

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UMA
ANÁLISE DE SUAS CONDIÇÕES**

BENTO RUPIA JÚNIOR

PIRACICABA, SÃO PAULO

2012

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UMA
ANÁLISE DE SUAS CONDIÇÕES**

BENTO RUPIA JÚNIOR

Orientadora: Prof^a Dra. Raquel Chainho Gandini

Tese apresentada à banca examinadora do programa de pós-graduação em educação da Unimep como exigência parcial para obtenção do título de doutor em educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Raquel Pereira Chainho Gandin /(orientadora)

Profa. Dra Maria Angélica Penati Pipitone / ESALQ (USP)

Profa. Dra Roseli Pacheco Schnetzler / UNIMEP / PPGE

Prof. Dr. Raimundo Donato Prado Ribeiro / UNIMEP

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva / UFSCar

AGRADECIMENTOS

Neste momento particular, não podia deixar de prestar meu voto de gratidão a um conjunto de personalidades que tornaram possível este projeto. Ele foi fruto de muitos encontros e desencontros, ausências e superação.

Meu agradecimento à minha amiga e orientadora Professora Raquel Gandini pelos ensinamentos, compreensão e paciência para lidar com meus (dês)conhecimentos e temperamento.

Às duas direções da Universidade Pedagógica, personificadas pelos reitores Carlos Machili e Rogério Uthui que acreditaram em mim.

Aos professores e funcionários do PPGE da UNIMEP pela amizade, carinho ensinamentos, acolhimento e compreensão dispensadas, o meu muito obrigado.

Aos colegas da Universidade Pedagógica que agüentaram o barco das minhas ausências nestes sete anos, meu tributo especial é vos prestado.

Aos meus amigos Yara, Arnaldo Nhavoto, Khelvon, , Fábio, Francisco Raul, Augusto Mondlane, Siga, Eliseu, Herminio e Hermes Sueia, Jamal, Jamisse, Marta Cilene, Miriam castro, Marcia Aparecida, Francisco Romero, Marinês, Mimi Semedo, pelo apoio em momentos especiais deste trajeto, meu reconhecimento.

A Keli, Marcos sua família e colegas, meu carinho especial por tudo que foi cada dia e minuto com vocês.

À minha “**big family**”! Meus irmãos, cunhados e sobrinhos: King, António, João, Augusto, Helena, Isabel, Josefa, Antónia, Cristina, Jacinto, Esmeralda, Bu, Kátia, Miguel, Mandinho, Gafur Galactico, Carol, Tânia, Dinho, Neno, Quinto, Arlete, Eliana, Isabel, Ana, Ilda, Denny, Gugu, gricelda, Mara, Miriam, Monica, Lilita, Joel, Loyde, Elsio, Gabi e Tally vocês moram no meu Coração. Sem a vossa presença e ânimo nada seria possível!

RESUMO: O presente trabalho procura desenvolver uma análise das condições de trabalho docente nas escolas primárias em Moçambique. Partimos da premissa que considera serem os processos sociopolíticos vividos no país que explicam as condições precárias de trabalho, tendo como referência de base os resultados de pesquisa empírica desenvolvida junto de professores de escolas públicas do ensino básico de Moçambique. O registro metodológico assumiu um carácter tendencialmente extensivo de natureza quantitativa, conjugada com análise e sistematização de ordem qualitativa. Com depoimentos dos inquiridos procuramos preencher aspectos de imprecisão e zonas de penumbra no processo de produção de conhecimento. Optamos por um procedimento que pretendia determinar as características externas gerais de uma «classe» de professores, com base na observação de um subconjunto de elementos norteadores das atividades laborais dos mesmos. Estes procedimentos obedeceram, em primeiro plano, a necessidade de definição opcional de um universo amostral ilustrativo capaz de aproximar a imagem da população de professores do Ensino Básico de Moçambique. Num momento seguinte, os procedimentos técnicos de observação, traduziram-se na construção de um instrumento padronizado de recolha de informação, o inquérito por questionário. Por último, encetamos um esforço de análise que se traduziu na tentativa de classificação sistemática dos dados, com a finalidade de determinar as uniformidades ou regularidades que o espelham, assim como estabelecer os padrões relacionais, com a intenção de edificar enunciados e conceitos baseados neles. Alicerçados na análise compreensiva de Max Weber e nos princípios de categorização analítica de Tardiff e Lessard, bem como os fecundos contributos de Berger e Luckmann, buscamos um encadeamento que produzisse entre a teoria e a empiria uma relação estreita que facultasse o entendimento das condições de trabalho dos professores no ensino básico em Moçambique.

Palavras Chave: Condições de trabalho, trabalho docente, educação

Abstract: This paper seeks to develop an analysis of the conditions of teaching in primary schools in Mozambique. We start from the premise that you think are the socio-political processes experienced in the country explaining the poor working conditions, taking as a baseline the results of empirical research conducted at the public school teachers of basic education in Mozambique.

The record took a methodological quantitative extensive character, coupled with analysis and systematization of qualitative order. With interviews of respondents seek to fill aspects of vagueness and shadowy areas in the process of knowledge production. We opted for a procedure intended to determine the general external features of a "class" of teachers, based on the observation of a subset of elements guiding the work activities of the same. These procedures followed in the foreground, the need to define an illustrative sample universe of the population of teachers of Basic Education in Mozambique. In the next moment, the technical procedures of observation resulted in the construction of a standardized instrument for collecting information, the survey questionnaire. Finally, we have entered into an analysis effort that has resulted in a systematic attempt to classify the data, in order to determine the uniformities or regularities that reflect, as well as establish the relational patterns with the intention of building statements and concepts based on them. Grounded in understanding analysis of Max Weber and the principles of analytical categorization of Tardiff and Lessard and the fruitful contributions of Berger and Luckmann, we seek to produce a linkage between theory and empiricism which provide a close understanding of the working conditions of teachers in basic education in Mozambique.

Key Words: Working conditions, teaching, education

«O mau ensino não se converte em bom pelo
Facto de passar a ser bem remunerado»
Anónimo

«O pedagogo triste é um triste pedagogo»
Capelle

ÍNDICE	PAG.
INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – Moçambique e o tema da pesquisa	25
1.1. Alguns dados indicadores sobre a realidade estudada	25
1.2. Sobre o objeto de pesquisa	32
Capítulo II – Razões de Escolha do tema	39
2.1. De ordem institucional	40
2.2. De natureza pessoal	47
Capítulo III - Dinâmica histórica da educação moçambicana	52
3.1. A educação no período da colonização portuguesa	53
3.1.1. A condição do professor primário	60
3.2. A educação nas zonas libertadas e a inspiração nacionalista	65
3.2.1. Professores <i>Ad Hoc</i> e suas multifacetadas funções	72
3.3. Nacionalização, democratização da educação e formação do Homem Novo	73
3.4. O Sistema Nacional de Educação (SNE) na Nova República	77
3.5. A formação de professores primários em Moçambique	80
Capítulo IV – Sobre as dimensões teóricas de análise	86
4.1. Perspectiva de Max Weber para a produção de sentido	87
4.2. O trabalho docente como construção social	93
4.3. Alguns princípios normativos e recomendações da ONU sobre o trabalho docente	97
Capítulo V – Espaços, instrumentos e procedimentos de análise	110
5.1. As escolas e os espaços de pesquisa	112
5.2. A amostra	114
5.3. O inquérito por questionário	119
5.4. Anotações do diário de campo e os informantes privilegiados	122
Capítulo VI – Perspectiva temporal e Complexas metáforas estatutárias sobre o professor	124
6.1. Registro sumário sobre a docência ao longo do tempo	125
6.2. Professor como funcionário público	137
6.3. Será a docência uma profissão?	142

