *Escolas de Posto Escolar* eram fundados nos novos saberes da Psicologia e da Pedagogia da chamada Educação Nova ou Escola Nova, cujas características foram amplamente difundidas pela Revista Pedagógica *O Nosso Posto*. Tratavam-se de renovar o ensino e aprendizagem das crianças em idade escolar através de propostas de um conjunto de abordagens que se opunham à visão Behaviorista, consideradas tradicionais, no ensino das principais disciplinas das *escolas primárias elementares*, como era o caso da aprendizagem da Aritmética, Gramática e Ciências Geográfico-Naturais.

As novas abordagens do ensino e aprendizagem daquelas disciplinas prometiam uma eficácia dos objetivos que se pretendia no processo de escolarização das massas. A renovação da escola pública, por meio de adopção de perspectivas de “*Escolas Novas*” estavam sendo amplamente difundidas ao redor do mundo, sobretudo pelos trabalhos de Ferrière. Inclusive as primeiras tentativas de definição do que vinham a ser Escolas Novas foram elaboradas pelo próprio Ferrière nos seguintes termos:

I have often been asked what precisely is meant by a New School, what are the essentially characteristics of such an institution. Some time ago I gave a definition which did not succeed in putting an ending to misunderstandings. [...] The ideal of a New School may be conveyed in a few propositions. Like other ideals, it is not completely fulfilled by any single specimen, or at least by hardly any personally known to me. That is to say, the thirty characteristics enumerated below need not be all presented by a school that can justly claim the title of New School. But with the maximum program, a minimum program may reasonably be contrasted. The school must be in the country; the instruction must be based upon the experience and enriched by manual work; there must be self-government by the pupils, to some extent at least; and it

must possess not less than half of the thirty characteristics. (FERRIÈRE, 1919, p. 9-10).

Estas características sintetizam as 30 proposições que FERRIÈRE (1930) apresentou como condição para as escolas serem consideradas *Escolas Novas*, estabelecendo que precisava reunir mais da metade para merecerem o adjetivo. Apesar das *escolas elementares* passarem a ostentar o adjetivo “Nova”, ou “Ativa”, ela não representou uma ruptura com o passado, pelo menos de ponto de vista de *Gramática Escolar*, com o *modelo escolar* que vinha caracterizando as escolas desde que foram criadas as escolas do ensino primário em 1779 em Moçambique.

A renovação pedagógica da escola primária elementar não implicou ruptura com a gramática escolar que vinha sendo construída com o surgimento da escola de massas, como alunos agrupados em turmas graduadas, lugares específicos e estruturados para a ação escolar, controle social do tempo escolar, agendas rigidamente aplicadas, conhecimento compartilhado e organizado em disciplinas escolares, entre outros. Essa forma escolar de educação foi se constituindo, segundo afirmaram David Tyack e Larry Cuban,

L'école de masses est le produit d'un long processus historique qui consolide des modèles d'organisation scolaire et d'action pédagogique à grande stabilité et permanence. Au tournant du XX^{me} siècle, on assiste à la fixation d'une grammaire de l'enseignement qui construit et définit notre manière de regarder l'école: des élèves groupés dans des classes graduées, avec une composition relativement homogène et un nombre d'effectifs peu variable; des enseignants agissant à titre individuel, soit en tant que généralistes (enseignement primaire) soit en tant qu'experts (enseignement secondaire); des lieux structurés d'action scolaire, induisant une pédagogie centrée, pour l'essentiel, sur l'intervention en salle de cours; des horaires rigidement appliqués, qui mettent en oeuvre un contrôle social du temps scolaire; des savoirs partagés en disciplines scolaires, qui deviennent les références structurantes de l'enseignement et du travail pédagogique (DAVID TYACK; LARRY CUBAN APUD NÓVOA, 1997, p. 74).

Apesar de adjetivada “Nova”, ou “Ativa” as Escolas de Posto Escolar mantiveram sua *forma escolar de educação*.¹⁰⁸ O Pr. Mário Albuquerque, em uma publicação de 1972 (n.º 8, p. 3), descreve as representações da Escola de Posto Escolar, por oposição à *Escola Tradicional*, como Escola Ativa. Para o autor, a *Escola do Posto Escolar* era a “Escola verdadeira”, a *Escola Activa*, que se distinguia da *Escola Tradicional* pelos seguintes aspetos: a) as ciências (sobretudo a Psicologia)

¹⁰⁸ ordenação por fileiras: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente, etc. (C.f. FOUCAULT, 1987, p. 125-126).

era a base dos princípios e saberes que guiavam os processos de ensino e aprendizagem; b) a concepção da criança e suas possibilidades e capacidades intelectuais era fundada nos conhecimentos científicos sobre seus processos de desenvolvimento natural; c) o papel do aluno é mais de agente e o de professor apenas como facilitador, ou orientador, do processo de ensino e aprendizagem; d) os métodos de ensino e aprendizagem são inovadores, e permitem a consideração dos interesses e necessidades das crianças, entre outras características.

O texto que colamos a seguir ilustra a representação de uma Escola de Posto Escolar feita por um dos professores de Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, da Vila Cabral [Atual Cuamba, Província de Niassa]. Como se pode ver na Imagem 20.

Imagem 20 – Texto sobre representações da escola de Posto Escolar



Fonte: O NOSSO POSTO, 1972, N.º 8, p. 3.

Recorrentemente, as Escolas Ativas, que se pretendia que fossem as Escolas de Posto Escolar, eram descritas por oposição às Escolas Tradicionais. Estas últimas eram caracterizadas como espaços de ensino e aprendizagem onde “tudo era orientado ao sabor do imprevisto, com total desprezo pelos interesses e necessidades da criança” e, ainda, o aluno era “considerado como um adulto em miniatura, com todas as potencialidades e possibilidades daqueles e que, em harmonia com tais conceitos psicológicos, deveria adaptar-se e moldar-se às exigências e desejos rígidos e inflexíveis do mestre” (ALBURQUERQUE, 1972, p. 3).

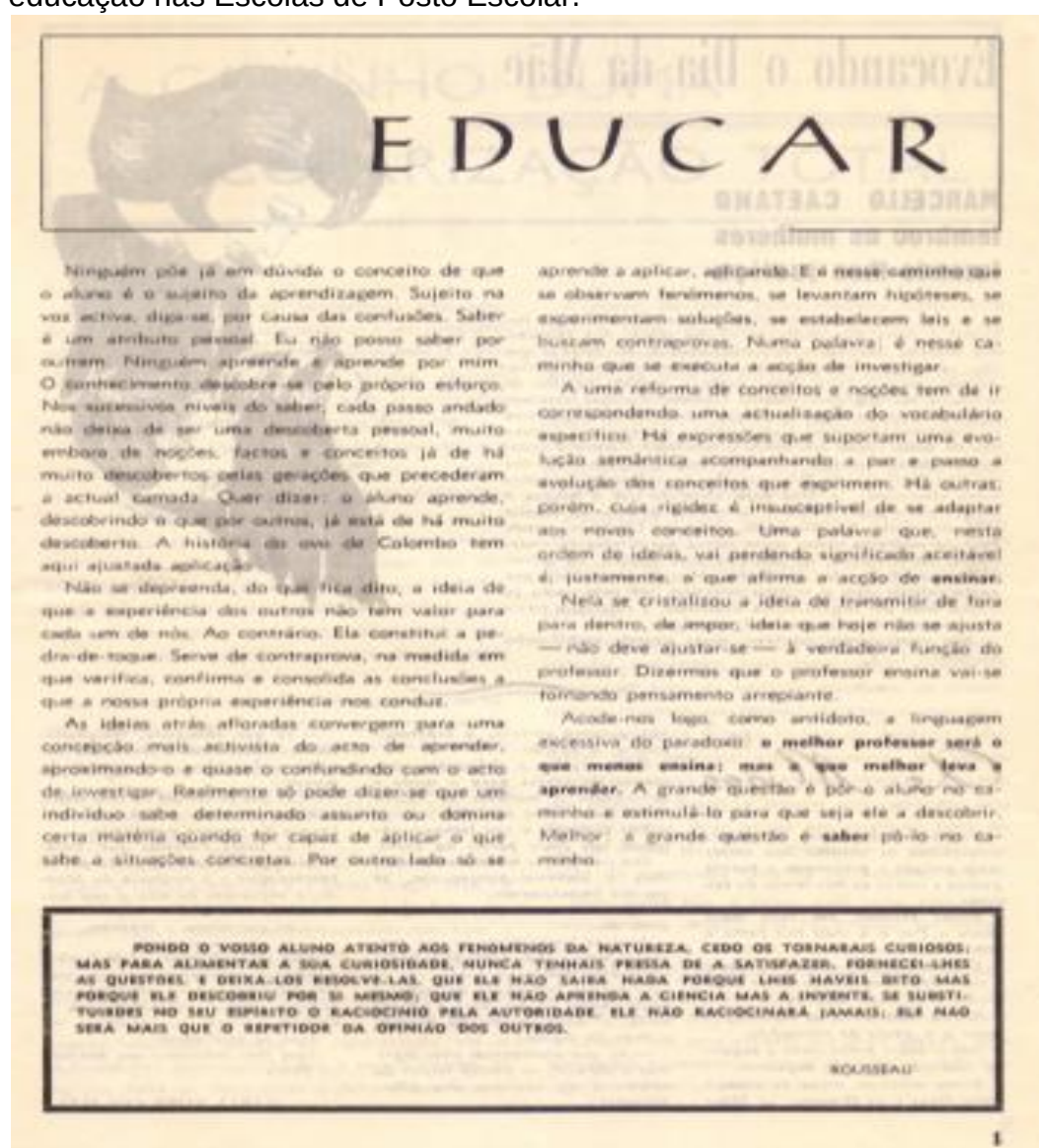
Pelo contrário, a aprendizagem nas *Novas Escolas*, como se dizia serem as *Escolas de Posto Escolar*, destinadas às populações das regiões rurais, deveriam guiar-se por um saber da ciência, sobretudo da ciência psicológica, e nela fundar suas práticas. Desse modo, a aprendizagem das crianças em idade escolar deveria ser orientada com base “no conhecimento da delicadeza dos sentidos da criança, seus gostos e preferências, sua própria e natural atividade”, partindo de uma nova concepção de infância, por meio da qual o mestre deveria conhecer a natureza psíquica e volitiva destas, para lhes dirigir um ensino que iria de encontro aos gostos, interesses e desejos (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 8).

Apesar de se conceber as capacidades intelectuais e as possibilidades de aprendizagem das crianças em idade escolar como resultado de herança genética, criança não era mais vista como um “adulto em miniatura”, que à partida apresentava as características psicológicas amadurecidas para aprendizagens memorísticas. A nova concepção deveria basear-se no entendimento dos petizes como seres em transformação, cujo desenvolvimento natural seguia princípios descritos pelas psicologias, os quais os professores deveriam dominar para condução eficiente do ensino escolar.

Com as novas abordagens sobre a aprendizagem escolar, o papel do aluno e do professor das *Escolas de Posto escolar*, deveriam ser também consentâneos com o novo tipo de relações que se exigiam na escola. De um lado, “o professor perdeu a feição autoritária que tanto caracterizava e deixou de ser um educador que transmitia um ensino rotineiro e automatizado, despido de interesse, baseado apenas no livro e em exposições monótonas” (ALBURQUERQUE, 1972, p. 13) e, de outro lado, o aluno se tornou um agente motor do seu próprio saber, através de um ensino prático, objetivo e interessante.

Observa-se no texto publicado na edição n.º 6, da revista *O Nosso Posto*, publicada em 1972, uma certa preocupação com os novos conceitos e novas concepções emprestadas das ideias pedagógicas escolanovistas, sobretudo as ideias de Rousseau, citado no texto. A ideia da criança como agente de sua própria aprendizagem, que descobre o conhecimento pela sua própria atividade e esforço, era uma concepção escolanovista que se pretendia que caracterizasse o ensino nas Escolas de Posto escolar, basta olhar para o texto que se segue na Imagem 21.

Imagem 21 – Excerto da Revista Pedagógica *O Nosso Posto*, sobre a educação nas Escolas de Posto Escolar.



Fonte: *O Nosso Posto* 1972, n.º 6, p. 1.

A “Nova escola” em Moçambique deveria, entre outros, apresentar as seguintes características: a) serem escolas em que o trabalho intelectual não se

dissociasse do trabalho manual; b) o ensino da teoria deveria ser feito por meio da prática ou através de demonstrações práticas; c) o ensino deveria estar orientado para o trabalho produtivo e comunitário; d) o ensino e aprendizagem deveriam passar a orientar-se pelo conhecimento dos processos de desenvolvimento natural das crianças, mas ao mesmo tempo em “conformidade” com o entorno social, entre outras características.

A renovação da *escola primária elementar* em Moçambique colonial devem ser vistos no quadro mais amplo do projeto de democratização do ensino primário, que incluía, igualmente, a expansão da escola pública, obrigatória e gratuita, - as escolas de *Posto escolar*, para todas as regiões rurais. Algumas das principais implicações pedagógicas das abordagens psicológicas da Escola Nova aplicada às Escolas de Posto Escolar podem ser compreendidas se analisarmos algumas características destas escolas, nomeadamente, nos aspetos de *Atividades Manuais e Atividades de Trabalho Produtivo*, *Inovações Metodológicas* e *A Higiениção da criança no Espaço Escolar*.

3.2.1 Atividades Manuais e Atividades de Trabalho Produtivo

Uma das implicações Pedagógicas das abordagens cognitivistas da aprendizagem que se pretendia que se caracterisassem as Escolas de Posto Escolar eram as atividades manuais, ou atividades de trabalho produtivo. Aprendizagem pela prática, ou “*learn by doing*” é uma expressão inglesa comumente associada ao educador Norte-Americano John Dewey (1859-1952) que considera que das crianças em idade escolar só se efetiva, na prática, se ela for orientada para uma ação diretamente ligada às necessidades e interesses das crianças e não pela transmissão de conteúdos de instrução, como defendiam os adeptos da “escola tradicional” (COUSINET, 1976).

Aprendizagem pela prática era um dos princípios pedagógicos que perpassava todas as disciplinas das *Escolas de Posto escolar* e era, inclusive, o princípio que orientava a formação de professores que se destinavam àquele tipo de escolas. Dois tipos de trabalhos manuais podem ser identificados nos textos da Revista *O Nosso Posto*. De um lado, as *atividades manuais*, de caráter oficial, relacionados com a manipulação de objetos (recursos didáticos), que podiam ocorrer dentro da sala de aulas e/ou fora dela e, de outro lado, as atividades *de trabalho produtivo*, relacionadas com atividades de geração de rendimento e outros meios de subsistência, sobretudo a agricultura e fruticultura.

Em ambos os casos, o aluno era colocado como o principal agente de sua própria aprendizagem. Isso, no entanto, não significa que o aluno tivesse a total liberdade pela sua aprendizagem, até porque a visão pedagógica de Dewey era crítica quanto aos apologistas da educação tradicional, que colocavam o currículo, ou os conteúdos, no centro da educação e do ensino, quanto dos apologistas da educação baseada nos interesses desenvolvimentais das crianças.

Este posicionamento é recorrente nos textos da seção "A criança gosta de criar imagens ao sabor de sua imaginação", cujos textos eram da autoria do professor Fausto Faria de Sá. O Professor De Sá chamava atenção para as consequências negativas das polarizações do ensino centrado no conteúdo e do centrado nos interesses dos alunos, aos primeiros recomendava que suas propostas curriculares estivessem alinhadas com as necessidades reais e concretas das crianças, aos segundos, que orientassem os interesses das crianças para as reais necessidades de suas vidas, enquanto sujeitos inseridos em um contexto social, econômico e político concretos, deixando antever o alinhamento com uma *educação pragmática*.

Tal como propunha Dewey, Professor De Sá considerava que o ensino nas escolas de posto escolar deveria reconstruir a experiência concreta, ativa e produtiva das crianças das regiões rurais de Moçambique, sendo, por esse motivo, essencialmente pragmática e instrumentalista. O pragmatismo educacional proposto por este professor, e por inspetores educacionais, pressupunha a regulação dos aspectos sociais e concretos da vida das dos alunos das Escolas de Posto Escolar, que era marcado por um contexto cada vez mais dominado pela preocupação da melhoria de suas condições de vida e pelo desenvolvimento da economia.

Nota-se aqui, neste último aspecto, se desenha a ideia de uma "Educação Progressiva" (POPKEWITZ, 1997), remetendo para soluções úteis na melhoria de condições de vida do aluno e da comunidade. Nesse sentido, a educação deveria partir sempre da experiência concreta da vida dos alunos, tendo por referência problemas concretos do contexto rurais que a educação deveria ajudar a resolver, como as questões de habitação, saúde, produção de alimentos, saneamento do meio, entre outros.

Embora todas as disciplinas fossem perpassadas pelo princípio da atividade centrada no aluno, existia algumas matérias que permitiam observar com mais nitidez a intenção da aplicação desta ideia pedagógica de Dewey nas Escolas de Posto escolar. Desenho, pintura e modelagem são exemplos de atividades manuais que se pretendia que se tornassem "expressões de alto valor educativo para as crianças das Escolas de Posto Escolar", pelo fato de possibilitarem o desenvolvimento de gostos

pela estética e da imaginação criadora, por meio da qual as próprias crianças expressariam suas experiências de mundo e seus interesses.

Por meio de *atividades manuais*, que incluíam trabalhos de caráter oficial, e que envolviam a manipulação de objetos diversos e de recursos didáticos na realização de atividades de corte e colagem, pintura plástica, modelagem de figuras de objetos com barro e outro material, entre outros, a criança reconstituiria sua experiência e, conseqüentemente, melhoraria seu desempenho e aumentaria seu rendimento, seguindo os seus próprios interesses vitais. Nesse sentido, a ênfase da educação, se deslocaria do produto para o processo, colocando o agenciamento da própria criança no centro desse processo.

O pragmatismo proposto por Dewey, retomado agora nos textos de Fausto Faria de Sá, propunha uma educação que visava a liberdade e o desenvolvimento das capacidades produtivas individuais e de trabalhos coletivos, que fizesse face às imposições da nova sociedade burguesa que se consolidava em meados do século XX em Moçambique. Na seção que referimos anteriormente, podem ser encontradas descrições de esquemas de *Lição de desenho e pintura* (passo a passo), intitulados, "a dobragem", "a mancha colorida", "lição de conversação e interpretação de imagens", que se fundam neste princípios pedagógicos mencionados (*O NOSSO POSTO*, 1969, n.º 2, p. 11).

Para além destes esquemas de lição, e tal como o próprio Dewey propunha, os textos publicados no *Nosso Posto* orientavam que os professores desenvolvessem, nas Escolas de Posto Escolar, um ensino baseado na resolução de problemas concretos da vida das crianças, e de acordo com os tópicos a considerar, estes deveriam conduzir as crianças a: 1) identificar uma necessidade sentida, 2) analisar a sua dificuldade, 3) propor alternativas de solução, 4) experimentar as várias soluções, e 5) agir para a solução (*O NOSSO POSTO*, 1970, n.º 3-4). Trata-se de um esquema que se aplica às aprendizagens ativas envolvendo os mais variados tópicos de ensino e aprendizagem, como é o caso das atividades manuais de desenho, pintura e modelagem.

O desenho era outra das características da Educação Nova bastante presente na revista *O Nosso Posto*. Esta prática educativa já se encontrava, na sua fase embrionária, em Rousseau, mas foi bastante desenvolvida por Tolstoi e renovada, sobretudo, pelo educador Checo Franz Cizek, que tinha fundado uma *Escola de Arte Infantil*. Tratava-se de uma atividade visando o desenvolvimento intelectual, moral e artística que se propunha que as crianças desenvolvessem, de forma livre e espontânea (COUSINET, 1976, p. 54).

De acordo com Cousinet, esta prática estava se desenvolvendo e, diferentes quadrantes do mundo, como na Catalunha, Itália e México, onde as escolas chegaram publicar revistas de desenhos, pinturas, poemas, etc., inteiramente produzidas por alunos, da qual se propôs o “método de tipografia na escola” de Celestin Freinet, bastante publicitada na revista *O Nosso Posto*, conforme se mostra na Imagem 22.

Imagem 22 – Excerto da Revista Pedagógica *O Nosso Posto*, sobre atividades de desenho e pintura no ensino primário elementar.



Fonte: *O Nosso Posto*, 1970, n.º 3-4, p. 15.

Tal como propunham os pedagogos desta corrente educativa, as próprias crianças das escolas de Posto Escolar deveriam construir, criativamente, seus instrumentos de trabalho, desde pinceis, quadros e outras superfícies planas para o desenho, até as próprias tinas, recorrendo às matérias primas disponíveis em seu meio ambiente.

Tal como outras aprendizagens, o desenho e a pintura deveriam integrar-se no rol das atividades práticas a serem desenvolvidas pelas crianças no espaço escolar e no meio ambiente livre. Com estas atividades pretendia-se preparar as crianças das Escolas do Posto Escolar para se tornarem futuros jovens para o trabalho produtivo e criativo e para a melhoria de suas condições de vida, de sua família e da comunidade, numa sociedade que se tornava cada vez mais competitiva, impostas pelo desenvolvimento e o progresso capitalistas que Portugal e suas colônias viviam naquela época.

As atividades manuais, realizadas por meio de desenho, pintura, modelagem, construção de materiais, como pincéis e outros objetos, não são os únicos exemplos de procedimentos pedagógicos que colocavam o trabalho do aluno e na relação direta com a vida produtiva, e tais ideias não se resumiam à John Dewey. Paralelamente, se propunha o desenvolvimento de *Atividades de Trabalho Produtivo*, que compreendiam a "outra face da moeda", ou seja, correspondiam às atividades cujas finalidades eram de produção de culturas alimentares.

William Heard Kilpatrick (1871-1965)¹⁰⁹ e Edouard Claparède (1873-1940)¹¹⁰ retomaram e desenvolveram o princípio da *educação progressista*, aplicando-a a situações concretas de ensino. Por exemplo, Kilpatrick propôs o "Método de Projetos" [este era mais do que um método de intervenção educativa, era também uma filosofia de vida], posteriormente também designada "Programa de atividades", enquanto Claparède apresentou a ideia de "*Educação Funcional*", ou "*Educação Atraente*". Ambos apresentavam propostas de *educação pragmática*, ao estilo de *educação progressista* de Dewey, para os quais a atividade educativa apenas seria a que correspondesse a uma função vital das crianças, e não mera atividade de ensino e aprendizagem.

A relação entre o ensino e a vida concreta das crianças era uma das características a ser assumida pela escola primária elementar, o que remete às contribuições destes educadores. As Escolas de Posto Escolar, para além de ensinar a criança a escrever, a ler e a contar, deveriam ensiná-las a viver melhor, sobretudo no que respeita ao trabalhos produtivos. As disciplinas escolares cumpriam ou deveriam cumprir, igualmente, tais finalidades, estando relacionadas com as necessidades de vida concreta das crianças e da comunidade, como era o caso do

¹⁰⁹ (C.f. TENAMBAUM, 1951).

¹¹⁰ (C.f. CLAPARÈDE, 1926).

Programa da disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, da 3.^a classe, que se destinava à preparação das crianças para o trabalho colaborativo nas comunidades.

Tratava-se de uma proposta de educação com princípios pedagógicos muito próximos dos propostos por Dewey, uma vez que Kilpatrick o admirava em suas ideias pedagógicas e compartilhava visão de mundo, relativamente ao fato de a educação ser voltada para preparação para vida concreta das crianças, tendo em conta o ambiente natural e os contextos sociais, econômicos e políticos em que estas se desenvolviam.

Foi nessa mesma perspectiva que inspetores de educação e professores que colaboravam na revista pedagógica *O Nosso Posto* passaram a conceber as relações entre a escola e a vida concreta das crianças. Na perspectiva destes, era necessário não apenas considerar os interesses das crianças e as suas condições psicológicas e de desenvolvimento, mas também os entornos ambientais, sociais, culturais e políticos em que as crianças se desenvolviam, pois, a educação não deveria se dissociar da vida concreta das crianças. Por isso, o tipo de atividades de trabalho produtivo a serem planificados e desenvolvidos pelas escolas deveria estar em consonância com as particularidades e necessidades de cada região (*O NOSSO POSTO*, 1969, n.º 1, p. 11).

Para alcançar objetivos, de forma eficaz, da educação por meio de atividades de trabalho produtivo, era necessário que houvesse uma planificação prévia [chamava-se "*Método de Projeto*", na proposta de Kilpatrick] em que se definia as atividades concretas a serem executadas pelo aluno. Estes, por sua vez, deveriam realizar as tarefas "ao seu gosto", e segundo seus interesses, o que permitiria o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades para melhor responderem às necessidades de adaptação em seu meio.

A "*escola primária elementar*", como eram conhecidas as escolas que se situavam nas regiões rurais, deveriam se tornar, na ótica daqueles profissionais, autênticos "centros de desenvolvimento comunitário", onde aos professores cabia, "não apenas ensinar aos alunos, em suas escolas, mas fora delas, aos pais, ao todo o povo" (*O NOSSO POSTO*, 1969, N.º 1, p. 10). Nessa perspectiva, a missão dos professores de posto e monitores escolares, como bons cidadãos, era, dentre outros, ajudar na previsão das necessidades dos alunos e da comunidade, apoiá-los na planificação de atividade com vista à satisfação de suas necessidades individuais e

coletivas, enfim, animar as populações e ensinar tudo o que sabia e que pudesse servir ao bem comum.

Uma das contribuições de Kilpatrick, nesta componente educativa, era de que a educação, sobretudo realizada por meio de atividades manuais, requereu certa organização, o que não significava apenas fixar objetivos a atingir, mas prever uma série de tarefas sequencialmente ordenadas, de forma a evitar que fosse conduzida de forma improvisada. Este aspecto pode ser verificado no conjunto de orientações prescritas nas atividades relacionadas com melhoria das condições de habitação, os cuidados com a higiene pessoal e coletiva e saneamento do meio ambiente, nos programas da disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, sobretudo na 3.^a classe.

Um dos aspectos que mais se pode destacar do pensamento pedagógico de Kilpatrick nesta proposta educativa das escolas de posto escolar era o equilíbrio que se pretendia estabelecer em termos de consideração dos aspectos individuais e coletivos das crianças, tendo em conta as particularidades ambientais, sociais, culturais e políticas em que as crianças se encontravam e para a qual se preparavam para uma vida mais ativa. O exemplo disto são as diferentes rubricas do Programa de Ciências Geográfico-Naturais que estavam relacionadas mais diretamente com a pretensão da promoção da melhoria das condições de vida das populações rurais, sobretudo através do trabalho construtivo e produtivo.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Ciências Geográfico-Naturais, os alunos deveriam aprender colaborando nos trabalhos comunitários onde realizariam diferentes tarefas, segundo suas próprias necessidades, de suas famílias, ou comunidades, tais como construção de latrinas, capoeiras, currais, fornos e fogões de cozinhas rurais, também aprendiam a construir utensílios domésticos e as formas de conservação de materiais diversos, e inclusive aprendiam como se construir materiais convencionais de fabrico de casas, como blocos de adobe [são blocos de areia amassada, que ainda hoje são amplamente usados na construção de casas nas regiões rurais], tijolo queimados, telhas de cobertura, ladrinhos de cerâmica, bem como aprendiam a fazer uso de pedras e madeiras, na construção de casas, para além de outros materiais (*O NOSSO POSTO*, 1970, N.º 1-2).

Ao lado disso, os conteúdos dos Programas de Ciências Geográfico-Naturais deveriam antecipar o confronto das crianças com os problemas da sociedade em que viviam, preparando-as para enfrentá-los. Esse era o carácter pragmático e

instrumental que tanto defendiam os profissionais de educação que contribuíram com para organização da escola primária elementar. Na perspectiva daqueles inspetores e professores, as atividades dos alunos deveriam iniciar

[...] logo na classe preparatória (1.º ano), com exercícios de observação e conservação de outras atividades, dentro e fora da sala de aulas, sobre os seguintes **centros de interesse**: o corpo e o vestuário, a escola, a habitação, o fogo e a lavoura; na 1.ª classe (2.º ano), retomam-se os três primeiros **centros de interesse**, - o corpo e o vestuário, a escola e habitação, - e alarga-se o estudo à igreja, às plantas, aos animais, à água, aos ofícios e profissões e aos fenômenos naturais; na 2.ª classe (3.º ano), a escola e as plantas são objeto de um estudo mais circunstanciado e surgem os novos **centros de interesse**: a povoação, a configuração do terreno, as vias de comunicação e transporte, a orientação, o ar, a higiene, a iluminação e a duração do tempo; na 3.ª classe (4.º ano), surgem como novos **centros de interesse**, a observação da terra em que se vive, a colaboração nos trabalhos de melhoria da povoação, a observação da natureza, e alarga-se o estudo da orientação, iniciado na 2.ª classe; finalmente, na 4.ª classe, estuda-se o homem, o corpo humano, os outros animais, os vegetais, o solo, o subsolo, o ar, o calor e o frio, os astros, a terra e Portugal (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 1-2, p. 2).
[**negrito nosso**]

Nas aulas teóricas, em sala de aulas, os alunos deveriam ser estimuladas a atividade individuais e coletivas. Os trabalhos que requisitassem uma atividade individual deveriam consistir no "esquema: observação, acção, reflexão e expressão" (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 1-2, p. 3), enquanto as atividades coletivas deveriam ser orientadas pelo "Método de Discussão". Na perspectiva de Kilpatrick, ambos permitiriam preparar as crianças para saberem pensar e tomarem decisões importantes para suas vidas, para viverem mais e melhor, e com liberdade para tomarem decisões conscientes a respeito de questões sobre si próprios e sobre os assuntos sociais, ou coletivos (GADOTTI, 1999).

A proposta pedagógica do ensino baseado nos *centros de interesses*, que muito se repete na citação do Programa de Ciências geográfico-naturais, foi defendida por muitos dos pedagogos escolanovistas. A especificação do que seriam, na prática, os remete às ideias pedagógicas de Ovide Decroly (1871-1932)¹¹¹, que é outro dos pedagogos da Escola Nova, que contribuiu para a difusão e expansão deste tipo de escolas. Enquanto em Dewey e seus adeptos a ideia de *interesses* não assumia um sentido preciso, assumindo os contornos de um conceito ambíguo e susceptível de conduzir a graves confusões de ficção pedagógica, para Decroly os interesses foram bem especificados, tendo-os definido como: "família", "universo", "mundo vegetal", "mundo animal", etc. (COUSINET, 1976, p. 63).

¹¹¹ (C.f. DECROLY; MONCHAMP, 2002).

Cada estágio de desenvolvimento dos alunos, e no caso das Escolas de Posto Escolar, para cada classe do ensino primário, haveriam *interesses* diferentes, conforme as finalidades de ensino e experiências educativas a considerar, por exemplo: *o corpo e o vestuário, a escola, a habitação, o fogo e a lavoura igreja, às plantas, aos animais, à água, aos ofícios e profissões e aos fenômenos naturais*, por aí em diante. Para cada *Centro de Interesses* existem jogos específicos a serem desenvolvidos para conduzir o desenvolvimento integral das crianças (GADOTTI, 1999).

Sistematizando os trabalhos de Dewey e Decroly, Ferrière precisou, definiu e organizou o valor dos *centros de interesses* por ordem cronológica através da vida da criança. O Método de Projetos não especificava em que consistiam tais *interesses*, de modo a estabelecer-lhes um fim e a fixar-lhes tarefas concretas a serem realizadas, no entanto foi Decroly quem definiu, sobretudo para as crianças do pré-escolar, fixando tais interesses em: *alimentarem-se; protegerem-se contra as intempéries e os perigos; e agirem através de uma atividade social, recreativa e cultural*. Desse modo a educação deveria partir de necessidades concretas das crianças, na qual os *centros de interesses* deveriam ser desenvolvidos por meio de observação, associação e expressão (GADOTTI, 1999).

É de salientar a importância que os reformadores da educação em Moçambique atribuíam à aprendizagem pela prática e, ao mesmo tempo, as formas de organização dos conteúdos dessas práticas, tendo em conta os interesses e as particularidades psicológicas das crianças e as características do seu entorno social. A seção **"a criança aprende a viver melhor, ela e o seu professor colaboram nos trabalhos de melhoria da povoação"**, da revista pedagógica *O Nosso Posto* tinha, propositadamente, a finalidade de, "com base nas várias disciplinas e atividades dos Programas, sugerir ideias para a resolução de pequenos problemas de interesse para escola, para família, e até para a própria povoação" (1969, n.º 1, p. 10).

Esta forma de conceber a educação escolar está muito próxima do modelo de *projetos educativos* de Kilpatrick, que propunha uma intervenção educativa baseada, entre outros, no: 1) desenvolvimento de atividades de produção e consumo [a ideia de consumo está relacionada com formas de utilização de produtos específicos], geralmente realizadas sob a forma de trabalhos manuais, como construção de uma habitação, produção agrícola, carpintaria, etc.; 2) facilitação de aprendizagens por meio da descoberta, realizada através de excursões, ou de acampamentos, com a

finalidade de exploração direta da natureza; 3) desenvolvimento de competências práticas, por meio de atividades de competição, realizada, geralmente, por meio de jogos; e 4) desenvolvimento de competências de comunicação, realizados por meio da narração de um conto, etc. (GADOTTI, 1999).

Um exemplo das formas de apropriação dos postulados pedagógicas deste autor pode ser apresentado no texto "**como se constrói uma latrina**", da autoria do professor Fausto Faria de Sá, como apresentamos na Imagem 23.

Imagem 23 – Texto sobre atividades manuais, da Revista O Nosso Posto.

A criança aprende a viver melhor

ELA E O SEU PROFESSOR COLABORAM NOS TRABALHOS DE MELHORIA DA POVOAÇÃO

Berçário instituiu a professora de posto:

Tão importante como ensinar a criança a ler, escrever e contar, é ensiná-la a viver — a viver melhor, evidentemente.

Em sua verdade é com este fim que se ensinam aquelas disciplinas.

As pessoas que colaboram no programa do Ensino Primário Elementar sabem muito bem que assim é e por isso não se esqueceram de que a nossa povo, todo o povo português, precisa de aprender, em primeiro lugar, a defender a sua saúde, pois que sem ela não poderá ser feliz.

A doença traz a dor, a tristeza, a miséria e a morte.

Vamos dar-lhe um exemplo de que podemos com apenas uma pequena parte do Programa da 1ª classe de Ciências Geográfico-Naturais.

Vejamos o que se dá na segunda leitura:

«Colaboração nos trabalhos de melhoria da povoação — Drenagem é higiene pública; construção de latrinas, cisternas, fontes, fossos e fogões de cozinha rural — materiais a utilizar, condições a observar e localizações.

Observação e colaboração no fabrico de materiais a utilizar na melhoria da habitação: adobe, telha, tijolo, ladrilho. O uso da palha, da madeira e de outros materiais.»

É um exemplo, entre muitos, que mostra bem a preocupação de quem governa pelo bem estar e saúde do povo.

Cabe-nos à nós, professores, ensinar estes e outros preceitos, não só aos nossos alunos, mas também aos pais, aos pais, a todo o povo. É a nós que o Governo da Nação confia esta tarefa árdua. Não podemos, por isso, deixar de merecer esta confiança, porque é essa a nossa função e porque é dever de todo o homem cidadão ajudar, apoiar, animar, influir, ensinar tudo o que sabe e que possa servir ao bem comum.

Para levá-los a isso temos esta importantíssima missão, poderemos começar, berçários, professores e professores de posto, pois estamos dispostos a prestar-lhes toda a nossa ajuda e colaboração. E, como se disse, não basta, começamos hoje mesmo.

Vamos falar-lhes de latrinas e da sua importância na conservação da Saúde.

É bem que sabem que dez por cento das infeções que causam doenças nas crianças, principalmente nos meses quentes, são devidas a larvas que entram pela pele, e se instalam no nosso organismo, causando-lhe o ataque dos vermes.

Estas larvas vêm nos fezes humanas, pois são parasitas do homem.

Orá, é principalmente através da pele dos pés, por estarem mais em contacto com o solo, tantas vezes sujo de fezes, que as tais larvas entram no nosso organismo.

A melhor maneira, portanto, de evitar este mal é a construção de latrinas e a criação do hábito de todas as pessoas de ir lá.

É não é difícil ensinar:

* * *

E agora, meus professores, que cada um de vós dê um exemplo de fora da aula, aos seus alunos e a toda a população explique estes perigos para a saúde e estas regras simples para evitá-los.

Todos juntos muito poderemos fazer para o bem comum.

Voltaremos a este assunto com toda a nossa boa vontade e com outras ideias e outras sugestões.

COMO SE CONSTRÓI UMA SENTINA



1.º — Cava-se um buraco com o auxílio de um outro de profundidade.



2.º — À volta do buraco colocam-se quatro troncos grossos. Para os troncos ficarem bem seguros, tapam-se com terra os espaços.



3.º — Nas extremidades do buraco colocam-se pedras. Colocam-se a entrada por cima do buraco.



4.º — Constrói-se, finalmente, uma pequena palhota e fica a sentina pronta. Quando sair as crianças, cava-se novo buraco e muda-se para lá o polido.