6.4. Competência e estatuto profissional	157
Capítulo VII – Características Sociobiográficas da amostra	173
7.1. Alguns indicadores gerais dos professores	173
7.1.1. Campo profissional e condições de ensino	177
7.1.2. Residência e distância física	181
7.1.3. Utilização de meios de transporte para deslocação	183
7.1.4. Propriedade dos meios de transporte utilizados	184
7.1.5. Condições de acesso á escola e locais de residência	185
7.1.6. Autopercepção do nível de preparação para ensinar	186
7.1.7. Número de disciplinas diárias que lecionam	188
7.1.8. Tempo, freqüência e necessidade de preparação de lições	190
7.2. Recursos e procedimentos para preparar lições	194
7.2.1. Freqüência de bibliotecas e livrarias	194
7.2.2. Utilização de materiais auxiliares de ensino	195
7.3. Avaliação das infraestruturas físicas onde trabalham	197
7.3.1. As condições de trabalho que a escola disponibiliza	200
7.3.2. Grau de satisfação sobre o trabalho que exerce	201
7.4. Laços e relacionamentos	202
7.4.1. Caracterização do ambiente que encontra na sala de aulas	202
7.4.2. Tipo de relações que estabelece com os estudantes diariamente	205
7.4.4. O Interesse dos pais pelo desempenho de seus filhos	207
7.5. A Situação salarial e a associação profissional e sindical	208
7.5.1. Conhecimento do sistema de carreiras e remunerações	210
7.5.2. Percepção do alcance do sistema de carreiras e remunerações	211
7.5.3. Desempenho de outras atividades	212
7.5.4. O Salário que os professores auferem	213
7.5.5. Representação da situação salarial em função do trabalho que Desenvolve	214
7.5.6. Caracterização da atitude da ONP junto da entidade patronal	215
7.6. Apontamentos do diário de campo	216
7.6.1. Uma síntese exploratória dos depoimentos	223
Considerações finais	225
Referências Bibliográficas	234
Anexos	242

SIGLAS E ABREVIATURAS

FRELIMO	FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
RENAMO	RESISTÊNCIA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE
SADC	COMUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ÁFRICA ÁUSTRAL
UNAMI	UNIÃO AFRICANA DE MOÇAMBIQUE INDEPENDENTE
MANU	UNIÃO NACIONAL AFRICANA DE MOÇAMBIQUE
UDENAMO	UNIÃO DEMOCRÁTICA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
EP1	ENSINO PRIMÁRIO DO PRIMEIRO GRAU
EP2	ENSINO PRIMÁRIO DO SEGUNDO GRAU
CFPP	CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
INE	INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA
USD	DOLARES AMERICANOS
PALOP	PAISES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
PRE	PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÓMICA
PRES	PROGRAMA DE REABILITAÇÃO ECONÓMICA E SOCIAL
OMM	ORGANIZAÇÃO DA MULHER MOÇAMBICANA
OJM	ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE MOÇAMBICANA
OTM	ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES MOÇAMBICANOS
ONP	ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES
SNE	SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SIDA	SINDROME DE IMUNO DIFICIÊNCIA ADQUIRIDA
HIV	VIRUS DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA
SSEG	SUBSISTEMA DE ENSINO GERAL
SSEA	SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
SETEP	SUBSISTEMA DE ENSINO TECNICO E PROFISSIONAL
SSFP	SUBSISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SSES	SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR
FPLM	FORÇAS POPULARES DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
ONG´S	ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS
EPT	EDUCAÇÃO PARA TODOS
ODM	OBJETIVOS DO MILÊNIO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A OOPERAÇÃO EDESENVOLVIMENTO ECONOMICO

GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

TABELA 1 - Fonte: INE, Anúarios Estatísticos/Ministério da Educação, Direcção de Planificação

TABELA 2 - Fonte: INE, Anúarios Estatísticos/Ministério da Educação, Direcção de Planificação

TABELA 3 - Dados sociobiográficos dos professores

TABELA 4 - Dados sobre as condições de ensino e formação dos professores

GRAFICO 1 - Distribuição dos inquiridos quanto à distância entre o local de trabalho e a residência

GRAFICO 2 - Distribuição dos Inquiridos quanto ao uso de meio de transporte para se deslocar

GRAFICO 3 - Distribuição dos Inquiridos quanto a Propriedade do meio usado para a deslocar

GRAFICO 4 - Distribuição dos inquiridos segundo a percepção das características das vias de acesso

GRAFICO 5 Distribuição dos inquiridos segundo a autopercepção do grau de preparação para exercer a docência

GRAFICO 6 Distribuição dos inquiridos segundo o número de disciplinas que leciona por dia

GRAFICO 7 Distribuição dos inquiridos segundo a sua necessidade de preparação de lições

GRAFICO 8 Distribuição dos inquiridos segundo a frequência com que preparam as lições

GRAFICO 9 Distribuição dos inquiridos segundo o período de tempo para preparar as lições

GRAFICO 10 Distribuição dos inquiridos segundo o grau de frequência de bibliotecas e livrarias para preparar suas lições

GRAFICO 11 Distribuição dos inquiridos segundo a necessidade de utilização de materiais auxiliares de ensino

GRAFICO 12 Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação que fazem das infra-estruturas da escola onde trabalham

GRAFICO 13 Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação das condições que a escola proporciona

GRAFICO 14 Distribuição dos inquiridos segundo o grau de satisfação com relação ao seu trabalho

GRAFICO 15 Distribuição dos inquiridos segundo a impressão que têm do ambiente nas salas de aula

GRAFICO 16 Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de relacionamento com os estudantes

GRAFICO 17 Distribuição dos inquiridos face à avaliação do tipo de relacionamento que estabelece com seus colegas

GRAFICO 18- Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação do interesse dos pais ao trajeto escolar dos filhos

GRAFICO 19- Distribuição dos inquiridos segundo o conhecimento do sistema de carreiras e remunerações

GRAFICO 20- Distribuição dos inquiridos segundo a percepção do sistema de carreiras e remunerações

GRAFICO 21- Distribuição dos inquiridos face à prática de outra atividade com remuneração

GRAFICO 22- Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de salário que auferem

GRAFICO 23- Distribuição dos inquiridos segundo a percepção do salário que aufere

GRAFICO 24- Distribuição dos inquiridos face a intervenção da Organização Nacional dos Professores em relação aos problemas dos professores

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, em torno do trabalho docente no ensino básico em Moçambique, apresenta-se com a intenção de ser um trabalho de ordem científica, pois ela procura obedecer, de forma fiel, as normas e as regras protocolares que o campo reservado ao conhecimento científico estabelece e exige. Contudo, assumimos que ela esteja sujeita a alguma vulnerabilidade, pela natureza do objeto, assim como, pelo nosso modo predominante de ver o mundo vivido, até a simples constatação de meros fatos.

Num estilo próprio, propomo-nos a realizar uma análise de pendor sociológico, mas também sujeito a influência de outras formas de conhecimento dentro do campo das disciplinas das ciências humanas, buscando um olhar para além das evidências que o trabalho docente em Moçambique releva, estabelecendo prioridades conceptuais e de perspectivas, sabendo *à priori*, que não é possível ter pretensões enciclopédicas e falar de tudo e sobre todos.

Pensamos que a realidade social por ser complexa e múltipla, não pode ser estudada na prática, sem golpes de divisão e de distinções entre diversas categorias de fatos.

Assim iniciamos o primeiro capítulo, procurando antes da definição da categoria fundamental de análise – *condições de trabalho* – situar o objeto, apresentar alguns dos indicadores essenciais sobre a realidade

moçambicana. Nele, procuramos, de forma clara, dar a conhecer os traços que de forma sintética caracterizam a sociedade moçambicana, bem como a sua trajetória sociocultural e política.

Ainda no primeiro capítulo propomo-nos a estabelecer a delimitação do objeto de pesquisa, reconhecendo ainda assim, o carácter multifacetado das condições de trabalho dos professores. Consideramos ser de importância particular o reconhecimento do trabalho docente enquanto uma atividade que se desenvolve essencialmente na escola. E ela repousa, essencialmente, nas bases organizacionais da escola, enquanto espaço burocrático. Para sustentar esta posição, recorreremos aos prestáveis conceitos de Max Weber em torno da burocracia.