Fonte: O Nosso Posto, 1969, n.º 1, p. 10.

Vale a pena destacar que, embora os *centros de interesses* fossem comuns à mesmas classes do *ensino primário elementar*, os conteúdos selecionados para os meninos eram diferentes das meninas. Os meninos aprendiam, geralmente, trabalhos

braçais e de elevado esforço físico, como construção de materiais de habitação, em oficinas de carpintaria e marcenaria, onde aprendiam a construir camas convencionais, colchão e travesseiros, etc., com recurso a materiais locais e de baixo custo; enquanto as meninas estavam-lhes reservadas as aprendizagens de "tarefas que tradicionalmente cabia às mulheres, como esposas e mães que viriam a ser: a arrumar a casa, provê-la de lenha e água, tratar os irmãos mais novos, moer o milho no pilão, cozinhar, cultivar a machamba, entre outras atividades domésticas, conforme a Imagem 24.

Imagem 24 – Excerto de texto sobre Educação Feminina da Revista O Nosso Posto.

Se assim não fizermos, ficamos em dívida para com o Estado, para com a Nação e, pior ainda, para com as crianças, futuros cidadãos.

Do programa de Educação Feminina, copio, entre tantas, estas rubricas que bem demonstram a importância que se atribui à educação das meninas:

Da 1.^a classe:

Prática de trabalhos elementares da costura manual: embainhar, pespontar, chulear, franzir e pregar botões.

Treino nas tarefas de limpeza do vestuário: lavar, corar, estender e passar a ferro.

Da 2.^a classe:

Treino de passajar, remendar em tecido liso.

Da 3.^a classe:

Remendar em tecidos com quadrados ou às riscas.

Preparação de alimentos: cozer, fritar, assar e guisar.

Por esta pequena amostra dos programas da 1.^a, 2.^a e 3.^a classes, podemos avaliar o que sejam as exigências e o alcance do programa da 4.^a

Srs. Professores, com isto queremos, apenas, capacitá-los de que esta disciplina, como outras do programa, é tão importante, pelo menos, como as que tratam do ensinar a ler, a escrever e a contar. É através delas que preparamos o nosso povo para uma vida melhor.

Voltaremos a este tema de tão grande importância com algumas ideias sobre as maneiras práticas de ensinar a matéria.

Fonte: O NOSSO POSTO, 1970, n.º 1-2, p. 20.

De todas as atividades manuais, as de trabalho produtivo ocupavam um lugar central nas escolas de posto escolar. De forma objetiva, definia-se que a aprendizagem da prática de agricultura constituía a principal finalidade das escolas

que se situavam nas regiões rurais. Em um texto intitulado "Análise do Programa das Ciências Geográfico-Naturais", da autoria de Fausto Faria de Sá, pode se ler:

A missão da escola primária é, especialmente, incutir no aluno, o gosto pelos trabalhos da sua ambiência e, no campo, inicia-lo nas práticas mais elementares de uma agricultura consciente [...] o entrelaçar de leves e simples actividades agrícolas e de tarefas de colaboração no melhoramento do povoado com os trabalhos propriamente manuais, visa uma finalidade educativa. É que o trabalho manual é hoje reconhecido, - como já o era, aliás, no tempo de **Comenius, Froebel, Rousseau**, - um método de formação do espírito da mais elevada importância, não só por ser uma escola de vontade, de esforço e perseverança, como também porque dá alegria, sentido, trabalho e escrúpulo de fazer bem feito, que muito contribuem para a formação integral do aluno (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 1, p. 3). **[negrito nosso]**

De Sá busca em *Comenius, Froebel e Rousseau* os fundamentos de seus argumentos para defesa de um ensino baseado na atividade manual, e apresenta-os como marcas de uma educação moderna, praticada nas Escolas de Posto Escolar. Estes pensadores são considerados os "Pioneiros" das ideias pedagógicas da Escola Nova, e defendiam, desde um ensino centrado na atividade e voltado para questões verdadeiramente úteis aos alunos, até à consideração das particularidades de desenvolvimento das crianças.

Para além das atividades manuais, ligadas aos trabalhos comunitários, para melhoria de vida dos alunos, de sua família e da comunidade, as atividades de trabalho produtivo, sobretudo a agricultura, pastorícia e fruticultura eram as que caracterizavam o tipo de ensino oferecido nas Escolas de Posto Escolar. Textos sobre atividades produtivas eram publicados na seção "**INICIAÇÃO AGRO-PECUÁRIA**", sob a responsabilidade do Inspetor Provincial Dr. José Bernardo Barata, e dos regentes agrícolas M. A. da Silva Ferreira, Florêncio dos Santos, Rui Aníbal dos Santos, Armando Guedes Rafael (Médico-Veterinário).

As escolas de posto escolar deveriam preparar as crianças para serem produtivas para elas próprias, sobretudo nas atividades de agricultura e pecuária, de modo a se integrarem na sociedade capitalista que se consolidava na metade do século XX, em Moçambique. Cada escola de posto escolar possuía terras para prática de agricultura e espaços para criação de animais, e as culturas praticadas, assim como os animais criados dependiam das condições da escola e das necessidades de cada comunidade.

Na agricultura, as culturas de algodão, soja e gergelim estavam entre os mais praticados e, na pecuária, o gado *bovino, caprino e suíno* ocupavam lugares de

destaque nas Escolas de Posto Escolar. Na revista *O Nosso Posto*, vários eram os textos publicados na seção que referimos acima, que se destinavam à instrução das técnicas de cultivo e pastoreio, como são os casos de "as funções em que é explorado o gado bovino", "a domesticação", "adestramento de novilhos para o trabalho", "características de gado de trabalho, adestramento de novilho", na pecuária, e "sementeiras e plantações", "como se plantam as árvores", "instalação do pomar", entre outros, na agricultura, conforme o texto da Imagem 25.

Imagem 25 – Texto da Seção Iniciação Agropecuária da Revista *O Nosso Posto*.

INICIAÇÃO AGRO-PECUÁRIA

No n.º 2 de «O NOSSO POSTO» falámos sobre «O pomar e a sua primeira programação».

Vamos hoje dar continuidade ao assunto com mais pormenor, visto que o assunto tem o maior interesse pedagógico e económico.

Já lá vai o tempo em que o agricultor lindava as suas «plantações» às árvores que nasciam aqui e ali e cresciam sem quaisquer cuidados... se o fogo das queimadas as pouposse.

Hoje, com o aumento da população e de conhecimentos, o agricultor olha para as árvores com mais carinho e interesse, procurando tirar delas a maior e melhor produção possível.

Começou, assim, a plantar «com ordem», não só para proveito próprio como, também, para venda. Destas plantações ordenadas nasceu a «fruticultura», isto é, a ciência que estuda as árvores de fruto nas suas mais variadas espécies.

Para a instalação de um pomar temos de considerar determinados aspectos:

Escolha do terreno:

- O terreno não deve ser batido pelos ventos e, se o for, terrenos de criss alérgicos, são como «asas» de casimira ou, mesmo, de lã de bor.
- Deve ser de boa constituição física e química. Isto é, deve ser de boa fertilidade, profundo, permeável e pouco ou nada pedregoso.
- Deve estar próximo de águas para rega, necessária sobretudo enquanto as plantas não atingem desenvolvimento bastante.

Escolhido o terreno, a primeira coisa a fazer é a sua «limpeza», pela destruição de todas as árvores e arbustos, seguindo-se as operações de lavagem, necessárias a uma boa «mobilização» do terreno.

Compasse e traçado da plantação:

Chama-se «compasse» na instalação de um pomar à distância a que devem ficar as árvores umas das outras.

Chama-se «traçado da plantação» à disposição das covas onde serão postas as plantas.

Este traçado é variável consoante as variedades do «material» e pode ser feito em quadrado, em rectângulo ou em triângulo.

No esquema que se segue, podemos ver o compasso usado para algumas fruteiras mais vulgares, dentro do traçado em quadrado ou em triângulo, indicando-se, em metros, a distância a que as plantas devem ficar umas das outras:

laranjeira	7 x 7	7 x 7 x 7
cajuzeiro	12 x 12	
abacateiro	12 x 12	12 x 12 x 12
mangueira	12 x 12	

Já que falámos em «asas» ou «vedações», sugerimos a ideia de vedar os recintos ou os quintais com sebes de mirretil, para o que basta enterrar estacas no chão ligadas-as com fios de arame. Além das roseiradeiras e embelacuras e recintos ou a quintal, as mangueiras dão um fruto de que se faz uma compota deliciosa.

O mirretil deve plantar-se com um compasso de 3 metros.

20

Fonte: *O Nosso Posto*, 1970, n.º 1-2, p. 20.

A "FRUTICULTURA" era definida como "a ciência que estuda as árvores de frutos nas suas mais variadas espécies", uma componente de práticas agrícolas nela os alunos deveriam aprender a plantar em ordem, não só para proveito próprio como, também, para venda. Ensinava-se a criança a identificar o terreno, a medir a distância entre uma planta e outra, a escavar a terra para o plantio, tudo isto dependendo do tipo de cultura a considerar, conforme refere Ferreira: "deixamos aos leitores algumas

indicações fundamentais sobre a instalação do pomar, nomeadamente, no que respeita à escolha do terreno, e ao compasso e traçado da plantação” (*O NOSSO POSTO*, n.º 3-4, p. 18).

Enfim, as atividades manuais e o trabalho produtivo constituíam uma das marcas de identidade das Escolas de Posto Escolar, que conferia o estatuto de Escolas Novas, ou ativas, que se queria implantar nas regiões rurais de Moçambique, durante anos 1960 e 1970. As atividades manuais era uma característica que se pretendia que caracterizasse o ensino de naquele tipo de escolas, e a atividade do aluno deveria perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem e em todas as disciplinas, o que requeria, igualmente, o *Contacto* das crianças com os fenômenos concretos de aprendizagem.

Inovações Metodológicas

Uma das principais derivações do Movimento da Escola Nova foi a de ter provocado o aparecimento de inúmeras propostas metodológicas e didáticas [os chamados métodos ativos] que se pretendia que estivessem embasados nos conhecimentos da Pedagogia e Psicologia. Tais métodos, que se autoproclamavam inovadores, eram diversos e variavam conforme as disciplinas de ensino de leitura, escrita e cálculo, quer se tratassem de disciplinas práticas, como a de Ciências Geográfico-Naturais¹¹².

A renovação metodológica nas escolas primárias elementares era uma das componentes do processo de reforma educacional que consistia na modernização do ensino, uma vez que “os métodos até aí adoptados assumiam posições quase despóticas, caracterizados por memorizações fastidiosas e incompreendidas” e que não levavam em conta as particularidades do desenvolvimento dos alunos, seus desejos e interesse, sendo, por isso, contrários ao perfil do novo tipo de escolas que se pretendia implantar (ALBURQUERQUE, 1972, p. 3).

Para além das necessidade e interesses das crianças, a adequação do ensino às particularidades psicológicas da criança, e em função do estágio de desenvolvimento mental em que se encontra é uma das marcas dos pedagogos

¹¹² Em virtude do tempo, condições da pesquisa e acesso reduzido de documentos, não foi possível avançar na pesquisa relativa às dimensões do funcionamento e dos efeitos de corpos de saberes sob orientação da escola renovada. Abre-se, assim, novas possibilidades para futuros estudos.

escolanovistas. Entre eles, o genebrino Edouard Claperède (1873-1940) foi um dos pedagogos e psicólogos que se destacou nesta abordagem, ele defendia que a formação de professores deveria contemplar disciplinas relacionadas ao desenvolvimento natural das crianças e seus mecanismos de aprendizagem, como processos de ajustamento, ou adaptação ao meio.

A ideia da adequação dos métodos de ensino e aprendizagem às particularidades de desenvolvimento das crianças era uma constante nos textos de orientação pedagógico-didáticas da Revista *O Nosso Posto*. Neste periódico podem ser identificados dois grupos de *métodos ativos* de ensino e aprendizagens, os que se dirigem aos alunos de forma individual e coletiva, respectivamente.

Os métodos de ensino e aprendizagens individuais se encontram, geralmente, ligados às disciplinas que se destinam ao ensino de leitura, escrita e cálculo (*ortografia, gramática e aritmética*, por exemplo), enquanto os coletivos, são os de elaboração conjunta, mais frequentes utilizados no ensino de matérias de outras disciplinas, sobretudo as que envolviam atividades de caráter prático (como a de Ciências Geográfico-Naturais).

Exemplo de um dos temas sobre métodos de ensino individualizado pode ser verificado no texto "Método global, sim ou não?" da autoria do inspetor de educação João Manuel Paixão, no qual distingue o *método global*, do método analítico-sintético no ensino da leitura, referindo-se nos seguintes termos:

Ninguém usa o método global de leitura, o método global puro, autêntico, como Décroly pensou e realizou. Só na escola maternal, e pré-escolar ele tem hoje assento, defesa e alguma razão de existir. E entre nós? Igualmente se não usa o método global, na iniciação da leitura e da escrita. Usam-se, sim, na maioria dos países e no ultramar Ultramar Português – numa acertada, e nunca por demais repetida, louvável iniciativa, - usam-se, dizíamos, métodos analíticos de leitura, a que muitos chamam indevidamente «globais» e a que a maioria dos compêndios actuais e a legislação escolar de diversos países se referem em termos como estes: método intuitivo, atraente, racional, progressivo, moderno, fácil, ... tudo o que possa se imaginar, salvo global, como refere J. TRONCHERE, em "A escola de hoje e a mutação dos métodos" (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 5, p. 12).

O método global consistia de duas fases, por um lado, a fase em que a leitura e retenção de palavras e frases que melhor conhece, por outro, a fase em que é orientanda para análise dessas palavras e frases. A esta fase todos teriam que chegar para adquirirem a técnica da leitura. Apesar de interessante, escreveu o inspetor, o método de leitura e escrita, que para o Ultramar a lei determinava as análise relacionados com assuntos objetivos e concretizáveis, derivados dos *centros de*

interesse: jogos de identificação de palavras e frases e decomposição das palavras em sons compostos (sílabas)” (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 5, p. 12).

Metodologias de ensino e procedimentos didáticos para o ensino de conteúdos específicos mereceram destaque nas publicações de vários números da revista *O Nosso Posto*, cujos textos, da responsabilidade do professor Fausto Faria de Sá, eram publicados na seção “Temas de Didáctica: o aprendizado de leitura e escritas iniciais pela metodologia analítica”. Tais publicações resultaram das experiências de observação a respeito do ensino de leitura, nas escolas anexas à Escola do Magistério Primário Cardeal Gouveia, em Lourenço Marques, por este professor e outros professores metodólogos e alunos-mestre que colaboravam nos trabalhos.

O destaque que se faz aqui corresponde o fato de tais *métodos ativos* passarem a ser justificados por argumentos da ciência psicológica. Os exemplos de textos com esta finalidade nestas revistas suceder-se-iam, mas o que os liga uns aos outros consiste no fato de todos serem considerados “*métodos activos*” ou “*didáctica activista*” (baseada na psicologia genético-operatória da criança) que exigiria dos professores atenção não só ao desenvolvimento da criança e a sua necessidade de ação, mas também que considerassem o entorno social e as finalidades do ensino.

Não menos importante, como métodos de ensino, eram as “atividades de trabalhos diversificados em grupo” considera uma das “modernas técnicas de ensino”, que consistiam em atividades variadas, feitas pelos alunos divididos em grupos, - grupos de seis, ou oito crianças, - que trabalham com o mesmo material (FARIA DE SÁ, 1970, N.º 3-4, p. 13). Estes trabalhos de grupo, que podiam ser de desenho e pintura, corte e colagem, modelação de barro, etc. e deveriam ser feitos sob a forma de *elaboração conjunta*, nos quais os grupos trabalhariam em atividades diferenciadas, visando alcançar a mesma finalidade.

O “*método de trabalhos diversificado em grupos*” foi amplamente estudado pelo francês Roger Cousinet (1881-1973)¹¹³, o qual designava “Método de Trabalho por Equipes”. Cousinet foi conhecido como um defensor da Escola Nova, propondo os “*ideais de liberdade no ensino*” e o “*princípio do trabalho coletivo*” que, procurando substituir o aprendizado individual de sua época, e tal como Celestin Freinet, propôs que o mobiliário escolar fosse despregado do chão, para que os alunos pudessem rapidamente formar grupos em classe e ficar um de frente para o outro.

Cousinet partilhou princípios pedagógicos com outros pedagogos escolanovistas, destacando-se na importância dada ao trabalho coletivo, ao método

¹¹³ Sobre as contribuições deste pedagogo, (C.f. LIMA, 2015).

de elaboração conjunta, como estratégias de aprendizagem cooperativa entre os alunos. Suas ligações com Émile Durkheim e Alfred Binet, entre outros pensadores, e sua posição intelectual, como redator-chefe da revista pedagógica “*L’èducateur moderne*”, lhe permitiram dialogar, criticar e comentar obras de pedagogos como Decroly, Claparède, Ferrière, Dewey, Stanley Hall, bem como com as propostas educacionais de seus contemporâneos, como Montessori, entre outros.

O trabalho conjunto pressupunha a orientação de atividades de ensino que compreendia as fases de *Preparação*, onde o professor deveria despertar o interesse pela lição, narrando uma pequena história, ao mesmo tempo em que vai ilustrando o que fala, por meio de pequenas gravuras ou outro material; de *Execução*, na qual o professor convida uma ou mais crianças a reproduzirem a sua história, e depois se fazem perguntas sobre a narrativa e sobre as gravuras que se mostraram; e, por fim, a de *Verificação*, em que o professor combina com cada grupo as tarefas a executar e os materiais e instrumentos de trabalho a utilizar, de modo que cada criança fique a saber, exatamente, o que lhe competia fazer.

Fundamentadas em uma “Pedagogia de Grupo”, diferenciava-se da perspectiva da “pedagogia individualista”, que defende a atividade individual da criança na construção do conhecimento. Ao contrário dessa visão individualista, este pedagogo defende um método que consiste no desenvolvimento de atividades de grupos, conforme os hábitos de jogo de cada escola, ou grupo, em suas simpatias naturais, e totalmente de acordo com as vontades e interesses das crianças, quer se tratasse de “atividades de criação” ou “atividades de conhecimento” (GADOTTI, 1999)

O texto do Professor Fausto Faria de Sá se afigura em um exemplo, de tantos outros, publicados n’o *Nosso Posto*, como forma de estimular os professores e monitores escolares para a utilização destes procedimentos que eram considerados uma das inovações técnicas modernas da época. Tal como propunha Cousinet, o ensino com base nas atividades de trabalho diversificado em grupos, deveria compreender as seguintes etapas:

- a) Acumulação de informações através da pesquisa sobre o objeto de trabalho escolhido;
- b) Exposição e elaboração das informações no quadro-negro;
- c) Correção dos erros;
- d) Cópia individual no caderno, do resultado obtido;
- e) Desenho individual relacionado com o assunto;
- f) Escolha do desenho mais significativo para o arquivo da classe;
- g) Leitura do trabalho do grupo;

h) Elaboração de uma ficha-resumo,
conforme apresentamos as seguir.

Imagem 26 – Texto sobre metodologias de trabalhos em grupos da Revista O Nosso Posto.



Fonte: O Nosso Posto, 1970, n.º 3-4, p. 13.

A concepção de que “a criança é um ser de atividade científica”, que trabalha brincando, e brinca trabalhando, vai fazer dos jogos, das tarefas coletivas, as principais ideias pedagógicas propostas Cousinet, que também é apologista de uma educação baseada na liberdade das crianças, pois, para ele, o ensino limitava-lhes a criatividade e a espontaneidade, que são os aspetos fundamentais para uma aprendizagem prazerosa e de interesse. Advogava, igualmente, que a idade certa para se entrar e permanecer no ensino primário seria dos 6 aos 12 anos, devido às

particularidades psicológicas das crianças, que seriam: tomada de consciência em relação à outras crianças, e o fortalecimento da linguagem falada e da socialização.

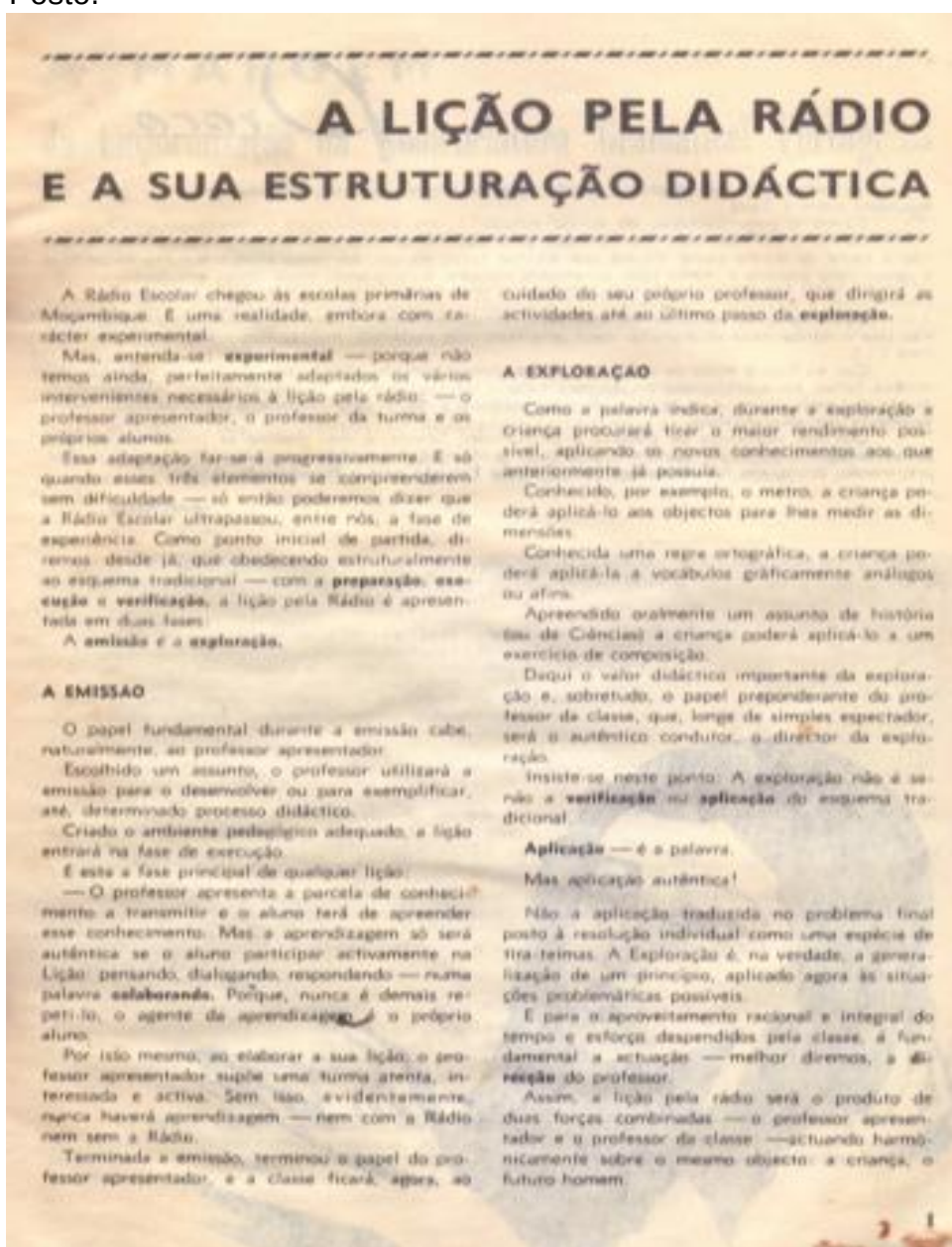
Outros métodos inovadores de estudo ou trabalho em grupos, também conhecidos como "métodos de elaboração conjunta", foram propostos na revista *O Nosso Posto*. Tratam-se dos "Métodos de Celestin Freinet", "Lição pela rádio e sua estrutura didáctica", "Museu Pedagógico", "Método de Jogos", entre outros. Estes métodos eram apresentados, por inspetores de educação e professores primários e da Escola de Magistério Primário, como novidades que deveriam ser implementadas nas escolas de posto escolar, no sentido de modernizar o ensino promovido naquelas escolas.

"**CELESTIN FREINET**", é título de um texto de autoria de Frèderick Gausse, traduzido para o português por Maria Alice Saraiva da Silva, publicado em três edições sucessivas, no ano de 1971 (n.º 1-2, 3-4 e 5). A finalidade desta publicação seriada era a divulgação do método proposto por Celestin Freinet para que os professores a conhecessem e aplicassem o que fosse possível no ensino nas escolas de posto escolares.

Tratava-se de uma proposta de ensino bastante inovadora para aquela época, sobretudo por defender a *realização de trabalhos ao ar livre, a utilização da imprensa e jornal escolar no ensino e aprendizagem*, cuja aplicação dependia muito das condições locais, apesar de sua proposta original envolver recursos impossíveis de obter nas escolas de posto escolar, conforme se pode ver na Imagem 27.

pela rádio e sua estruturação didáctica”, visava publicitar uma metodologia de ensino ainda em fase experimental no ensino primário, sobretudo nas regiões rurais, onde crescia o número de escolas primárias elementares, implicando na insuficiência de professores e monitores escolares à altura das exigências de tal crescimento. O estímulo ao uso dessa tecnologia também encontrou eco junto à equipe editorial do impresso, conforme a Imagem 28.

Imagem 28 – Texto sobre Lição Pela Rádio, da Revista O Nosso Posto.



Fonte: O NOSSO POSTO, 1972, N.º 2, p. 1.

Museu Pedagógico foi outra das inovações metodológicas para o ensino das várias disciplinas do ensino primário, onde os conteúdos das disciplinas de Ciências

Geográfico-Naturais, História Pátria, Língua Portuguesa, Aritmética, Trabalhos Manuais e Religião poderiam ser abordados de forma interdisciplinar, sobretudo pelo método intuitivo. Publicado na revista *O Nosso Posto*, da autoria do subinspetor Manuel Pereira, o texto "O MUSEU PEDAGÓGICO, ideias para sua criação", consistia em uma proposta de organização de materiais por secções correspondentes a cada disciplina: I. Seção de Língua Portuguesa; II. Seção de Aritmética; III. Seção de História Pátria; IV. Seção de Ciências geográfico-Naturais; V. Seção de Desenho Trabalhos manuais e Educação Feminina; VI. Seção de Moral e Religião; e, VII. Seção de Educação Física e Musical (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 1), conforme se nota na Imagem 29.

Imagem 29 – Texto sobre o Museu Pedagógico no Ensino Primário, na Revista O Nosso Posto

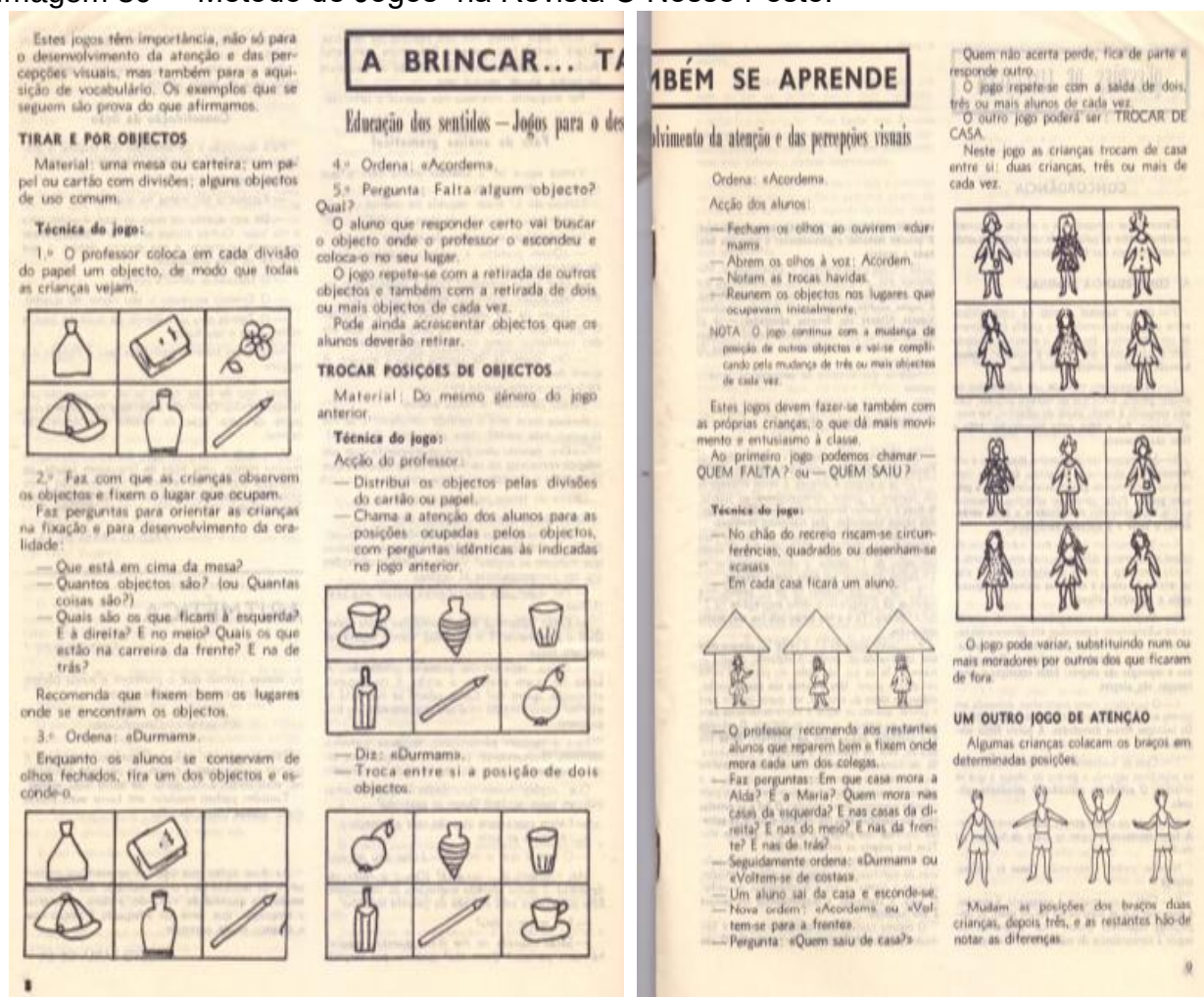


Fonte: *O Nosso Posto*, 1972, n.º 1, p. 4.

O Museu Pedagógico resultaria dos trabalhos manuais de desenho, corte e colagem, modelação de barro e de outras atividades que as próprias crianças realizariam no contexto da aprendizagem das várias disciplinas. Os resultados dessas atividades seriam, posteriormente, organizados e colocados à exposição de alunos da turma, de outras turmas da escola e da comunidade em geral.

Os "Jogos", como métodos de ensino, sobretudo nas classes pré-primárias, integravam o conjunto das inovações metodológicas propostas por inspetores de educação e professores. "A Brincar... também se aprende" é como se chamava a rubrica do Nosso Posto cuja finalidade era publicar textos sobre o método de jogos nas classes pré-primárias, como os de Tirar e Pôr objetos, trocar posições de objetos, entre outros jogos de atenção, conforme a Imagem 30.

Imagem 30 – "Método de Jogos" na Revista O Nosso Posto.



Fonte: O Nosso Posto, 1972, n.º 9, p. 8-9.

Ovídeo Decroly foi o pedagogo que mais se aprofundou no estudo do “Método de Jogos”, que consistia em atividades de promoção do desenvolvimento sensorial e psicomotor das crianças pré-escolares por meio de atividades lúdicas, - Os “*Jogos educativos*”. Este método baseava-se nos princípios de uma *educação integral do sujeito*, concretizado por meio de *Jogos Educativos*, que pressupunha, numa perspectiva global, em conduzir as crianças a perceberem, pensarem e criarem as experiências sobre as “coisas”¹¹⁴, por eles mesmos.

O “método de jogos” aparecia, nos textos publicados na revista pedagógica *O Nosso Posto*, sob diferentes nomes como: “Educação Sensorial”, “Exercícios Sensoriais”, “Tarefas Sensoriais”, etc. frequentemente associada ao ensino nas classes pré-primárias, ou nível pré-escolar. As atividades lúdicas eram, na perspectiva dos proponentes destes métodos, uma componente central no ensino das crianças, uma vez que melhor aprendem, quanto mais livremente fizessem o que toda a criança mais gosta, - brincar.

Observa-se, no texto sobre jogos, que este método envolvia um conjunto de objetos específicos que deveriam ser livremente utilizados pelas crianças nos referidos jogos. A especificação de atividades baseadas em inúmeras propostas de jogos e a utilização de materiais pedagógicos foram, também, muito desenvolvidos por Maria Montessori (1870-1952)¹¹⁵, uma pedagoga e psicóloga italiana que muito contribuiu para as ideias pedagógicas da Escola Nova, sobretudo para as crianças do ensino pré-primário.

Na “*Casa de Bambini*”, como se chamava o tipo de escolas propostas pela educadora, a importância dos jogos na aprendizagem das crianças assentava na “*Possibility of the liberation of the imprisoned spirit of man by education of the senses*” (MONTESSORI, 1965, p. 112). Este método implicava na atividade livre das crianças, baseadas em inúmeras propostas de jogos e utilização de materiais pedagógicos que, com algumas variações, são ainda hoje utilizados em classes *pré-escolares*, cujo papel dos professores, [que neste caso são considerados “*orientadores*” e não

114 Não se tem conhecimento de um estudo sobre o método de ensino intuitivo em Moçambique e a referência desse método na revista *O Nosso Posto* pode indicar uma possibilidade de estudo nessa direção. No caso do Brasil, esta proposição pedagógica emerge no final do século XIX e início do XX, fazendo parte das diversas propostas de reformas de ensino federais e estaduais. Suas diretrizes vigoraram no Brasil até meados da década de 1920 (C.f. VALDEMARIN, 2004).

115 Sobre as contribuições desta pedagoga ver MONTESSORI (1965).

propriamente professores, no sentido mais forte do termo], seria apenas de fixar metas e segui-las, sem mostrar em demasiado a sua presença e direção.

Tal como propunha Montessori, nas classes pré-primárias das Escolas de Posto Escolar, as crianças deveriam ser observadas em plena realização de livres jogos e brincadeiras envolvendo materiais [construídos com recursos locais] devidamente preparados e empregados para o desenvolvimento de exercícios de discriminação sonora, dos paladares, dos olfatos. Os jogos também deveriam servir para iniciar as crianças em um conjunto de regras (da mais simples para as complexas), que disciplinariam, por sua vez, as condutas ou comportamentos destas (*O NOSSO POSTO*, 1972, n.º 10).

A apropriação dos fundamentos pedagógicos em favor da renovação das escolas primárias elementares, não se limitaram ao método de jogos, abrangendo, também, as preocupações com o mobiliário escolar e o ambiente físico da sala de aulas, incluindo iluminação e ventilação. Estas questões apareciam como parte das preocupações dos responsáveis dos Serviços Provinciais de Educação, que, por meio da Revista *O Nosso Posto*, procuravam mostrar a importância de um mobiliário escolar adequado ao ambiente da sala de aulas, como escreveu o professor Lino, da Missão Lifidzi, - Vila Coutinho [atual distrito de Angónia, na província de Tete], nos seguintes termos:

Para assegurar um bom rendimento no fim de um ano letivo, torna-se necessário que os alunos possam gozar de um bom ambiente escolar, entendendo-se por bom ambiente escolar todo um conjunto de fatores que, conjugados e interligados, façam com que as crianças, em cada dia que passa, acordem com um sorriso, a pensar na escola. Uma criança mal instalada, ou deficientemente instalada, nunca poderá ser uma criança atenta. A falta de comodidade faz com que ela esteja permanentemente em busca de uma posição cômoda, sem nunca conseguir. Pretender que uma criança dê o máximo de seu rendimento num ambiente que lhes não agrada, é pretender o impossível. A falta de iluminação numa sala de aulas ou luminosidade excessiva são factores importantíssimos a considerar, uma vez que são eles, na maioria dos casos, os principais responsáveis por muitas perturbações da vista, geralmente graves. A utilização de mobiliário escolar que não esteja de acordo com o desenvolvimento somático dos alunos tem também uma palavra a dizer quanto ao rendimento de uma turma, não falando de perturbações físicas porque também pode e deve ser responsabilizada. (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 9, p. 14).

Uma das grandes contribuições que Montessori trouxe para as Escolas Novas foi a necessidade de adequação dos meios de ensino, sobretudo do mobiliário escolar e dos materiais didáticos, às características físicas e do estágio de desenvolvimento das crianças. Graças ao impulso da divulgação de seu trabalho, a educação ganhou

a posição de construir um ambiente escolar com materiais proporcionais ao tamanho das crianças, para que as tivessem pleno domínio deles: mesas, cadeiras, estantes, etc.

Com a adequação de meios de ensino às condições físicas e ao estágio de desenvolvimento das crianças e com o recurso a materiais didáticos devidamente selecionados, Montessori propunha que as crianças, pelo tato, pela impressão, pudessem distinguir as cores, formas de objetos, espaços, ruídos, solidez, etc. indispensáveis à *educação sensorial*. Ela também explorou técnicas completamente novas, no que respeitava aos métodos de ensino, como a “*Lição do Silêncio*”¹¹⁶ que destinava a ajudar a criança a dominar a fala, e a “*Lição da Obscuridade*”, para educar as percepções auditivas, só para enumerar alguns exemplos (GADOTTI, 1999).