No segundo capítulo, procuramos explicar as causas motivacionais para o desenvolvimento da presente pesquisa. Preferimos considerar dois tipos de razões: as de cariz institucional, ligadas ao desenvolvimento da atividade profissional docente na Universidade Pedagógica. Esta Universidade, enquanto escola de formação de professores, têm bastantes responsabilidades políticas para o desenvolvimento do país.

Os sucessivos governos de Moçambique sempre tomaram a educação como essencial para atingir estágios de desenvolvimento económico e social. Compreender a forma como a realidade laboral de um dos agentes fundamentais do sistema educativo se processa, parece-nos ser uma plausível razão para a análise. O papel do professor na educação em Moçambique é crucial.

A segunda motivação para a efetivação do presente projeto é de cariz pessoal. Nossa intenção é alargar e aprofundar conhecimentos em redor das

dimensões identitárias e profissionais da atividade de ensino. Entender em que medida estas dimensões podem contribuir para o estabelecimento de melhores condições de formação educacional para os moçambicanos. Numa altura em que a atividade docente não atrai tantos entusiastas para seu exercício, compreender as implicações destas tendências catalizaram-nos e impeliram-nos nessa direção.

Não menos importante, será o interesse em avançar com um pequeno contributo dentro de uma perspectiva teórico-prática, através do conhecimento das condições de trabalho dos professores.

A realidade nacional moçambicana é marcada por especificidades singulares, tendo passado por distintos processos sociais e políticos, com avanços e retrocessos de que procuraremos dar conta ao longo do trabalho. No campo acadêmico também encontramos alguns indícios desses processos. Importa considerar que dentro desta linha temática são bastante escassos os trabalhos produzidos. Também aqui encontramos motivação para efetuar esta análise.

Mas falar de professores em qualquer realidade é falar de fenómeno social educativo, de um modo geral. Ora, entendemos, por isso, que a abordagem e a compreensão das condições laborais dos professores do ensino básico em Moçambique pressupõem um criterioso olhar em redor do próprio processo evolutivo da realidade da educação no país. Seu conhecimento permite a interpretação da docência e sua representação concreta no sistema educativo.

É assim que no terceiro capítulo procuramos privilegiar a consideração dos elementos essenciais da educação e de sua dinâmica.

Iniciamos o primeiro ponto deste capítulo com a caracterização da educação moçambicana durante o regimento colonial.

Consideramos ser sua marca essencial a dicotomização da educação, reservando as melhores escolas, os melhores professores para os colonizadores e o ensino rudimentar, sob responsabilidade da igreja católica, para os negros. Ainda neste ponto do mesmo capítulo procuramos considerar a condição do professor primário à época. Para o Estado colonial, o professor das colônias tinha a missão de civilizar e nacionalizar, numa primeira fase. Com a reforma do sistema educativo do sistema colonial, num período mais próximo do Estado Novo¹, o professor assume uma nova missão de professor-operário que prepara seus estudantes visando o trabalho. As condições dos professores diferiam das dos seus pares na Metrópole.

Ainda no terceiro capítulo levamos em consideração o processo político que teve início na década de 1960, quando grupos de moçambicanos promovem ações de insurreição e que desemboca na luta armada de libertação nacional do jugo colonial.

A luta armada encontrava apoio e sustentabilidade nas regiões rurais. Com o apoio incondicional da população desses espaços, o movimento de libertação foi, gradualmente, conquistando algumas regiões que ficaram conhecidas como “zonas libertadas”. Foi nelas que as elites nacionais promoveram programas educacionais para beneficiar as populações locais.

Os programas educativos visavam, fundamentalmente, a refutação dos princípios coloniais e a sedimentação de ideais revolucionários. As

¹ Remetemos sua explicação e sentido ao longo do trabalho.

condições para proporcionar às crianças e adultos educação necessária, estavam sujeitas aos constrangimentos do próprio processo de luta, já que os protagonistas dessa transmissão de conhecimentos eram simultaneamente guerrilheiros e professores.

Com a independência nacional em 1975 e com a saída massiva de funcionários públicos que serviram na colônia em direção à metrópole, os novos governantes de Moçambique estabeleceram um modelo educativo inspirado nos ideais revolucionários. Assim, o governo determinou a nacionalização de todas as instituições educativas por forma a erradicar a mentalidade colonial pela formação do “Homem Novo”. O terceiro e quarto pontos deste capítulo estão reservados à análise dessa ação política.

O processo de formação de professores e como ela se processa também é objeto de referência na quinta parte do terceiro capítulo. O olhar para a formação de professores procurou contemplar o antigo e novo currículo de formação de professores, ilustrando seus aspectos principais.

No quarto capítulo explanamos as dimensões teóricas de análise. Retomamos os construtos teóricos de Max Weber, pois estes presidem todos os momentos da presente análise. Aqui, é fundamental a perspectiva do autor alemão quanto ao sentido atribuído à ação dos indivíduos historicamente contextualizados, assim como as questões particulares da vivência social.

Weber considera que, para análises sociológicas como a que desenvolvemos em torno das condições laborais do professor do ensino básico em Moçambique, seja necessária a inclusão num amplo plano

cultural o sentido da ação dos membros dessa sociedade para que se possa compreender o fenómeno em causa.

Mas a matriz do autor defensor do “*individualismo metodológico*” não se basta sem que seus conceitos sejam complementados por teorias de “alcance médio”. Assim, no quarto capítulo também recorreremos aos conhecimentos de Berger e Luckmann para mostrar que a docência é uma construção social. Porque um fenómeno social construído objetivamente, a docência está sujeita a processos de institucionalização e socialização, típicos da realidade sociocultural moçambicana.

Entendemos que a análise das condições de trabalho de professoras e professores que atuam no primeiro e segundo graus do ensino primário em Moçambique exige uma definição das perspectivas de análise, bem como os “caminhos”, ou seja, os procedimentos metodológicos para a sua compreensão.

Da definição do objeto, passando pelo processo de definição do modelo de análise (extensivo de natureza quantitativa fundamentalmente), à definição do instrumento de coleta de dados e a amostra, colocamo-nos sempre em permanente “vigilância epistemológica” em busca de um saber lógico, sistematizado.

Traçamos e definimos nossas escolhas em torno dos momentos de recolha da informação. Procuramos atender aos constrangimentos dos horários dos professores e professoras, suas disponibilidades e as limitações que qualquer pesquisa está sujeita (tempo, espaço e logística).

No capítulo seis engendramos uma breve perspectiva e apontamentos temporais em torno do trabalho de ensino ao longo do tempo.

Não se trata de uma exaustiva história da docência. Até porque não se pretende seu aprofundamento.

Apenas obter uma perspectiva que permita um entendimento do sólido do objeto e suas peculiaridades, para que seu tratamento se enquadre nas configurações problematizadas de acordo com a grade de análise e os objetivos preconizados para este trabalho, em particular.

Avançamos ainda neste capítulo a desconstrução de algumas das metáforas geradas pelo estatuto do professor, entre elas o estatuto profissional. Importa aqui ressaltar a utilização de conceitos teóricos de Emile Durkheim, sociólogo francês que apresenta bases epistemológicas distintas das de Max Weber, autor que preside teoricamente, de forma significativa, toda a análise. Esta ousadia resulta da necessidade de prover o trabalho de consistentes conceitos em torno das categorias utilizadas. Pensamos que este exercício não fere a própria análise e nem compromete os objetivos preconizados.

Destacamos entre as metáforas de que o trabalho docente tem sido sujeito, o funcionalismo público. Os professores que foram objeto de análise pertencem ao quadro de funcionários do Estado em Moçambique. Damos relevância à condição de funcionário público, as distinções que esse estatuto profissional gera e os reflexos nas condições de trabalho do professor.

Discutimos ainda as competências do professor e a relação com o estatuto profissional. Para a análise, foi necessário sustentar estas caracterizações para a percepção do real laboral docente em Moçambique. Algumas discussões pautadas questionariam as competências e o estatuto profissional dos professores do ensino básico, atendendo aos aspectos

particulares dessa classe de profissionais. Tendo em conta esses questionamentos procedemos a análise destas metáforas.