3.2.2 Higienização da criança e do espaço escolar

O Projeto de organização e modernização da educação transformou o espaço escolar e o aluno em objetos de estudo da ciência médica (GONDRA, 2004). Por um lado, a escola, ao lado de outros espaços, se constitui em lugar de interação entre sujeitos em desenvolvimento, que precisa reunir certos requisitos arquitetônicos e de meio ambiente, serem observados pelos integrantes, por outro, nos próprios alunos devem ser observados alguns preceitos médicos que garantam aumento de seu desempenho escolar.

O interesse médico pelas condições sanitárias do desempenho da aprendizagem dos alunos vem sendo registrado desde finais do século XVIII e inícios de XIX, tendo como uma das contribuições nesse sentido a publicação do alemão Johan Peter Frank (1745-1821), autor de “*System einer Vollstandigen Medicinischen Politizer*” (FIGUEIREDO, MACHADO, DE ABREU, 2008). Segundo estes autores, desde então esta publicação se tornou um guia de saúde escolar, utilizado por sistemas educativos em muitos países europeus, contemplando uma variedade de tópicos, desde saúde individual até aspectos mais sociais de saúde coletiva, como casamento, procriação, saúde infantil, etc.

No Brasil, Gandra já localizou a presença destes tópicos nas teses de médicos da corte imperial, em meados do século XIX (GONDRA, 2004). No caso de

¹¹⁶ Método de ensino proposto por Maria Montessori (C.f. MONTESSORI, 1965).

Moçambique, a temática de *higiene escolar*, também conhecida como *saúde escolar*, esteve presente na preocupação dos reformadores da escola pública entre os anos 60 e 70 do século XX. Nessa altura, foi criada a Divisão de Saúde Escolar, uma repartição dos Serviços Provinciais de Educação, que se encarregava da medicalização da criança e a higienização do espaço escolar, e introduzida a disciplina de Educação Sanitária nos cursos de aperfeiçoamento de professores e monitores de posto, para *escolas primárias elementares* das regiões rurais, onde as crianças estavam mais vulneráveis à doenças contagiosas (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 1-2).

Aspectos do planeamento físico e saneamento do meio ambiente escolar, e do seu entorno, bem como questões relacionadas aos cuidados com os corpos das crianças, passaram a ser, não apenas uma questão de combate contra o insucesso escolar, mas também uma forma de intervenção comunitária. Vários foram os tópicos abordados nesses dois eixos nos textos de médicos higienistas publicados na Revista *O Nosso Posto*, e muitos deles se encaixam na classificação do "*Modelo higiênico e forma escolar de educação*", apresentados por Gandra, nomeadamente, os tópicos das categorias *Circumfusa*, *Applicata*, *Ingesta*, *Gesta*, *Excreta*, *Percepta* (GONDRA, 2004).

Questões *higienistas* que eram agrupadas na categoria *Circumfusa* diziam respeito às condições dos edifícios escolares, como arquitetura escolar, o clima da região e relevo do terreno da escola, a iluminação dos edifícios e salas de aulas, entre outros, que ele caracteriza como "*localizar e construir escolas*". Nesta categoria de questões de higiene, a Revista *O Nosso Posto* apresenta textos que ressaltava a localização das escolas de posto escolar, nos aspetos do relevo e de outras características geográficas adequadas à construção de escolas, os tipos de materiais de construção, modelos arquitetónicos e condições de arejamento e iluminação das salas de aulas (*O NOSSO POSTO*, 1972, N.º 6).

O meio ambiente da casa e da comunidade eram outros tópicos que mereceram significativa consideração nesta categoria, entre os textos da Seção "HIGIENE" da Revista *O Nosso Posto*. Estes tópicos estavam relacionados aos cuidados com o meio ambiente doméstico, intitulados a "Higiene da Habitação" no qual se abordavam várias questões sobre saneamento do meio, como o exemplo que apresentamos na Imagem 31.

Imagem 31 – Texto da Seção Higiene, sobre Higiene da Habitação, na Revista O Nosso Posto.



Fonte: O Nosso Posto, 1969, n.º 1, p. 11.

Os temas da "Higiene da Habitação" incluíam questões relacionadas com os cuidados a ter com os perigos que ameaçavam a integridade física das crianças fora da escola, como "atropelamentos", "incêndios", "envenenamentos (intoxicações)", "afogamentos", para além de textos como "Cuidado com os Pesticidas", "Observação diária dos alunos", "Higiene da habitação", da autoria do Dr. José dos Santos Carvalho¹¹⁷, entre outros (O NOSSO POSTO, 1970, N.º 3-4, p. 19).

Applicata é a segunda tópicos abordada nos estudos desenvolvidos por Gandra, estes foram caracterizados como correlatos de "*cobrir, proteger, modelar e limpar o corpo*", conjunto de questões de cuidados associados aos hábitos de higiene do corpo, as formas de apresentação e asseio dos alunos, a limpeza corporal e o aprumo, os tipos de vestimentas, a atividade física e o vigor dos alunos, como forma de prevenir o contágio e disseminação de doenças contaminosas por parte dos escolares. Deficientes hábitos de "*cobrir, proteger, modelar e limpar o corpo*" eram,

¹¹⁷ Médico dos Serviços Extra-escolar e colaborador da revista O Nosso Posto (1971, n.º 12).

então, relacionados às doenças que acometiam os alunos no ambiente escolar das Escolas de Posto Escolar, por isso era necessário

observar e controlar os seus alunos à entrada da aula, no decorrer dos trabalhos escolares, no recreio e, sendo possível, nas mais variadas situações. Recordemos ainda que tais observações são feitas com descrição, de forma que a criança não descubra que está sendo objecto de observação, o que favorecerá amplamente a acção do professor. Com elas pretendemos descobrir a tempo quaisquer modificações físicas ou mentais que possam surgir nas crianças durante o dia afim de se tomarem as medidas convenientes. Muitas dessas modificações podem ser o início de muitas doenças contagiosas, a maior parte das quais são muito mais contagiosas no período inicial (de incubação), do que depois de diagnosticadas. Descobertos os primeiros sintomas dessas doenças e afastadas a criança doente da escola, poucas ficarão expostas ao contágio, o que constitui um grande benefício para a escola e, até, para a comunidade. [...]. (*O NOSSO POSTO*, 1970, n.º 1-2, p. 25).

Estas doenças que acometiam os alunos no ambiente escolar eram susceptíveis de se propagarem com rapidez. Deste modo, o periódico publicava textos com prescrições de modos de combate e prevenção dessas doenças, assim como de hábitos de higiene e de alimentação que deveriam ser observados por professores e alunos, pelas famílias e pelas comunidades onde as escolas se encontravam.

Caberia aos enfermeiros e a professores o diagnóstico e intervenção nas doenças [chamadas "*tropicais*"¹¹⁸], que assolavam (arriscamo-nos a afirmar que até os dias de hoje constituem problemas de saúde escolar em zonas rurais do interior do país) meninas e meninos de escolas públicas. *Sarampo, varíola, varicela* e outras, por exemplo, eram consideradas as principais doenças, altamente contagiosas e de rápida propagação (*O NOSSO POSTO*, 1970, n.º 1-2). Diante deste quadro, os periódicos convertem estas matérias em pauta regular, conforme atesta a Imagem 32.

¹¹⁸ Esta terminologia surge no contexto da expansão colonial Inglesa e Francesa, para designar as doenças contagiosas que eram características das regiões tropicais, onde se situavam tais colônias, igualmente pobres, e de hábitos estranhos à civilização ocidental. O estudo de doenças tropicais fez surgir sociedades médicas de investigação internacionais, entre finais do século XIX e primeiras décadas do XX, como *London School of Hygiene and Tropical Medicine*, *The Society of Tropical Medicine*, *The Royal of Tropical Medicine and Hygiene*, entre outras (C.f. CAMARGO, 2008).

Imagem 32 – Texto da Seção HIGIENE, sobre doenças de alunos no ambiente escolar

HIGIENE

OBSERVAÇÃO DIÁRIA DOS ALUNOS

Referimo-nos largamente no mesmo numero anterior ao grave dever que cabe a todos os professores de observarem os seus alunos à entrada da aula, no decorrer dos trabalhos escolares, no recreio e, sendo possível, nas mais variadas situações.

Recomendamos ainda que tais observações são feitas com discrição, de forma a que a criança não descubra que está sendo objecto de observações, o que favorecerá amplamente a acção do professor. Com elas pretendemos descobrir a tempo quaisquer modificações físicas ou mentais que possam surgir nas crianças durante o dia a fim de se tomarem as medidas convenientes. Muitas dessas modificações podem ser o início de muitas doenças contagiosas, a maior parte das quais são muito mais contagiosas no período inicial (de incubação) do que depois de diagnosticadas.

Descobertos os primeiros sintomas de uma doença e afastada a criança doente da escola, poucas ficarão expostas ao contágio, o que constitui um grande benefício para a escola e, até, para a comunidade.

Neste numero vamos falar, concretamente, de três de uma série de doenças transmissíveis que ocorrem com mais frequência nas crianças em idade escolar, cujo afastamento é obrigatório: SARAMPO, VARICELA e VARIOLA.

SARAMPO

Ataca com frequência as crianças e é altamente contagioso. O contágio faz-se pela saliva, quando o doente fala, pelo muco nasal, quando espirra e pelo moco da garganta, quando tosse.

Essa doença começa com o aparecimento de febre, inflamação da mucosa ocular, nasal e laringea. Em seguida é o nariz a pingar, os olhos a lacrimejar para depois surgir uma erupção na pele, constituída por pequenas manchas com saliências.

MEDIDAS A TOMAR:

O seu período de incubação é de 10 a 15 dias.

Atenção ao professor compete:

- 1.º Isolar o aluno da escola durante o período normal e até sete dias depois do aparecimento da erupção.
- 2.º Inspeccionar diariamente todas as crianças que tenham estado expostas durante o período de incubação (15 dias).

VARICELA

Essa doença, ataca particularmente, como o sarampo, as crianças. Como a maior parte das doenças infecciosas, começa por febre e mal-estar geral. Aparece depois na pele, mais ou menos espalhadas por todo o corpo, mas mais abundantemente no tórax, umas pequenas vesículas arredondadas e salientes, cheias dum líquido e que provocam muita coceira. Ao fim de, aproximadamente, três dias, as vesículas, secam, deixando crostas enrugadas na pele e fazendo lembrar uma varíola atenuada.

O seu período de incubação é de 14 a 21 dias.

Compete ao professor:

- 1.º Isolar o aluno e excluí-lo da escola (pelo menos 7 dias) até se sentir bem.
- 2.º Inspeccionar todos os dias as crianças que tenham tido contacto com o doente.



(Continua na pág. 26)

Fonte: O Nosso Posto, 1970, n.º 1-2, p. 25.

Para um rápido diagnóstico por parte de professores era necessário uma caracterização das doenças, para que servissem de guião para professores que, para além de ensinar e ler, a contar e escrever, deveriam se treinar nas tarefas de “olhar e decifrar, analisar e prescrever, controlar e prever, diagnosticar e prescrever” (GONDRA, 2004) em relação aos principais problemas que acometiam as crianças

rurais, conforme a descrição de uma das doenças descritas por Dr. José dos Santos Carvalho

o sarampo ataca com frequência a criança e é altamente contagiosa. O contágio faz-se pela saliva, quando o doente fala, pelo muco nasal, quando aspira, e pelo muco da garganta, quando tosse. Esta doença começa com o aparecimento da febre, inflamação da mucosa ocular, nasal e laríngea. Em seguida é o nariz a pingar, os olhos a lacrimejar, para depois surgir uma erupção na pele, constituídas por pequenas manchas com saliências. [...] a varicela ataca particularmente, como o sarampo, as crianças. Como a maior parte das doenças infecciosas, começa por febre e mal-estar geral. Aparecem depois na pele, mais ou menos espalhadas por todo o corpo, mas mais abundantemente no tórax, umas pequenas vesículas arredondadas e salientes, cheias dum líquido e que provocam muita comichão. Ao fim de, aproximadamente, três dias, as vesículas secam, deixando crostas esbranquiçadas na pele e fazendo lembrar uma varíola atenuada. Seu período de incubação é de 14 a 21 dias. Compete ao professor: 1.º isolar o aluno e excluí-lo da escola (pelo menos 7 dias) até se sentir bem. 2.º inspecionar todos os dias as crianças que tenham tido contacto com o doente. [...] A varíola, entre os africanos, continua a causar vítimas pelo facto de se furtarem às vacinações. (*O NOSSO POSTO*, 1970, n.º 1-2, p. 25).

Outra das doenças relacionada com a falta de cuidados com a higiene do corpo e que se pretendia combater nas escolas de posto escolar era a *sarna*, descrita como uma doença de pele que, em algumas regiões rurais, sobretudo nos distritos de Lourenço Marques e Gaza, era conhecida por "*mutamulana*", ou "*suinuaniana*", enquanto nas regiões urbanas dos distritos da colônia de Moçambique, era chamada de a doença de "*Roberto Carlos*", em virtude de o doente coçar com frequência, dando impressão que está a tocar, umas vezes, e a dançar, outras, músicas de Roberto Carlos, o famoso cantor brasileiro cujas canções são bastante apreciadas pela juventude moçambicana" (*O NOSSO POSTO*, 1969, n.º 2, p. 13).

"*nutrir e hidratar*", eram as preocupações agrupadas na categoria de *Ingesta*, relacionadas a alimentação dos alunos, os condimentos e lugares de preparo das refeições, sua regularidade, ou rotina, e por aí em diante, e no caso dos tópicos abordadas na Revista *O Nosso Posto*, estas apareciam relacionadas aos tópicos da categoria *Excreta*, que diz respeito às ações de "*eliminar os resíduos corporais*" relativas às diferentes modalidades de excreção, como cutânea, pulmonar, corneal, bucal, urinária, defecativa, seminal, catamenial, etc. Estes tópicos incluíam a confecção de alimentos diversos, sobretudo para as crianças da pré-escola, publicados em textos tais como: "*O primeiro jantar em tormes*" (1970, n.º 1-2, p. 22), "*Como alimentar o seu bebê*" (1971, n.º 4, p. 7), "*Alimente-se bem, conquiste a sua felicidade e de sua família*" (1972, n.º 1, p. 12), entre outros.

Na seção "Higiene", para além de questões relacionadas às doenças infecciosas e saneamento do meio ambiente, podem ser encontrados textos que abordavam os cuidados com a saúde dos recém-nascidos, como o texto, "*Defenda a Saúde do seu Bebê*", assinado pelo Dr. José dos Santos Carvalho [uma publicação do Serviço Extraescolar para a Melhoria Educativa e Social das Populações da Província de Moçambique, no ano de 1971], por exemplo, onde o autor faz referências aos hábitos de amamentação e cuidados de higiene que se devem ter em conta na prevenção da saúde de alunos e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (*O NOSSO POSTO*, 1971, N.º 2, p. 11).

A "*exercitação física*" era outra categoria de tópicos sobre higiene e estava ligado à ginástica corporal, que Gandra designou de *Gesta*, no caso das publicações da Revista Pedagógica *O Nosso Posto*, esta era abordada simultaneamente com os tópicos da categoria *Percepta*, que diz respeito à chamada "*educação sensorial*", ou exercitação dos órgãos dos sentidos, que Gandra cauteriza como, "*moldar os sentidos*". No impresso, a atividade física estava relacionada com jogos esportivos, publicados nos textos "*Hóquei de vassoura – jogo de iniciação*" (1970, n.º 1-2, p. 11), entre outros exercícios físicos praticados no âmbito das "*NOSSAS FESTAS ESCOLARES*", como *corridas, salto em altura, corrida de perna atada, corrida de sacos, gincana de bicicletas, corrida da colher, corrida da garrafa, danças de grupos* (1970, n.º 3-4, p. 10).

Nesta mesma seção, eram publicados textos sobre a exercitação dos diferentes órgãos de sentidos do organismo humano em desenvolvimento, como visão, audição, paladar, incluindo estudos sobre a moral, entre outros. Esses tópicos estão descritos em textos, tais como, "*Os exercícios sensoriais e sua utilização*" (1972, n.º 3, p. 4), "*Jogos de identificação dos sentidos*" (1972, n.º 8, p. 8), entre outros. Mas também pode se falar das atividades de exercitação mental, ou "*ginástica intelectual*", se entendermos que os "*jogos de quebra-cabeças*" e "*Palavras cruzadas*" (1974, n.º 36, p. 16), que apareciam numa seção pouco regular, denominada "Página Recreativa", tendo como finalidade estimular a criatividade, capacidade de resolução de problemas, por descobertas, potencialização da capacidade de memorização, entre outras.

A vida em família, o bom ambiente do lar doméstico, entre outras questões da vida social, eram também objetos de preocupação de médicos higienistas pelas consequências que a desorganização dos lares traz para a vida das crianças e,

consequentemente, para o desempenho escolar delas. Para Uma Vida Melhor, era nome de uma seção não regular que se destinava a divulgação de questões relacionadas com a sanidade da vida social das crianças como membros de grupos familiares, cuja composição e funcionamento afetam os processos de ensino e aprendizagem, como exemplos dos textos "*A importância do casamento para formação do lar*" e "*A obrigação legal de registro de filhos recém-nascidos*" (1972, n.º 9, p. 15).

Enfim, nota-se que a partir de meados do século XX, questões de higiene escolar das escolas primárias públicas, sobretudo as das regiões rurais de Moçambique, passaram a ser tratadas a partir de diversos aspetos na Revista *O Nosso Posto*, desde questões de natureza arquitetónica e de saneamento do meio, até os aspetos mais biológicos e psicológicos de sanidade das crianças. Inspeccionar as condições físicas da escola e da sala de aulas, verificar a saúde dos alunos e professores, prescrever a respeito da salubridade dos locais de ensino e das doenças contagiosas, e difundir as regras de melhor viver para os alunos, professores e as comunidades, eram as finalidades perseguidas por médicos higienistas que contribuíam para renovação da escola primária pública no período colonial.

A partir dos textos da Revista *O Nosso Posto*, podem ser evidenciados discursos médico-higienistas do "*homo higienicus*", que, em Moçambique, começava a valorizar a educação como "*arte de dirigir a saúde e o desenvolvimento de meninos e meninas*" (GONDRA, 2003, p. 26), ao mesmo tempo em que a escola pública estava sendo transformada em "campo de batalhas" pela saúde individual e coletiva, dos alunos, das famílias e das comunidades. Ao lado das casas, dos quartéis, das instituições públicas e privadas, enfim, dos hospitais, as Escolas de Posto Escolar apareciam representada como um dos "campos de batalha" na luta contra as doenças contagiosas e relacionadas aos cuidados do meio ambiente, aos hábitos e costumes de higiene individual e coletiva.

Pretendia-se que as Escolas de Posto Escolar se convertessem em centros de promoção de saúde das comunidades, tanto por meio criação de postos de saúde e afetação de enfermeiros de plantão que atenderiam os alunos e as populações do entorno, quanto pela difusão dos conhecimentos sobre as doenças, suas formas de prevenção e tratamento no seio das comunidades, ampliando os âmbitos de atuação dos professores no espaço escolar. Professores e monitores escolares deveriam se

encarregar de observar e decifrar doenças, separar os alunos bons dos alunos doentes e prescrever medidas de tratamento.

A formulação de uma política médica de intervenção do poder público, a partir da escola, nas questões de saúde coletiva, por meio da inspetoria das condições de saúde dos alunos e professores das Escolas de Posto Escolar, foi acompanhada de produção e difusão de saberes médicos sobre saneamento do espaço escolar, cuidados de saúde individuais e coletivos, que articulavam educação e saúde, que deveriam ser observados nas escolas e prescritos na formação profissional de professores do ensino primário em Moçambique.

A institucionalização do saber médico-higienista na nova racionalidade de direção da escola pública aconteceu por via da criação de Repartição de Saúde Escolar, nos Serviços Provinciais de Educação, criação da disciplina de Educação Sanitária, nos cursos de Habilitação de Professores de Posto Escolar e pela divulgação do saber, por meio de Revistas para Formação de Professores Primários de Moçambique convertia-se, assim, em componente decisivo do processo de renovação da escola e da pedagogia.

3.3 Desenvolvimento e Aprendizagem na Revista Jornal do Professor.

Apesar de Moçambique ter decidido pelo regime socialista, de orientação *Marxismo – leninista*, oficialmente, em 1977, no 3.º Congresso do Partido FRELIMO, a Pedagogia e Psicologia Socialistas, bases da nova educação, do ensino e da escola revolucionários pode ser compreendida como uma herança do período da Luta de Libertação Nacional, nas *Zonas Libertadas*. Nesse Congresso, o “*socialismo científico*”, assentando nos princípios do *materialismo dialético* e no *materialismo histórico*, foi definido como a doutrina que orientaria a visão de mundo dos moçambicanos, ou seja, o sistema teórico e interpretativo dos diversos fenômenos sociais, em oposição ao pensamento tradicional e feudal-colonial implantado pelo sistema de ensino colonial burguês.

A oficialização desta orientação política, como ideologia do Estado, implicou, no setor de educação, uma série de ações que se seguiram entre 1977 e 1982 e de 1983 a 1990, como a nacionalização e democratização da escola pública, redefinição de conteúdos de livros e programas de ensino, preparação de professores para os desafios de expansão da rede escolar, entre outros, constituíram parte dessas ações

desenvolvidas no âmbito da Reconstrução Nacional, na edificação da Nação e na construção de um Estado Socialista, como já referido neste estudo.

Para assegurar o novo projeto se fazia necessário refazer o Aparelho de Estado colonial e suas instituições e, ao mesmo tempo, reerguer uma “Nova Sociedade” e um “Homem Novo”. Nesse projeto, a educação deveria ser considerada a espinha dorsal, e a renovação da educação, do ensino e da escola passou a ser não apenas uma prioridade do Estado, mas uma “tarefa para todos”. Para o efeito, professores, dirigentes do setor da educação, profissionais de vários setores, *intelectuais engajados*, as comunidades locais, pais e encarregados de educação foram chamados a contribuir para a construção da *nova escola moçambicana*.

No âmbito da formação continuada de professores saberes sobre a criança em idade escolar, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as propostas de intervenção pedagógico-didáticas foram elaborados e difundidos por meio de impressos periódicos especializados. Na Revista *Jornal do Professor*, especialistas de educação de países com os quais Moçambique cooperava, pesquisadores, professores e outros quadros do Ministério da Educação e Cultura contribuíram com artigos de temas diversos relacionados com a aprendizagem, desenvolvimento e educabilidade de criança em idade escolar, conforme o Quadro 24.

Quadro 24 – Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista *Jornal do Professor*.

Número da edição	Título do Artigo	Autor
(1981, n.º 1)	- “Preparação psicológica das crianças para ingressar na escola”;	Rafael Sanchez
	- “Um pequeno apontamento sobre a aula”.	Horst Rothenhagem
(1981, n.º 2)	- “Características psicológicas da criança em idade pré-escolar”;	Rosa Acuna Roca
	- “Para quem aprende, para quem ensina”.	Fausto Faria Sá e Ana Pessanha
(1981, n. 3)	- “Actividades de da criança em idade pré-escolar”;	Rosa Acuna Rosa
	- “Para quem APRENDE, para quem ENSINA”	Rosa Acuna Rosa
(1981, n.º 4)	- “Motivação – o estímulo”;	Abel Gutiérrez Valdívia
	- “Para quem aprende, para quem ensina”	Abel Gutiérrez Valdívia
(1981, n.º 6)	- “Motivação – O castigo”	Abel Gutiérrez Valdívia
	- “Para quem Aprende, Para quem Ensina”	Vitória Videira
	- “O que é ler”	Vitória Videira, in: DA SILVA, E. T.; MAHER, J. P. Iniciação teórica e prática das Ciências da Educação. Vozes, 1979.
(1982, n.º 7)	- “Os Princípios Didáticos”	“Horst Rothenhagem
(1982, n.º 8)	- “Métodos de ensino”	Wolfgang Thiem

	- "Para quem APRENDE, para quem ENSINA"	Wolfgang Thiem
(1982, n.º 9)	- "Estrutura da aula"	Horst Rothenhagem
	- "Para quem APRENDE, para quem ENSINA"	Horst Rothenhagem
(1982, n.º 11)	- "Causas do baixo rendimento escolar"	Abel Gutiérrez Valdívía
	- "Para quem APRENDE, para quem ENSINA"	Abel Gutiérrez Valdívía

Fonte: Adaptação do autor, 2018.

As contribuições, diga-se "*posições teóricas*", em torno do que consistiria a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar eram objetivamente apresentadas em alguns artigos publicados nesta seção do *Jornal do Professor*. O texto intitulado "causas **do baixo rendimento escolar**", de Abel Gutiérrez Valdívía¹¹⁹ discute o desenvolvimento das crianças em idade escolar, colocando ênfase nos fatores de ordem externa, tal como se posicionam os teóricos da abordagem Behaviorista. Para o autor, a atividade do sujeito é o motor de seu desenvolvimento e, no caso dos alunos, essa atividade corresponde à aprendizagem escolar, daí que para ele

Precisamente, esta actividade é a principal fonte do estabelecimento e formação das qualidades necessárias à personalidade. Por isso tem uma singular importância a criação (tanto na entidade docente quanto na família) de boas condições psicológicas para a inclusão, activa e eficiente, dos alunos neste tipo de actividade. (JORNAL DO PROFESSOR, 1982, N.º 11, p. 28).

Behaviorismo ¹²⁰, ou Psicologia do Comportamento, ou ainda Comportamentalismo, é uma corrente teórica surgida em inícios do século XX, na Rússia e desenvolvida nos EUA, que se contrapunha às concepções de inteligência e capacidade de aprendizagem como resultado da hereditariedade, ou como produtos de fatores inatos que por si só explicavam as diferenças entre os alunos, como vimos acontecer o período colonial.

Esta abordagem da aprendizagem foi iniciada pelo russo Ivan Petrovich Pavlov (1849 - 1936) e passou a ser conhecida como "reflexologia", ou "teoria do reflexo condicionado" (CUNHA, 2002). De acordo com este autor, tudo o que Pavlov procurava demonstrar é que tudo que aprendemos deve ser explicado pelo modo como os estímulos ambientais e internos – do sistema nervoso, mesmo – são dispostos para produzir respostas, e esse modelo de aprendizagem chamou-se *condicionamento*.

¹¹⁹ Direção Nacional do Ensino Técnico do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.

¹²⁰ Essa abordagem evoluiu bastante com seus adeptos como John Broadus Watson (1878 - 1958), que fundou o Behaviorismo, e cujo desdobramento sobre a aprendizagem se deu graças aos trabalhos de Edward C. Tolman (1886 - 1959), Clark Hull (1884 - 1952), Burrhus Frederick Skinner (1904 - 1990), entre outros (C.f. GOODWIN, 2005).

Todas estas abordagens da aprendizagem representavam uma alternativa à visão determinista da hereditariedade, ou dos fatores biológicos, na explicação das diferenças individuais entre alunos das escolas primárias em Moçambique, num contexto em que tinha sido abolida a distinção entre escolas primárias oficiais e escolas rudimentares, em voga no período colonial.

Um dos principais argumentos para que professores, técnicos de educação e o poder público adotassem estas abordagens é de que John Broadus Watson (1878 - 1958), explica a aprendizagem e desenvolvimento, no seu todo, como resultado de condições objetivas a que os alunos são submetidos, e que sua inteligência e capacidade de aprendizagem só podem ser explicados pela análise do comportamento e das condições objetivas onde ele se manifesta (GOODWIN, 2005; CUNHA, 2002).

Para “fazer da escola uma arma para o povo tomar o poder” como defendia Samora Machel, era necessário buscar uma teoria que possibilitasse uma *educação revolucionária*. Na perspectiva uma dessas correntes psicológicas que permitia façanha era o comportamentalismo, na medida os comportamentos das crianças em idade escolar, suas capacidades intelectuais podiam ser explicadas com base no esquema *Estímulo – Resposta*,

Na perspectiva desta abordagem, Valdivia procurava explicar os fracassos escolares nas escolas primárias moçambicanas como resultado de fatores externos, tanto relativos ao currículo escolar, quanto das condições ambientais e físicas da escola, que se colocam como empecilhos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar. Para Valdivia, as causas do baixo rendimento escolar não podiam ser buscadas no fatalismo dos fatores hereditários, embora não descurasse da relevância de condições físicas, de saúde dos alunos, mas deveriam ser encontradas nas condições objetivas e concretas em que decorria a atividade intelectual dos alunos (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, N.º 11).

Tal como pregavam os adeptos da abordagem behaviorista, Valdivia reagia às concepções geneticistas de desenvolvimento e aprendizagem que, nas palavras do autor, eram praticas pelos adeptos da *Psicologia Burguesa*, no período colonial, que colocavam ênfase à hereditariedade e em noutros fatores, como sexo e raça, no desempenho escolar ou nas capacidades intelectuais. Na perspectiva de Valdivia, aceitar as abordagens da Psicologia Experimental era o mesmo que aceitar que a escola nada podia fazer para prevenir e liquidar totalmente o baixo rendimento escolar

que a escola experimentava nos primeiros anos da independência. Nas suas próprias palavras, o autor sustenta que,

Se no meio em que vive, trabalha e se forma a criança, se tomam em consideração as características individuais, tipológicas e etárias (inclinações, interesses, desenvolvimento físico, capacidades intelectuais), se selecionam corretamente, os recursos e as formas de direção do desenvolvimento e estruturação da personalidade, não problema de baixo rendimento escolar (VALDÍVIA, 1982, N.º 11, p. 28)

Na perspectiva deste autor, as *variáveis independentes* são de maior peso na explicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, desse modo, qualquer aluno das escolas primárias teria capacidades para aprender quaisquer conteúdos previstos nos programas escolares, desde que fossem criadas as condições necessárias para o efeito. Contudo, admitia que na prática pedagógica, ao se encontrarem, frequentemente, alunos que, como consequência de determinados fatores biológicos, como doenças prolongadas, poderiam confrontar-se, temporariamente, com problemas de baixo rendimento escolar.

Desse modo, o baixo rendimento escolar e, em última instância, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em idade escolar nas escolas moçambicanas deveriam ser encontradas em conjuntos de fatores objetivos, não apenas do contexto escolar, mas também dos que se relacionavam ao ambiente familiar. Na lógica Watsoniana, Valdivia descreve que essas variáveis independentes seriam, por exemplo:

- O volume e o conteúdo do material de estudo dado aos alunos sem ter em conta as possibilidades reais de sua assimilação produtiva, o que determina a sua sobrecarga intelectual e o seu esgotamento;
- Fraca implementação do processo docente educativo: Estrutura rígida da classe, preparação inadequada do trabalho docente; Mau trabalho, no sentido de ensinar os alunos a trabalhar de forma criadora e independente; Ausência de diferenciação necessária, quanto a formas e métodos de ensino, dependentes das características individuais dos alunos; Avaliação não sistematizada e extemporânea de conhecimentos e habilidades adquiridas no processo do ensino;
- Fraco conhecimento, por parte do professor, das características individuais e tipológicas da idade dos educandos e não utilização dos conhecimentos que possui na prática pedagógica diária;
- Em detrimento do descanso real dos alunos: sobrecarga do aluno, com tarefas docentes complementares e de outro tipo; organização insuficiente do seu descanso, nos tempos extra docentes, de acordo com seus interesses, inclinações e capacidades;
- Insuficiente vinculação e unidade no trabalho, nas Escolas e Institutos Técnicos e nas Escolas do Ensino Geral;
- Falta de contacto dos professores com os pais e com a comunidade, no trabalho educativo com os alunos;

- Alteração do regime de trabalho intelectual, fator que influi na capacidade de trabalho do adolescente e, por conseguinte, no resultado efetivo da assimilação do material do estudo;
- Falta de coordenação de entre o volume de atividades extraescolares, o trabalho dos currículos de interesse e as atividades docentes;
- Elaboração incorrecta dos horários;
- Combinação irracional, ao longo da semana, do ensino teórico com a prática educativa;
- Intervalos extremamente curtos (de cinco minutos) que não dão possibilidades de descanso suficiente entre as aulas;
- Más condições higiênico-sanitárias: locais escolares acanhados e insuficientemente ventilados; ruídos; excesso ou falta de luz;
- Ausência da base material de estudo, necessário: manuais, livros de consulta, textos de apoio, outros meios de ensino;
- Alteração de regime de vida diário: alimentação fora dos hábitos alimentares; levantar-se demasiado cedo; deita-se excessivamente tarde, como consequência de viagens longas de local de residência à escola e vice-versa;
- Mas relações, relações entre os pais do educando e fraco controlo, por parte dos mesmos, da conduta dos alunos, seus êxitos, amizades, inclinações e actuações. (VALDÍVIA, 1982, N.º 11, p. 28)

Corroborando com esta abordagem, no artigo de reportagem intitulado "Ana Maria Poppovic fala do Programa Rádio Alfa", da autoria de Maria Natália Folgado e Eulália Maximiano, a Dr.^a Ana Maria Poppovic¹²¹, referiu que muitas das causas do insucesso escolar dos alunos moçambicanos eram similares às vivenciadas por alunos brasileiros, realçando os fatores de contexto, ou do ambiente, a pesquisadora referiu que, tal como em Moçambique, a pobreza em que a maioria das populações vivia no Brasil, desde os primeiros anos de vida, com destaque para a alimentação inadequada e uma estrutura e ambiente familiar deficitária, eram os fatores que determinavam a diferença entre as crianças de famílias pobres e as de classe média (1982, n.º 8, p. 43).

Na sequência da lógica Behaviorista, Valdivia discute a influência da aprovação e do estímulo como método de educação na *nova escola moçambicana*. O autor começou por defender que as crianças têm necessidade de avaliação da sua atividade, na comprovação da correção e significação social de sua conduta e argumenta que, na escola socialista, utilizam-se diferentes formas de estímulos e as mais conhecidas eram o *elogio*, e o *reconhecimento* e os variados *prêmios*: Quadro de honra, medalhas no encerramento das aulas, direito à inauguração de certas atividades consideradas importantes, dirigir uma formatura, um passeio ou uma excursão (VALDIVIA, 1981, p. 31).

Na lógica de Edward L. Thorndik (1874 - 1949), Valdivia defendia que o sentido psicológico da influência dos estímulos na criança moçambicana, consistia no

¹²¹ Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, integrante do PROGRAMA ALFA - Brasil (C.f. JORNAL DO PROFESSOR, 1982, N.º 8).

fortalecimento dos sentimentos de satisfação e alegria graças ao reconhecimento social das suas forças, dos seus interesses e sucessos (VALDIVIA, 1981, p. 31). Para o autor, o estímulo infunde segurança às suas próprias forças, desperta alegria e boa disposição, prepara-a para futuros trabalhos, contribuindo para que alcance maior satisfação. A problemática do estímulo ou motivação, quantidade, regularidade e qualidade compunham a pauta do periódico, como linha auxiliar na redoutrinação dos professores em formação e/ou exercício, como consta na Imagem 33.

Imagem 33 – excerto de artigo sobre a motivação na educação na revista *Jornal do Professor*.



Fonte: *Jornal do Professor*, 1982, n.º 4, p. 32.

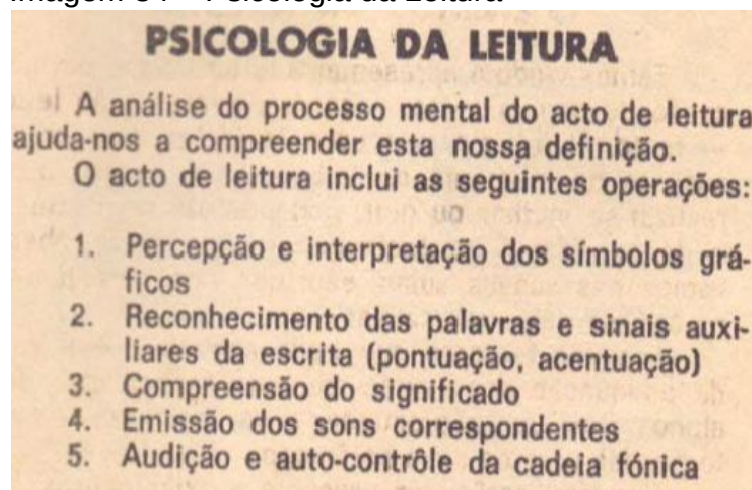
Valdivia discutia, ainda, a influência dos castigos na *nova escola moçambicana* e defendia que, tal como a escola socialista não concordava com as posições radicais dos castigos corporais, ou físicos, este método de educação em Moçambique deveria consistir apenas na forma de censura, ou de repressão oral, para além de que estes deveriam ser aplicados apenas em situações de transgressões, desvios, incumprimentos ou faltas que fossem praticados deliberadamente, ou repetidamente pelos alunos (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, N.º 6, p. 27). Apesar de sua posição

favorável aos castigos, o autor considerava não serem métodos eficazes e que, com o desenvolvimento da teoria pedagógica e psicológica, esse campo da ação do castigo, como método educativo, se iria reduzindo paulatinamente até ser substituído por outras abordagens na *nova escola moçambicana*.

Apesar das abordagens comportamentalistas da aprendizagem defendidas por este autor, outras posições teóricas e críticas ao Behaviorismo, sobretudo na linha do raciocínio de Kurt Koffka e Max Wertheimer, os quais também foram apropriados para orientação do ensino e aprendizagem no período colonial. A proposta destes teóricos, da Psicologia da forma, ou Gestalt-psicologia, apareciam publicados nos textos de Vitória Videira¹²², em reação às abordagens comportamentalistas no ensino de gramática e da leitura.

O artigo de Vitória Videira, intitulado "o que é ler" da seção "**Para quem aprende, para quem ensina**", por exemplo, propunha métodos de ensino da leitura que privilegiassem uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Para a autora, o antiquado esquema behaviorista de aprendizagem por memorização não era eficaz para aprendizagem da leitura, na medida em que não permitia a compreensão dos diferentes modos de aplicação de palavras, frases e orações, tendo em conta diferentes significados que podem assumir a palavra escrita, em seu sentido e intenção, como verificável na Imagem 34.

Imagem 34 – Psicologia da Leitura



Fonte: Jornal do Professor, 1982, n.º 6, p. 11.

Para a autora, os pontos 1, 2 e 3 dizem respeito à leitura silenciosa, 4 e 5, à leitura oral. O valor da leitura apoiava-se, especialmente, no ponto 3 – compreensão

¹²² CAP Nacional do Ensino Secundário de Moçambique

do significado. Nesse sentido, a leitura consistiria no reconhecimento dos símbolos escritos que atuam sobre aquilo que o leitor já possui interiorizado, levando-o a uma reorganização de ideias próprias, atingindo, então, um novo significado. Esses significados poderiam ser de três tipos: *literal* (conteúdo explícito do texto), *complementar* (incluem os conhecimentos que o leitor vai adquirindo com a leitura) e *implícito* (o que se alcança por inferências) (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, N.º 6, p. 30).

A proposta de uma *aprendizagem significativa* de leitura nas *novas escolas moçambicanas*, proposta por Videira (1982), remete para a teoria da aprendizagem de David Ausubel (1918 - 2008). "Aprendizagem significativa" seria aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que os alunos já sabem. Nesse sentido, a autora recomendava que a aprendizagem da leitura deveria ser substantiva, quer dizer, não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária, o que significa que a interação com o novo texto, nova frase, nova oração não deveria ser com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva das crianças.

Enfim, Videira (1982) argumenta que, para que a aprendizagem de gramática e de leitura nas escolas primárias moçambicanas fossem efetivas esta deveria ser orientada com base na abordagem da *aprendizagem significativa*, cuja concretização se caracterizava pela interação entre conhecimentos prévios dos alunos e conhecimentos novos que se desejava que os alunos adquirissem, sendo que essa interação não deveria ser nem literal e nem arbitrária. Nesse sentido o processo de aprendizagem de novos conhecimentos deveria consistir na aquisição de novos significados para o sujeito e os conhecimentos prévios deveriam permitir aquisição de novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Como se pode notar, o sistema de sequências e modos de organização não foi unívoca, ainda que em um regime marcado pela orientação do Partido Único, bastante centralizado. Nos interstícios, nas vagas do funcionamento ordinário, os gestores e doutrinadores procuravam, racionalmente, uma determinada escola, professores, técnicas e modelos pedagógicos. Menos que invariante, as concepções a respeito da aprendizagem e desenvolvimento integravam e participavam do campo de batalhas na sociedade moçambicana.

3.4 Abordagens da Psicologia na *nova escola moçambicana*.

"O segredo da nossa educação está na escola primária"

(Samora Machel, 1981)

A organização da Nova Escola Moçambicana foi liderada por Samora Machel que, a partir de 8 de março de 1978¹²³, iniciou uma campanha em algumas escolas, que ficou conhecida como, "Ofensiva Organizacional". Nesta campanha, Samora visitava, pessoalmente, os estabelecimentos de ensino com o objetivo de verificar o cumprimento das Diretivas e Orientações emanadas do III Congresso do Partido FRELIMO.

Ao lado deste movimento, o presidente fez circular alguns discursos nos quais abordam a problemática da Educação. "A Educação é uma Tarefa de Todos Nós" (1978), é o título de um texto contendo orientações do presidente Samora Machel, por ocasião de uma de suas ofensivas ao setor da educação. Nesse discurso, apresenta o perfil que deveria assumir a nova educação, ensino e escola para os moçambicanos, referindo-se aos novos princípios da educação, métodos de ensino e concepções de escola que deveriam ser assumidos por todos: aluno, professores, pais, encarregados de educação, comunidades, (...).

Dessa *Ofensiva* saíram orientações sobre a nova organização escolar, o novo perfil de alunos e professores e as relações entre si, as novas atitudes de higiene e disciplina escolares, as novas relações entre homens e mulheres, os novos princípios e métodos de educação, que foram amplamente difundidos pela revista pedagógica *Jornal do Professor* durante os primeiros anos da década de 1980.

O presidente da República Popular de Moçambique, Samora Machel, em uma das escolas da cidade da Beira, no âmbito da "Ofensiva Política e Organizacional", em 1981. Nesse discurso, Samora definiu a escola primária como *Viveiro da Pedagogia Socialista* (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1981, N.º 2, 5) e é assim que ela viria a ser designada em todas as publicações da revista pedagógica *Jornal do Professor*. Tratava-se de um novo tipo de escola primária que se pretendia

¹²³ Esta data tem significado histórico no processo de reconstrução nacional, pois foi nesse dia que o Presidente Samora teria feito um apelo, à escala nacional, todos alunos com algum nível de escolaridade (4.ª, 5.ª, 6.ª e, nalguns casos, 7.ª e 8.ª classes) se alistarem, de forma voluntária, nos diversos Setores do Aparelho de Estado, sobretudo no Setor da Educação. (C.f. NEWITT, 2017).

revolucionária e que em muitos aspectos fosse deveriam ser diferentes das escolas herdadas do regime colonial, passando a ser definida, como

uma base para o Povo tomar o Poder. Assim o definimos durante a Luta Armada de Libertação Nacional. Hoje a nossa escola continua sê-lo nesta guerra prolongada contra o subdesenvolvimento. A nossa escola é um centro de combate contra a mentalidade escrava ao estrangeiro, os vícios, os defeitos. É centro de combate contra a ignorância e obscurantismo. É um centro de combate de produção da nova mentalidade, do Homem Novo. É assim que nós entendemos o que é a escola. Ela é o centro de educação do que é o patriotismo, o orgulho de um povo. O que é a riqueza de um povo. A escola é um centro onde se aprende a organizar a sociedade. (...) É o centro onde aprendemos a servir o povo, a servir sempre e melhor o povo. Na escola aprende-se a amar o povo, aprende-se a conhecer o gosto do povo, o paladar do povo, as ideias correctas do povo. A primeira que se aprende na escola é a viver-se organizado. Aprender a viver programado. Aprender a saber usar corretamente o tempo. Isto implica aprendermos a viver mentalmente organizados sob o ponto de vista político, económico, cultural, social e educacional. E viver organizado significa matar o tribalismo, o regionalismo, o racismo, o tradicionalismo, o obscurantismo. Estes são os instrumentos do inimigo para nos desorganizar, para minar a nossa unidade. (...) A escola é a forja do Homem Novo. É o centro de transformação do homem, é onde se matam as ideias velhas e se cria nova mentalidade. Na escola é onde a ciência liquida o obscurantismo e a ignorância. É na escola que se adquire a mentalidade nova, a mentalidade que recusa a sociedade fragmentada em tribo, em região, em raça. As nossas escolas não fábricas de produção em série. [...] (O NOSSO POSTO, 1981, n.º 2, p. 5).

Tratava-se, nesse processo de reforma educacional, de imprimir um novo modelo de escola pública moçambicana a partir das ideias de pedagogos socialistas, sobretudo os dos países do Bloco do Leste. Samora Machel foi quem pessoalmente esteve na frente de difusão do perfil do que consideramos a *nova escola moçambicana*, sendo, por este motivo, considerado, no círculo acadêmico, um exímio defensor dos modelos pedagógicos socialistas e protagonista na construção do Sistema Nacional de Educação.

Samora Machel, em suas intervenções públicas, se mostrava conhecedor das ideias de *educação revolucionária* propostas por Marx e Engels [apesar destes não terem se aprofundado nas questões educacionais e não terem formulado, propriamente ideias pedagógicas no sentido forte do termo]¹²⁴. É assim que este estadista moçambicano definia a escola, ainda, como

um Centro de Formação de combate às ideias da sociedade colonial capitalista e da sociedade tradicional que professores e alunos ainda transportam. É a escola que deve criar uma concepção de vida comum a todos os alunos que provem de meios sociais diferentes. É à escola que compete formar um corpo homogêneo, com uma elevada consciência de classe e com conhecimentos sólidos, de tal modo que os nossos jovens

¹²⁴ Sobre o projeto de educação socialista, ver Suchodolski (1976).

graduados estejam prontos para defender a nossa pátria socialista e a colocar a Ciência e a Técnica ao serviço do nosso desenvolvimento, ao serviço do Povo. [...] O regulamento tipo sobre a direção, Organização e Funcionamento das escolas, define estas como Centro(s) onde se forja o Homem Novo e se preparam as crianças e os jovens, para assegurarem a continuação do processo revolucionário e a construção da sociedade socialista. O aluno é um cidadão que se prepara para a sua futura participação consciente no processo social, como garantia da máxima realização das suas necessidades, direitos e liberdades. Deverá, para isso, possuir altas qualidades de disciplina, organização, respeito e cortesia para os outros, bem como conhecimentos científicos e técnicos. (*JONAL DO PROFESSOR*, 1981, N.º 4, p. 46).

Na construção da nova escola moçambicana Samora Machel retomou e atualizou muitos dos princípios de educação socialista que já vinham sendo ensaiados nas *Zonas Libertadas*, mesmo antes da FRELIMO ter se declarado Partido de Vanguarda. Naqueles *Centros das Zonas Libertadas*, a educação já era orientada pelos princípios de “*laicidade*”, “*coeducação*”, “*igualdade de acesso*”, “*gratuidade e unicidade*”, “*politecnia*” e “*ensino aliado ao trabalho produtivo*”, entre outros, que vieram a caracterizar a educação, o ensino e a escola que caracterizaram o Sistema Nacional de Educação.

A escola como campo de batalha do “Novo” contra o “Velho” esteve presente nas representações da nova escola primária moçambicana idealizada pela FRELIMO durante o período em que se procurou construir uma sociedade socialista em Moçambique. A batalha do Novo contra o Antigo estava mais no aspecto Político-ideológico do que nas questões propriamente pedagógicas, ou nos princípios de educação e ensino, que acabavam sendo, basicamente iguais aos que eram defendidos pelos pedagogos escolanovistas dos países ocidentais que anteriormente analisamos.

Um dos aspetos em que se pode contemplar a diferença entre a nova escola primária e a escola primária colonial dizem respeito às finalidades que estas instituições cumpriam. Se no período colonial a escola primária visou ensinar a ler, escrever, contar, falar português e a praticar a agricultura para seu sustento e para emprego de sua mão de obra na economia capitalista que despontava em meados do século XX, a nova escola primária moçambicana visava, não apenas alfabetizá-las e instruí-las nas atividades produtivas, mas formar ou educar integralmente as populações, desenvolvendo uma consciência crítica, uma consciência de classe, da aliança operário-camponesa.

A batalha da educação pode ser compreendida pelas finalidades que a escola primária moçambicana passou a prosseguir no pós-independência. De um lado sua finalidade era de combater inimigos bem identificados, e estes eram a fome, a doença, a nudez, o analfabetismo, a ignorância, a superstição, entre outros, que haviam sido herdados do período colonial. Por outro lado, deveria permitir o povo moçambicano se apropriar de instrumentos necessários para conhecer, analisar, apreender e compreender o mundo e poder transformar a natureza em seu benefício. A escola deveria ser o "instrumento principal para formação do Homem Novo, o homem liberto das ideias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial-capitalista e tribal-feudal, o homem formado nas ideias e na prática do socialismo" (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1894, N.º 14).

Se no plano individual a finalidade da nova escola primária foi definida como a de "Formação do Homem Novo" que, na experiência de Moçambique, significava formar um homem livre das ideologias capitalistas, inculcadas pela educação burguesa, ou formar um homem com uma visão crítica e científica sobre os fenômenos sociais e naturais, no plano social as finalidades da escola primária moçambicana foram fixadas em função dos desafios de cada momento, posteriormente publicados na Coleção Estudos e Orientações, sobretudo nas publicações sobre educação.

Outra característica da nova escola socialista corresponde o princípio de coletivização da direção das escolas, que integrava as massas no poder. Intimamente ligado ao processo de democratização dos métodos de trabalho, encontrava-se o da coletivização da direção. Tratava-se de organizar as estruturas adequadas no seio da escola que conduzissem todos e cada um a se sentirem realmente responsáveis pela vida do centro.

Ao nível de turmas, deveriam estar organizados em grupos e secções, cujos responsáveis deveriam ser escolhidos pelos próprios alunos, orientando-se esta escolha de modo que sejam elementos de vanguarda quem dirija os grupos e as secções. Ao nível da turma, os responsáveis pelas secções constituirão um conselho de turma que será responsável pela totalidade dos problemas dos seus camaradas. Os representantes de cada conselho de turma deverão participar com o corpo directivo da escola na discussão e resolução dos problemas da escola. Importa tanto quanto possível, que a direção da escola esteja confiada aos próprios alunos. Em definitivo a escola pertence-lhes, e é participando activamente na sua gestão que poderão o sentido de responsabilidade pela propriedade colectiva (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, N.º 6, p. 21-22).

Esta forma de organização da nova escola moçambicana remete às postulações pedagógicas de Moisey Mikhaylovich Pristak e Anton Semionovich

Makarenko (1888-1939), para o quais a educação deveria estar orientada para o trabalho produtivo e coletivo dos alunos, auto organizados autonomamente, para superar o autoritarismo professoral da escola burguesa. Para este pedagogo soviético isto significava que seriam os próprios alunos a definir as prioridades de aprendizagem e os professores seriam seus conselheiros, porque só a Assembleia dos alunos poderia estabelecer o sistema de sanções, na qual os mandatos dos membros deveriam ser curtos para possibilitar a alternância.

A contribuição deste pedagogo para o pensamento escolanovista para renovação da escola consistia na tese de que a escola deveria ser organizada de formas a permitir

a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar. Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.” (CALDART, 2005, p. 13)

Outros aspetos definiam o que deveria ser considerado uma *nova escola moçambicana*, em oposição à escola colonial, *feudal-tradicional* e *burguesa*, como era caracterizada. A *nova escola moçambicana* deveria ser definida em oposição à escola colonial, entre outros aspectos pela

1.º) eliminação do trabalho infantil nas fábricas (apesar de Marx admitir o trabalho infantil, se ligadas ao ensino); 2.º) da associação entre educação e produção material; 3.º) da educação politécnica que leva à formulação do homem unilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados á idades da criança, jovens e adultos; 4.º) da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer (GADOTTI, 1999, p. 121).

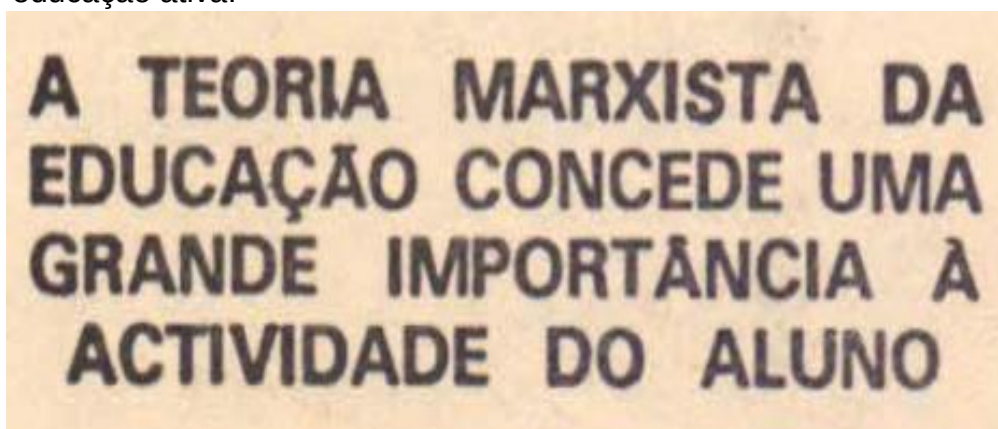
A *nova escola moçambicana* aparece nas Revistas Pedagógicas *Jornal do Professor* associada às concepções socialistas de uma “*Escola Ativa*”, de uma escola orientada pelos princípios da *ação coletiva*, *coeducação*, *Ligação do Ensino ao trabalho produtivo*, *unidade entre a formação e a educação*, *ligação Escola-Comunidade*, bem como deveriam ser espaços de promoção do Patriotismo e da Unidade Nacional.

Tal como as *escolas elementares* das regiões rurais do período colonial, as *novas escolas primárias* do período que se seguiu à independência nacional davam primazia à atividade do aluno, aos seus interesses e em consonância com seu estágio de desenvolvimento físico e psicológico. Apesar de as escolas de ambos os períodos se interessarem com a atividade dos alunos, que significava seu agenciamento na aprendizagem e sua participação nas atividades produtivas e de trabalho comunitário, a diferença localiza-se no aspecto doutrinário da educação.

Nas primeiras escolas educava-se ativamente para servir um sistema, dentro de um contexto capitalista de produção em série, de mão de obra barata para o mercado colonial, enquanto o outro tipo de escolas educava ativamente para participação consciente na luta revolucionária, para a tomada de poder por parte das massas, por parte do povo. O trabalho manual, produtivo e coletivo era uma das características das novas escolas moçambicanas no período que se seguiu à independência nacional.

Uma das implicações da ideologia socialista na definição do que se considerava ser uma Escola Ativa foi a de conceber a atividade do aluno como aquela que visava produzir, coletivamente, os recursos de que estes e as comunidades necessitavam para melhoria de suas condições de vida. A prática agrícola, a manufatura e o trabalho fabril eram as atividades que a educação, por meio da escola, deveria se encarregar de preparar o Novo Homem, para uma Nova Sociedade que se pretendia construir, como destacado na Imagem 35.

Imagem 35 – Recorte de trecho do Jornal do Professor sobre a educação ativa.



Fonte: JORNAL DO PROFESSOR, 1982, n.º 6, p. 13.

As ideias socialistas sobre a Escola Ativa aplicada às *novas escolas moçambicanas* em nada ficava a dever ao pensamento de educadores escolanovistas

de países ocidentais. Se Claperède se debruçara sobre a “*Educação Funcional*”, ou “*Educação Atraente*” como modelos ou protótipos de Escolas Ativas, o mesmo acontecia com Pristak, na medida em que defendia que a educação deveria estar orientada para o presente, tendo em conta as condições económicas e sociais em que as crianças viviam, porque a escola tinha o papel de prepará-las para a vida e para transformar a realidade da sociedade.

Ancorado na compreensão de Escola Ativa, tratava-se de transformar a *nova escola moçambicana* em um tipo de escola onde a atividade do aluno deveria partir de motivações coletivas e individuais, diretamente relacionadas, no plano coletivo, com os interesses da Reconstrução Nacional, e na Luta Contra o Subdesenvolvimento, bem como nos aspetos individuais, na Formação do Homem Novo. Concebida desse modo, a nova escola moçambicana deveria criar condições para que os moçambicanos se ajustassem, no sentido de adaptação ao meio e, progressivamente, ao seu ambiente natural, social e económicos, satisfazendo suas próprias necessidades e as necessidades da coletividade.

Na visão de Makarenko, os aspectos da coletividade deveriam merecer maior atenção do que os individuais, e a educação deveria ser realizado pela vida e para a vida, através do trabalho coletivo. A escola, nesta chave, era concebida como um organismo social vivo, conscientemente organizada para o desempenho de atividades coletivas e comunitárias. Esta organização deveria agrupar indivíduos ligados entre si pela comum responsabilidade sobre o trabalho e deveria assegurar a participação no trabalho coletivo.

A questão do trabalho coletivo era bastante presente nas postulações pedagógicas de Makarenko. Para ele, “só através do ‘coletivo’ seria possível formar aqueles “homens novos”, engajados e socialistas, que são requeridos para a criação e o desenvolvimento da sociedade revolucionária”, pois, é a participação no trabalho coletivo que permite a cada homem manter relações moralmente corretas com seus semelhantes (FILONOV, 2010, p. 32). No entanto, há outras propriedades gerais do aparato escolar que precisavam ser alteradas, vista ao projeto de refundação da sociedade moçambicana, como a questão de gênero.

3.4.1 O princípio da coeducação

Uma das características da *nova escola primária moçambicana* foi o princípio da coeducação dos sexos, que ia para além da ideia de partilha de mesmos espaços de educação e ensino entre meninas e meninos, em espaços como salas de aulas ou

e nas atividades socialmente úteis, como acontecia no período colonial, em que muitas das atividades escolares estavam concebidas ora para meninas, ora para meninos, como eram os casos de "Educação Feminina", no ensino primário, ou as Escolas de Artes e Ofícios, destinados aos meninos.

Já desde o II.º Congresso da FRELIMO, em 1969, dava-se uma importância particular à situação da *Mulher Moçambicana*¹²⁵, visando, entre outros, promover a emancipação política, social, econômica e cultural mulher moçambicana: realizar a igualdade de direitos entre o homem e a mulher; encorajar a mulher moçambicana a participar cada vez mais na luta de libertação nacional. Aprender e combater lado a lado com o homem era lutar contra o peso da ideologia colonial e da *tradição*¹²⁶ que colocavam a mulher numa situação de inferioridade e submissa à autoridade do homem, para a qual lhes restava os únicos papéis de servir de mão de obra, sobretudo para agricultura, e para a procriação (ESTUDOS E ORIENTAÇÕES, 1979, N.º 10).

"A libertação da mulher era uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição de seu triunfo (1974) é título atribuído a um discurso de Samora Machel, amplamente publicado na seção "A educação e a mulher Moçambique", da autoria de Livínia Gasperini, na Revista *Jornal do Professor*. Se no período da luta armada de libertação nacional a mulher deveria aprender e combater lado a lado com o homem, depois da independência, esta deveria se formar e trabalhar lado a lado com o homem nas tarefas de reconstrução nacional, na luta pela superação do subdesenvolvimento e na promoção dos valores do patriotismo e da unidade nacional.

A Imagem 36 é emblemática no sentido de afirmar a função da mulher na construção de uma nova sociedade. No manuseio de tijolo, massa, pá e algo que parece ser um nivelador procura construir uma representação do fenômeno e suas funções na nova ordem.

¹²⁵ A primeira organização de mulheres que definiu a necessidade de engajar-se na Luta de Libertação Nacional foi a LIFEMO, no seu I Congresso, entre 31 de maio e 4 de junho de 1966. Para além do treinamento político militar e de participação na guerra, este grupo de mulheres, conhecidas como *Destacamento Feminino*, participavam nas tarefas de mobilização, na ação social em orfanatos, na assistência sanitária e na educação (C.f. *JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, n.º 2, p. 11).

¹²⁶ A ideia de que a tradição era um dos fatores da condição de inferioridade das mulheres era explicada pelo fato de que, condicionadas pelas práticas tradicionais patriarcais, aliadas aos interesses capitalistas dos colonialistas, os casamentos eram aviltados, em vez de ser uma relação harmoniosa, espiritual, social e física entre dois seres para viverem juntos e juntos assegurarem a educação dos filhos, o casamento passou a ser antes uma forma para o homem adquirir mão de obra. A poligamia era um Sistema em que o homem possuía várias mulheres, aparecendo, assim, como forma de chefe de família, - proprietário, aumentar a sua força de trabalho (C.f. DEPARTAMENTO DO TRABALHO IDEOLÓGICO DA FRELIMO, n.º 10, 1976).

Imagem 36 – Mulher moçambicana construindo habitação



Fonte: Capa da educação n.º 10 da Coleção Estudos e Orientações, 1979.

O dualismo da educação colonial não se limitava apenas à separação entre filhos de assimilados e camponeses, mas também havia aprofundado as diferenças na educação entre meninas e meninos, relegando tarefas domésticas e trabalhos agrícolas às primeiras. A este respeito, Gasperini referiu que a primeira legislação colonial que se refere à segregação dos sexos data de 1869, numa ordem do Ministro Rebelo da Silva e, em 1941, os regulamentos do ensino primário reconfirmam que, na medida do possível, fosse necessário seguir aquele princípio, que tinha sido responsável pela criação da primeira escola primária feminina, em 1940 e do primeiro liceu feminino em 1961 (JORNAL DO PROFESSOR, n.º).

A religião, uma vez que era responsável pela administração efetiva da educação colonial, sobretudo das escolas destinadas às populações não assimiladas, foi outro dos fatores que pesou na discriminação da mulher no sistema de educação colonial. Após a independência nacional, a Nova Constituição (1975) consagrou a igualdade de todos os cidadãos e a separação de ensino por raça e por sexo foi abolida.

Na *nova escola moçambicana* as tarefas passaram a ser distribuídas de acordo com a idade e forças de cada um, porém iguais para os alunos de ambos sexos. Nos

internatos rapazes e raparigas trabalhavam juntos na cozinha, pilavam ¹²⁷, transportavam lenha, construíam casas, desbravavam as matas, por igual, sem preconceitos de sexo, e o mesmo acontecia no aspecto pedagógico, de ensino, onde as metodologias e didáticas deveriam estimular a cooperação e o espírito de respeito recíproco (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, n.º 2, p. 11 – 13). Ao investir no fim da segregação racial e de gênero, a nova proposta de educação também procurava aproximar ensino e trabalho.

3.4.2 O princípio de Ligação do Ensino ao Trabalho Produtivo

Produzir é um acto político-pedagógico e, como tal, uma ação educativa nos centros pilotos. Educar tendo em vista o trabalho é antes de tudo inculcar nos alunos o amor ao trabalho e a persuasão íntima de que o indivíduo deve contribuir para causa comum. Esta educação pelo trabalho coletivo é a base a partir do qual se formam as qualidades morais e as convicções ideológicas do homem

(*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, p. 10).

O *princípio de ligação do ensino ao trabalho produtivo* era uma das características da nova escola moçambicana, resultante das experiências de ensino nos Centros-Piloto das *Zonas Libertadas* de Niassa, Cabo Delgado e Tete, antes de ser implementada em escala nacional. Em todos os Centros, além de se produzir, tendo em vista a redução do custo da escolaridade e o auto abastecimento em produtos alimentares, a organização e a direção da produção visava reforçar e aumentar a consciência de classe trabalhadora, desenvolver o espírito coletivo e cimentar a Unidade Nacional.

Na nova escola moçambicana a ligação entre ensino e trabalho produtivo era aplicado pelo aprofundamento de conteúdos laborais dos programas das respectivas classes através de implementação dos planos de construção de infra-estruturas que garantam aos alunos e professores cumprirem as tarefas da formação e educação; Desenvolvimento das atividades agro-pecuárias para transformação e o aproveitamento dos recursos locais, como condição de se conseguir a auto-suficiência e enriquecer a dieta alimentar; Apoio mútuo entre as aldeias e as escolas vizinhas, nas tarefas de carácter coletivo. (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, p. 11).

¹²⁷ Ato de triturar, homogeneizar (Moer) grãos e cereais manualmente, usando almofariz.

O princípio de ligação entre o ensino à produção se configura em um dos pilares da pedagogia socialista, designada *Educação pelo Trabalho*, igualmente valorizado pelos escolanovistas ocidentais em voga no ensino colonial. A diferença entre a escola colonial e a nova escola moçambicana fica evidente quando analisadas o aspecto ideológico. A ligação do ensino ao trabalho produtivo no período colonial visava tornar os alunos úteis a si, a sua família e comunidade, no período pós independência, este princípio reaparece relacionado à consciência de classe, cuja finalidade era fazer da produção uma escola onde se desenvolvessem iniciativas individuais e coletivos que elevariam o espírito do trabalhador organizado.

Tratava-se, pois, de uma diferenciação menos técnica, acentuando-se a dimensão e perspectiva política. A perspectiva seguida na *nova escola moçambicana* era aproximada ao que Pristak considerava “*Escola do Trabalho*”, que deveria ser realizado a partir de objetivos da escola e inspirados no plano social e de interesse comunitários, de modo que o aluno pudesse compreender o real. A ligação do ensino ao trabalho produtivo nas novas escolas moçambicanas deveria, ainda, ser “capaz de programar e dirigir a sua vida e enterrar os complexos alienantes dos de colarinho branco que consideram o trabalho manual para os pobres, os brutos e analfabetos (JORNAL DO PROFESSOR, N.º 6, p. 15).

Tal como defendia Pristak, em que a ligação do ensino ao trabalho produtivo era uma das características essenciais da escola ativa, na nova escola moçambicana este princípio deveria ser transversal a todo o processo educativo, cujos métodos de ensino deveriam privilegiar a prática, a demonstração e, sobretudo os trabalhos manuais. No contexto do ensino moçambicano, o princípio de ligação do ensino ligado ao trabalho produtivo incluía desde trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeira, trabalhos agrícolas, trabalhos de construção de habitação, entre outras.

Estas proposições podem ser encontradas no texto de Jaime Sicuzi, técnico do Setor do Ensino Primário da Direção Provincial da Educação e Cultura de Cabo Delgado, para o qual os métodos e conteúdos seriam importantes, mas só teriam sentido se estivessem subordinados a fins claros e objetivos da educação, conforme escreveu o autor.

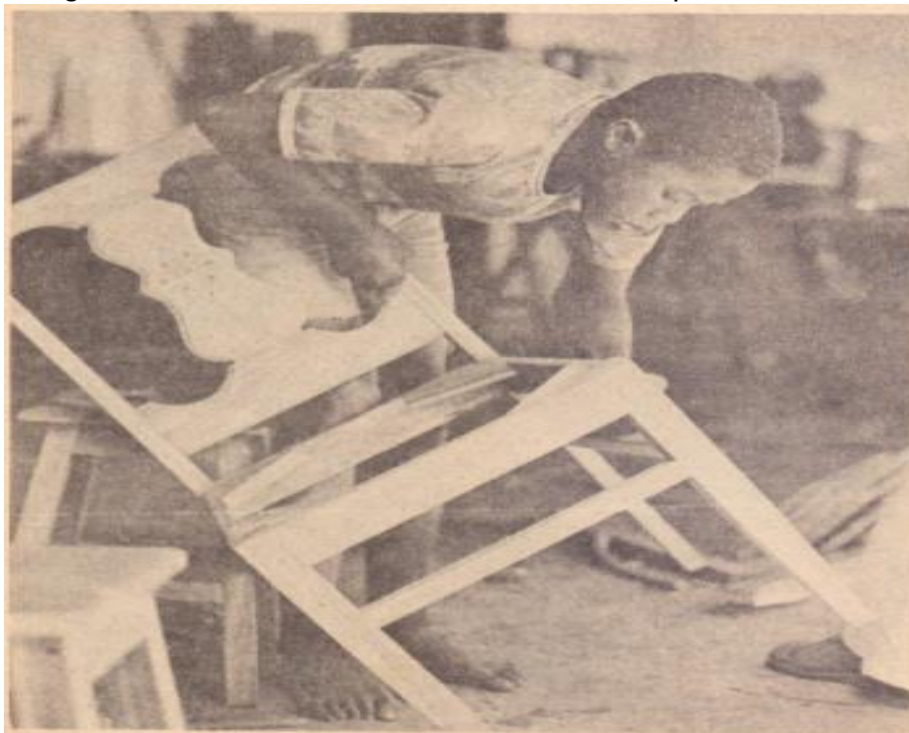
Mas, para que a actividade produtiva atinja, integralmente, os objectivos políticos, pedagógicos e económicos, o trabalho em si não basta, é necessário que, a partir dos próprios *Centros-Pilotos*, se faça: - a formulação clara de objectivos, verificando, antes de tudo, quais os conhecimentos e

habilidades que os alunos devem adquirir com certa actividade e de que maneira se pode promover a formação das características da personalidade no processo de trabalho; - a preparação nos seus aspectos políticos e organizativos, juntamente com os alunos, das tarefas concretas para a sua auto formação, observação, elevação das qualidades do seu trabalho e a avaliação dos resultados, estabelecendo, sempre que possível, a emulação com os outros colectivos; - a planificação e a organização da actividade, tendo em conta as possibilidades humanas e materiais existentes, habilitando os alunos responsáveis para dirigir os seus grupos e turmas, no cumprimento das metas definidas. (JORNAL DO PROFESSOR, 1982, N.º 6, p. 15).

As ideias do trabalho produtivo, definido como princípio organizador dos processos de ensino foi bastante defendido por Anatoli vasilievith lunatcharski (1875-1933) político, escritor e ativista socialista russo que, lado a lado trabalhou com Lenine e Trotski para a organização da escola soviética. Para o autor, o fundamento da vida escolar consiste no trabalho produtivo, não concebido tanto como serviço de conservação material da escola ou apenas como método de ensino, e sim como atividade produtora socialmente necessária (GADOTTI, 1999, p. 124). Para além disto, tal trabalho produtivo, planificado e organizado socialmente pelo “*Conselho de Escola*”, everia ser levado adiante de uma maneira criativa, e executado com interesse, sem exercer uma ação violenta sobre a personalidade da criança.

O princípio de ligação ao trabalho produtivo, na experiência moçambicana, preconizava que os alunos das escolas primárias, tanto das regiões rurais, quanto das urbanas, adquirissem os conhecimentos sobre as técnicas de cultivo, de criação animal, de construção habitacional e que seus resultados servissem diretamente as inúmeras necessidades, transformando-os em bens socialmente úteis à comunidade dos Centros. O desenvolvimento da atividade agropecuária era uma das principais atividades propostas para as escolas primárias moçambicanas. Para além destas atividades, os alunos e professores eram responsabilizados, coletiva e individualmente, pela realização de trabalhos artesanais, manejo de máquinas, apoio às aldeias ou escolas primárias vizinhas, fabricação ou reparação de cabos de enxadas, machados e outros instrumentos correntes (JORNAL DO PROFESSOR, 1982, n.º 6), como destacado na Imagem 37.

Imagem 37 – Aluno fabricando cadeiras na carpintaria da escola



Fonte: Jornal do Professor, 1982, n.º 9, p. 20.

O ensino orientado para o trabalho permeava o pensamento de outros pedagogos marxista, como Antônio Gramsci (1891-1937), Moisey Mikhaylovich Pristak, que defendiam uma educação orientada para o trabalho produtivo e coletivo das crianças. Gramsci, por exemplo, criticava a separação do *trabalho intelectual* do *trabalho manual*, ou entre a *teoria* e a *prática*, propondo uma educação pelo trabalho e orientado para o trabalho fabril, - a “*Escola do Trabalho*”. Este intelectual italiano também criticava o excesso da filosofia da “*espontaneidade*” na educação das crianças, proposta por escolanovistas ocidentais e, ao invés, recomendava uma filosofia da “*conformidade*” e “*consciência crítica*” das crianças na realização de trabalhos manuais escolares (GADOTTI, 1999).

A pedagogia gramsciana de *ligação entre teoria e prática*, e da educação para *conformidade e consciência crítica*, podem ser observadas no princípio pedagógico adotado pela FRELIMO nos primeiros anos a seguir à independência. Para a FRELIMO, o princípio da ligação do ensino ao trabalho manual deveria constituir, em todos os níveis, uma base para aquisição dos conhecimentos teóricos da produção, não só no campo, mas também nas cidades, fábricas e empresas.

Para além disto, a questão da *espontaneidade / consciência crítica* defendido por este pedagogo também estava presente nos princípios de ensino defendido pela

FRELIMO, na medida em que, os alunos deveriam tomar consciência das exigências e obrigações dos operários e camponeses, enquadrando-se nas perspectivas económicas do desenvolvimento da sociedade (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, n.º 6). A nova relação entre educação e trabalho, fundamento da pedagogia a ser implementada no pós-independência, esteve associada à tese unitária entre formação e educação.

3.4.3 O Princípio da Unidade entre a Formação e a Educação

O princípio da unidade entre a educação e formação foi outra das características marcantes da nova escola moçambicana. Tal como os princípios educacionais que caracterizaram a nova escola moçambicana, este resultou da experiência das Zonas Libertadas e considerado, fundamentalmente, um princípio pedagógico indissociável à formação do Homem Novo, e deveria servir de base para os programas através:

Do comprimento curricular dos programas de ensino, dando prioridade à elevação dos conhecimentos; transformação das mentalidades e dos hábitos de trabalho e do reforço de responsabilidade no seio dos professores; da formação político-disciplinar para fazer face às condições da guerra prolongada e enfrentar as incursões do exército colonial português. (*jornal do professor*, 1982, n.º 11).