O sétimo capítulo do trabalho é reservado a análise e tratamento dos dados coletados junto dos professores das escolas primárias eleitas para a construção da dimensão amostral (escola Primária A, a Primária B e a Primária C).

Consideramos ser relevante captar dos professores das escolas acima referidas a sensibilidade que melhor espelha a realidade vivida no trabalho desenvolvido no cotidiano. Apontamos de forma particular a disponibilidade reservada pelos professores, diretores e funcionários das escolas acima referidas para que o processo de recolha de informação tivesse lugar. Não se tratou de um mero momento isolado de coleta de informação. Foi possível conhecer a prática, os protagonistas, os procedimentos, a gestão e os registros relativos às escolas. O cotidiano do pesquisador se transformou no cotidiano o mais similar possível ao dos professores daquelas escolas, enquanto prevaleceu o período de pesquisa de campo.

Desencadeamos, ao longo dos dois meses em que decorreu a recolha de informação, uma postura de abertura, de entrega, bem como a possibilidade de “aquisição” de outros saberes.

Assim, o ponto 7.1 deste capítulo permite-nos traçar, com alguma clareza, além do perfil de composição sociobiográfica, económica e trajetórias de formação dos professores que se submeteram ao inquérito por questionário, destacar alguns indicadores gerais dos professores.

Os aspectos domésticos e as distâncias a percorrer nos movimentos pendulares entre a casa e o trabalho são tratados e analisados no número 7.1.2 deste capítulo.

No ponto seguinte procuramos captar os indicadores em torno do tempo e das condições de trabalho observadas junto dos professores e professoras que constituem o universo amostral. São aqui cruciais as dimensões em torno do tempo de trabalho como docente, o número de horas gastas a lecionar, bem como a dimensão das turmas, o número de horas de trabalho diário, os materiais auxiliares de ensino.

Ainda neste sétimo capítulo, analisamos a ligação entre a natureza do trabalho desenvolvido, o ambiente relacional no trabalho, a tendência marcante da feminização do trabalho docente no ensino básico e os aspectos corporativos desencadeados pela Organização Nacional de Professores (ONP) de Moçambique para a melhoria das condições laborais dos professores que procuramos desvendar ao longo deste capítulo.

Finalmente procuramos estabelecer um nexó analítico entre dados coletados com o inquérito por questionário e o complemento dos depoimentos deixados pelos professores e informantes sistematização da informação coletada, recorrendo aos conceitos “chave” que a matriz elegeu como essenciais para a presente pesquisa.

Dessa forma esboçamos as considerações que estabelecem uma visão de conjunto para compreender as condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique.



FIGURA 1: Mapa de Moçambique, mostrando sua localização em África

CAPÍTULO I. MOÇAMBIQUE E O TEMA DE PESQUISA

1.1. ALGUNS DADOS INDICADORES SOBRE A REALIDADE ESTUDADA

O trabalho que apresentamos procura analisar as condições de trabalho do professor do ensino básico em Moçambique.

A realidade a que nos debruçamos apresenta algumas características peculiares e que consideramos de referência indispensável para o trabalho a que nos propomos.

Moçambique é um dos quatorze membros da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), é também membro da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e da Commonwealth². Suas fronteiras são partilhadas por seis países da SADC, nomeadamente África do Sul, Suazilândia, Malawi, Zimbabwe, Zâmbia e Tanzânia. É banhado pelo oceano Índico numa vasta extensão de cerca de 2500 km.

O país conta com uma superfície de 800 000 km², para uma população estimada em 17 milhões de habitantes, segundo o censo de 2000. Dessa população, estima-se que 6.5 milhões sejam crianças com idade inferior aos 10 anos, o crescimento médio anual da população é de

² É uma comunidade de Nações, agora conhecida como Commonwealth Nations, composta por 55 países fundada em 1950 com o objetivo de cooperar em vários domínios (por exemplo: económico, político, educacional). Depois de várias transformações, como a adesão de Moçambique em 1995, a comunidade procura criar um ambiente comercial favorável com vista a harmonização das relações e trocas entre os países membros. Importa referir que a maioria dos países foi colonizada pelo Reino Unido e a Rainha preside a comunidade. Cf. <http://www.thecommonwealth.org/Internal/191086/142227/members/>.

2,5%. A sua distribuição espacial é irregular, e parte significativa vive predominantemente nos espaços rurais.

Sua composição social parece constituir um “*caldo cultural*” e que dificulta a possibilidade de atribuir ao país a noção de homogeneidade cultural. A rejeição da ilusão de homogeneidade cultural típica de leituras históricas que atribuem características comuns a distintos segmentos sociais de uma realidade social como a moçambicana convida-nos a construir elementos de compreensão dos processos sociais geradores da estilização e classificação da vida específica para a realidade estudada. Assim, a atual realidade nacional moçambicana permite compreender que a dimensão cultural é historicamente condicionada pelos intercruzamentos produzidos pelos processos de trocas assimilatórias e pelos históricos movimentos migratórios inter e intranacionais que a população construiu por longos processos de socialização. As dimensões etno-linguísticas de raízes Bantu fazem-se presentes por todo o país³. Do norte ao sul do país podemos encontrar diversidades lingüísticas e religiosas que refutam o princípio da homogeneidade. Estamos em presença de inúmeras realidades socioculturais no interior de uma só. Por isso, a língua portuguesa e os símbolos de soberania aparecem como veículos de união da diversidade.

³ BANTU é referido a grupo linguístico e étnico que predomina na região Subsaariana no continente africano. Os traços comuns encontram-se de forma mais evidente na língua e na construção de sentidos linguísticos. Para mais aprofundamentos conferir na obra de Christopher Ehret, *An African Classical Age: Eastern and Southern Africa in World History, 1000 B.C. to A.D. 400*, James Currey, London, 1998.

O PIB *per capita* está estimado em \$ 230 USD (dólares americanos), tendo nos últimos anos registrado uma melhoria devido ao ambiente pacífico vivido em termos políticos (INE, 2000).

Moçambique tornou-se independente da colonização secular portuguesa em 25 de Junho de 1975, depois de um período relativamente longo de resistência à presença portuguesa de sensivelmente 475 anos.

No dia 7 de Setembro de 1974 foi assinado o acordo de Lusaca, na Zâmbia entre os membros da Frente de Libertação de Moçambique e os representantes do governo português, que põe fim ao conflito armado e faculta o incremento de medidas conducentes ao processo da autodeterminação do povo moçambicano.

Até esse período, as condições sociais de vida dos moçambicanos eram bastante precárias, vincadas por uma relação entre colonizado e colonizador diferenciada em relação aos privilégios sociais, culturais, educativos e classistas.

Com a independência nacional do jugo colonial português, os dirigentes políticos decidiram tomar posições que visavam inverter essa tendência. Pelas ações e pelos discursos políticos, os novos dirigentes de Moçambique propunham uma sociedade marcadamente nacionalista, classista, anticolonial e engajada em torno de um projeto de construção de um novo país e uma nova sociedade. Por isso, eles promoveram algumas medidas, nomeadamente, a criação de um regime político de inspiração socialista, fruto das influências trazidas dos apoios militares dos países do

«bloco» do Leste Europeu durante a luta de libertação. Em seguida os governantes de Moçambique independente em 1975 nacionalizaram e chamaram a responsabilidade de gestão da economia e das estruturas e serviços públicos para o Estado, como forma de garantir maior equidade e justiça social, até aí não proporcionada pelo governo colonial.

Com a agricultura definida como a base de desenvolvimento do país, os governantes de Moçambique pensavam na universalização dos serviços essenciais, como educação e da saúde.

Este posicionamento radical por parte das autoridades políticas levou à deserção repentina para Portugal, seu país de origem, de grande parte dos funcionários públicos portugueses que asseguravam o funcionamento da administração do Estado colonial em território moçambicano.