Este princípio deveria ser materializado por um conjunto de tarefas visando a transformação das mentalidades, de formação de hábitos coletivos de trabalho, reforçando a responsabilização socioeconómica na construção de um país socialista e no combate às formas de vida e comportamento marcadamente decadentes. Nos *Centros educacionais*, os alunos deveriam aprender a disciplina através de rotinas coordenadas e supervisionadas por um chefe de grupo, de sessões e de turmas, por exemplo. A tarefa consistia em acordar seus colegas às 4.00h, e orientar as atividades de higiene pessoal, de limpeza e organização dos dormitórios e de outros espaços escolares, a confecção e consumo de refeições, o descanso e recreações individuais e coletivas e, pontualmente, às 21.00h recolher para dormir.

O carácter de dinamismo e flexibilidade, de coordenação e participação coletiva, de responsabilidade, disciplina e de controle, através da crítica e autocrítica, constituía a essência do carácter formativo que se pretendia unir ao ensino dos conhecimentos científicos nas novas escolas moçambicanas. De início, a formação da disciplina, de

convicções e atitudes revolucionárias nos alunos era feita através de planificação, em cada disciplina, de conteúdos relacionados com este componente de formação que, a partir de 1983, passou a designar-se Educação Patriótica.

A formação patriótica estava ligada estritamente ao combate contra o tribalismo, o regionalismo e outras manifestações de divisionismo. Era parte integrante da educação socialista, a "educação da consciência", de formação de atitudes de amor e orgulho à pátria, e para o efeito, eram abordados, de forma transversal a todas as disciplinas, temas relacionados com o amor à Pátria, a história da pátria e dos dirigentes da FRELIMO, as relações de cooperação e de amizade com outros povos e Estados Socialistas, a cultura do trabalho, entre outros (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, N.º 7). A estreita relação entre educar e formar deveria, por sua vez, estar profundamente articulada ao ambiente no qual a escola se localizava e à comunidade por ela atendida.

3.4.4 O Princípio de ligação Escola-Comunidade.

Quando, em 1971, a FRELIMO lançou a *Palavra de Ordem* "Fazer da escola uma Base para o Povo tomar o Poder", a inserção dos Centros educacionais na comunidade já era um Princípio Político-Pedagógico. Este princípio era aplicado a partir do momento em que

as suas estruturas estabeleciam, como ação prioritária de seus programas, a realização de contatos permanentes entre os professores e alunos com os pais e encarregados de educação; a vida dos Centros é discutida com todas as comunidades das aldeias vizinhas, procurando sempre superar as dificuldades surgidas; as forças político-sociais assumem o papel de agentes transformadores dos métodos de trabalho, no coletivo de professores, bem como das mentalidades e comportamentos dos alunos; as forças político-militares ao definirem as áreas para as suas atividades de defesa e segurança, fazem de cada centro educacional importante zona estratégica (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, n.º).

Enfim, resta-nos concluir, neste item, que a *nova escola moçambicana* definida pela FRELIMO resultou da experiência do Povo Moçambicano e era a fonte inesgotável de toda inspiração para as atividades e objetivos dos *Centros educacionais, no período da luta armada, e da nova escola moçambicana*. Isto quer dizer que os princípios pedagógicos que caracterizaram a nova escola moçambicana não foram o resultado de uma especulação teórica, mas sim de uma "história de vida concreta de um povo", por isso sua compreensão não pode ser dissociada da ideia de

que ela resultou de uma prática e de uma luta diária, na procura de métodos corretos para formar o homem, um homem que respondesse as necessidades de desenvolvimento económico, social e cultural do país.

As *novas escolas moçambicanas* deveriam estar ao serviço do povo, das massas populares, todos os setores deveriam estar a serviço do povo, e na educação isso significava "Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder". As novas relações entre a escola e as aldeias permitiriam a realização troca de experiências entre alunos e membros das comunidades onde as escolas se inseriam, na resolução de problemas políticos, na produção alimentar, na construção e conservação de edifícios, na produção de utensílios manufaturados, na alfabetização das populações, nos intercâmbios culturais e desportivos, etc. (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, N.º 8).

Já que tudo e todos deveriam, em última instância, servir o povo, então se pode compreender porque o princípio de ligação *escola-povo*, ou escola-comunidade, definida como uma das características marcantes da "nova escola moçambicana". Este princípio garantiria a eficácia do setor da educação, na luta contra o subdesenvolvimento, na medida em que permitiria que conhecimentos produzidos na escola fossem aplicados na transformação da sociedade, de modo a cunhar nos alunos os alicerces da personalidade socialista.

A *nova escola moçambicana* fundamentava-se na dialética do desenvolvimento dos objetivos, princípios, conteúdos e métodos de ensino, como história do Sistema de Educação em Moçambique, no âmbito mais amplo das transformações qualitativas da prática revolucionária do povo moçambicano e no contexto geral da aplicação à realidade nacional, dos princípios universais da filosofia marxista-leninista (*JORNAL DO PROFESSOR*, 1982, n.º 6, p. 12).

3.5 Desenvolvimento e Aprendizagem na Revista Contacto.

Depois de revista a Constituição, em 1990, e reformulada a Lei do Sistema Nacional de Educação. No mesmo ano, iniciou uma série de transformações na educação, no ensino e na escola primária moçambicana, que visaram ajustar ao novo cenário socioeconómico e político e ao mesmo tempo que se preparava para se introduzir a nova Lei do Sistema Nacional de Educação. Tratava-se de um conjunto de transformações consentâneas com Resoluções e Declarações de organismos

internacionais da educação, sobretudo da Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), realizada em março de 1990, em Omitem, na Tailândia (CONTACTO, 1993, N.º 4).

A participação de Moçambique nesta Conferência e a adesão à respectiva Declaração produziu, desde logo, uma série de dificuldades e limitação, sobretudo no que se refere aos recursos humanos e materiais, para implementação de uma "visão alargada" da Educação Básica na construção de uma Nação livre, independente e democrática que se desejava. Cada país participante desta Conferência poderia definir, em última instância, a Educação Básica que melhor se ajustasse às suas necessidades, no entanto estas deveriam adotar uma série de características universalmente aceites e que elevassem o conceito acima da sabedoria convencional ou de dogmas políticos estereotipados.

No âmbito da Reconstrução Nacional pós-guerra, a Educação Básica Para Todos era, também, um projeto de reconstrução da nova sociedade. A educação era considerada *Básica* pelo fato de constituir uma preparação para uma aprendizagem que tivesse lugar ao longo da vida, e esta deveria começar com os cuidados na primeira infância e a educação inicial, continuar no ensino primário e se estender ao longo da vida, respondendo à necessidades e oportunidades das comunidades e esta devendo ser implementada em uma perspectiva alargada que, para além de garantir acesso e igualdade apenas às crianças, deveria atender às necessidades educativas de jovens, adultos (mulheres, em particular) e pessoas com deficiências (CONTACTO, 1993, N.º 3, p. 6).

Neste projeto educativo, professores, técnicos de educação, profissionais de diferentes áreas, pais e encarregados de educação e sociedade civil, em geral, foram convidados a participar nas transformações que se exigiam para a construção da escola primária moçambicana, utilizando todos os recursos, meios de divulgação e canais possíveis. Por sua vez, os governos e agências de desenvolvimento mundiais comprometeram-se a facultar maiores recursos e assistência técnica, na revisão das estruturas, dos conteúdos, métodos, na identificação das necessidades básicas de aprendizagem, a decisão sobre as línguas de ensino, no estabelecimento de objetivos gerais e específicos, etc.

No âmbito dessa reforma, a formação em exercício de professores foi acompanhada de uma renovação nos saberes sobre a criança em idade escolar, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as propostas de

intervenção pedagógico-didáticas, difundidos por meio de impressos periódicos especializados. Na Revista *Contacto*, especialistas de educação oriundos de países com os quais Moçambique cooperava e outros ligados às agências de apoio ao Setor da Educação, pesquisadores, professores e outros quadros do Ministério da Educação contribuíram com artigos de temas diversos relacionados com a aprendizagem, desenvolvimento e educabilidade de criança em idade escolar, conforme o Quadro 25.

Quadro 25 – Artigos sobre a criança em idade escolar analisados na Revista *Contacto*.

Número da edição	Título do Artigo	Autor
(1992, n.º 1)	- "Que conhecimentos, capacidades e habilidades deve possuir o professor primário do primeiro grau para orientar o processo de ensino e aprendizagem?"	Manuel Golias
	- "Textos de Apoio"	Timóteo Bonga e Vladimir Kolesnikov
(1993, n.º 4)	- "Considerações gerais sobre a aprendizagem da Matemática na 1.ª classe"	Adelino Cruz
(1993, n.º 5)	- "Técnicas de aplicação dos métodos ilustrativos"	Vladimir Kolesnikov
(1995, n.º 10,)	- "O pensamento lógico e a linguagem exata na matemática"	
	- "Aprendizagem e memória"	
	- "O construtivismo na educação matemática"	Carlos Lauchande
(1999, n.º 10)	- "Como aprendemos e porquê esquecemos"	Gunter Haase
(2000, n.º 14)	- "O papel do erro na aprendizagem"	
(2001, n.º 20)	- "MLE uma abordagem pedagógica que todos podemos usar"	Cassiano José Alberto Conjo
(2002, n.º 22)	- "Infância e família"	Extraído de Tânia M. T. da Silva
(2002, n.º 24)	- "O desenvolvimento da criatividade no estudante, técnicas e estratégias"	"Luz B. Lopez
(2002, n.º 25)	- "Compare a criança com ela própria"	
(2006, n.º 35)	- "Inaptidão"	In McGrawHill
(2003, n.º 27)	- "O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança"	PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia genética, 1972.
	- "Show Children learn"	"Adaptado de Stella Vosniadou - Academia International Academy of Education IAE e International Bureau of Education - IBE - Suíça 2001 - Desenvolvimento e diferenças individuais"
	- "Learning: the treasure within UNESCO"	1996
(2001, n.º 19)	- "O que é Psicopedagogia?"	Maria Regina Pires - Brasil, 1998
	- "Aprendizagem e desenvolvimento"	Por Maria Eugénia L. M Castanho e Eliana A. P. Costa - 1999 - Brasil -

		in: avaliação das capacidades dos alunos da 2. ^a e 3. ^a classes na cidade de Maputo, província de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado – Projeto avaliação educacional PASE INDE, Reflexões sobre a relação entre rendimento dos alunos – fatores socioeconómicos e condições das escolas;
(2005, n.º 33)	- "Poder e aprendizagem: uma breve análise das relações entre aluno e professor"	Milyn Samaniego Luque e Úrsula Férreas Peçanha, Rio de Janeiro 1998 -
	- "O que é Psicopedagogia? "	"Excerto de uma entrevista à Associação brasileira de Psicopedagogia, 2004
(2005, n.º 34)	- "Hereditariedade"	In DREIKURS, R – 2001
	- "Porquê fizeste isso?"	Adaptado de DREIKURS, R – 2001
(2003, n.º 28)	- "Que abordagem experimental das ciências para crianças?"	In SA, Joaquim, Inovação 2000 -
(2006, n.º 36)	- "Educação de alunos com problemas de comportamento"	"Por Lic. Rosalina Zamora Jorge, Defetologia/Surdopedagoga, MEC, 2006
(2007, n.º 37)	- "Condições para que a aprendizagem ocorra"	Por Filgueira Ricardo, 2005
(2010, n.º 41)	- "O processo de aprendizagem"	

Fonte: Adaptação do autor, 2018.

Discussões em torno da aprendizagem de crianças em idade escolar eram mais objetivamente apresentadas na revista *Contacto*, do que na anterior que fizemos alusão. No artigo intitulado "**Considerações gerais sobre a aprendizagem da Matemática na 1.^a classe**", Adelino Cruz apresenta uma concepção Piagetiana de aprendizagem, considerando as particularidades das crianças de 6/7 aos 11/12 anos de idade que deveriam ser tomadas em consideração pelos professores do ensino primário. Previamente, Cruz distingue a noção de aprendizagem mecânica, ou memorística, da aprendizagem que gera mudanças no domínio cognitivo (*saber*), afetivo (*ser*) e psicomotor (*saber - fazer*), nos alunos do ensino primário em Moçambique.

Para o autor, a aprendizagem de matemática exige o conhecimento do pensamento matemático, lógico e abstrato e, segundo este, a conduta do professor deveria ser ditada pela comparação entre as exigências deste tipo de pensamento e as possibilidades do pensamento infantil. Isto implicava o domínio das particularidades do *pensamento pré-operatório* e do *pensamento operatório* por parte dos profissionais que atuavam nas escolas primárias do país. Dirigindo-se aos professores de matemática, Cruz descreve as características psicológicas das crianças dos 6/7 e 11/12 anos nos seguintes termos:

Sabe-se que até mais ou menos 6/7 anos de idade, a criança guia-se por aquilo que é denominado pensamento intuitivo, caracterizado por um raciocínio ainda na fase pré-lógica, isto é, a criança ainda não compreende que se A é maior que B e B é maior que C, então A é maior que C. O conceito de transitividade ainda se encontra numa fase de tipo rudimentar. A criança apresenta incoerência ou confusão na relação entre velocidade e tempo. Ela contesta, mas sem poder explicar, por exemplo, o facto de dois móveis partirem ao mesmo tempo, dum ponto A, chegarem a dois lugares distintos, nomeadamente B e C, ao mesmo tempo, após percorrerem espaços diferentes. Durante este período, a mente da criança caracteriza-se pela incapacidade de resolver operações. É por isso que se diz que nesta fase o pensamento é pré-operatório, o seu pensamento é irreversível. [...] É entre os 11/12 anos de idade que surge e se desenvolve o pensamento operatório. A criança já pode operar mentalmente. Ela já está capaz de estabelecer a transição na relação A maior que B e B maior que C. A ausência da noção de simetria e de reversibilidade e um certo egocentrismo, que caracterizava a criança no período anterior a este, já não se verificam. [...] (CONTACTO, 1993, N.º 4, p. 22).

Cruz fazia referência clara à teoria de desenvolvimento cognitivo proposta por Jean William Fritz Piaget (1896-1980)¹²⁸. Este suíço, propôs uma teoria do desenvolvimento da inteligência amplamente difundida pelos mecanismos do *Bureau Internacional de Educação*¹²⁹. A teoria de Piaget procura explicar os vários estágios do desenvolvimento da inteligência, sugerindo que a inteligência das crianças passa por diferentes estágios até atingir a sua performance, indo do *Sensório-motor* (0 – 2 anos), *Pré-operatório* (dos 2 aos 7 anos), *Operatório-concretas* (dos 7 aos 11/12 anos) até o *Operatório-formal* (a partir dos 12 anos em diante). (SALVADOR, 1999).

A Perspectiva Piagetiana do desenvolvimento da inteligência, ou da lógica matemática, possibilitava um outro olhar sobre o erro na aprendizagem da disciplina de Matemática nas crianças moçambicanas em idade escolar. Negando uma visão tradicional (Behaviorista) que via o erro na aprendizagem matemática como algo a ser evitado pela escola, os responsáveis da editoração do *Contacto* procuraram sustentar no artigo intitulado “**O Papel do Erro na Aprendizagem**”, que

Existem diferentes pontos de vista sobre o papel do erro na aprendizagem. As pedagogias tradicionais sustentam a ideia de que o erro deve ser eliminado a todo custo. Ao contrário, a concepção construtivista defende `o direito ao erro´ que o aluno tem. O erro é considerado como um revelador dum saber em via de constituição, necessário à aprendizagem. [...] A nossa opinião ajusta-se à concepção construtivista do direito ao erro concedido ao aluno. Nós também defendemos a ideia de que o erro na aprendizagem é revelador dum conhecimento ou pelo menos dum saber em vias de constituição. Com o nosso trabalho queremos mostrar até que ponto a consciência que um professor tem do erro pode contribuir para ultrapassá-lo (CONTACTO, 2000, N.º 14, p. 13).

¹²⁸ Sobre Piaget, consultar KOHLER, 2014.

¹²⁹ Sobre este organismo conferir HOFSTETTER (2017).

De acordo com Piaget, é normal que crianças do *pré-operatório* apresentem certo tipo de erro na aprendizagem, sobretudo em tarefas que requeiram exercícios de operação lógico-matemático. O mesmo se passa com as crianças no Estágio do Pensamento Operatório. A perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget foi amplamente utilizada na implementação do novo Sistema Nacional de Educação, aprovado nos anos 1990, sobretudo pela sua implicação nos processos de ensino e aprendizagem, do pré-escolar ao final do secundário.

As razões da ampla difusão e utilização desta abordagem psicológica podem ser encontradas no artigo intitulado "**O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**", onde o núcleo redatorial do *Contacto* justifica que a relevância desta teoria estava no fato de apresentar uma ampla gama de fatores que poderiam ser considerados na aprendizagem de diferentes disciplinas escolares do ensino primário e de outros níveis, tais como:

a) hereditariedade e a maturação interna; b) a experiência física e a ação das crianças sobre os objetos; e c) a transmissão social, ou o fator educativo, no sentido lato. O mais importante desta abordagem está no facto de que estas consideram haver um equilíbrio nas relações entre os fatores envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar, cabendo o professor conduzir de forma equilibrada uma aprendizagem que promova um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças do ensino primário em Moçambique (CONTACTO, 2003, N.º 27, p. 30).

Na perspectiva do *Construtivismo Piagetiano*, o ensino das ciências, sobretudo nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, passou a ser orientado para uma aprendizagem que levasse em conta as experiências e os sistemas de referências dos próprios alunos (CONTACTO, 1995, N.º 10). Para Piaget, a inteligência das crianças, ou suas capacidades de aprender, dependem do equilíbrio entre os fatores biológicos e do meio, cujo desenvolvimento resulta da atividade assimiladora dos alunos que, por sua vez, são dadas a partir da maturação orgânica que lhes servem de estruturas de interação com o meio exterior.

Mais do que uma simples atividade, ou participação, do aluno na própria aprendizagem, era necessário que os professores das escolas do ensino primário conhecessem a vida e as experiências dos alunos, de modo a considera-los no processo de ensino. Mais do que considerar a experiência dos alunos, a abordagem piagetiana propunha um papel ativo das crianças na construção do seu próprio conhecimento. Como se pode notar, há um deslocamento no sistema de referência,

mantendo-se, com tudo a tese da necessidade de centrar o ensino na atividade do aluno.

Uma outra abordagem construtivista aparece no artigo de Carlos Lauchande¹³⁰, intitulado "**Construtivismo na Educação Matemática**", onde o autor, reconhece o papel ativo das crianças na construção de seu próprio conhecimento, destacando o papel da interação dos alunos com seus colegas mais experientes e com os próprios professores, que deveriam desempenhar um papel de auxiliares, ou orientadores, nas tarefas que os alunos não fossem capazes de compreender ou de realizar por si mesmos (*CONTACTO*, 1995, N.º 10, p. 26).

Nessa perspectiva, Lauchande defendia um ensino baseado no diálogo ativo, ou seja, na comunicação interativa de alunos entre si e destes com os seus professores. Ao propor a aprendizagem nesse sentido, Lauchande deslocava o centro da aprendizagem do aluno, valorizando as interações deste com seus pares e com os professores, defendendo que o papel das interações no ensino de matemática nas escolas primárias em Moçambique, mas sem negar o valor das experiências dos alunos, considerando que cada criança, na sua aprendizagem, teria a sua própria forma de perceber e construir objetos matemáticos, de acordo com os seus esquemas de ação e assentados nas experiências individuais e coletivas.

Nessa outra lógica construtivista, por exemplo, Lauchande recomendava que os professores, ao ensinarem matemática, deveriam ter em consideração alguns aspectos, quais sejam,

enquadrar interpretações alternativas de soluções de problemas resolvidos pelos alunos; ajudar as crianças a desenvolver relações em pequenos grupos que facilitem o diálogo entre elas; legitimar, implicitamente, aspectos importantes das contribuições dos alunos. Estes aspectos devem ser selecionados à luz da sua preponderância no contexto da aprendizagem futura da criança; descrever as explicações dos alunos em termos mais sistematizados de modo a serem compreendidos pelos outros; ajudar a criança a estabelecer formas apropriadas de representação e simbolização das atividades. (*CONTACTO*, 1995, n.º 10, p. 28).

Tratava-se de uma abordagem sócio construtivista da aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo Russo **Lev Semyonovich Vygotsky** (1896 - 1934), que, não recusando os pressupostos da abordagem construtivista, defendia que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças ocorrem em função das interações sociais e das condições de vida. Vygotsky defendia que

¹³⁰ Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique.

se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana se constituem como tal graças à mediação semiótica – a mediação com ajuda do uso de signos – e se esses signos são de natureza e origem social e cultural, os processos psicológicos superiores serão processos de natureza e origem social e cultural (SALVADOR ET AL, 1999, p. 101).

Enquanto a abordagem de aprendizagem e desenvolvimento proposto por Piaget se ancora à linha natural do desenvolvimento, isto é, justifica-se por princípios do tipo biológico, associados, sobretudo, à maturação neurofisiológica, a perspectiva Vygotskiana se fundamenta na linha social e cultural do desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, sua explicação toma por referência os fatores relacionados com a experiência social, concretamente a interação com outras pessoas mais competentes a partir do ponto de vista do domínio das ferramentas e habilidades culturais do grupo em questão (SALVADOR, ET AL, 1999).

É, pois, nessa segunda abordagem construtivista que Lauchande se apoia para propor novos procedimentos de ensino e aprendizagem da matemática nas escolas primárias moçambicanas. Um exemplo mais claro dessa perspectiva encontra-se no artigo intitulado "**Aprendizagem e desenvolvimento**", da seção OPINIÃO, da revista *Contacto*, onde o Núcleo de Redação do Jornal destaca que, no ensino das disciplinas escolares, ao analisar as relações entre o nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos alunos é necessário determinar dois níveis de desenvolvimento,

O primeiro é o **desenvolvimento real**, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial que é aquilo que se consegue fazer com a ajuda dos outros. A capacidade de aprender com a ajuda de outros.

O nível de desenvolvimento real costuma ser determinado através da solução independente de problemas. O nível de desenvolvimento potencial é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração de companheiros mais capazes. A distância entre estes dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal (CONTACTO, 2001, N.º 19, p. 46).

Com base nesta abordagem vygotskiana, cabia ao professor estimar a *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, ou seja, inferir que tipo de exercícios ou conteúdos de aprendizagem os alunos poderiam realizar sozinhos e quais os outros que deveriam se beneficiar de apoio dos mais velhos e do professor, de modo a elaborar exercícios que promovessem, realmente, o desenvolvimento cognitivo das crianças das escolas primárias.

As tarefas escolares não poderiam ser, nem demasiado fáceis, nem muito difíceis para determinado estágio de desenvolvimento dos alunos, pelo que os

professores deveriam ter em conta, sempre, as tarefas de aprendizagem que os alunos poderiam conseguir resolver sozinhos, e as tarefas que só poderiam resolver com ajuda dos colegas mais experientes ou dos professores. Proceder deste modo significava transformar, por meio do ensino e aprendizagem aquilo que corresponderia à *zona de desenvolvimento proximal* para o que poderia se transformar no *nível de desenvolvimento real* amanhã (CONTACTO, 2001, N.º 19).

A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas no seu ambiente e em colaboração. Internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, aprendizagem não é desenvolvimento. No entanto, a aprendizagem bem organizada de modo adequado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer sem determinados estímulos.

A perspectiva interacionista sobre a aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar também foi defendido por Joaquim Sá, no artigo intitulado **"Que abordagem das ciências para as crianças?"**. Nesse texto, Sá defende um processo de ensino e aprendizagem das ciências, nas escolas primárias moçambicanas, que colocassem ênfase nos processos de construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação entre alunos e professores.

Tal como defendia Lauchande, Sá propunha que a aprendizagem das Ciências nas escolas primárias de Moçambique deveria ocorrer através da troca de ideias entre alunos e seus pares e entre estes com os professores, de modo que houvesse partilha de significados entre eles, no sentido de permitir que os membros do grupo se comunicassem entre si (CONTACTO, 2003, N.º 28). Nessa perspectiva, Sá defendia que os professores primários deveriam aproveitar um conjunto de fatores que caracterizariam as crianças do ensino primário, tais como:

o elevado poder interrogativo das crianças; o elevado potencial de criatividade que se apresenta ainda no seu estado natural quase-virgem; a plasticidade de suas ideias e esquemas mentais, o que significa ausência de concepções alternativas enraizadas e ausência do "síndrome" de "resposta certa", o que propicia elevada capacidade reflexiva; a frequente ocorrência de noções intuitivas que, ao invés de antagônicas com os conceitos científicos, correspondem uma fase embrionária de um processo de evolução conceptual; o elevado ritmo de maturação das estruturas cognitivas. (CONTACTO, 2003, N.º 28, 30).

Este conjunto de fatores, defendeu o autor, contribuía para uma banda larga da *zona de desenvolvimento proximal* proposto por Vygotsky (1987), ou seja, contribuiria para redução de uma acentuada discrepância entre a idade mental evidenciada pela criança, quando resolvia problemas sozinha, e o nível que ela podia alcançar quando socialmente estimulada, ora pelo professor, ora pela interação com outras crianças mais experientes (*CONTACTO*, 2003, N.º 28).

A resolução cooperativa de problemas de ciências no ensino primário em Moçambique, induzida por colegas mais experientes e por professores, era considerada uma estratégia poderosíssima de ensino e aprendizagem. Um dos exemplos do uso desta abordagem Vygotskiana no contexto da aprendizagem pode ser encontrado no artigo intitulado "**MLE – uma abordagem que todos podemos usar**", da autoria de Cassiano José Alberto Conjo¹³¹, que era considerada uma abordagem pedagógica da qual se dá um grande enfoque à mediação (*CONTACTO*, 2001, N.º 18, p. 5).

Mediated Learning Experience (MLE), que em português significa "Experiência de Aprendizagem Mediada", é uma metodologia relacionada com Base para um relacionamento emocional com a criança. Nesta metodologia a criança aprende com ajuda de um mediador, ou seja, uma pessoa adulta que se coloca entre a criança e os objetos de aprendizagem (*estímulos*), ajudando-a a selecionar, a organizar, a observar e acentuar algumas características dos objetos de aprendizagem (*CONTACTO*, 2001, n.º 18, p. 6).

Para que a aprendizagem mediada ocorra eficientemente é fundamental que o adulto (pai, mãe, irmão, professor, outro) se assegure de que estão criadas as condições para que tal aprendizagem ocorra em um ambiente positivo, qualquer que seja o local (casa, escola, igreja, clube, etc.) onde a aprendizagem decorre. Esse processo ocorre por meio de diferentes ciclos desde o *Foco* (intencionalidade), *Significado* (dar nome com significado), *Transcendência* (Expansão do signífico), *Elogio* (sentimento de competência), *Planear e Organizar* (Controlo do Comportamento).

O adulto, que pode ser professor, ou alguém mais experiente que a criança, deve chamar a atenção para um fenómeno, ou objeto de aprendizagem, para em

¹³¹ Funcionário da Save The Children Norway, uma das agencias de apoio financeiro e acessoria técnica à Revista *Contacto*.

seguida fazer referência ao significado que esta assume, e relacionar estes objetos e fenômenos com outras situações similares.

Finalmente, e para sintetizar as diferentes abordagens da aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam na Revista Pedagógica *Contacto*, Ricardo Felgueiras, no seu artigo intitulado **"Condições para que a aprendizagem ocorra"**, apresenta um conjunto de definições e fatores de aprendizagem que remetem para as diferentes abordagens desse processo psicológico. Nesse artigo, Felgueiras procura responder a três questões básicas: "*como acontece a aprendizagem?*", "*o que ocorre dentro do sujeito?*" e "*o que acontece em termos comportamentais?*" (CONTACTO, 2007).

Na resposta a estas questões, o autor mobiliza o que ele mesmo designa, "linhas teóricas de interpretação da aprendizagem", afirmando que,

Existem três teorias significativas que explicam o processo de aprendizagem. A primeira é conhecida por teoria de condicionamento. De acordo com essa teoria um indivíduo teria maior ou menor potência independentemente do aparato genético, dependendo de condicionamentos anteriores. Tem como base o estímulo/resposta. A teoria do aprendizado cognitivo tem como base o conhecimento aprofundado e a experiência, onde a compreensão, o entendimento e as estratégias cognitivas têm papel relevante. A teoria da aprendizagem social dá ênfase ao comportamento imitativo, mas também considera factores e pessoas envolvidas, assim os modelos só serão imitados se houver interação positiva (CONTACTO, 2007, n.º 37).

Apesar de ter anunciado três "linhas interpretativas da aprendizagem", Felgueiras define-as de duas maneiras diferentes, "como uma mudança no comportamento, o que resulta tanto da prática, quanto das experiências anteriores", como "uma modificação sistemática do comportamento, por meio da prática, ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação, ou ajustamento" (FELGUEIRAS, 2007). Apesar de se considerarem as três linhas de interpretação da aprendizagem, esta é vista a partir de duas posições, relativamente aos fatores que a condicional, os que colocam ênfase nos fatores biológicos, maturacionais e os que colocam ênfase nos fatores ambientais, ou sociais.

Felgueiras refere que as condições físicas se referem aos aspetos orgânicos favoráveis, inclusive a maturação, na qual o amadurecimento físico/psicológico a realização de determinadas aprendizagens. Apesar de haverem aspetos comuns de maturação e de a escola optar por agrupar as crianças com faixa etária semelhante, supondo que daí possam apresentar certas características em comum, o certo é que

cada criança amadurece de acordo com seu ritmo, não existem aspetos comuns ou inatas de maturação.

Por outro lado, o autor reconhece que as condições ambientais, que incluem as condições psicológicas (motivacionais), exercem influência de peso na aprendizagem de crianças em idade escolar, no ensino primário moçambicano. A forma como os professores mobilizam os alunos para aprendizagem (motivação intrínseca, ou extrínseca) poderá determinar o modo de engajamento destes nas tarefas escolares, ao mesmo tempo que outros fatores do ambiente podem ser reforçadores da aprendizagem, como as condições de acomodação física, de temperatura, iluminação e ventilação, entre outros.

3.6 Abordagens da Psicologia na Escola Primária do Ensino Básico

As implicações pedagógicas das abordagens psicológicas neste período devem ser compreendidas no âmbito das políticas de Educação Para Todos em Moçambique. Tratava-se de garantir que todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devessem beneficiar de oportunidades educativas, concebidas de forma e irem ao encontro de suas necessidades básicas de aprendizagem. Moçambique aspirava, no entanto, a uma “visão alargada de uma educação básica numa sociedade em aprendizagem como definido na Conferência de Jomtiem (*CONTACTO*, 1993, N.º 4).

Como foi referido, a educação é considerada básica pelo fato de constituir uma preparação para uma aprendizagem que terá lugar ao longo da vida, que começava com os cuidados na primeira infância e a educação inicial. Nesse sentido, este era o principal sistema de ensino. Deste modo, a escola primária deveria estar ao alcance de todos, e mesmo os que não tivessem oportunidades de frequentar as escolas primárias, seja pela idade ou problemas de natureza orgânica, todos deveriam se beneficiar de programas especiais de atendimento educativo.

No que refere ao atendimento educativo de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), desenvolveu-se, no âmbito do Plano Estratégico da Educação (1999 - 2003), e com vista à promoção do acesso à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas moçambicanas, o “Projecto de Escolas Inclusivas”, cujo lema era: “Combater a exclusão, renovar a escola”. Esse projeto foi inspirado no Projecto da UNESCO que visou formar professores de Necessidades Especiais na sala de aulas, em 50 países (*CONTACTO*, 2000, N.º 14, p. 7).

Com as políticas de Educação Para Todos, passam a ser debatidas as questões de qualidade, equidade e eficiência educativas, passando-se a tomar alguns cuidados com o desenvolvimento da primeira infância como pré-condição para o alcance efetivo de uma Educação Básica para Todos. A educação Básica deveria corresponder às verdadeiras necessidades, interesses e problemas de aprendizagem dos participantes. Para além disso, deveria ser reforçada a relevância dos currículos, aliando as habilidades de ler e escrever e as habilidades matemáticas às experiências anteriores, como, por exemplo, nutrição, saúde e trabalho.

A qualidade de educação deveria passar a ser medida objetivamente em termos de desempenho do educando e equiparado à padrões atingidos em outros países e tendo em vista a sua relevância e resposta aos problemas e aspirações dos educandos de Moçambique. Ao mesmo tempo que a identificação das necessidades básicas de aprendizagem deveria incluir habilidades cognitivas, valores, atitudes, bem como o conhecimento das disciplinas, o que requeria consulta de todos, incluindo educadores, pais, dirigentes comunitários e religiosos, especialistas de educação e de outros ministérios social (CONTACTO, 1993, N.º 4).

Ensinar é orientar a aprendizagem dos alunos, leva-los a aquisição de novas aptidões, atitudes e habilidades. O professor deve conhecer o pensamento infantil de modo a ser bem-sucedido na sua ação pedagógica, pois, ensinar as crianças com base na memorização é perder tempo e, muito mais grave, é prejudicar o seu desenvolvimento intelectual de um modo integral (CONTACTO, 1993, N.º 4).

Diferentemente das revistas pedagógicas anteriores, em que havia prescrição de métodos específicos de ensino a serem implementados pelos professores no contexto de sala de aulas, os artigos da Revista Pedagógica *Contacto* sobre esta matéria eram apenas de domínio teórico, com reflexões acerca do que se deveriam considerar como métodos de ensino e aprendizagem. No artigo intitulado "**Técnicas de aplicação de métodos ilustrativos como exemplo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais**", Vladimir Kolesnikov¹³², esclarece o que deve ser compreendido como o termo métodos de ensino e aprendizagem, identificando os meios ilustrativos, técnicas de demonstração de experiências, de objetos e de processos, combinação da palavra do professor com a demonstração, dependência da qualidade dos conhecimentos da

¹³² MINED/DNEG, texto apresentado na Palestra Internacional do INDE, em agosto de 1993 (C.f. *Contacto*, 1993, n.º 5).

técnica da demonstração, as condições de eficácia das várias técnicas de demonstração (CONTACTO, 1993, N.º 5).

No artigo intitulado "O desenvolvimento da criatividade no estudante: técnicas estratégias", Luz B. López discute a tempestade de ideais, como uma proposta de resolução de problemas, onde os participantes são incentivados a comunicar qualquer ideia que lhes venha à mente, sem medo de serem criticados (CONTACTO, 2002, N.º 24).

Saber regular e obrigatório na formação de professores permite reconhecer as disputas sobre o verdadeiro deste saber, do ofício a que se vincula, das redes humanas e instituições organizadas, bem como das disputas a respeito do caráter e funções do programa de disciplina. A exploração mais detida da autoria de uma disciplina dá a ver as complexas mediações mobilizadas em torno de sujeitos sociais, racionalização da pedagogia e profissionalização do magistério.

Ao focalizar as com concepções ou abordagens da Psicologia da Educação difundidas nos três periódicos analisados, é possível ressaltar um certo grupo de enunciados que são reforçados e visibilizados, ao mesmo tempo que se desaconselham a utilização de outros. As abordagens da Psicologia difundidas por estes impressos eram variadas, porém algumas se destacavam às outras.

Os enfoques comportamentalistas e cognitivistas eram apresentados com maior regularidade nos impressos. As diferenças estavam na dispersão que cada uma das abordagens específicas ressaltadas. Enquanto nas abordagens comportamentalistas se destacavam as proposições que enfatizavam os estímulos e motivação na aprendizagem, os enfoques cognitivistas davam mais ênfase às proposições que destacavam às experiências, maturação e estratégias de solução de problemas nos processos de aprendizagem.

Deste modo, menos que natural, instável e externo, o regresso, permanências e mutações de um saber no interior de programas de formação, mais ou menos especializados, em que se observam a relações de força, que instituem determinada racionalidade, regramentos, visando efeitos de conjunto biopolíticas, ao mesmo tempo, os efeitos disciplinares, sobre cada um, bem como os gestos de autogoverno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou analisar os saberes sobre aprendizagem de crianças em idade escolar difundidos por meio de impressos pedagógicos destinados à formação em exercícios de professores primários de Moçambique, que aqui analisamos, numa perspectiva foucaultiana. Neste sentido, as revistas foram consideradas como dispositivos de conformação de saberes e práticas de professores primários, em suas múltiplas conexões com demandas sociais, propostas educacionais, aspectos culturais, concepção de formação de professores e políticas de saberes, no processo de profissionalização do ofício de “ser professor”, em um horizonte temporal que recobre o final do período colonial até a primeira década do presente século (1969 – 2010).

Na delimitação do estudo adotamos um “recorte com base nas fonte” que privilegiamos, que consistiu na fixação das balizas temporais em função do tempo em que circularam as Revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*. O material analisado neste estudo é composto por séries de impressos cujo primeiro exemplar data de 1969 e o último foi publicado em 2010, daí se justifica a longa periodização na análise do objeto de estudo, que constitui o conjunto do que se escreveu sobre *aprendizagem de crianças em idade escolar* e se publicou nas três Revistas Pedagógicas supracitadas.

Definido o objeto de estudo desse modo, e para explorar os diferentes enunciados do discurso científico da Psicologia sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar, definimos as seguintes questões de pesquisa: Que saberes sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar circularam nas Revistas Pedagógicas Oficiais para Formação Continuada de Professores Primários de Moçambique? Quais abordagens embasaram tais saberes? Que permanências e discontinuidades podem ser evidenciadas na sequência das publicações em edições de mesmos periódicos e nas publicações de periódicos diferentes?

Para respondermos estas questões foi necessário agruparmos, segundo a matriz de pensamento de Michel Foucault, séries de revistas pedagógicas para formação de professores primários de Moçambique, de modo a observar enunciados do discurso da Psicologia, ou seja, o que efetivamente se disse sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar, incluindo definições, explicações teóricas e orientações

para a prática dos professores, em revistas que circularam em determinada época, formando, desse modo, o nosso *arquivo*.

Assim, o nosso *arquivo* foi analisado a partir de duas instâncias analíticas, que constituíram as ferramentas gerais de trabalho, quais sejam, “arqueologia” e “genealogia”. Na primeira instância tratou-se de trazer à superfície o que se disse sobre os processos de aprendizagem de crianças em idade escolar nas Revistas Pedagógicas de Moçambique, para encontrar suas repartições, ou dispersões e, a partir da segunda instância, identificar as abordagens ou concepções da Psicologia que embasavam esses dizeres, procurando destacar quais as que estavam sendo legitimadas, reforçadas, e quais as que tiveram pouca expressão, ou os que estavam sendo desaconselhados aos professores, bem como perceber os fatores que tornaram possível tal acontecimento, constituindo, assim, o que chamamos de análise “*arqueogenológica*”.

Para além disto, no trabalho com este material, concebemos as Revistas Pedagógicas para Professores Primários de Moçambique como dispositivos de conformação de saberes e práticas de professores, no contexto dos Projetos de renovação da educação, do ensino e da escola em diferentes momentos das reformas educacionais ocorridas em Moçambique, entre 1969 e 2010. Nessa perspectiva, concluímos que as revistas em referência visaram conformar saberes e práticas dos professores na medida em que se destinavam à homogeneizar práticas educativas e saberes considerados úteis à atuação dos professores no contexto dos projetos sociais e educacionais que se empreendiam nos períodos em que circularam os impressos educacionais em referência.

No trabalho com esta documentação destacamos os momentos da recolha dos exemplares analisados junto das instituições dos órgãos da administração da educação de Moçambique (Serviços Provinciais de Educação, no período colonial, e Ministério de Educação, no período pós-colonial), até o da sua descrição e análise. Foi no segundo momento da experiência do trabalho com a documentação que significativa aprendizagem, como pesquisador, foi agregada. Experiência aproximou-nos de autores que se interessam pelo estudo destes materiais, tanto como fonte, quanto como objetos de pesquisa, entre eles Pierre Caspard (1993), Denise Catani (1999), Catani e Bastos (1997), Luca (2005, 2011), Magaldi e Xavier (2008), Rodrigues; Biccás (2015), Biccás (2016), Nery e Gondra (2018), entre outros pesquisadores.

A partir das contribuições destes autores analisamos as revistas em alusão em sua materialidade e conteúdo. Para análise da primeira dimensão construímos grades de observação das revistas na qual destacamos a observação das seguintes categorias: ciclo de vida, objetivos, responsáveis pelas publicações, fontes de recursos, público a que se destina, local de publicação, formato e número de páginas, qualidade de impressão, tipos e qualidade de imagens, preços. Na segunda dimensão analisamos as seções que compunham os sumários e a ordem de organização, os textos que integravam os sumários, seus conteúdos e autores, e ainda as referências bibliográficas utilizadas na sua produção.

No primeiro caso, constatamos que as revistas tiveram ciclos de vida de 8, 5, e 2 anos. Desses impressos, a *Contacto* foi a que mais tempo permaneceu em circulação enquanto o *Jornal do Professor* foi a que registrou o tempo mais curto de vida. Para além disto, cada um destes impressos circulou em períodos bastante diferentes da história política e socioeconómica de Moçambique. A primeira circulou nos finais do período colonial, a segunda no momento em que se tentava construir uma sociedade socialista no país e a última, no período em que o país se abre para a economia de mercado.

Os objetivos perseguidos pelos responsáveis das publicações não apresentam diferenças significativas, se comparadas as revistas entre si. As finalidades que cumpriam cada uma das publicações aparecem explicitamente apresentadas na seção Editorial. A finalidade da publicação da revista *O Nosso Posto* era de

divulgar a língua nacional e tornar cada vez mais portuguesas as populações de Moçambique; e ligar entre si e com os serviços os agentes docentes dos meios rurais, fornecendo-lhes diretrizes didáticas e pedagógicas com a maior objetividade, ajudando-os a fazer de cada aluno um bom português, amante de sua pátria e profundamente ligado ao lugar em que nasceu. (*O Nosso Posto*, 1969, n.º 1)

Desse modo, as publicações do *Nosso Posto* cumpriam duas finalidades gerais da educação colonial: Por um lado, divulgar a língua nacional e tornar cada vez mais portuguesas as populações locais e, por outro, fornecer orientação pedagógica e diretrizes para sua concretização.

O mesmo se constatou com a revista *Jornal do Professor*, que visou preparar pedagógica e cientificamente os professores e o pessoal da administração escolar para implementação do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 4/83, de 23 de março), enquanto a revista *Contacto* se destinava, igualmente, a preparar pedagógica e

cientificamente os professores e o pessoal da administração escolar para a implementação do "Novo" Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 6/92, de 23 de 6 de maio).

As três revistas analisadas se constituíam em estratégias editoriais de concretização dos projetos sociais e educacionais do seu tempo. Nesse sentido constatamos que a revista *O Nosso Posto* buscava não apenas preparar ou capacitar pedagógica e administrativamente os professores e monitores de posto escolar, mas também visou moralizar esta classe profissional emergente, num contexto de cobertura da expansão da rede escolar pelas zonas rurais e convencer as populações locais e a comunidade interacional da necessidade de permanência de Portugal como legítimo colonizador das terras ultramarinas.

A revista *Jornal do Professor* contribuía para o cumprimento das finalidades mais gerais da educação nos inícios dos anos 1980, que era de formação do "Homem Novo", um homem e uma mulher emancipados e conscientes, livres da "superstição" e do "obscurantismo". Com poucos anos de descolonização, e tentando construir uma sociedade livre da mentalidade herdada ao longo dos cerca de 500 anos de colonização portuguesa, a revista *Jornal do Professor* assumia-se como um veículo do poder público na conscientização do professor para a nova sociedade e novo homem que se empreendia. Para além disto, a luta contra o subdesenvolvimento, no âmbito da reconstrução nacional, eram as principais pautas levadas à cabo por meio desta estratégia editorial.

Fracassadas as tentativas de criação de uma sociedade socialista, concretizados os Acordos de Paz, que punha fim aos 16 anos de guerra civil, e uma vez inaugurado o novo regime, de democracia multipartidária, foi criada a revista *Contacto* que visou cumprir as finalidades de formar novos cidadãos, mais competentes, livres, imbuídos de valores universais de cidadania, capazes de participar ativamente numa sociedade democrática aberta ao mundo e cada vez mais global e competitiva.

Dadas as particularidades socioeconômicas e políticas de cada período de circulação destes impressos, as condições de produção e circulação variaram. Os encargos financeiros das revistas *O Nosso Posto* e *Jornal do Professor* eram integralmente suportados pelos Serviços Provinciais de Educação e pelo Ministério da Educação e Cultura, respectivamente. As dois impressos periódicos foram publicados em épocas de crises sociais, marcadas quer pela Luta Armada de Libertação Nacional

(1964-1974), quer pela Guerra dos 16 anos (1976 - 1992), o que justificou as grandes dificuldades financeiras e logísticas de sua produção e distribuição a todos os professores, sobretudo os que se encontravam distantes dos centros urbanos.

O mesmo não se passou com a revista *Contacto*, que circulou num período de Paz e beneficiou de apoios financeiros e de assessoria técnica de especialistas oriundos de ONG's que apoiavam o Ministério da Educação na introdução do Ensino Básico e na implementação das Políticas de Educação Inclusiva, no âmbito das Políticas de Educação Para Todos, que marcou os inícios do anos 1990. Este aspecto pode ser visto na qualidade e quantidade de exemplares reproduzidos e colocados em circulação em quase todas escolas do Ensino Básico e nas direções de Educação Provinciais e distritais do país.

No que se refere aos conteúdos das publicações constatamos certa arrumação de seções que evidenciam estratégias editoriais de organização e apresentação das matérias. Em todos os impressos existem seções regulares, que estavam relacionadas com as finalidades das publicações e outras não regulares, que continham informações pontuais publicadas em cada edição. A ordem das seções obedecia, frequentemente, à mesma sequência ao longo das edições. Cada seção correspondia a um dos tipos de conteúdos publicados nos impressos. Para além disto, em todas as revistas havia seções destinadas à publicação de textos de divulgação científica e sobre métodos e didáticas específicas prescritas para o ensino de disciplinas específicas do currículo do ensino primário, que se articulavam fortemente com as propostas de reformas educacionais das respectivas épocas.

De um modo geral, os textos publicados em cada uma das seções eram da responsabilidade de diferentes grupos de autores. Dirigentes do governo colonial e altos funcionários do setor de Educação do Ultramar, Inspectores e subinspectores provinciais de instrução pública, Professores e Alunos, Pedagogos, Psicólogos, médicos, agrônomos e profissionais de diferentes áreas estiveram empenhados nestes projetos editoriais. Desses, os que contribuíam para as publicações de textos de divulgação científica e de prescrição metodológica e didáticas se destacam os Inspectores de Educação, professores do ensino primário e do ensino superior, pesquisadores do INDE, assessores e especialistas de Educação do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, entre outros.

Os resultados deste estudo corroboram com conclusões já alcançadas em estudos anteriores (Rodrigues & Biccás 2015; Biccás, 2016; Carvalho, 2018; Gondra,

2018; Nery, 2018), relativamente ao lugar destes impressos pedagógicos na constituição do campo educativo e na regulação e normatização do ofício de professor. Desse ponto de vista, as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* são concebidas como “dispositivos editoriais de difusão e conformação de saberes e práticas” (Carvalho, 2018, p. 75) dos professores primários de Moçambique em diferentes períodos de sua formação.

Concebidas como dispositivos de conformação de saberes e práticas de professores e analisadas em sua materialidade e conteúdos, passamos à análise do objeto de estudo definido na pesquisa: *Abordagens teóricas ou concepções da Psicologia da Educação sobre Aprendizagem de crianças em idade escolar*. A definição do objeto permitiu “pouco a pouco, ainda que com certa imprecisão, fossos para definir nosso próprio caminho metodológico” (Foucault, 2005 apud Biccás, 2015). Desse modo, o fazer historiográfico foi se constituindo à medida que se ia aproximando destas fontes a partir de uma leitura de matriz do pensamento foucaultiano, que visou fazer aparecer as abordagens, teorias ou corpus de conhecimentos do campo da Psicologia nos textos publicados nesses impressos analisados.

Definido o objeto e o caminho a seguir, logo a intenção da pesquisa também ficou clara: Investigar as abordagens, concepções ou teorias da Psicologia da Educação acerca da aprendizagem de crianças em idade escolar que circularam nas revistas pedagógicas para formação de professores primários em Moçambique. Especificamente, pretendíamos fazer aparecer os saberes da Psicologia considerados necessários à profissionalização do ofício de professor por meio de textos publicados nestes impressos e, paralelamente, analisar as dispersões e regularidades dos enunciados do campo discursivo da Psicologia da Educação, bem como analisar as descontinuidades e permanências nas abordagens, concepções ou teorias da Psicologia da Educação nos diferentes períodos de formação de professores primários em Moçambique.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que, por um lado, as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto* constituíram-se em dispositivos editoriais de difusão e conformação de teorias, ou abordagens da Psicologia da Educação, relativamente à aprendizagem de crianças em idade escolar que se considerava “úteis” para embasar os novos métodos de ensino e didáticas específicas

nos períodos de circulação desses impressos e em estrita relação com os princípios pedagógicos valorizados no âmbito do ideário de educação de cada época.

No contexto das reformas da educação em Moçambique e nos correspondentes processos de formação de professores, diversas concepções, ou abordagens da Psicologia Moderna sobre a aprendizagem de crianças em idade escolar foram difundidas, legitimadas e apropriadas como saberes úteis aos professores primários, por meio de revistas pedagógicas destinadas a professores primários evidenciando descontinuidades e permanências nos saberes da Psicologia considerados úteis em diferentes momentos da formação de professores.

Tais descontinuidades evidenciam-se na medida em que se constata que na revista *O Nosso Posto* predominaram as Concepções da Psicologia Experimental, que colocam ênfase nos aspectos biológicos da hereditariedade, raça e sexo nas considerações sobre aprendizagem, na revista *Jornal do Professor* destacou-se o predomínio de Concepções Comportamentalistas que colocam ênfase nos fatores sociais, ambientais e de contextos nos processos de aprendizagem e na revista *Contacto* o predomínio de Concepções Construtivistas e Interacionistas, evidenciando ênfase nos fatores individuais, maturacionais e interacionais nos processos de aprendizagem.

As abordagens geneticistas da Psicologia concebiam a inteligência, ou capacidade de aprendizagem das crianças em idade escolar como resultado da herança biológica dos pais, mas também da hereditariedade cultural, ou seja, do nível social e da classe profissional das famílias a que as crianças pertenciam. Essa perspectiva de definição da inteligência, ou capacidade de aprendizagem de crianças em idade escolar estava ancorada às abordagens da Psicologia Experimental que, estudando as *diferenças individuais*, se apoiava numa concepção de Psicologia Diferencial, muito em voga em finais de século XIX e inícios de XX.

Essa abordagem procurava legitimar as diferenças individuais em alunos, com base na sua base genética e hereditária, como sexo, raça, e condição social e constituía a base para uma pedagogia diferenciada entre crianças que à partida tinham condições sociais e biológicas diferentes. Neste aspecto o estudo corrobora as constatações surgidas nos estudos de Zimbardo (2016), para o qual, a explicação das diferenças individuais entre crianças europeias e indígenas defendidas por essa corrente, ou abordagem da Psicologia da Educação, visava dissimular a intenção

discriminatória e segregacionista que legitima a existência de dois tipos de escolas e de ensino.

As abordagens da Psicologia Experimental, ao enfatizarem fatores genéticos e hereditários na explicação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar funciona como um "saber de verdade", que procurava justificar as diferenças nos processos de escolarização entre os filhos de europeus e de assimilados, que estudavam nas Escolas Primárias Oficiais e os filhos de indígenas, que estudavam nas *Escolas de Posto Escolar*.

Num sistema de ensino baseado no tratamento educativo diferenciado com base no sexo dos alunos, sobretudo no Ensino Técnico-Profissional, as abordagens da Psicologia Experimental, legitimavam as diferenças na educação entre meninas e meninos, no que respeita à inteligência e capacidades inatas para aprenderem diferentes tipos de matérias. As abordagens da Psicologia estabeleciam vínculos de estrita ligação com os princípios pedagógicos valorizados no ensino colonial. A separação entre meninas e meninos pode ter encontrado seu apoio em abordagens da Psicologia Diferencial, que procuravam legitimar as diferenças individuais dos alunos, com base no sexo.

Numa altura em que se procurava fundamentar o processo educativo com base em teorias que deslegitimavam as práticas educativas coloniais, as abordagens ou concepções Behavioristas, ou Comportamentalistas foram predominantes na revista *Jornal do Professor*. Estas concepções apareciam como uma reação às abordagens da "Psicologia Brurguesa", dominante no impresso anterior. Os fatores biológicos de hereditariedade, de raça e de sexo foram desconsiderados na explicação da aprendizagem de crianças em idade escolar nas escolas moçambicanas, dando lugar a novas abordagens, que consideram relevantes os fatores ambientais, as condições materiais de aprendizagem e do meio onde as crianças se desenvolvem como preditivas e condicionantes dos processos de aprendizagem.

De acordo com as concepções comportamentalistas da aprendizagem, crianças negras e brancas, meninas e meninos não teriam diferenças em seus potenciais de inteligência para progredirem nos diferentes níveis e subsistemas de educação. Nesse sentido, bastava uma planificação minuciosa dos processos de ensino, tendo em conta as condições materiais existentes e as características sócio-históricas das crianças, para que a aprendizagem fosse desenvolvida e concretizados os objetivos educacionais propostos. Para embasar tais posicionamentos foram

aproapriados e divulgados temas relacionados com a importância dos estímulos, dos prêmios e dos reforçamentos das diferentes variantes teóricas da abordagem behaviorista.

Com a circulação da revista *Contacto* nota-se o predomínio de novas abordagens ou concepções da Psicologia da Educação. No contexto da valorização das competências e das capacidades individuais, visando preparar os indivíduos para a competição no mercado global, predominam as abordagens construtivistas de Piaget e interacionistas de Vygotsky, que engatizam tanto os agenciamentos individuais, quanto as interações entre sujeitos nos processos de aprendizagem de crianças em idade escolar.

Para além das descontinuidades, foram constatadas permanências que consistiram no fato de que em todas as revistas analisadas nota-se a recomendação para consideração, ou utilização das abordagens da Resolução de Problemas (no ensino da Matemática e das Ciências Naturais, por exemplo) e da Aprendizagem Significativa (no ensino da leitura, por exemplo) no ensino de disciplinas escolares. Para além disto, os temas sobre crianças em idade escolar, representadas sob diversas formas e perspectivas foram permanentes em todas em todas as revistas analisadas.

Desse modo, o estudo conclui que as revistas *O Nosso Posto*, *Jornal do Professor* e *Contacto*, por um lado, atuaram como dispositivos de conformação de saberes e práticas dos professores acerca da aprendizagem de crianças em idade escolar, ora potencializando e legitimando determinadas concepções e abordagens da Psicologia, ora desaconselhando outras concepções ou abordagens, o que evidencia as relações de força no interior do campo disciplinar da Psicologia da Educação e, por outro lado, o predomínio de certas abordagens nos diferentes períodos, o que evidencia descontinuidades nas políticas de saberes na Formação de Professores Primários em Moçambique.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE-JÚNIOR, D. De. M.; VEIGA-NETO, A.; DE SOUZA FILHO, A. ***Cartografias de Foucault***. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 437 p. (ESTUDOS FOUCAULTIANOS).
- AUGUSTO, A. **A evolução intelectual das crianças pretas em Moçambique**. In: A criança portuguesa. Lisboa: Boletim do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira. Ano IX, n.º 50, pp. 407 – 429, 1949.
- ALEXANDRE, V. ***Velho Brasil Novas Áfricas: Portugal e o Império 1808-1975***. Porto: Afrontamento, 2000.
- ANDERSON, B. ***Comunidades imaginadas: reflexões sobre as origens e difusão do nacionalismo***. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias**. Fractal: revista de psicologia, v. 27, p. 39-43, 2015.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALOI, O.; PALME, M. ***Vocação ou exclusão: um estudo sobre o professor primário recém-graduado***. Maputo: INDE, 1995. 43 p. (Cadernos de Pesquisa, N.º 11).
- BELCHIOR, M. D. ***Evolução Política do Ensino em Moçambique***. Lisboa: ICSPU, 1965.
- BICCAS, M. S.; RODRIGUES, E. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 ? 1930)**. Acta Scientiarum. Education (Online), v. 37, p. 151-163, 2015.
- BICCAS, M. S. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerias (1925-1940)**. 1. ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. v. 1. 205 p.
- CALDART, Roseli Salet. Apresentação, In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 15 p.
- CAMARGO, E. P. ***Doenças Tropicais***. Revista ESTUDOS AVANÇADOS, V. 22, n.º 64, 2008 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n64/a07v2264.pdf> acesso em: 02 nov. 2018.
- CAPELA, J. ***Donas, Senhores e Escravos***. Lisboa: Afrontamento, 1995. 140 p. (As armas e os varões, v. 14).
- CAPELA, J. ***Moçambique pela sua história***. Porto: CEAUP, 2010. 171 p. E – book. Disponível em: <http://www.africanos.eu>. Acesso em 27.08.2018

CARVALHO, M. M. C. De. **História da Educação, Matrizes interpretativas e Internacionalização: pontuando algumas questões.** In: GONDRA, J.G; MACHADO, M. C. G; SIMÕES, R. H. S. (Org.). *História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização*. Vitória: EDUFES, 2017. P. 21 – 46. (Horizontes da Pesquisa em História da Educação, v. 13).

CARVALHO, M. M. C. De. **Da pedagogia como arte de ensinar à pedagogia científica: a Revista de Ensino e a difusão de modelos pedagógicos estrangeiros (1902-1918).** In: Nery, A. C. B.; Gondra, J. G (Orgs.). *Imprensa Pedagógica na Ibero-América local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018. P. 523.

CASPARD, P.; CASPARD, P. **Imprensa Pedagógica e Formação Contínua de Professores Primários (1815 - 1939).** In: CATANI, Denise B.; BASTOS, Maria H. C. (Org.). *Educação em Revista*, a imprensa periódica e a História de Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 12 – 33.

CASTELO, C. **Passagens para África: O Povoamento de Angola e Moçambique com Naturais da Metrópole (1920-1974).** Porto: Afrontamento, 2007. 405 p.

CASTELO, C. **Investigação científica e política colonial portuguesa: evolução e articulações, 1936-1974.** *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2, abr.-jun.2012. p.391-408.

CASTEL-BRANCO, N.; MASSARONGO, F. **introdução à problemática da dívida pública: contextualização e questões imediatas.** In: DE BRITO, Luis.; CHIVULELE, F. M (Org.). **Economia, Recursos Naturais, Pobreza e Política em Moçambique – Uma colectânea de textos.** Maputo: IESE, 2017. p. 113-132. (Desafios para Moçambique). Disponível em: www.iese.ac.mz Acesso: em 29 set. 2018.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S. **A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique.** 3 ed. Maputo: Publix, 2013.

CASTRO, A. DE C.; FACCHINETTI, C.; PORTUGAL, F. T. **Técnicas, Saberes e Práticas Psicológicas na Primeira República (1889-1930).** *Psicologia em Estudo* (Online), v. 23, p. 3-12, 2018.

CONTACTO. Maputo: Minerva Central, 1992 – 2010. Trimestral.

COUSINET, Roger. **A Educação Nova.** Lisboa: Moraes, 1976. 161 p. (Psicologia e Pedagogia).

COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. **Fontes e Métodos em História da Educação.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. 350 p.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; Unterhalter, E (Org.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas.** Brasília: UNESCO; CAPES, 2012. 803 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3. ed. Petrópolis: vozes, 1998. 352 p.

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Teoria e Educação*. N. 2, p.177-229, 1990.

CHICHAVALA, S.; POHLLMAN, J. **Uma breve análise da imprensa moçambicana**. In: BRITO, L. De.; et al. **Desafios Para Moçambique 2010**. Maputo: IESE, 2010.

CHIRRIME, E. F. **Perspectivas Actuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica: um estudo comparativo: Zip do Centro Hípico em Manica e as de Cazuzo e Novera em Nampula**. Maputo: INDE, 2000. 131 p. (Cadernos de Pesquisa, n.º 40).

CLAPARÈDE, E. **Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child**. Translated from the Fourth Edition of "Psychologie de L'Enfant et Pédagogie Experimentale" by Mary Louche and Henry Holman. EDWARD ARNOLD: LONDON, 1911. Disponível em: www.Archive.Org. Acesso em: 18 out. 2018.

CLAPARÈDE, É. **Psychologie de l'enfant et Pédagogie Expérimentale**. 11a. ed. Genève: Librairie Kundig, 1926. Disponível em: www.Archive.Org. Acesso em: 18 out. 2018.

CUNHA, M. V. Da. **Psicologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. 120 p. (O que você precisa saber sobre).

SILVA, M. B. N Da. **A Gazeta do Rio de Janeiro (1808 - 1822): Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. 292, p.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. DE. **Psicologia Educação**. 2. ed. rev. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994. (Magistério – 2º Grau. Série Formação do Professor).

DECROLY, O; MONCHAMP, E. **El Juego Educativo: iniciation a la actividad intelectual y motriz**. EDICIONES MORATA: Madrid, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books> Acesso em: 17 out. 2018.

RESENDE, H. DE. **Michel Foucault: O governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 380 p. (ESTUDOS FOUCAULTIANOS).

DELGADO, V.; MAILHE, A.; ROGERS, G. (Org.). **Tramas impressas: Publicaciones periódicas argentinas (XIX - XX)**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de la Humanidad y Ciencias de la Educación, 2014. 343 p. (ESTUDIOS/INVESTIGACIONES, 54).

Documentário de Ideologias Políticas. Direção: Vitor Marques. Produção: Vitor Marques. Lisboa: YOUTUBE, 2013. (18m 39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7Cbu0cflMNw>>. Acesso em: 15 set. 2018

DLAKAMA, Afonso. **Programa de Governo: Grandes Orientações**. Maputo: Renamo, [1994?].

ENS, T. R.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. 267 p. (EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 10).

ELI, J. E. M. **Exploração portuguesa em Moçambique 1500 – 1973**. Denmark: African Studies, v.1, 1974.

FARIA FILHO, L. M De. **Abordagens na Pesquisa e no Ensino de História da Educação**. In: GONDRA, J.G; MACHADO, M. C. G; SIMÕES, R. H. S. (Org.). História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização. Vitória: EDUFES, 2017. p. 329 – 340. (Horizontes da Pesquisa em História da Educação, v. 13).

FARGE, A. **O Sabor Do Arquivo**. São Paulo: EdUSP, 2009. 120 p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

_____. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. 3.^a reimpressão. Tradução de Luiz Filipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p. (Campo Teórico).

_____. **Do Governo dos vivos: curso no collège de France, 1979-180 (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980)**. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009. E – Book.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 - 1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p. (Coleção Tópicos).

_____. **O Governo de Si e dos Outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF; Francisco Fontes, 2010. 380 p. (Obras de Michel Foucault).

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

MOTA, M. B. **Michel Foucault: Estratégia, Poder – Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 305 p. (Ditos e Escritos, IV).

FONSECA, I. de A. *A imprensa e a emergência do jornalismo no Moçambique monárquico*. Recebido: 10/02/2013 Aprovado: 22/04/2013.

FIGUEIRA, M. H. **A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homônimo internacional**. In: História da Educação, ASPHE/FaF/UFPel, Pelotas, n.º 14, p. 97-140, set. 2003.

FREINET, C. **Educação pelo trabalho**. [S.l]: Presença, [197 -]. 196 p.

GASPERINI, L. **Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural**. Roma: Edizioni Lavoro/IscoS, 1989. (ISCOS, v. 8).

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. 319 p. (SÉRIE EDUCAÇÃO).

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Associados, 1989. 140 p.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 255 p.

GONÇALVES, M. A.; PORTUGAL, F. T. **Análise Histórica da Psicologia Social Comunitária no Brasil**. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 28, p. 562-571, 2016.

GONDRA, J. G. **Revistas Pedagógicas e Governo dos Professores no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881)**. In: Nery, A. C. B.; Gondra, J. G (Orgs.). *Imprensa Pedagógica na Ibero-América local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018. P. 523.

_____. **A Emergência da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018. 245 p.

_____.; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R. H. S. (Org.). **História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017. 342 p. (Horizonte da Pesquisa em História da Educação no Brasil, V 13).

_____. **IMPRESA PEDAGÓGICA, PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E CONSTRUÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA: O CASO DO THE AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION (1855-1881)**. In: *III Jornada de Estudio sobre la Prensa Pedagogica*, 2018, Salamanca. La Prensa Pedagogica de los Profesores. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. v. 2. p. 65-84.

_____.; SUÀSNABAR, Juan. **Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855 - 1881)**. *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educacion*, v. 17, p. 3-22, 2016.

_____. **Soldados da instrução e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878)**. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. III, p. 97-117, 2015.

_____. **Entre a cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil imperial**. *História da Educação*, Vol. 11, Nº. 22, maio/ago., 2007. págs.183-204 ISSN-e 2236-3459.

_____. **Artes de Civilizar: Medicina, Higiene e Educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. 564, p.

_____. **O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, p. 374-395, n.188/189/190, 1997.

GOODWIN, C. J. **História da Psicologia Moderna**. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005. 584 p.

GOODSON, IVOR F. **A Construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Artes Gráficas, 1997. (Educa – Currículo).

GURO, M. Z. **Os estudantes do Centro de Formação de Professores Primários em Moçambique**. Maputo: INDE, 1998. 150 p. (Cadernos de Pesquisa, n.º 29).

GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. S. da.; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. CAMPINAS, SP: Alínea, 2001. 166 p.

GRAMSCI, A. ***Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce***. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Cadernos de Cárcere, v. 1).

HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). ***Saberes em Transformação: tema central da formação de professores***. São Paulo: Livraria da Física, 2017. 232 p. (Contextos da Ciência).

HOFTETTER, R; ***Matrizes do Internacionalismo Educativo à era de sua primeira institucionalização em uma escala global: O exemplo do Bureau Internacional de Educação no Entreguerras***. Tradução de Gabriela Expedita Amaral. Revisão de José Gonçalves Gondra. In: GONDRA, J.G; MACHADO, M. C. G; SIMÕES, R. H. S. (Org.). *História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização*. Vitória: EDUFES, 2017. p. 329 – 340. (Horizontes da Pesquisa em História da Educação, v. 13).

HOHLFELDT et al. ***Imprensa das colônias de expressão portuguesa: Visão de conjunto***. Curitiba, v. 12, p. 1-15, n. 2, jul./dez. 2011.

HOHLFELDT, A.; DOS SANTOS, J. M. ***Síntese histórica da imprensa moçambicana: Tentativa de interpretação***. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009

IGLÊSIAS, O. ***Reorganização do Espaço na colônia de Moçambique: Estudo do fenómeno Urbano***. Maputo: Africana Studia, nº 9, 2006.

JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). ***Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil***. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CPF, 2011. E-Book. Disponível em: <http://cedoc.crpsp.org.br/bitstream> Acesso em: 19.01.2019.

_____.; Degani-Carneiro, F.; Oliveira, D. M. ***A formação da psicologia social como campo científico no Brasil***. *Psicologia & Sociedade*, v. 3, n. 28, p. 526-536, 2016.

_____. ***História da Psicologia no Brasil: Uma Narrativa por Meio de seu Ensino***. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), p. 28-43, 2012.

JORNAL DO PROFESSOR. Maputo: Imprensa Nacional, 1981 – 1985. Mensal.

KLEIN, R. R.; FABRIS, E. T. H. ***Inclusão e Biopolítica***. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 222 p. (Estudos Foucaultianos).

KOHLER, Richard. ***Jean Piaget***. In: Bloomsbury Library of Educational thought. BAILEY, Richard. Aptara Books Ltda: London, 2014. Disponível em: www.Archive.Org. Acesso em 18 out. 2018.

KUZINE, N. et al. ***A Instrução Pública na URSS***. Lisboa: Seara Nova, 1977. 189 p.

LÉNINE, V. ***A Instrução Pública***. Moscovo: Progresso, 1981. 142 p.

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. (Orgs). ***Fundamentos da Educação: Recortes e Discussões*** – volume 5. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 408 p.

LOPES, J. De S. M. **Formação de Professores Primários e Identidade Nacional em Moçambique**. 1995. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

_____. **Educação e Cultura Africanas E Afro-Brasileiras: Cruzando oceanos**. Belo Horizonte: Faculdades de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2009. 224 p.

_____. **Cultura Acústica e Memória em Moçambique: as marcas indeléveis numa antropologia dos sentidos**. Belo Horizonte. SCRIPTA, v. 4, n. 8, p. 208-228, 1º sem. 2001.

DE LUCA, T. R. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: BASSANESSI, Carla. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Leituras, projetos e (re)vista(s) do Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *Notas sobre os historiadores e suas fontes*. MÉTIS: História & Cultura – v. 11, p. 13-21, n. 21, jan./jun. 2012.

DEPARTAMENTO DO TRABALHO IDEOLÓGICO DA FRELIMO (MOÇAMBIQUE). **Produzir é aprender, aprender para produzir e lutar melhor**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 1, 1971 (Impressão de 1978).

_____. **Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 2, 1973 (impressão de 1978).

_____. **No trabalho voluntário, materializemos o princípio de que a Revolução liberta o povo**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 3, 1973 (impressão de 1979).

_____. **A Libertação da Mulher é uma necessidade da Revolução, garantia da sua continuidade, condição de seu triunfo**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 4, 1974 (Impressão de 1979).

_____. **Estabelecer o Poder Popular para servir as massas**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 5, 1974 (Impressão de 1979).

_____. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 6, 1974 (Impressão de 1979).

_____. **Impermeabilizemo-nos contra as manobras subversivas, intensificando a ofensiva ideológica e organizacional no seio dos combatentes e massas**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 7, 1973 (Impressão de 1980).

_____. **O processo da Revolução democrática popular em Moçambique**. Maputo: Estudos e Orientações, [1980?].

_____. **Produzir é um acto de militância**. Maputo: Estudos e Orientações, n.º 8, 1976.

_____. **Produzir é um acto de militância.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 9, 1976 (Impressão de 1979).

_____. **Transformar o Hospital Central num Hospital do Povo.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 10, 1976.

_____. **A mulher é um elemento transformador da sociedade.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 10, 1976 (Impressão de 1980).

_____. **Transformar o Hospital Central num Hospital do Povo.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 11, 1976 (Impressão de 1980).

_____. **Sobre os problemas, função e tarefas da juventude moçambicana.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 12, 1977 (Impressão de 1980).

_____. **Notas de estudos para os instrutores: Compreender a nossa tarefa.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 13, 1979.

_____. **Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 14, 1982.

_____. **Estruturar o partido para melhorar a vida do povo.** Maputo: Estudos e Orientações, n.º 15, 1983.

MACAGNO, Lorenzo. 2006. *Outros Muçulmanos. Islão e narrativas coloniais.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 254 pp.

MACHADO, G. C.M.; RODRIGUES, E. **Conversas sobre Fontes.** In: GONDRA, J.G; MACHADO, M. C. G; SIMÕES, R. H. S. (Org.). *História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização.* Vitória: EDUFES, 2017. p. 253 – 271. (Horizontes da Pesquisa em História da Educação, v. 13).

MAGALDI, A. M. B; XAVIER, L. N. De. (Org.). **Impressos e História da Educação: Usos e destinos.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 166 p.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos: História das instituições educativas.** Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MÁRIO, T. V. **Negociações de Paz de Moçambique, Crónica dos dias de Roma.** Maputo: Instituto Internacional de Relações Internacionais – Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais, 2004

MARTINS, H. *Porquê Sacrani? memórias dum médico duma guerrilha esquecida.* Maputo: Terceiro Milênio, 2001. 364 p.

MAZULA, BRAZÃO. ÉTICA, **Educação e Criação da Riqueza: uma reflexão epistemológica.** 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005. 156 p.

MEDEIROS, E. **Contribuição para o estado da arte das continuidades e mudanças em Moçambique: vinte e cinco anos de estudos moçambicanos 1980/81-2006.** Porto: CEAUP, 2008. E-book.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Inspeção dos serviços de educação. (Moçambique). **Programas e Directrizes Pedagógicas para o Ensino Primário**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975. 112 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: DNFQ, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Brasil). **África desde 1935**. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010. 1272 p. (História Geral da África VIII).

MONTESSORI, Maria. **DR. MONTESSORI'S OWN HAND BOOK: A Short Guide to Her Ideas and Materials**. Schokenbooks: New York, 1965. Disponível em: <https://books.google.com.br/books> Acesso em: 17 out. 2018.

MONSORES, L. H.; MOTTA, L. L.; DE AQUINO, L. M. **Concepções de infância e a Educação das crianças da classe trabalhadora: uma crítica benjaminiana ao projeto escola sem partido**. CHILDHOOD & PHILOSOPHY, v. 14, p. 609-624, 2018.

MORAL, E.; VERCELLI, L (Org.). **Psicologia da Educação: Múltiplas Abordagens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. 216 p. (Psicologia de A a Z, Vol. 8).

MUIUANE, A. P. **Datas e Documentos da História da FRELIMO**. 3. ed. rev. e atual. Maputo, 2006.

NERY, A. C. B. **Do projeto editorial à Reforma Educacional: revistas de e para professores (São Paulo, 1916-1923)**. In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. G (Org.). *Imprensa Pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

NEWITT, Malyn. **A Short History of Mozambique**. London: HURT&COMPANY, 2017. 248 p.

NEWITT, Malyn. **Os Partidos Nacionalistas Africanos no Tempo da Revolução**. Separata de: *O Adeus ao Império: 40 anos de descolonização portuguesa*. Lisboa, v. L1, p. 25 - 43, n. 220, 2016.

NEWITT, Malyn. **História de Moçambique**. Portugal: Publicações Europa-América, 1997. (Biblioteca da História).

NOVAES, M. H. **Psicologia Pedagógica: o real, o possível, o necessário em educação**. Rio de Janeiro: Achiamé/Angra, 1982. 194 p.

NCOMO, B. L. **Urias Simango: um homem, uma causa**. 3. ed. Maputo: Nova África, 2003. 443 p.

NGOENHA, S. E. **Filosofia africana: das independências às liberdades**. Maputo: Paulistas – África, 1993.

O NOSSO POSTO. Maputo: Minerva Central, 1969 – 1974. Mensal.