A substituição desses funcionários se revelou bastante delicada devido às condições herdadas da própria colonização. Moçambique detinha índices elevados de analfabetismo, uma vez que o acesso à escola por parte das populações nacionais era bastante restrito. Os novos «quadros do aparelho do Estado» foram recrutados entre estudantes e professores das instituições de ensino do país. Assim, por determinação presidencial tomada no dia 8 de Março de 1977, todos os moçambicanos, com conhecimentos e formação necessária, eram solicitados para assegurar o funcionamento das instituições estatais abandonadas pelos portugueses após a independência nacional.

A trajetória percorrida ao longo de cerca de trinta e cinco anos permite identificar períodos caracterizados por conflitos, contradições, imprecisões, engajamento e transformações significativas no seio da sociedade moçambicana. O país, para além da colonização, experimentou um longo período de guerra de desestabilização perpetrada pelos regimes minoritários da África do Sul e da Rodésia como forma de retaliar a opção tomada pelo governo de Moçambique em seguir o viés socialista, aumentando a ameaça de expansão do comunismo na região austral de África, assim como pelo apoio que o país prestava aos movimentos de libertação que se insurgiam contra os sistemas racistas dos dois países; uma crise económica que assolou o país na década de 1980 devido ao corte com a estrutura económica de regência colonial, a conjuntura internacional motivada pela crise de petróleo de 1981.

Eram evidentes as dificuldades do governo em satisfazer as necessidades básicas da população, sobretudo nas regiões rurais.

O país ficou ainda marcado, na mesma década de 1980 pelo abandono do modelo de economia socialista e centralizado para que pudesse contar com o auxílio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, dessa forma encetar um Programa de Reabilitação Económica (PRE) e que viria a ser mais tarde designado de Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES).

Abrahamsson & Nilsson (1995), num trabalho em torno da ordem mundial após o final da guerra fria e o impacto que teria nos processos sociais dos países da periferia, consideram que,

Em Moçambique o sonho e a visão de desenvolvimento da FRELIMO foram mortos pela desestabilização sul-africana. A recuperação económica impressionante durante a última parte da década de 70 não foi suficientemente consolidada para resistir à agressão externa e a seca que atingiu o país no início da década de 1980. As necessidades de ajuda alimentar, créditos renovados e dum aumento do apoio diplomático e político internacional obrigaram o governo a procurar novos aliados no mundo ocidental (1995, p.iv).

A relação económica com instituições financeiras de Bretton Woods ainda prevalece, embora no início ela tenha partido de uma avaliação errada sobre a real situação de Moçambique e que culminou com o agravamento do quadro macroeconómico do país nos primeiros anos do auxílio externo.

O fim da guerra de desestabilização, com a assinatura do Acordo de Paz de Roma e o cumprimento dos seus princípios, permitiu a introdução pela primeira vez de um sistema político presidencialista e multipartidário.

Este cenário fez com que parte significativa da população que se refugiara para as cidades procurassem retornar as suas regiões de origem. Os soldados que terminaram suas missões militares (de ambas partes beligerantes) constituíam um encargo para inserção social e profissional. A própria economia estava voltada para responder às necessidades e procura urbana de segmentos distintos da população que anteriormente viviam e trabalhavam no espaço rural.

O Estado tinha sua ação condicionada pelas diferentes interpretações que os doadores faziam da situação, assim como dos critérios a observar por parte daquele na forma como geria e utilizava os recursos concedidos. A capacidade organizativa e de resposta por parte do Estado estava ainda

condicionada pela ausência de «cérebros» para ocupar os postos da administração estatal que haviam sido abandonados pelos portugueses logo após a independência nacional.

Ainda assim, volvidos cerca de trinta e quatro anos, a trajetória do país pode ser caracterizada por processos sociais, políticos e traços tortuosos.

Com o fim do apartheid na África do Sul, assiste-se nos últimos anos no país a um processo de abertura para a democratização política com a introdução do multipartidarismo, apesar da falta de alternância política desde a independência nacional. O controle do governo pertence ao mesmo partido que conduziu o país à independência.

Com essa mudança para a democracia registra-se uma gradual redução do intervencionismo estatal, liberalização económica e grande investimento estrangeiro, sobretudo proveniente da Europa. Pode-se, ainda assinalar momentos de convulsões sociais significativas, resultantes de um longo conflito armado, calamidades naturais, mudanças nos processos políticos e nas formas ideológicas, que tentaremos explicar ao longo do trabalho.

A percepção contraditória desses processos e a frágil estrutura do aparelho do Estado herdada da colonização fez eclodir fenómenos de corrupção e exclusão social, perspectiva contrária à idealizada no período da luta armada e imediatamente a seguir a 25 de Junho de 1975.

Hoje, os discursos políticos assentam em torno da necessidade de redução dos índices de pobreza que se fazem sentir nos espaços rurais e urbanos. Uma das consequências das dificuldades vividas pela população moçambicana é o aumento de movimentos migratórios de regiões rurais para as cidades por parte de significativos segmentos populacionais em busca de melhores condições de vida.

1.2. SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

A análise das condições de trabalho do professor do ensino básico em Moçambique é o objeto da presente proposta de investigação.

O ensino básico está estruturado em 2 graus (Ensino Primário do primeiro grau – EP1 e Ensino Primário do segundo grau – EP2).

Nosso propósito com a presente investigação é o de compreender e interpretar as condições laborais dos professores inseridos nos dois graus que compõem o ensino básico. Buscamos um conhecimento que seja capaz de ilustrar o cotidiano dos professores em algumas escolas do país e que, acreditamos que se situe próximo da realidade da generalidade dos professores deste nível de ensino reservando as proporções devidas que as diferenças entre as dimensões rurais e urbanas podem proporcionar.

As condições de trabalho dos professores e seus contornos; As necessidades laborais dos professores; a avaliação que fazem do universo laboral nas escolas onde lecionam, aparecem como algumas das abordagens do trabalho.

Procuramos elementos de resposta a estas questões, partindo da formalização adotada por Maurice Tardif & Claude Lessard que consideram serem "condições de trabalho" dos professores,

As variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. elas não devem ser vistas unicamente como exigências que determinam unilateralmente a atividade docente; elas são, do mesmo modo, recursos utilizados pelos atores para chegar a seus fins (2008, p. 112).

Esta definição da categoria de análise não esgota o conceito em si, mas permite-nos esboçar as bases para a construção das variáveis explicativas em torno do objeto. Assumimos que este projeto não deve limitar-se a descrever as condições oficiais, mas deve buscar a percepção de como os professores lidam com elas, assim como, se estes as assumem e as tornam em recursos para as suas necessidades profissionais no trabalho diário com os estudantes (ibid. p. 112).

Entendemos que as condições de trabalho dos professores não são as mesmas em toda a parte do mundo. Elas variam de região para região, do tipo de subsistema em que o professor trabalha, do tipo de escola, mesmo que as variáveis utilizadas sejam de uma base estrutural comum. Os parâmetros para mensurar o trabalho do professor parecem ser comuns, daqui se percebe que em muitas das análises as variáveis a utilizar sejam praticamente similares.

O ensino é considerado, pela maioria da literatura consultada, um trabalho burocratizado e regimentado, mas que não deixa de permitir aos seus atores uma margem de autonomia. Esta premissa convida-nos a recorrer aos princípios pioneiros na análise da burocracia por parte de Max Weber.

A burocracia é, para este autor, uma forma de organização social ligada a um determinado tipo de poder institucionalizado pela tradição ou através de leis. Ele considerava que a burocracia consistia numa hierarquia de cargos remunerados e claramente definidos, preenchidos por indivíduos livres, selecionados de acordo com seus méritos e capazes de ascender (WEBER, 1976). O autor alemão dissertando em outro espaço, afirmava ainda em torno da burocracia que,

1) Existe uma distribuição fixa de atividades regularmente necessárias para realizar os fins do complexo burocraticamente dominado, como deveres oficiais; 2) os poderes de mando, necessários para cumprir estes deveres, estão também fixamente distribuídos, e os meios coativos (físicos, sacros ou outros) que eventualmente podem empregar estão também fixamente delimitados por regras; 3) para o cumprimento regular e contínuo dos deveres assim distribuídos e o exercício dos direitos correspondentes criam-se providências planejadas, contratando pessoas com qualificação regulamentada de forma geral (WEBER, 2004, p. 198)⁴.

Tal como afirma o autor alemão, a burocracia preconiza uma cisão nítida de atividades integradas, tidas como deveres associados ao cargo. Com ele são definidos um conjunto de sanções e reguladores distintos. A

⁴ Podemos encontrar em Talcott Parsons um resumo do trabalho desenvolvido por Weber em torno da burocracia. Cf. *The Structure of Social Action*, a partir da página 506. Esta obra pode ser encontrada com edição portuguesa pela Porto Editora.

definição das responsabilidades ocorre com recurso às qualificações técnicas que são determinadas por procedimentos formais e impessoais. Retomaremos estes aspectos.

Importa considerar ainda, que com a burocratização permite-se vislumbrar o que não era visível. É a administração que possibilita o questionamento das normas, mas não de seus mecanismos técnicos. Ela conduz ao desprendimento dos indivíduos com relação aos instrumentos de trabalho. Para que alguém possa desenvolver seu trabalho ele deve estar empregado pela burocracia e aceder a suas ferramentas (PARSONS, 1979; MANNHEIM, 1976).

No caso do trabalho docente no ensino primário em Moçambique, suas regras são traçadas por princípios administrativos centralmente definidos ao nível ministerial, já que todo o trabalho docente é tutelado e regimentado pelo Ministério da Educação e Cultura, o que não retira do professor a necessidade de envolvimento profissional e relativa autonomia. Por isso, a docência é um trabalho de limites e variáveis imprecisos de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 112).

A tarefa do professor é fundamentalmente desenvolvida numa inter-relação com envolvências múltiplas. Por um lado, entre professores; entre estudantes e professores; professores e pais; entre os professores e a escola, enquanto entidade empregadora. Por isso, importa considerar na linha do “ideal tipo” weberiano algumas características que a escola

apresenta enquanto uma instituição burocratizada e bem referenciada por FIRESTONE e HERRICKT. Para eles, nas escolas burocratizadas,

Os objetivos da organização são definidos com precisão e clareza e seu conteúdo visa orientar sem confundir os agentes;

Os administradores transmitem aos seus subordinados esses objetivos, que se tornam para eles tarefas precisas a serem executadas. Os administradores certificam-se de que os objetivos e as tarefas estejam claramente articulados entre eles e que a divisão de responsabilidade entre agentes esteja bem definida. A articulação dos objetivos e das tarefas é um problema técnico. Os administradores verificam, inicialmente, o máximo de informações disponíveis e tomam suas decisões com conhecimento de causa, segundo uma lógica de resolução de problemas;

A escola burocrática possui um sistema formal de controle, incluindo as normas que regem o comportamento dos agentes. Leis, códigos, regras definem os programas de ação na escola;

Há uma ordem hierárquica de funções que cria uma estrutura de autoridade baseada em normas legais que definem o poder e a responsabilidade de cada um, um sistema de controle, por parte dos superiores, dos conflitos entre os agentes e o estabelecimento de linhas de autoridade e de comunicação regulamentar;

Há um alto grau de integração e de coordenação entre os membros da organização. Os membros trabalham em função de tarefas diferenciadas exigindo competências especializadas, mas essa especialização e essa diferenciação são bem integradas, graças, principalmente, à centralização das decisões e a uma execução planejada.

Finalmente, a organização escolar se comporta como um sistema fechado ou, ao menos, relativamente fechado. A burocracia escolar não se mistura com política e realiza suas tarefas em função de uma neutralidade ética (FIRESTONE e HERRICKT, 1982, p. 45-46).

É reconhecida a afirmação da escola enquanto um espaço organizacional com impacto sobre a docência. Sem termos a ambição de

descrever a organização escolar, consideramos essencial colocar em evidência que as bases organizacionais do trabalho docente nela repousam. Trata-se de um processo de institucionalização da organização escolar, e por consequência, esta intervém enquanto fator condicionante do trabalho do professor.

Como afirmam Tardif e Lessard,

A escola requer a presença de um pessoal cujo *status* (docente) e a função central (ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma maneira a grupos de alunos) não existe em nenhuma outra parte no mundo social a cujo contexto a escola pertence (op.cit., p. 58).

Esta especificidade da tarefa do professor desperta em nós o interesse pela análise das condições em que esta função tem lugar. Nossa trajetória em direção ao processo de interpretação far-se-á levando em consideração um leque de perspectivas e dimensões de análise de que procuraremos dar conta de forma lógica.



FIGURA 2: Professora primária rural dando aulas

CAPÍTULO II. RAZÕES DE ESCOLHA DO TEMA

Quando iniciamos a nossa participação no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIMEP, no curso de mestrado sob orientação do Professor Doutor Francisco Cock Fontanella, através de um estudo em torno da imagem do professor em Moçambique e as representações sociais deste, ganhava corpo uma nova trajetória que alcança seu ponto alto com o presente trabalho.

No ano 2000 iniciamos a atividade docente na Universidade Pedagógica de Moçambique, uma escola de formação de professores. Sensibilizamo-nos com os projetos desenvolvidos pela Universidade e aceitamos fazer parte desse ambicioso plano de capacitação do quadro docente para responder de forma cabal aos desafios que a educação nacional lança àquela.

Alguns motivos podem ser elencados para justificarem a escolha por nós feita em optar por dedicarmo-nos a análise em torno do trabalho docente no magistério primário, concretamente, a análise de suas condições. Relevaremos duas. Uma de cariz institucional e a outra de ordem pessoal. Elas, no seu conjunto explicam as razões para a opção deste tema em particular.

2.1. DE ORDEM INSTITUCIONAL

Importa realçar que o Estado moçambicano elegeu como sua prioridade a universalização do ensino, na medida em que para Moçambique a educação massiva de sua população terá implicações no desenvolvimento do país.

A própria Constituição da República, no seu artigo 88 consagra a educação numa perspectiva de direitos e deveres. Segundo a Carta Magna,

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (1990).

Com a independência nacional a universalização da escolarização tem sido apontada como a meta a alcançar. O governo considera que alguns constrangimentos, nomeadamente, a guerra que assolou o país até sensivelmente início da década de 1990 frustrou essa pretensão de universalizar o ensino e criou entraves ao desenvolvimento do setor da educação.

No seu programa para o período de 1995-1999, aprovado na Assembleia da República, o governo reconhece a importância da educação e sua prioridade, chegando a considerá-la como

Um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (Programa de Governo, 1995, p. 5 apud BR, 1995, p. 176).

Portanto, a política nacional de educação visa garantir a universalização do ensino e melhorar a qualidade do mesmo em todos os níveis. Para o governo, a massificação da educação para toda a população deve acrescer-se conteúdos programáticos que permitam um incremento de conhecimentos necessários para responder às expectativas da sociedade moçambicana.

Apesar de fazermos referência a um programa de governo que foi elaborado para um período de apenas cinco anos, as metas e repercursões de sua implementação tinham um alcance ainda maior e de longo prazo, em torno de 10 a 15 anos. Daí considerarmos sua importância para justificar as razões da escolha do tema da presente análise.

O governo definiu a política educacional e, para sua melhor implementação, a divisão dos objetivos por setores e níveis de ensino. Foram considerados como objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- A) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- B) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- C) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- D) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;

- E) Formar **o professor como educador e profissional consciente** com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos (grifos nossos);
- F) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica.
- G) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- H) Educar a criança, jovem e adulto para o espírito da paz, tolerância e democracia;
- I) Educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA e outras de transmissão sexual (ibid., p. 177)

Estes são os objetivos principais que o governo de Moçambique traçou como necessários e essenciais para a educação em todo o país num período razoavelmente longo.

É importante considerar que desde o ano de 1975 os governos sempre foram da FRELIMO. As linhas de orientação política se estreitaram em torno dos mesmos fundamentos partidários.