DE PASSOS, I. **Moçambique a escalada do terror**. Notícias da Beira. Beira, 1977. Literal, p. 171.

PELEMBE, J. F. **Lutei pela Pátria: memórias de um combatente da Luta pela Libertação Nacional**. Maputo: Autor, 2012. 175 p.

PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed., 2.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 302 p.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: Uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 294 p. (Educação, Teoria e Crítica).

PLANK, D. N. **Cooperação e condicionalidade: O Estado Moçambicano na Nova Ordem Mundial**. Tradução de Eurico G. B. Romão. Maputo: INDE, 1993. 58 p. (Cadernos de Pesquisa, n.º 3).

REIS, F. M. A. C. **Visões de Império nas vésperas do "Ultimato": um estudo de caso sobre o imperialismo português (1889)**. Porto: CEAUP, 2008. 223 p. E – book.

RESENDE, H. De. **Apresentação**. In: _____. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 383 p. (Estudos Foucaultianos).

RESENDE, H. De. **A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade**. In: _____. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 383 p. (Estudos Foucaultianos).

RITA-FERREIRA, A. **Fixação Portuguesa e História Pré-colonial de Moçambique**. Lisboa: IICT/JICU, 1982. 331 p. (Estudos, Ensaios e Documentos, n.º 142).

SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 182 p.

SALUTE, A. R. **Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926-1974)**. Maputo: Promédia, 2004. 130 p.

SAMBO, A. M. **O Estado, os Missionários e a Formação de Professores em Moçambique: um estudo de caso da Escola de Habilitação de Professores de Posto do Alvor, 1960 – 1976**. Maputo: INDE, 1999. 58 p. (Cadernos de Pesquisa, n.º 32).

SEQUEIRA, P. **Obliterações da Companhia de Moçambique (1892-1942) Estudo de Marcófilia**. Disponível em: <http://www.cfportugal.pt> Acesso em: 18.01.2019.

SILVA, K. V.; SILVA, M.; H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. 2.^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. 439 p.

SILVA, T. C.; COELHO, J. P. B (Org.). **Como fazer ciências sociais e humanas em África: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas**. Dakar: CLACSO; CODESRIA, 2012. 272 p. E – book.

SILVA, M. B. N Da. **A Gazeta do Rio de Janeiro, 1808 – 1822: Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de educação**. Tradução de José Magalhães. Lisboa: Estampa, 1976. 173 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENAMBAUM, Samuel. **William Heard Kilpatrick, Trail Brazer ineducation**. HERPER & BROTHER PUBLISHERS: New York, 1951. Disponível em: www.archive.org acesso em: 17 out. 2018.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Moçambique no auge do colonialismo, 1930 – 1961**. Maputo: Departamento de História, v. 3, [s.d].

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VASCONCELLOS, A Faria. **A New School in Blegium**. Traduzido por Eden e Cesar Paulo. The riverside Press limited, Edinburgh: Gretbritain, 1919. Disponível em: www.Archive.Org. Acesso em 15 out. 2018.

VIEIRA, S. **Participei, por isso testemunho**. Maputo: Ndjira, 2010. 704 p.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010. 240 p.

YAKHOT, O. **O que é o materialismo dialético?** [S.l.]: Altagráfica, 1974. 337 p. (Biblioteca Ciências Sociais).

ZAWANGONI, S. A. **A FRELIMO e a Formação do Homem Novo (1964-1974 e 1975-1982)**. Maputo: CIEDIMA, 2007. 116 p.

ZACARIAS, M. F. F.; GERMANO, A. V. A.; LIMA, J. C. M. **Estudo de viabilidade de os CFPP's se transformarem em CPR's**. Maputo: INDE, 1996. 52 p. (Cadernos de Pesquisa, n.º 14).

ZIMBICO, Octávio José. **Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique**. 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Documentos Oficiais e outras Fontes Primárias

MOÇAMBIQUE. Constituição (1975). **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MOÇAMBIQUE. Constituição (1990). **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1990.

MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

MOÇAMBIQUE. Estatuto (1976). **Programas e Estatutos da Frente Unida Democrática de Moçambique**. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1976. 44, p.

MOÇAMBIQUE. Estatuto (1984). **Estatuto do Professor** (1.º Esboço). Maputo: Ministério da Educação, 1984. 41 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Moçambique). **Regulamento sobre escolas anexas aos CFPP's**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1984. 6 p.

DIREÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO GERAL. (Moçambique). **Balanço do trabalho do DOP em 1985**. Maputo: Departamento de Orientação Pedagógica, 1986. 35 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Moçambique). **X Conselho Coordenador: resolução sobre educação patriótica**. Maputo: Ministério da Educação, 1983. 3 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Moçambique). **Documento n.º 6: regulamento do estágio e do exame de aptidão profissional**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da educação, 1984. 11 p.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Conferência Regional dos Professores para a África Austral**. Maputo: ONP, 9 a 11 de set. 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Formação de Professores: Linhas gerais do Subsistema de Formação de Professores**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1984. 51 p.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Centro de Estudos Africanos. **Relatório sobre a formação do Professor Primário e a sua actuação no meio social**. Maputo, 1984. 77 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1980. 62 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **A Problemática de Formação de Professores na RPM**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1986. 9 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Actividades inerentes à introdução do SNE**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1984. 2 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Plano de Acção do Projecto de Formação e Elevação de Nível de Professores Primários**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1985. 278 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Revisão do Plano de Acção para 1985 do Projecto III. I. Formação e Elevação de Nível de Professores Primários**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1985. 2 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Relatório da visita de trabalho à União Soviética realizada por uma Delegação do MINED**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1984. 2 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Relatório da Missão realizada na Sede da Unesco, em Paris e em Portugal, entre 5 a 30 de junho de 1983**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1983. 3 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Moçambique). **Circular n.º 1/DNFQE/89: Reflexão sobre os programas de formação de professores do curso de 6.^a + 3 anos**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1989. 3 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Breve Informação sobre a Formação de Professores**. Maputo: Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação, 1989. 3 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (Moçambique). **Circular G/30/75, Projeto para Formação e Reciclagem de Professores Primários**. Maputo: Inspeção dos Serviços de Educação, 1975. 3 p.

Páginas Web e outros Endereços Electrónicos

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIAIS E ECONÓMICOS (IESE):
<http://www.iese.ac.mz/publicacoes-livros/>

ARQUIVOS – CASA COMUM (CC): casacomum.org/cc/arquivos

Arquivo Nacional Torre do Tombo: <https://digitalq.arquivos.pt/details?id=4235890>

MOZAMBIQUE HISTORY NET: <http://www.mozambiquehistory.net>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA: <http://www.ine.gov.mz>

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE: <http://www.parlamento.mz>

APÊNDICE A - O NOSSO POSTO

Quadro 26 – Relação de textos das seções “Editorial”, por autoria e edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.		Francisco Martins (Secretário Provincial da Educação)
1971, n.º 3.		E. Andrade Pires (Inspector Adjunto do Ensino Primário).
1971, n.º 4.		(Do Discurso de Sua Excia. O Governador-Geral de Moçambique, no acto de posse realizado em Lisboa).
1972, n.º 1.		António Mora Ramos (Presidente do Serviço Extraescolar).
1972, n.º 2.		Palavras do Secretário Provincial da Educação na 1.ª Emissão da Rádio Escola para professores.
1972, n.º 6.		Marcelo Caetano, na Liga dos Combatentes
1972, n.º 8.		Palavras proferidas pelo Ministro do Ultramar, Prof. Doutor Joaquim M. da Silva Cunha, à chegada a Lourenço Marques, em 24.9.1972.
1973, n.º 2.		Dr. Adelino Marques de Almeida (Secretário Provincial da Educação).
1973, n.º 5.		Eng. Pimentel, dos Santos (Governador-Geral de Moçambique).
1973, n.º 6.		Palavras do Dr. Francisco Maria Martins. Diretor-Geral da Educação do Ministério do Ultramar, na sua recente visita a Moçambique.
1974, n.º 36.		E. Andrade Pires (Inspector Adjunto do Ensino Primário).
Total de revistas analisadas: 21		Total de textos com assinatura de autores: 11

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Quadro 27 – Relação de textos das seções “Notícias” e “Notícias Escolares”, por autoria e edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- “Marcelo Caetano Visitou Moçambique” - “Exames finais para professores de posto escolar”	b)
1969, n.º 2.	- “Firmou-se a Unidade Nacional” - “Ecos de Gaza: Cursos de Aperfeiçoamento de Professores de Posto e Monitores”	- b) - Monitora Maria Rafaela Quintiã (Maxixe); Monitora Glória de Jesus Vicente (Missão de Mavumba); Professor Gabriel Maessa; Prof. Ricardo Sebastião de Oliveira (Marerre - Nampula);
1970, n.º 1-2.	- “Sua Excia. O Governador Geral de Moçambique”; - “Reunião do conselho de inspetores escolares”; - “Inauguração do Edifício da E.H.P.P.E de Vila Cabral”; - “Reunião das autoridades escolares com os superiores das missões católicas do Niassa” - “Homenagem de despedida ao chefe do Departamento do Ensino Primário, Inspector Vitorino Moraes Barbosa”.	b)
1970, n.º 3-4.	- “O Ministro de Ultramar visita Cabora Bassa”; - “Novos dirigentes da Educação do Ultramar”; “Cursos de preparação e aperfeiçoamento de pessoal docente”; - “Novos professores de Posto”; - “Professores do ensino oficializado visitam a Metrópole”.	

	- "Notícias de Nampula"; - "O senhor Secretário Provincial da Educação visita o Distrito de Cabo Delgado"; - "O Porto de Nacala".	
1971, n.º 2.	- "Programa para uma Festa de Natal" - "Cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores de Posto e Monitores"	
1971, n.º 3.	- "Quem é o Novo Governador de Moçambique?" - "Beneficiação escolar da zona suburbana de Lourenço Marques".	
1971, n.º 4.	- "a expansão da língua portuguesa no mundo" - "curso para professores assalariados do ensino primário" - "Curso Para Professores Assalariados do Ensino Primário"	- Um apontamento do Inspetor Jorge Belchior; - b)
1972, n.º 1.	- "Radio Escolar, um programa radiofónico ao serviço da rádio escolar" - "A ocupação escolar dos subúrbios de Lourenço Marques"	- b)
1972, n.º 2.	- "A lição pela rádio e sua estrutura didática" - "Escolas portuguesas no estrangeiro"	
1972, n.º 3.	- "O Quadro de Honra na Escola"	
1972, n.º 5.	- "Palavras do Senhor Governador de Moçambique"	- Discurso do Governador Geral de Moçambique, na sessão de abertura do conselho legislativo.
1972, n.º 6.	- "Educar" - "Professores condecorados no dia de Portugal" - "O Sector da Educação em Moçambique"	- Rousseau - b)
1972, n.º 8.	- "O Ministro do Ultramar visitou Moçambique" - "Moçambique ligado de norte ao sul"	- Sá Viana Rebelo
1972, n.º 9.	- "O general Kaulza da Ariaga, definiu há dias, em Nampula, os parâmetros nos quais se baseiam toda sua ética, todo o seu pensamento e toda sua acção, como Comandante – Chefe das Forças Armadas em Moçambique".	- b)
1973, n.º 1.	- "Uma presença que conta 5 anos" - "Estrada Centro – Nordeste A Maior Rodovia de Moçambique"	
1973, n.º 2.	- "Testemunhos insuspeitos"	
1973, n.º 5.	- "A responsabilidade de sermos Portugueses" - "A Nova Universidade de Lourenço Marques"	
1973, n.º 6.	- "Em hora de comunidade Lusitana, Portugal está vivo em todas as partes do mundo" - "O futuro da Língua Portuguesa"	- Figueiredo Lopes
1974, n.º 36.	- "Vamos fazer a Festa da Árvore" - b) "Terminal Oceânico da Ponta Dobela"	- Maria Márcia Trigo, Inspetor Escolar
1974, n.º 37.	- "Panorama do Ensino no Estado de Moçambique" - "Mais uma Arrancada de largo alcance já iniciada pelos serviços de educação de Moçambique"	- João Manuel Paixão, Inspetor Escolar
1974, n.º 38.	- "Primeiro Curso de Atualização Didáctica do Ensino Primário"	- b)
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 49	

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Quadro 28 – Relação de textos da seção “Vamos Ensinar” e “Vamos Aprender” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.		- “A Criança gosta de desenhar, não importa com que material – o que importa é desenhar”, pela Redação
1969, n.º 2.	- “Conhecer as crianças, pelo Dr. António Bernardo Barata” - “Desenhando a criança expressa-se, adaptação” - “Redacção colectiva, pelo Professor Antero de Campos” - “Carta de O Nosso Posto, pelo Inspetor João M. Paixão”	- “A ortografia, pelo Professor Fausto Faria de Sá”
1970, n.º 1-2.	- “Erros da pronúncia, pelo Inspetor José Manuel Lopes” - “A criança gosta de criar imagens, Professor Fausto Faria de Sá” - “A importância da classe pré-primária, pelo Inspetor A. C. Correia de Almeida”;	- “Narração de História ao serviço da aprendizagem, pelo Professor Fausto Faria de Sá” - “Para ser um bom professor, pelo Inspetor Reinado Fernandes” - “Normas para o ensino de redação, pelo Subinspetor Flávio Marques”
1970, n.º 3-4.	- “Ensino de Redacção à classe pré-primária, Pelo Subinspetor Flávio Marques” - “A criança gosta de criar imagens ao sabor da sua imaginação: Esquema de lição” - “Encandeamento das lições, pelo prof. Fausto Faria de Sá”	- “Encandeamento das lições, pelo prof. Fausto Faria de Sá” (Cont.)
1971, n.º 2.	- “A criança gosta de criar imagens ao sabor da sua imaginação – A mancha colorida, pelo professor Fausto Faria de Sá”	- “A Lição do silêncio e Lição de leitura e interpretação, pela professora Laura do Carmo Ferreira de Miranda”
1971, n.º 3.	- “A aprendizagem da Gramática, pelo Professor Fausto Faria de Sá”	- “Celestin Freinet, Por Frederic Gaussen (tradução de Maria Alice Saraiva da Silva)” - “A aritmética – finalidade e técnica geral do seu ensino, pelo Professor Fausto Faria de Sá”
1971, n.º 4.	- “A aprendizagem da Gramática, pelo Professor Fausto Faria de Sá” (Cont.)	- “Celestin Freinet, Por Frederic Gaussen (tradução de Maria Alice Saraiva da Silva)”. (Cont.)
1972, n.º 1.		- “Rádio Escolar – um programa radiofónico ao serviço da educação, pela subinspetora Maria Márcia Trigo” - “Análise do Programa de Ciências geográfico-naturais, pelo professor Fausto Faria de Sá” - “O Museu pedagógico – ideias para sua criação, pelo subinspetor Manuel Pereira” - “Como ampliar gravuras, pela professora Maria Alzira Camacho Ramos” - “Uniformização da nomenclatura Gramatical portuguesa, apontamentos do subinspetor Manuel Pereira”
1972, n.º 2.		- “A lição pela Rádio e sua estruturação Didáctica, pelo inspetor João Manuel Paixão”

		- “Prece, adaptação da subinspetora Maria Márcia Trigo” - “À margem da uniformização da nomenclatura gramatical portuguesa, apontamentos do subinspetor Manuel Pereira” - “Língua Nacional - uma lição de ortografia à 1.ª classe”
1972, n.º 3.	- “A criança gosta de pintar em papel molhado, pelos professores Maria Alice Mealha e Fausto Faria de Sá (Escola de Magistério C. Gouveia)” - “Os exercícios sensoriais, sua utilização, pela professora Maria Amélia Carmo Almeida, da escola Dr. Aires Pinto Ribeiro”	- “Esquema de uma lição de aritmética, pelo professor Fausto Faria de Sá”; - “Ciências Geográfico Naturais, pela Inspetora Maria Márcia Trigo” - “Lição de leitura à 1.ª classe, pela inspetora Maria Márcia Trigo” - “À margem da uniformização da nomenclatura gramatical portuguesa, Apontamento do subinspetor Manuel Pereira”
1972, n.º 5.	- “Método do Global, sim ou não? pela Inspetora Maria Márcia Trigo”	- “Problemas aritméticos, técnicas da resolução de problemas, pelo inspetor do Ensino Primário, Edmundo Andrade Pinto”
1972, n.º 6.	- “Educar, pelo inspetor Armando Cardoso de Almeida”	- “Aprendizagem da gramática, pelo professor Fausto Faria de Sá” - “Tem uma classe pré-primária? pelo inspetor adjunto do Ensino Primário, Edmundo Andrade Pires” - “Aritmética, determinação de uma superfície e sua medida, pelo subinspetor Manuel Pereira”
1972, n.º 8.	- “O professor e a escola, pelo professor Mario Alburquerque”	- “Noções sobre corpos sólidos, líquidos e gasosos”, pela Redação.
1972, n.º 9.	- “A brincar também se aprende”	- “Orientação do aprendizado do vocabulário básico da aritmética” - “O aprendizado da gramática”
1973, n.º 1.	- “A brincar também se aprende” - “A criança trabalha na sua própria aprendizagem, por Maria Fernanda da Silva Amara”	- “Didáctica da Ortografia - “Noção de dezenas e sua representação algarismal”
1973, n.º 2.	- “A brincar também se aprende: a criança gosta de modelar, pelo...pelo...”	- “Lição de redação à 2.ª classe”, - “Uma lição de rádio escolar”, - “Modalidades de leitura praticáveis no ensino primário”
1973, n.º 5.	- “A motivação do estudo das ciências geográfico-Naturais”, pela Redação - “A brincar também se aprende”	- “O aprendizado de uma correcta ortografia”; - “Uma lição da rádio escolar”; - “A redacção, jogo de conversa silenciosa”
1973, n.º 6.	- “A brincar também se aprende”	- “Uma lição da rádio escolar”; - “Minha primeira aula”.
1974, n.º 36.	- “Ainda o conhecimento dos alunos, pelo Inspetor escolar João Manuel Paixão”	- “Uma lição de língua nacional para 2.ª classe – ideia principal e ideia acessória” - “O cálculo, agradável ocupação para as crianças” - “A brincar também se aprende, - as operações de cálculos com régua numeradas” - “Didática da ortografia – algumas sugestões para lições de ortografia” - “Algumas das maiores dificuldades do ensino da aritmética”

1974, n.º 37.	- “Ainda o conhecimento do aluno, pelo Inspetor João Manuel Paixão” - “A brincar também se aprende, pela Redação”	- “Leitura e interpretação à 2.ª classe”; - “Didáctica da Ortografia”
1974, n.º 39.	- “A brincar também se aprende, pela Redação”	- “O aprendizado de leitura e escritas iniciais pela metodologia analítica, pelo Professor Fausto Faria de Sá”
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 74	

Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Quadro 29 – Relação de textos da seção “Trabalhos Manuais” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- “Trabalhos manuais”	Professor Fausto Faria de Sá
1969, n.º 2.	- “A dobragem”	Professor Fausto Faria de Sá
1970, n.º 1-2.	- “A dobragem”	Professor Fausto Faria de Sá
1970, n.º 3-4.	- “Vamos preparar as nossas festas escolares”	Inspetor J.M. Paixão
1971, n.º 4.	- “Lição de conservação e interpretação de imagens”	Subinspetora Maria Márcia Trigo
1972, n.º 1.	- “Como ampliar gravuras”	Professora Maria Alzira Camacho Ramos
1972, n.º 2.	- “Trabalhos manuais”	Professor Fausto Faria de Sá
1972, n.º 3.	- “A lei do Ritmo”	Inspetor João Manuel Paixão
1972, n.º 5.	- “Construção de Pincéis”	Professor Fausto Faria de Sá
1972, n.º 8.	- “A interpretação de imagens”	
1972, n.º 9.	- “Trabalhos manuais”	Professor Fausto Faria de Sá
1973, n.º 2.	- “A prática das actividades manuais”	Professor Fausto Faria de Sá
1974, n.º 39.	- “Escola de Homoine em festa”	Salvador Namburete ¹³³
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 13	

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Quadro 30 – Relação de textos da seção “Iniciação Agropecuária” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 2.	- “Iniciação Agropecuária”	Inspector Provincial, Dr. José Bernardo Barata.
1970, n.º 1-2.	“Iniciação Agropecuária”	Regente Agrícola M. A. da Silva Pereira
1970, n.º 3-4.	- “Instalação do pomar - Como se plantam as arvores”	Regente Agrícola M. A. da Silva Pereira
1971, n.º 2.	- “Pousios, rotações, estrumações e adubações”	Regente Agrícola Florêncio dos Santos
1971, n.º 3.	- “Sementeiras e Plantações”	Regente Agrícola Anibal dos Santos
1971, n.º 4.	- “Sementeiras e Plantações”	Regente Agrícola Anibal dos Santos
1972, n.º 1.	- “Características de Gado de trabalho – Adestramento de novilhos”	dr. Armando Guedes Rafael (Médico Veterinário).

¹³³ Aluno de terceiro ano nas Escola de Professores de Homoine. Foi ministro da Energia entre 2005-2014 e atualmente, desempenha as funções de Presidente do Conselho Administrativo do Banco de Investimento Global, (BIG Moçambique). (Disponível em)

1972, n.º 2	- "Iniciação Agropecuária"	dr. Guedes Rafael (Médico Veterinário)
1972, n.º 3.	- "Iniciação Agropecuária"	dr. Armindo Gomes Rafael (Médico Veterinário)
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 9	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 31 – Relação de textos da seção “A Criança Gosta de Desenhar/Pintar” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- "A criança gosta de desenhar, não importa com que material – o que importa é desenhar"	Professor Fausto Faria de Sá
1969, n.º 2.	- "A criança gosta de pintar"	Professor Fausto Faria de Sá
1970, n.º 1-2	- "A criança gosta de criar imagens: A mancha colorida"	Professor Fausto Faria de Sá
1970, n.º 3-4.	- "A criança gosta de criar imagens"	Professor Fausto Faria de Sá
1971, n.º 2.	- "A criança gosta de criar imagens ao sabor da sua imaginação – A mancha colorida"	Professor Fausto Faria de Sá
1972, n.º 3.	- "A criança gosta de pintar em papel molhado"	Professores Maria Alice Mealha e Fausto Faria de Sá
1973, n.º 1.	- "A criança trabalha na sua própria aprendizagem: Fichas de trabalho, o que são e para que servem"	Maria Fernanda da Silva Amaral
1973, n.º 2.	- "A brincar também se aprende: a criança gosta de modelar"	Professor Fausto Faria de Sá
1974, n.º 36	- "A brincar também se aprende: as operações de cálculo com régua graduada"	Professor Fausto Faria de Sá
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 9	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 32 – Relação de textos da seção “A criança Aprende a Viver Melhor” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- "Ela e o seu professor colaboram nos trabalhos de melhoria da povoação: como se constrói uma latrina".	Professor Fausto Faria de Sá
1969, n.º 2.	- "Ela e o seu professor colaboram nos trabalhos de melhoria da povoação: como se constrói um fogão de cozinha rural".	Professor Fausto Faria de Sá
1970, n.º 1-2.	- "Como se constrói uma estante"; - "A importância da educação das meninas".	Professor Fausto Faria de Sá
1971, n.º 2.	- "Como se faz uma cama"	Professor Fausto Faria de Sá
1972, n.º 2.	- "Defensa a sua saúde - construção de fossas".	De informações e Higiene Escolar para professores – da Divisão de Saúde Escolar.
1972, n.º 1.	- "Alimente-se bem – conquista a sua felicidade e das pessoas da sua família"	dr. José dos Santos Carvalho
1973, n.º 2.	- "A habitação – uma lição de Ciências Geográfico-Naturais à classe Pré-primária".	Professor Fausto Faria de Sá
1976, n.º 6.	- "Para uma vida melhor".	Professor Fausto Faria de Sá
Total de revistas	Total de textos encontrados: 9	

analisadas: 21		

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 33 – Relação de textos da seção “Higiene” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- “Higiene da Habitação”	b)
1969, n.º 2.	- “A sarna”	
1970, n.º 1-2.	- “Observação diária dos alunos”	
1970, n.º 3-4.	- “Perigos que ameaçam os nossos filhos”	
1971, n.º 2.	- “Defende a saúde de seu bebê”.	Dr. José, dos Santos Carvalho
1972, n.º 3.	- “Defende a saúde de seu bebê”.	Dr. José, dos Santos Carvalho – publicação do serviço Extra-escolar.
1972, n.º 5.	- “Defende a sua saúde – os cuidados com os pesticidas”.	b)
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 7	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 34 – Relação de textos da seção “Conto” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- “Contos”	b)
1969, n.º 2.	- “História de uma curiosa família”	
1970, n.º 1-2.	- “Antologia: O primeiro jantar em Tormes”; - “A Natividade, de Augusto Gil”.	
1970, n.º 3-4.	- “Antologia: O Sultão - de Trindade Coelho”; - “Hino de amor - de João de Deus”;	
1974, n.º 37.	- “Contos africanos”.	
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 7	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 35 – Relação de textos da seção “Perguntas e Respostas” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- “Perguntas e Respostas”	b)
1969, n.º 2.	- “Perguntas e Respostas”	
1970, n.º 1-2.	- “Carta da Missão de S. Pedro , do Lúrio, 28 de janeiro de 1970”	Carlos Afonso Chirico e Júlio César Pinto.
	- “Carta da Missão do Sagrado Coração de Jesus, de Maúá, 3 de março de 1970”	Domingas Teresa de Jesus Pinto Romão.
	- “Carta de Mapinhane, 14 de março de 1970”	Grabiél Nombora Zuanle
	- “Carta de Inhassunge, 5 de março, de 1970”	Rogério Fiel (Monitor escolar)
1971, n.º 2.	- “Carta ao Jornal O Nosso Posto, 1971”	Ladislau Kubala
1972, n.º 1.	- “Carta da professora do Posto Escolar, da Escola Central da Missão de S. Pedro Cláver, do Alto Lignha, na Zambézia, 1972”.	Rosa Luisa
1972, n.º 8.	- “Correio: Carta do Posto Escolar de Nupa, Namagice”.	Alfredo Ribeiro Massómue

	- "Carta de um professor de Escola de Posto"	João Chamboquile
	- "Carta do Diretor da Escola Gonçalo da Silveira, de Vila Coutinho, ao Exmo Inspector Provincial da Educação"	Pe. Manuel Rodrigues
1974, n.º 37	- "Carta à redacção"	b)
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 12	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 36 – Relação de textos da seção “Realidades nacionais” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- "A maior Barragem de África – Cahora Bassa"	b)
1970, n.º 1 – 2.	- "A Cidade da Beira: afirmação da vontade inquebrantável de Portugal em Moçambique"	
1970, n.º 3 – 4.	- "O Porto Nacala"	
1971, n.º 2.	- "A Barragem de Massingir e o Colonato de Limpopo"	
1971, n.º 4.	- "A acção social escolar na primeira linha das preocupações do comissariado provincial da mocidade portuguesa"	
1972, n.º 2.	- "Lemos na imprensa internacional: Lourenço Marques, um dos quatro mais importantes portos do continente africano"	
1972, n.º 3.	- "Cabora Bassa – 4.º lugar na potência mundial"	
1972, n.º 5.	- "Complexo escolar do Noroeste, na Zona do Caniço, em Lourenço Marques, para o Ciclo Preparatório"	
1972, n.º 6.	- "Sector da Educação em Moçambique"	
1972, n.º 8.	- "Moçambique ligado de Norte ao Sul"	
1973, n.º 1.	- "Estrada Centro-Nordeste: a maior rodovia de Moçambique"	
1973, n.º 5.	- "A Nova Universidade de Lourenço"	
1973, n.º 6.	- "O futuro da língua portuguesa"	
1974, n.º 36.	- "Terminal Oceânica da Ponta Dobela"	
1974, n.º 37.	- "Mais uma arrancada de largo alcance já iniciada pelos Serviços de Educação de Moçambique"	
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 15	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 37 – Relação de textos da seção “Figuras e Factos” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1970, n.º 1-2-	- "Dom Aleixo Corte-Real. Herói e Mártir de Timor".	b)
1971, n.º 2.	- "O Presidente Kamuzo Banda visitou oficialmente Moçambique".	
1971, n.º 3.	- "O Engenheiro Arantes e Oliveira deixou Moçambique".	
	- "Abertura do Conselho Legislativo".	
1971, n.º 4.	- "O Eng. Pimentel dos Santos tomou posse do cargo de Governador-Geral de Moçambique".	
1972, n.º 2.	- "O Ministro da Educação Nacional falou ao país".	
1972, n.º 2.	- "O Secretário Provincial da Educação visitou a Zambézia".	
1972, n.º 5.	- "A comunidade Lusíada fortalecida pela visita do chefe do Estado português ao Brasil".	
1972, n.º 6.	- "10 de Junho – dia de Portugal".	
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 9	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 38 – Relação de textos da seção “Legislação” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria

1971, n.º 2.	- "Portaria n.º 645/71"	b)
1971, n.º 3.	- "Regulamento do Concurso de Habilitação de Professores de Posto Escolar. (B. O. n.º 65, 1.ª série, de 3 de junho, de 1971)"	
1972, n.º 2.	- "Diploma Legislativo n.º 128/71"	
1972, n.º 6.	- "Subsídio de Estudo (Diploma Legislativo n.º 2928, de 22 de novembro de 1969)" - "Criação de Novos Postos Escolares"	
1973, n.º 1.	"Concursos de Provas Públicas de Habilitação para ingresso no Quadro de professores do Posto Escolar (Portaria n.º 551/71, de 3 de junho, de 1971)" - "Inscrição de Professores de Posto (Decreto n.º 183/71, de 5 de maio)"	
1973, n.º 2.	- "Regulamento dos cursos de atualização de pessoal docente e de preparação de monitores escolares"	
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 6	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 39 – Relação de textos da seção "Portugueses Ilustres" e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1969, n.º 1.	- "Dom Dini, Rei de Portugal (1261 - 1325)"	b)
1969, n.º 2.	- "Vasco da Gama".	
1970, n.º 1-2	- "Gil Vicente".	
1970, n.º 3-4.	- "Os escritores Régios".	
1971, n.º 2.	- "Honório Pereira Barreto, Símbolo do Português gerado nas Províncias Ultramarinas."	
1971, n.º 3.	- "João de Barros (1496 -. 1570)".	
1971, n.º 4.	- "D. Teodósio Clemente de Gouveia. O Cardeal de África – Primeiro purpurado do Continente africano (1889 - 1962)".	
1972, n.º 1.	- "Visconde de Paiva Manso (1831 - 1875)".	
1972, n.º 2.	- "João de Deus: Poeta e Pedagogo (1830 - 1896)".	
1972, n.º 3.	- "Henrique, o navegador (1394 - 1460)".	
1972, n.º 5.	- "Luís de Camões. Príncipe dos Poetas Portugueses".	
1972, n.º 6.	- "Santo António de Lisboa. Doutor da Igreja (1190 - 1231)".	
1972, n.º 8	- "Pe. António Vieira. Orador Sagrado (1608 - 1697)".	
1972, n.º 9.	- "Pedro Hispano. O Papa Português João XXI (? - 1272)".	
1973, n.º 1.	- "Afonso de Albuquerque: o Leão dos mares orientais".	
1973, n.º 2.	- "Pedro Nunes. O grande cosmógrafo dos descobrimentos".	
1973, n.º 5.	- "Ricardo Ângelo Benoliel. A última viagem de um soldado de Moçambique".	
1973, n.º 6.	- "Engenheiro Duarte Pacheco. Um homem da reconstrução nacional".	
1974, n.º 36.	- "Capitão São Tiago Carvalho. Um Herói de defesa do Damão. Feito nas fileiras da MP".	
1974, n.º 37.	- "D. Jeremias, De Luca. O Heroico Timorense Que Deu Vida Pela Pátria".	
1974, n.º 39.	- "S. João, de Brito. Herói da Fé e do Império".	
Total de revistas analisadas: 21	Total de textos encontrados: 21	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

APÊNDICE B - Jornal do professor

Quadro 40 – Relação de textos da seção “Noticiário” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "Presidente Samora na Argélia" - "8.ª Sessão do Comité Central e 7.ª da Assembleia Popular" - "SADCC – 2" - "Aniversário da OJM" - Em Foco: "1.º festival nacional da canção e músicas tradicionais"	Corpo Redactorial.
1981, n.º 2.	- "Morte de Alberto Chissano"; - "Escola Internacional de Jornalismo"; - "Ataques da RSA a Moçambique"; - "Comício de 14 de fevereiro"; - "PEC/81"; - "I Salão Nacional de fotografia"; - "O Segredo da Nossa Educação está na Escola Primária".	
1981, n.º 3.	- "Em Foco: Organização Nacional de Professores"; - "Evolução do Ensino Técnico"	- Maria dos Anjos do Rosário (Direção Nacional do Ensino Técnico).
1981, n.º 4.	- "Presidente da República no Niassa"; - "UNESCO apoia Moçambique"; - "Não à bombas de neutrões"; - "Em Foco: 1.ª Reunião de Educação e Cultura da Cidade de Maputo".	
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte".	- Edição Especial
1982, n.º 6	- Em Foco: "9.ª Sessão da Assembleia Popular".	
1982, n.º 7	- Em Foco: "Organizar a Sociedade para Vencer o subdesenvolvimento".	
1981, n.º 8.	Acordo de cooperação entre ONP, OMM e OJM.	
1982, n.º 9.	Em foco: "Encontro Nacional dos Núcleos Radactoriais do Jornal do Professor".	
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O professor"; - "O professor no tempo colonial"; - "As mãos que moldam o mundo"; - "Inauguração da casa de férias"; - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe".	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	Em Foco: "Homenagem a Professores Heróis"	
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 28	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 41 – Relação de textos da seção “Situação” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "1.º Seminário Nacional de Língua Portuguesa"; - "Formação de Professores".	- Paula Passolo; - Maria da Conceição Osório.
1981, n.º 2.	- "Sistema Nacional de Educação: Que perspectivas?" - "Educação física é somente uma actividade física".	- Manuel Moraes; - Birgitta Holmgren.
1981, n.º 3.	- "Evolução do Ensino Técnico"; - "1.º Seminário Nacional sobre o Ensino da Matemática"; - "Ligação da Matemática com a vida".	- Maria dos Anjos do Rosário; - Grupo de Matemática do INDE.
1981, n.º 4.	- "Organização Nacional dos Professores"; - "1.ª Reunião Coordenadora Nacional: discurso de Abertura; comunicado final"; - "Entrevista à Voz da FRELIMO"; - "Olimpíadas de Matemática de Maputo".	- Leandro Paul
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte".	- Edição Especial
1982, n.º 6	- "Viveiros da Pedagogia Socialista em Moçambique"; - "A Educação nas Antigas Zonas Libertadas".	- Jaime Scuzzi; - Lavinia Gasperini.
1982, n.º 7	- "Viveiros da Pedagogia Socialista em Moçambique"; - "A mulher e a Educação em Moçambique".	- Jaime Sicuti; - Lavinia Gasperini.
1982, n.º 8.	- "Viveiros da Pedagogia Socialista em Moçambique"; - "A mulher e a Educação em Moçambique".	- Jaime Sicuti; - Lavinia Gasperini.
1982, n.º 9.	- "Técnicas Básicas para elaboração de Textos".	CAP Nacional do Ensino Secundário.
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O professor"; - "O professor no tempo colonial"; - "As mãos que moldam o mundo"; - "Inauguração da casa de férias"; - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe".	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	- "1.º Dia de aulas"; - "População e Desenvolvimento".	- Maria Adelaide Vinhas; - Manuel Araújo.
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 26	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 42 – Relação de textos da seção “Reportagem” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "Estudantes moçambicanos em Cuba" - "Experiência da Escola Secundária de Nampula"	
1981, n.º 2.	- "Biblioteca da 5.ª classe da Escola Secundária Josina Machel"	- Eulália Maximiano
1981, n.º 3.	- "Dia 1 de junho – encontro com Frauk Draisma"; - "1.º Encontro com Director Nacional do Ensino Técnico"	- Maria Natália Folgado e Maria Adelaide Vinhas; - Maria Natália Folgado e Eulália Maximiano.
1981, n.º 4.	- "Experiência de Alfabetização na Escola Secundária Francisco Manyanga"; - "Ligação Escola-Comunidade"	- Maria Adelaide Vinhas e Eulália Maximiano; - Maria Natália Folgado e Paulo Passolo.
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores" - "Conferência Constituinte"	- Edição Especial