O governo moçambicano considera que a educação continua a ser entendida como instrumento essencial para atingir o desenvolvimento e crescimento económicos. E o ensino primário aparece como o *esteio* do sistema educativo. O Estado moçambicano subscreveu a Declaração

Mundial de Jomtien⁵, na qual o governo se compromete a proporcionar aos cidadãos a educação de base.

Esse compromisso levou o Estado moçambicano a colocar no topo a educação das crianças e o ensino primário, definindo novas metas e reajustando o currículo e os conteúdos de acordo com a situação atual.

Assim, foram definidos como objetivos da educação primária:

- a. Proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, da matemática, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural;
- b. Encorajar a criança a observar e pensar e a desenvolver um sentido de autonomia;
- c. Capacitar a criança a desenvolver valores e atitudes relevantes para a sociedade em que vive;
- d. Ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- e. Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a proteção do ambiente (*ibid.*, p. 177).

Para atingir estes objetivos o governo de Moçambique traçou algumas estratégias para a sua realização. Será, para isso, necessário investir no

- melhoramento das condições materiais das escolas e redução das disparidades de rendimento entre elas;

⁵ A Declaração de Jomtien nasceu da Conferência Mundial sobre Educação para todos realizada entre os dias 5 e 9 de março 1990 na Tailândia. Nela, os países participantes e subscritores da Declaração dos Direitos Humanos assumem o compromisso de assegurar e garantir o direito à educação para todos e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

- desenvolvimento da reforma curricular traduzida em maior relevância e flexibilidade para corresponder aos diferentes contextos de aprendizagem;
- **melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente** (grifos nossos);
- produção do livro e outro material básico escolar em quantidades correspondentes ao nível de procura e estabelecimento de mecanismos de acesso iguais e equitativos;
- envolvimento dos pais e da comunidade em geral na gestão das escolas (ibid., p. 177).

Relativamente aos professores primários e à sua condição, os documentos oficiais do governo de Moçambique consideram que estes pontos acima referidos somente serão possíveis de alcançar se avanços forem obtidos na formação e nos fatores motivacionais daqueles.

O aperfeiçoamento e a formação inicial dos docentes seriam gradualmente substituídos pela graduação em ensino primário, numa articulação e coordenação institucional com a Universidade Pedagógica.

Essas medidas, de forma mais específica, passavam por ações como:

- introdução do modelo definitivo de formação inicial de professores primários (10^a + 2) implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação.
- Decisão sobre as mudanças a introduzir na formação de professores, de modo a ser possível a utilização de apenas 2 a 3 professores por turma no EP2, sendo um para a área de Ciências Naturais e outro para a de Ciências Sociais;
- Início da formação de professores para o ensino especial;

- Início da formação de professores para atender a turmas múltiplas⁶;
- Elaboração de critérios de seleção e de um programa de formação para os directores das escolas primárias;
- Definição do sistema de formação de professores clarificando a articulação entre os programas de formação inicial e em exercício (ibid., p. 179)

A visão do governo de Moçambique em torno da formação de professores, no momento atual, aponta para a necessidade de formação como o reconhecimento da necessidade de recrutar e aumentar o efetivo, já que não existem professores suficientes para a grande faina educativa.

O estatuto pedagógico do professor do ensino primário (do primeiro e segundo graus) não é o único problema de que se reveste a educação nacional. O próprio governo também reconhece que os índices motivacionais baixos podem gerar altos índices de absentismo e um desempenho que reduza e fragilize o processo de ensino-aprendizagem, fruto de um reduzido contato entre professor e aluno. Assim, consideram as estruturas de poder, ser crucial,

Sempre que possível, e de acordo com a evolução da economia, os salários dos professores serão revistos. As condições de trabalho nas salas de aulas vão ser melhoradas gradualmente, de acordo com os recursos que forem mobilizados. As carreiras profissionais vão ser objecto de revisão de modo a torná-las mais atraentes e ajustadas às exigências do momento actual. Será valorizada a experiência para a progressão na carreira, garantindo que os lugares de técnico pedagógico e de instrutor sejam

⁶ O diploma citado considera serem turmas múltiplas as situações em que estudantes de diferentes níveis ou classes são colocados numa mesma e única turma, sob supervisão de um mesmo professor

ocupados por professores experientes e estabelecendo formas para a valorização do bom desempenho profissional (ibid., p. 179).

É ainda feita referência, no mesmo documento, às condições vivenciais e laborais do professor, de forma sutil e sem a mesma profundidade como é tratada a questão da melhoria do seu estatuto pedagógico. A valorização da função docente seria objeto de atenção através do incremento de serviços de inspeção escolar e serviços de supervisão pedagógica. Considera-se ainda que,

Uma das formas de melhorar as condições de vida e de trabalho dos professores consiste na construção de casas para professores. Por isso, o projecto de construção de novas escolas deve contemplar também as casas para docentes. O estatuto do professor será revisto de modo a incluir mecanismos que assegurem o acesso do professor e seus filhos à educação, assistência médica e medicamentosa, bem como a habitação através de uma política de fomento habitacional (ibid., p. 180).

Considerando que o sistema educativo moçambicano necessita de mais professores, melhores professores, a valorização da função e carreira docente precisa de uma atenção particular das instituições do Estado. O discurso e os documentos oficiais reportam o interesse e intenção do governo em agir em torno das condições de trabalho de seus funcionários. Não deixa, porém, de ser considerado preocupante que o exercício da função docente venha sendo menos aliciante e que os índices de absentismo sejam elevados e que a imagem pálida que a profissão exterioriza nos convide a buscar um entendimento das condições laborais do professor no ensino primário, suas perspectivas no universo educativo em Moçambique.

Por isso, como diz António Nóvoa, fazendo uso de uma metáfora do *bridge*, também conhecida e utilizada por *Jean Houssaye* (1988), sobre os vértices do triângulo, vive-se ainda “processos de exclusão dos professores”, com reflexos nas “(...) funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos” (NOVOA, 1995, p. 7). Ele afirma que essa metáfora que chama de:

O triângulo político, melhor dizendo dos modos de organização do sistema educativo, desenha-se a partir dos seguintes vértices: O Estado, os pais/comunidades. Durante muito tempo as práticas institucionalizadas de educação foram objeto de uma transação direta entre professores e os pais/comunidades, quase sempre com a mediação da igreja. A partir do século XVIII, o Estado ocupou a arena educativa consolidando uma ligação privilegiada aos professores, a qual conduziu ao afastamento dos pais/comunidades. Hoje em dia, há uma tentativa de reforço dos laços entre Estado e os pais / comunidades relegando os professores para o “lugar de morto” (ibid., p. 8-9).

Retemos, sublinhando da citação a idéia de “lugar de morto” para substanciar nossa preocupação com as condições que os professores do ensino primário do primeiro e segundo graus dispõem para exercer sua tarefa.

Tentar perceber o alcance destas intenções governativas é, entre as distintas razões, motivo para reservarmos nosso interesse no presente estudo.

2. 2. DE NATUREZA PESSOAL

Quando olhamos para os trabalhos desenvolvidos por professores da Universidade Pedagógica, vemos uma tendência para privilegiar análises

em torno do currículo oferecido no sistema educativo moçambicano, suas implicações, seu ordenamento, suas bases ideológicas e epistemológicas. Outras abordagens centram-se na formação de professores. Num trabalho recente, Angelo Muria (2009) elenca algumas dessas tendências que privilegiaram a formação de professores, por parte de investigadores moçambicanos. Ele identifica análises realizadas a partir da década de 1990, podendo ser destacados os trabalhos de: M. Semo (1988), B. Mazula (1995), DZVIMBO e LIMA (1996), C. Machili (1996), GURO (1998), M.Gomez (1999), BUQUE (2006), MOLESSE (2006), DONACIANO (2006), A. Niquice (2007), entre outros de igual importância, (MURIA, 2009: 186-192). Apesar de apontarem para uma perspectiva distinta da desenvolvida aqui, neste trabalho, essas produções contribuem para o conhecimento da realidade moçambicana, sobretudo, a realidade educativa e docente.