1982, n.º 6	- "Planificação e Estatística" - "Tantas Histórias verdadeiras, tantas emoções"	- Maria Natália Folgado; - Fernanda Texeira.
1982, n.º 7	"Entrevista com Graça Machel"	
1982, n.º 8.	- "Tejoco"	- Jeremias Mavundla; - Maria Adelaide Vinhas
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O professor" - "O professor no tempo colonial" - "As mãos que moldam o mundo" - "Inauguração da casa de férias" - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe"	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	- "ONP em Sofala"	- Maria Adelaide Vinhas
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 19	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 43 – Relação de textos da seção "Intervalo" e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "Jogos de observação" - "Papá operário" - "Biografia de Orlando Mendes"	
1981, n.º 2.	- "Jogos de observação" - "O negativo" - "Palavras cruzadas" - "A Paz (poema de Paula Pais Cruz, 12 anos, 1980)" - "Luis Bernardo Honwana, um caso na literatura"; - "Rosita, até morrer"	- Paula Pais Cruz - Alvaro Reis Marques
1981, n.º 3.	- "Labirinto" - "O esperado (poema)" - "Sem comentários" - "Banda Desenhada" - "Biografia de José Craveirinha" - "Eléga a Avó Fanisse" - "História do Magaiza Madevo"	- Gabriel Oliveira; - Belric; - Marcos Cherinda; - José Craveirinha.
1981, n.º 4.	- "Identifica estas imagens" - "Palavras cruzadas" - "Banda Desenhada" - "Malangatana e a pintura moçambicana"	- Gabriel Oliveira; - Marcos Cherinda; - Eulália Maximiano; - Maria Adelaide Vinhas.
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte"	- Edição Especial
1982, n.º 6	- "Anedota" - "Palavras Cruzadas" - "Os miúdos" - "Banda Desenhada"	- Gabriel Oliveira; - Isaac Zita; - Marcos Cherinda.
1982, n.º 7	- "Cidades Unidas"	- Joaquim Maquete Langa; - Edna Fortes; - Maria Alexandra Dias Coelho; - Pedro Luis Pires; - Felizmina Velho; - M.ª do Carmo Cabadas.
1982, n.º 8.	- "Palavras Cruzadas" - "Silêncio" - "Guruê, maravilhoso planalto" - "Cidades Unidas, ou Comuna, esperança do mundo"	- Gabriel Oliveira; - Remoinho; - Isaac Zita; - Donald Uamacula; - Dinis José Simões.
1982, n.º 9.	- "Palavras Cruzadas"	- Gabriel de Oliveira;

	- "Cidades Unidas, ou Comuna, esperança do mundo"	- Domingos Arnaldo de Sousa Cambe; - José Rui de Sousa Pacheco; Fernando José Anselmo.
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O professor" - "O professor no tempo colonial" - "As mãos que moldam o mundo" - "Inauguração da casa de férias" - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe"	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	- Banda Desenhada: "Nós matamos o cão tihoso" - "Palavras Cruzadas" - "Gabriel Garcia Marques"	- Manuel Jaime Simbine.
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 41	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 44 – Relação de textos da seção “Aspectos Psicopedagógicos e Didáticos” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "Preparação Psicológica da criança para ingressar na escola" - "Um pequeno apontamento sobre a aula"	- Rafael Sanchez; - Horst Rothenhagem
1981, n.º 2.	- "Características psicológicas da criança em idade pré-escolar" - "Para que aprende, para quem ensina"	- Rosa Acuna Roca; - Fausto Faria de Sá e Ana Pessanha (CAP Nacional do Ensino Primário)
1981, n.º 3.	- "Atividades da criança em idade pré-escolar" - "Para que aprende, para quem ensina: noções de nozes fora, representação cartográfica de Moçambique, situação e limites de Moçambique"	- Rosa Acuna Roca; - Fausto Faria de Sá e Ana Pessanha; - Ana Paula Manhengane e Fausto Faria de Sá.
1981, n.º 4.	- "Motivação – o estímulo" - "Para quem aprende, para quem ensina" - "Origem do Povo moçambicano" - "Escrever sem erros"	- Abel Gutierrez Valdivia; - Fausto Faria de Sá e Júlio Zimba; - Fausto Farias de Sá.
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte"	- Edição Especial
1982, n.º 6	- "Motivação – O castigo" - Para que aprende, para quem ensina: o que é ler. - "Multiplicação por três algarismos" - "O mar e o litoral"	- Abel Gutierrez Valdívia; - Vitória Videira; - Fausto Faria de Sá e Ana Pessanha; - Ana Paula Manhengane e Fausto Faria de Sá.
1982, n.º 7	- "Os princípios didáticos" - "Relevo" - "Escrever sem erros ortográficos"	- Horst Rothenhagem; - Ana Paula Manhengane e Fausto Faria de Sá; - Fausto Faria de Sá.
1982, n.º 8.	- "Métodos de Ensino" Para quem aprende, para quem ensina: - "O Estado de Mwenemutapa" - "O que é ler?"	- Wolfgang Thiem; - Grupo de História do INDE; - Vitória Videira.
1982, n.º 9.	- "Estrutura da aula"; Para quem aprende, para quem ensina - "Escrever sem erros ortográficos".	- Horst Rothenhagem; - Fausto Faria de Sá
1982, n.º 10.	"1.º Aniversário da ONP"	Edição Especial:

	- "O professor"; - "O professor no tempo colonial"; - "As mãos que moldam o mundo"; - "Inauguração da casa de férias"; - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe".	- Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	- "Causas do Baixo rendimento escolar"; - Para quem aprende, para quem ensina: - "Escrever sem erros ortográficos"; - "Rios, Lagos e Lagoas".	- Abel Gutierrez Valdívia; - Fausto Faria de Sá; - Ana Paula Manhengane e Fausto Faria de Sá;
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 31	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 45 – Relação de textos da seção "Troca de Experiências" e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "Experiência de Angola no campo da Alfabetização".	- Entrevista conduzida por Maria Natália Folgado e Maria Adelaide Vinhas.
1981, n.º 2.	- "Ensino à Distância".	Entrevista conduzida por Eulália Maximiano e Maria Adelaide Vinhas.
1981, n.º 3.	- "Moçambique na Feira do livro".	Maria Natália Folgado e Maria Adelaide Vinhas.
1981, n.º 4.	- "Material Didático".	Maria Adelaide Vinhas e Maria Natália Folgado.
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte".	- Edição Especial
1982, n.º 6	- "Encontro com a Delegação de São Tomé e Príncipe".	- Maria Adelaide Vinhas, Maria Natália Folgado e Eulália Maximiano.
1982, n.º 7	- "Encontro com Vice-Ministro da Educação da RDA".	- Eulália Maximiano e Maria Adelaide Vinhas.
1982, n.º 8.	- "Ana Maria Poppovic fala do Programa Rádio Alfa".	- Maria Natália Folgado; Eulália Maximiano.
1982, n.º 9.	- "Escola da Amizade, Moçambique-RDA".	Eulália Maximiano e Maria Natália Folgado.
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O professor"; - "O professor no tempo colonial"; - "As mãos que moldam o mundo"; - "Inauguração da casa de férias"; - "A semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe".	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	- "Ensino à Distância".	- Maria Adelaide Vinhas.
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 16	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 46 – Relação de textos da seção "Aspectos Organizativos e Legislativos" e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1981, n.º 1.	- "5.ª sessão Ordinária do C.C do Partido Frelimo" - "4.ª sessão ordinária da Assembleia Popular"	O corpo redatorial

	- "Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o ano lectivo 1981"	
1981, n.º 2.	- "Exortação do Conselho de Ministros aos alunos, professores, pais, e encarregados de educação" - "Preparação do 2.º e 3.º trimestres" - "A vós, professores"	O corpo redatorial
1981, n.º 3.	- "Exortação do Conselho de Ministros aos alunos, professores, pais e encarregados de educação"	
1981, n.º 4.	- "Directivas para as escolas"	
1981, n.º 5.	- "Organização Nacional de Professores: Conferência Constituinte"	- Edição Especial
1982, n.º 6	- "Colocação e transferência de professores"	
1982, n.º 7	- "Pontos essenciais do Programa de atividades da ONP para 1982"	
1982, n.º 8.	- "Campanha Nacional para produção do Emblema da ONP e o Hino do Professor"	
1982, n.º 9.	- "Preparação Metodológica dos Professores das Escolas do Ensino Primário"	CAP. Nacional do Ensino Primário.
1982, n.º 10.	1.º Aniversário da ONP - "O Professor" - "O Professor no Tempo Colonial" - "As mãos que moldam o mundo" - "Inauguração da casa de Férias" - "A Semana e o dia Nacional do Professor em Ancuabe"	Edição Especial: - Alexabdrina Besteiro; - Julio Moure; - Pedro Tivane; - Ana Maria Branquinho; - Silvério João Nauaito.
1982, n.º 11.	Teses	
Total de revistas analisadas: 10	Total de textos encontrados: 19	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

APENDICE C – Contacto

Quadro 47 – Relação de textos da seção “Flash” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- “Encontro com Ministro da Educação” - “Vice-Ministro na Beira” - “Inauguração de Escolas”	b)
1992, n.º 1.	- “DASE – Uma Direção em expansão – I Seminário” - “Deslocação à Província de brigada do MINED” - “Reunião de Planificação” - “Conferência Técnica sobre Educação Para Todos” - “XVIII Conselho Coordenador do Ministério da Educação”	
1992, n.º 2.	- “Revisão crítica da Estratégia do Ensino Técnico” - “Breve informação sobre os Exames de 1992 Mesas Redondas sobre Educação de Adultos” - “Seminário dos Pequenos Libombos”	
1993, n.º 3.	- “O Diretor Geral da UNESCO lança um apelo à tolerância” - “Visita da Delegação da Universidade de Linkoping a Moçambique”	
1993, n.º 4.	- “Rumo à educação Para Todos”	
1993, n.º 5.	- “Encontro da RECODE” - “Experimentação de um Programa de Alfabetização para Adultos em Língua materna e passagem posterior para a Língua Portuguesa”	
1994, n.º 4.	- “Seminário de introdução da 12.ª classe do Sistema Nacional de Educação” - “Capacitação de Directores de Escolas Primárias” - “Actividades semestrais de Alfabetização e Educação de Adultos”	
1994, n.º 7.	- “Seminário sobre produção de materiais de Alfabetização” - “Seminário sobre o papel das ONG’s na reconstrução da Rede Escolar”	
1994, n.º 8.	- “Deslocação do Ministro da Educação a Nampula” - “Formação Contínua dos Instrutores dos CFPP’s”	
1995, n.º 9.	- “Seminário Nacional de Sensibilização sobre a importância da Educação da Rapariga” - “Seminário Regional de Reciclagem de Professores de Desenho do ESG – 1.º Ciclo” - “Seminário Nacional de História – 2.º Ciclo” - “Seminário sobre o Ensino da Língua Inglesa nas Escolas Secundárias”	
1995, n.º 10.	- “Província de Manica” - “Visita à Província do Niassa”	
1996, n.º 11.	- “O Presidente da República Visita o Ministério da Educação” - “Visita do Ministro da Educação à Cidade de Maputo em março-abril de 96” - “Gaza minimiza a situação do aluno debaixo do cajueiro” - “II Seminário Nacional de Educação Física e Desporto Escolar – julho de 1995”	
1996, n.º 12.	- “Visita do Ministro da Educação a Manica de 29 de abril a 6 de maio de 96” - “A Coragem de um Professor” - “Formação em França”	- Escola Secundária Emilia Daússe, - Inhambane, 1997.

	- "Informação da Rádio Escolar de Gaza: visita da equipe do PEBIMO à RSA – Transvaal-Norte" - "Seminários de Capacitação de Professores Primários na Província de Maputo"	
2000, n.º 15.	- "Notícias da Província de Cabo Delgado" - "A Formação de Professores Primários em Moçambique".	b)
2000, n.º 16.	- "Supervisão Pedagógica nas Instituições de Formação de Professores – junho/2000"	
2002, n.º 25.	- "V Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Básico – Nampula, 10 a 12 de setembro de 2002"	
2005, n.º 34.	- "Os 25 anos de Educação em Moçambique – 1975 - 2000"	
2006, n.º 36	- "II Conselho Coordenador do Ministério da Educação e Cultura" - "Verdadeira Celebração da Moçambicanidade"	
2007, n.º 38	- "História da Formação de Professores Primários no Distrito de Manhica"	
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 46	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 48 – Relação de textos da seção “Perspectivas” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- "Encontro com o Ministro da Educação, Professor Doutor Aniceto dos Muchangos"	- Eulália Maximiano e Edna Pereira.
1992, n.º 1.	- "Encontro com Vice-Ministro da Educação, Arnaldo Nhavotso"	- Edna Pereira e Alda Jorge
1992, n.º 2.	- "Encontro com o Director-Substituto dos Recursos Humanos – Sérgio Martins" - "Bolsas de Estudo"	- Eulália Maximiano e Edna Pereira.
1993, n.º 3.	- "Entrevista com o Inspector-Geral Simão Mucavele"	- Eulália Maximiano e Edna Pereira.
1993, n.º 5.	- "Aspectos metodológicos da investigação social e educacional e o problema das fontes"	- Sihata Tsemo e António Sopa (extraída do documento apresentado no Seminário conjunto INDE/ARPAC sobre desenvolvimento e Coordenação da Investigação em Ciências Sociais e de Educação em Moçambique: Problemas e Perspectiva).
1994, n.º 4	- "Rumo à Educação Para Todos"	
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 7	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 49 – Relação de textos da seção “Pontos de Vista” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 2.	- “O Ensino – Que transformações?”; - “Entrevista a Rosalina Muianga, professora da Escola Primária Tunduro”.	- Edna Pereira; - Eulália Maximiano e Edna Pereira.
1993, n.º 3.	- “Entrevista com Mía Couto”;	
1993, n.º 4.	- “As disparidades educacionais com base no sexo em Moçambique”;	- Maria de Fátima.
1993, n.º 5.	- “Antes da Alfabetização: a Pós-Alfabetização”.	- Edna Pereira, adaptado de Dumont B. UNESCO, 1990.
1994, n.º 4	- “As Disparidades Educacionais com base no sexo, em Moçambique”.	- Maria de Fátima.
1994, n.º 7.	- “Identidade cultural e identidade linguística dos povos africanos”; - “Inexistência dum modo de produção escravagista”; - “Sobre o Feudalismo em África”.	b)
1994, n.º 8.	- “Relações entre a qualidade e quantidade no ensino”; - “Estabelecer a Democracia: Educar pessoas democráticas”; -	- Adaptado de Celso de Rui Beisiegel do Trabalho apresentado na 1.ª Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980. - Traduzido e adaptado de Francisco Vio Grossi (Presidente do Conselho de Educação dos Adultos do Chile - 1994)
1995, n.º 9.	- “Como aumentar a participação dos alunos no Diálogo”.	- Eulália Maximiano, adaptado de Luisa Cortesã – Oficina Pedagógica, 1986
1995, n.º 10	“Opinião: Para quê motivar durante a aula?”	- Arnaldo Alfredo Duvane (Professor em Inhambane).
2000, n.º 15.	- O Psicólogo, Promotor de Saúde, Agente de esperança.	- Adaptado de Tereza M. Meirelles Batista, in Revista Symposium – julho, 1999 – Universidade Católica de Pernambuco.
2000, n.º 16.	- “A formação possível”.	
2001, n.º 19.	- “Aprendizagem e Desenvolvimento”.	- Maria Eugênia L. M. Castanho e Eliana A. P. Costa – 1999 - Brasil.
2002, n.º 22.	- “Infância e família”.	Extraído de Tânia M. T. da Silva, 1997 – Brasil.
2003, n.º 26.	- “Educação Para Todos”.	- In Nestor Lopes, Argentina, 2002.
2007, n.º 37.	- “Sexualidade infantil: a descoberta da sexualidade”; - “Educação da Criança, garante do amanhã”. - “Educação Pré-escolar para todas as crianças é urgente”; - “Distúrbios de aprendizagem”	- Lima K. F, 2006 - Adaptado de Kudjeka L.S. in Magazine, abril/2007 – Maputo.
2007, n.º 38.	- Professor contratado: uma solução perante a escassez de docentes?	- Carta Informativa n.º 4.
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 23	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 50 – Relação de textos da seção “Reportagem” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- “Entrevista com o Director da Editora Escolar – “Dr. Alberto da Barca”	- Julião Langa
1992, n.º 1.	- “Supervisão Pedagógica Curso Central” - “Encontro com o Professor Doutor Santana Castilho”	- Eulália Maximiano e Julião Langa
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 2	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 51 – Relação de textos da seção “Aspectos Psicopedagógico-didáticos ” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- “Que conhecimentos, capacidades e habilidades deve possuir o professor do primário do 1.º Grau para orientar o processo de ensino aprendizagem?” “A Interdisciplinaridade”	- Manuel Golias (MIA in Education); - Vladimir Kolesnikov; - Timóteo Bonga
1992, n.º 1.	- “Que conhecimentos, capacidades e habilidades deve possuir o professor primário do 1.º Grau para orientar o processo de ensino-aprendizagem”; - “Textos de Apoio”.	- Manuel Golias; - Timóteo Bonga e Vladimir Kolesnikov.
1992, n.º 2.	- “Aprender a ser professor” - “Proposta de Organização de turmas vocacionais de Matemática”.	- Escola Superior de Santarém; - Tran Van Vy.
1993, n.º 3.	- “Elaboração da concepção de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares”; - Introdução para uma reflexão sobre a valorização pedagógica dos jogos das crianças em idade escolar.	- Vladimir Kolesnikov; - Alda Jorge
1993, n.º 5.	- “Técnicas de aplicação dos métodos ilustrativos como exemplo de ensino-aprendizagem de ciências naturais”. - “Tipos de Perguntas”;	- Vladimir Kolesnikov (MINED/DNESHG) com base na palestra proferida no Seminário Internacional organizado pelo INDE, em agosto, 93. - Eulália Maximiano, adaptado de Ribeiro L, 1989.
1994, n.º 4	- “Considerações gerais sobre a aprendizagem de Matemática na 1.ª classe”.	- Adelino Cruz
1994, n.º 7.	- “O treino dos progressos de pensamento na disciplina de Matemática”; - “Comunicar com crianças”. - “Elaboração de um plano de aula”; - “A Reprodução nas Plantas”. - “Leitura e escritas iniciais”.	- TRAN VAN VY (DNEP/FP - MINED); - Departamento de Educação Especial, MINED, 1991; - Adaptado de Programa para o Ensino Primário I – MINED; - Manuel Golias – MINED, 1994 – (Desenhos do MISAU)
1994, n.º 8.	- “Rigor e qualidade na assistência às aulas”. - “Sobre exigências curriculares das ciências naturais e o Sistema de Avaliação”; - “O que é saber ler?”; - “Como ler os livros de Matemática”;	b)

	- "Apoio ao plano de uma aula de Matemática"; - "Importância do material educativo no processo de ensino-aprendizagem".	
1995, n.º 9.	- "As Relações entre os Professores e os Alunos"; - "Concepção, fabrico e uso de material didáctico"; - "A comparação e a generalização no ensino da Disciplina de Matemática"; - "Os modos de pensar dos alunos da 5.ª e 6.ª classes sobre a forma da terra"; - "Uso dos topónimos no ensino";	- Extraído dos Documentos da CAP Adaptação de Eulália; - Timóteo Filipe Bonga, 1995 (MINED/DNESH. Dptº. CNE); - Tran Van Vy (DNEP/FP - MINED); - Adaptado do trabalho apresentado por Sebastião Alexandre Chiau no Seminário de Ensino das Ciências Naturais na Escola Primária Moçambicana – INDE, agosto de 1993; - Domingos Ferrão – Universidade Pedagógica, 1995.
1995, n.º 10	- "Sobre a leitura"; - "Ajudando na escrita e na oralidade"; - "O pensamento lógico e a linguagem exacta na Matemática"; - "Aprendizagem e memória". - "Constructivismo na Educação Matemática"; - "Aspectos Técnicos de produção de alumínio"; - "Algumas regras para organizar testes de avaliação".	- Tran Van Vy (DNEP/FP - MINED); - Adaptação de Virgínia Voeks; - Carlos Lauchande – 1995 (Docente da Universidade Pedagógica); - Temóteo Filipe Bonga – 1995 (DNES/MINED).
1996, n.º 11.	- "Um Método fácil para preparação de brochuras em condições extra-editoriais"; - "Possibilidade do tratamento do tema Sida tendo em conta a interdisciplinaridade nas aulas de biologia"; - "Resolução analítica ou gráfica? O caso das inéquações".	- Waldemar Koff; - Vladimir Kolesnikov; - Agostinho Mesa; - Danielle Huillet – 1996 (Grupo de Estudos e Investigação em Educação Matemática)
1996, n.º 12.	- "Questões Organizativas na Sala de aulas"; - "Meios didácticos no ensino de Biologia da Escola Secundária"; - "Mulher, uma nova identidade?"; - "Como provar a descontinuidade da matéria?" - "O que é avaliação?"	- Carlos Macão (mined); - Gunter Haase – abril, 1996: in S. L., Rubinstein, princípios de psicologia geral, Vol. IV, Lisboa, 1973; - Josefa Guimas Morato, 1995 (Extraído do M.Sc. Dissertation in Social Anthropology the impact of war trauma on women in Mozambique – Mechanism and coping strategies – University College London); - Luis George Pouw (INDE, 1991); - Timóteo Filipe Bonga (DNES/MINED - 1996); - Chadreque Chissemu Chunguane – Professor em Homoine – Inhambane, 1996.

2001, n.º 20.	- "MLE uma abordagem pedagógica que todos podem usar".	Cassiano José Alberto Conjo (Save the Children Norway)
2002, n.º 24.	- "O desenvolvimento da criatividade no estudante: técnicas e estratégias".	- Luz B. López, 1999 – Moçambique.
2003, n.º 27.	- "O tempo e o Desenvolvimento intelectual da criança"; - "Desenvolvimento e Diferenças Individuais" - "Aprendendo".	- Piaget, Jean. Problemas de Psicologia Genética, 1972; - Adaptado de Stela Vasniadou "How Children Learn" - Academia Internacional – Academy of Education – IAE e International Bureau of Education – IBE – Suíça, 2001; - Adaptado de "learning: the treasure within" UNESCO, 1996.
2003, n.º 28.	"Que abordagem experimental das ciências para crianças?"	- In: Sá Joaquim, Inovação – 2000.
2005, n.º 34.	- "Hereditariedade"; - "Porquê fizeste isso?"	- Dreikurs, R - 2001.
2006, n.º 36.	- "Educação de alunos com problemas de comportamento".	- Rosalina Zamora – Defectóloga/Surdopedagoga do MEC, 2006.
2007, n.º 37.	- "Condições para que a aprendizagem ocorra"; - "Barreiras para a educação da rapariga/mulher"; - "Aprendizagem".	- Ricardo Filgueira.
2010, n.º 41	- "O Processo de Aprendizagem"	
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 55	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 52 – Relação de textos da seção "Intervalo" e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- "Labirinto" - "Poema" - "Humor"	- Edna Pereira; - José Tomás.
1992, n.º 1.	- "Jogos de Observação" - "Poemas" - "Teste seus conhecimentos"	- Edna Pereira
1992, n.º 2.	- "Crescer com mais Saúde" - "Passatempo" - "Poema"	- Edna Pereira.
1993, n.º 3.	- "Factores que levam ao desperdício de tempo" - "Provérbios" - "Pensamentos"	- "Edna Pereira"; - Gaudêncio; - J. Tomás.
1993, n.º 5.	- "Dramatização e Fantoches: formas úteis e divertidas de aprender" - "Como as crianças podem fazer fantoches" - "Teste os seus conhecimentos" - "Cuidados de saúde"	b)
1994, n.º 4	- "Factores que levam ao desperdício de tempo" - "Cuidados com a Saúde" - "Teste os seus Conhecimento"	- Edna Pereira; - José Tomás.
1994, n.º 7.	- "Passatempo" - "Palavras Cruzadas" - "Vamos fazer contas"	- Federico Mayor – 1990, UNESCO;

	- "Advinhas" - "Funções das Línguas Portuguesa e Ronga no Processo de Assimilação"	- Fátima Mendonça, 1988.
1994, n.º 8.	- "Melhorando a nossa escola" - "A ratoeira"	b)
1995, n.º 10	- "Passatempo" - "Endereite as costas" - "Vamos rir" - "Para lembrar"	
1996, n.º 11.	- "Um pouco de ginástica" - "Encontre os subtítulos" - "Para rir" - "Ajude a sua memória"	
1996, n.º 12.	- "Cuidado com as palavras" - "Idade para andar – não interfira" - "Tenha atenção a..." - "Para os nossos filhos" - "Teste seus conhecimentos"	
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 39	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 53 – Relação de textos da seção “Troca de Experiência” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- "A mulher do terceiro Mundo e o Trabalho"	Texto adaptado por Eulália Maximiano, de Dominique Mear
1992, n.º 1.	- "A leitura com propósito definido"	- Edna Pereira
1993, n.º 3.	- "Subsídio para a utilização e aproveitamento da leitura do livro"	- Eulália Maximiano.
. 1994, n.º 4	- "Como ensinar a História em África" - "O ensino da História bem Moçambique"	J. Devise
1994, n.º 7.	- "Classes Homogêneas: um problema mal colocado" - "Alunos com idades avançadas e vastas distribuições etárias dentro das turmas da escola primária moçambicanos"	- Silva T.N.L, 1981 em ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação – Brasil; - Palme Mikael, 1992, in: O significado da Escola – INDE.
1995, n.º 10	- "Troca de Experiência: ensino das Ciências na Resolução de Problemas"	- Jos Elstgeest, 1978. In Perspectiva – UNESCO.
1996, n.º 11.	- "Porquê é que os nossos alunos não gostam de História"	Maria Deus Amida Maman
1996, n.º 12.	"Educação de Adultos na África do Sul – Que agendas para o futuro?"	- Shirley Walters, Directora do Centro de Educação de Adultos e Educação Continua. Universidade de Western Cape – África do Sul
2000, n.º 15.	- "As Escola Comunitárias na África Ocidental e Oriental: características, balanço e perspectivas" - "Perspectivas de desenvolvimento"	- David Atchoarena e Serge Péamo, in Lettre d'information de l'IIEP. Paris – 2000.
2000, n.º 16.	- "Que desafios para os profissionais da educação hoje?"	Adaptado de Maria João M. Carvalho, in infância e Juventude n.º 2, 1999. Ministério da Justiça – Portugal.

2003, n.º 26.	- "Valorizar a aula: da política à prática na sala de aulas"	Adaptado de Diane V. B. Pronty – American Institutes for Research, in Lettre d'information de ADEA, 2002.
2003, n.º 27.	"A Didáctica na Formação de Professores: algumas reflexões"	- Adaptado de PRAIA, João Félix Portugal, 2000.
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 15	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 54 – Relação de textos da seção “Divulgação Científica” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- "O papel educativo da Biblioteca Escolar do Ensino Primário".	- Alda Jorge.
1992, n.º 1.	- "Aspectos de proteção de meio ambiente no processo de ensino-aprendizagem da Química".	- Timóteo Bonga e Vladimir Kolesnikov
1992, n.º 2.	- "A qualidade do ensino e a política de formação de professores primários".	- Manuel Golias.
1993, n.º 3.	- "Contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao EP1: excertos do documento Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação de Zeferino Martins, Director do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação"; - Breve reflexão sobre o ensino da Química e	b)
1993, n.º 5.	- "O Pensamento Cartesiano e a Óptica: o estudo da Perspectiva".	- Edna Pereira, adaptado de A. D. Coleman: in IMPACTE – Ciência Sociedade n.º 5, UNEWSCO, 1990.
1994, n.º 4	- "Avaliação econômica geográfica dos recursos hídricos da Bacia do Rio Save".	- Octávio M. de Jesus.
1994, n.º 7.	- "O Ser Humano Autônomo"; - "Factores de Conversão".	- Albert Van Eyken, adaptado de IMPACTE, n.º 5 – UNESCO, 1990.
1994, n.º 8.	- "A Cidade de Nampula: um estudo geográfico-ambiental"; - "Vamos promover o gosto e a necessidade de investigar, de reconhecer o que é nosso, de estudar os nossos próprios ambientes"; - "Língua e Proficiência".	- Higiene Augusto Mussengue, 1992; - Miorand (1982),
1995, n.º 9.	- "Particularidades Geográficas e Saneamento do meio na Cidade de Tete"; - "Reflexões, recomendações e conclusões sobre a investigação em Moçambique".	- Adaptado do trabalho de Diploma para Licenciatura em Ensino de Geografia de Stela Cristina Mithá Duarte – 1992 – Universidade Pedagógica; - Extraído do Relatório do Seminário sobre Desenvolvimento e Coordenação da Investigação em Ciências Sociais e de Educação: Problemas e Perspectivas, elaborado por Zaida Cabral e Renato Matusse, 1993.
1995, n.º 10	- "Relações Escola – Comunidade no Sistema Educativo Moçambicano: o exemplo do PEBIMO";	- Eugénio Francisco Chirime, 1995. DFQ – DPE de Gaza;

	- "Trabalho migratório: uma fonte de riqueza".	- Universidade Pedagógica – 1992. .
1996, n.º 11.	- "Perspectivas do Desenvolvimento Curricular na área de Ciências Naturais e Tecnologia"; - O papel da Educação Especial no contexto pós-guerra; - O Programa de atendimento psicopedagógica à crianças com Necessidades Educativas Especiais.	- Mariano Jasso; - Francisco M. Januári; - Oleg Popov – INDE, 1996.
1996, n.º 12.	- "Um novo mundo de comunicação?"; - "Lições para a vida"; - As cheias; - Regulamento do Ensino Primário: Aspectos inovadores.	- Excerto adaptado do artigo Multimédia Vision in Deutschland (Alemanha); - in "acção para vida" - Boletim Internacional sobre prevenção e cuidados do Sida – n.º 25, fev, 1996; - Gustavo Sobrinho Djedje – Universidade Pedagógica, Maputo, 1996; - in Constituição – Título III. República de Moçambique, 1990.
1999, n.º 10.	- "Como aprendemos e porque esquecemos: algumas informações sobre o desenvolvimento do sistema nervoso do indivíduo".	- Gunter Haase – DNESG, MINED, 1995.
2000, n.º 15.	- "A criança e seus direitos".	- Marcelino Kinkardette (Save the Children – Norway, Manica);
2000, n.º 16.	"Educação Alimentar"	Timóteo Bonga, 2000.
2001, n.º 19.	"Afinal o que é mesmo Psicopedagogia? Algumas referências" "Reflexões sobre a relação entre rendimento dos alunos – factores sócioeconómico e condições das escolas".	- Maria Regina Pires – 1998 – Brasil. - in: avaliação das Capacidades dos alunos da 2.ª e 3.ª classes na Cidade de Maputo, província de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado – Projecto de Avaliação Educacional – PASE – INDE – 1999.
2002, n.º 24.	- "A rede Salesiana de Escolas e Centros de Formação Profissional".	- Eusébio Mora, in Boletim Salesiano – Moçambique, n.º 20 – 2002.
2003, n.º 26.	- "A escola e o seu papel".	- Adaptado de Dília M. A. A escola igualitária: sonho ou falácia?
2003, n.º 28.	- "O Plano de Acção para redução da Pobreza Absoluta"; - "A criança em conflito com a lei".	- Ministério do Plano e Finanças – Moçambique sem pobreza, 2002; - Relatório de Pesquisa sobre A Criança em Conflito com a Lei – Save the Children Norway – Moçambique, 2003.
2003, n.º 29.	- "Aquisição da competência linguística".	- BITT PR e ZANI B – 1997.
2005, n.º 33	- "A circulação do livro em Moçambique".	- Revista ProLer – Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa - 2002.
2006, n.º 36	- "Inaptidão"	- McGrawHill, 2002.
2007, n.º 38	- "Grande entrevista com o Director do IFP de Chibututuine"; - "Património Cultural e imaterial em Moçambique: uma reflexão".	- Jornal Lanterna – IMAP Chibututuine; - Roberto Dove – Linguista e Acessor do MEC.

2010, n.º 41	- "Política para Constituição das Bibliotecas Escolares". - "Educação Patriótica deve ser Obrigatória nas Escolas, defende o Presidente do Núcleo pela Paz e harmonia social".	- Kupaluxa – IFP de Vilanculos.
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 39	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Quadro 55 – Relação de textos da seção “Aspectos Legislativos e Organizativos” e sua autoria, por edição.

Edição	Título do texto	Autoria
1992, n.º 0.	- "Estatuto do Ministério da Educação"	
1992, n.º 1.	- "Estatuto do Ministério da Educação" (Cont.).	
1992, n.º 2.	- "A criação, a montagem e a definição do escopo social do Departamento Jurídico: alguns aspectos sobre a área dos acordos, protocolos e contratos" - "Estatutos do Ministério da Educação"	- Manuel Alberto Txuma.
1993, n.º 3.	- "Estatutos do Ministério da Educação" (Cont.).	b)
1993, n.º 5.	- "Estatuto do Ministério da Educação: Regulamento da Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional"	
1994, n.º 4	- "Da Resolução da 89.ª Conferência da União Interparlamentar realizada em Nova Deli, sobre a implementação de Políticas Educacionais e Culturais"	
1995, n.º 9.	- "Circular sobre o concurso de promoção por tempo de serviço"; - "Diploma Ministerial n.º 95 de maio de 95"; - "Circular sobre o concurso de promoção por Conclusão do Nível Académico/Profissional".	
1996, n.º 11.	- "Direitos, Deveres e Liberdades Fundamentais".	In Constituição – Título II, República de Moçambique – 1990.
Total de revistas analisadas:	Total de textos encontrados: 11	

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Legenda:

- a) Textos sem título, da seção Editorial.
- b) Textos da autoria dos responsáveis da revista (Corpo Redatorial).

Quadro 56 – Sinopse das Revistas Pedagógicas de Moçambique.

Categorias	O Nosso Posto	Jornal do Professor	Contacto
Materialidade			
Ciclo de vida	Setembro de 1969 a 1974	Outubro de 1981 a (1986?)	Junho de 1992 a 2010
Objetivos	divulgar a língua nacional e tornar cada	Formar Professores e pessoal da administração	Formar Professores e pessoal da administração

	vez mais portuguesas as populações de Moçambique; e ligar entre si e com os serviços os agentes docentes dos meios rurais, fornecendo-lhes diretrizes didáticas e pedagógicas com a maior objetividade, ajudando-os a fazer de cada aluno um bom português, amante de sua pátria e profundamente ligado ao lugar em que nasceu	escolar e preparar a introdução do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 4/83, de 23 de março).	escolar e preparar a introdução do "Novo" Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 6/92, de 23 de 6 de maio).
Responsáveis.	Inspeção Provincial de Educação	Repartição de Divulgação Pedagógica	Centro de Documentação
Entidade que publica e fonte de recursos.	Serviços Provinciais de Educação de Moçambique	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	- Ministério da Educação (MINED) - ONG's (ASDI) - Publicidades
Público a que se destina.	Professores e Monitores de Posto Escolar	Professores Primários	Professores Primários
Local de publicação.	Maputo	Maputo	Maputo
Formato e número de páginas.	A4; 16 - 18	A4; 45 - 50	A4; 45 - 50
Qualidade de impressão.	Offset colorida	Offset colorida	Offset colorida
Tipos de Imagens.	Fotos, pinturas, desenhos e estampa	Fotos, pinturas, desenhos e estampa	Fotos, pinturas, desenhos e estampa
Preço.	Gratuita	20,00 Mts (MZN)	500,00 Mts (MZN)
Seções, Conteúdos, Autores			
Sessões Regulares .	- "Editorial"; - "Noticiário"; - "Vamos ensinar, Vamos Aprender"; - "Vamos preparar as festas escolares"; - "trabalhos manuais"; - "A criança gosta de criar imagens"; - "A criança aprende A viver melhor"; - "iniciação agropecuária"; - "figuras e factos"; - "Antologia"; - "Higiene"; - "Perguntas e respostas"; - "Entrevista"; - "Noticiário escolar"; - "Portugueses Ilustres".	- "Editorial"; - "Noticiário"; - "Situação"; - "Reportagem"; - "Intervalo"; - "Aspectos Psicopedagógicos e didáticos"; - "Troca de experiências"; - "Aspectos legislativos e organizativos".	- "Editorial"; - "Flash"; - "Perspectivas"; - "Aspectos psico-pedagógico-didáticos"; - "Intervalo"; - "Pontos de vista"; - "Divulgação científica"; - "Troca de experiências"; - "Aspectos legislativos".

Sessões não regulares.	- “Entrevistas”; - “Perguntas” e respostas; - “Antologia”; - “Figuras”; - “Factos”; - “Realidades”; - “Nacionais”; - “Legislação”.		- “Opinião”; - “Vamos rever”; - “Pesquisa”; - “Psicopedagogia”; - “Filosofia da educação”; - “Sociologia”; - “Educação”;
Seção de conteúdos pedagógicos e de divulgação de científica.	“Vamos Aprender e Vamos Ensinar”	“Aspectos psicopedagógicos e didáticos”	“Aspectos psicopedagógicos e didáticos”
Grupos de Autores.	- Dirigentes do Estado e altos funcionários do setor de Educação do Ultramar; - Inspetores e subinspetores provinciais de instrução pública; - Professores; - Alunos.	- Dirigentes do Estado e altos funcionários do Ministério da Educação e Cultura; - Professores da Universidade Eduardo Mondlane; - Pesquisadores do INDE;	- Dirigentes do Estado e altos funcionários do Ministério da Educação e Cultura; - Professores e alunos da Universidade Eduardo Mondlane; - Professores e alunos da Universidade Pedagógica; - Pesquisadores do INDE; - Funcionários de ONG’s.
Número de textos publicados	21	10	32

Fonte: Elaboração do autor, 2019.