Por outro lado, nossa formação na graduação em Sociologia, municiou-nos de ferramentas e bases elementares que foram acionadas na análise e que permitem compreender nossas escolhas nas pesquisas e os próprios modelos de análise que privilegiamos.

Nosso interesse em alargar conhecimentos em torno da identidade e trabalho docente, para no futuro esse conhecimento possibilitar o desenvolvimento de linhas de pesquisa na Universidade Pedagógica, estão na origem da escolha do nosso tema. Importa ainda considerar que são quase inexistentes trabalhos em torno das condições de trabalho de professores em Moçambique e da profissionalidade docente em contexto moçambicano.

São conhecidas produções em formas de dissertações e teses em torno da formação de professores. Este não parece ser um problema exclusivo da realidade social e científica do nosso país. A atenção dada a investigações em torno do trabalho do ensino tem sido bastante irregular um pouco por todo o mundo, como podemos depreender da revisão bibliográfica efetivada. Olhemos para algumas das tendências das produções em torno da temática em alguns países:

Do Brasil, por exemplo, destacamos os catálogos da ANPED. Eles que mostram ser a década de 1980 o período de maior relevância, sobretudo entre 1980 e 1985, aquela Associação considera ser o período em que vários estudos são desenvolvidos em torno do labor docente (COSTA, 1995).

Já no Canadá e na América do Norte o cenário tem sido de permanentes pesquisas, particularmente em torno da profissionalização e dos efeitos do trabalho relativamente à saúde dos docentes.

Em Portugal, França e Espanha, devido a uma forte influência sindical das organizações de professores com incidência política muito forte, os estudos são de ordem teórico-prática. Ao entrarmos em contato com essa literatura sentimos um particular interesse em trilhar pelo mesmo caminho e muitos deles que alicerçaram o interesse em desenvolver este trabalho.

É assim que surge o presente trabalho para compreender o universo laboral dos professores e suas interpretações. Os critérios de análise, a relação estabelecida com a literatura em torno da temática, a relação com os

professores e professoras que se prontificaram a participar da pesquisa acrescentaram nosso interesse no alargamento de conhecimentos em torno do mundo da vida escolar e dos professores.

A partilha de momentos e espaços com professores e funcionários das escolas onde se desenvolveu a pesquisa permitiu compreendermos que cada espaço tem sua especificidade própria. Ser professor na Universidade é diferente de ser professor no ensino básico. E professor do ensino básico não se equipara ao do ensino secundário nas suas lides, posicionamentos, representações e até formação. E a diferença também existe quando falamos de professores de escolas públicas e privadas assim como os de espaços urbanos e rurais.

Essas particularidades, no geral, é que nos dinamizaram para a proposta de construção de conhecimento.



FIGURA 3: Escola Primária de arredores da cidade do Maputo

CAPÍTULO III. DINÂMICA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

A abordagem da problemática das condições de trabalho do professor primário em Moçambique requer, por motivos operatórios para seu melhor entendimento, uma abordagem situacional da educação ao longo do tempo.

Importa considerar que o país viveu momentos históricos particulares que permitem considerar a realidade moçambicana nas suas dinâmicas políticas, sociais e económicas.

A trajetória histórica de Moçambique deixa bem patente a importância da última metade do século passado. Nesse período o país vivenciou a dominação colonial, a consciencialização de alguns grupos de moçambicanos que deu origem a luta armada de libertação nacional, sob a batuta da FRELIMO e que conduziu a independência em 1975. Com ela surge a Primeira República alicerçada numa economia socialista de organização centralizada, tendo experimentado momentos de instabilidade política num período pós-independência, já que o país passou por uma guerra de desestabilização movida pelo regime minoritário da África do Sul, por um período de aproximadamente uma década e meia.

Esse conflito termina quando sob patrocínio da Igreja católica é assinado o acordo de paz entre os grupos beligerantes (RENAMO e FRELIMO) e é incrementado o processo de democratização do país com a introdução de uma nova República sustentada por uma economia de mercado e a reorganização social, política e económica de significativo

relevo com efeitos manifestos na educação e particularmente no trabalho de ensino.

Ora, o conhecimento da realidade social moçambicana preconiza um enfoque em torno da educação e dos processos sociais e económicos ao longo desse trajeto. Esta é, pensamos, uma das premissas da construção do conhecimento em ciências sociais: a consideração de fatores adjacentes ao fenómeno em análise para a sua melhor compreensão. Falar do trabalho docente no ensino básico pressupõe um “olhar” em torno da educação ao longo dos distintos momentos sociais.

3.1. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

O complexo processo de ocupação colonial levou muito tempo. Os primeiros portugueses chegaram à costa moçambicana perto de 1498. Com os acordos estabelecidos na Conferência de Berlim (1884-1885), Portugal inicia uma colonização efetiva de Moçambique com o objetivo de retirar dessa ocupação matéria-prima para sustentar suas indústrias com preços de *commodities* inferior ao do mercado internacional (LOPES, 1995).

O país tornou-se também um fornecedor de força braçal para as plantações de alguns locais do mundo e para as minas de ouro e carvão na África do Sul com benefícios para Portugal.

Consideramos que entre os anos 1930⁷ até a independência nacional em 1975 este processo manteve-se como uma das fundamentais

⁷ Ao longo do trabalho poder-se-ão registrar saltos históricos temporais nas referências que fomos fazendo. Esse exercício tem principalmente a intenção de destacar de forma encadeada os acontecimentos relativos ao trabalho docente.

concepções do papel da realidade moçambicana por parte do país colonizador. As relações sociais e económicas se estabelecem e se preservam numa base dicotómica entre colonizadores e colonizados.

Alguns autores que analisaram o período de colonização em Moçambique desvendam que a concepção do colonizador em relação ao colonizado era marcada por uma necessidade evidente em retirar o indígena da sua condição para elevar seu nível cultural, económico e social a partir de um processo civilizador (LOPES, 1995; MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999).

O estatuto de “indígena” terminaria quando os povos moçambicanos assimilassem novos hábitos, como a necessidade de saber falar, ler e escrever a língua trazida pelo colonizador, à necessidade de trabalhar sem a compensação salarial adequada, alterar os nomes nativos por portugueses como forma de superar a ignorância. Esta prática de re-culturalização atribuía aos moçambicanos o estatuto de portugueses negros.

Os objetivos desta ação eram meramente económicos, na medida em que grande parte do resultado do trabalho beneficiava Portugal e sua economia.

Durante esse período Moçambique apresentava alguns traços particulares: suas infraestruturas económicas eram demasiado exíguas e se ajustavam aos interesses de Lisboa. Os portos e os caminhos-de-ferro serviam para exportar matéria-prima e para ligar os países considerados do *interland*⁸ com relação ao mar.

⁸ Países como o Malawi, a Zambia, o Zimbabwe, O Botsuana dependem dos portos moçambicanos para ter acesso ao mar, via de comunicação fundamental para ligar os países ao mundo.

No que tange à industrialização, o país provia apenas de indústrias transformadoras de produtos primários como o chá, sisal, açúcar, algodão, tabaco, caju e outros produtos, também com finalidade de servir a metrópole lisboeta.

O comércio era uma atividade essencialmente desenvolvida por colonos e alguns indianos.

A agricultura era a atividade produtiva que concentrava maior percentagem de ativos. Assistia-se a duas formas de produção agrícola: a produção agrícola de subsistência, que tornava possível a preservação dos grupos domésticos indígenas, prestadora de serviços quase gratuitos ao Estado colonial; e uma produção primária em grande escala e que era desenvolvida pelas Companhias Majestáticas, que empregava cerca de 90% da população economicamente ativa. Sua produção destinava-se à exportação (ABRAHAMSON e NILSSON, 1994).

Na década de 1960, a economia de Moçambique registrou um crescimento significativo, sem que esses ganhos refletissem em favor da população negra. Os cenários de exclusão social e segregação desenvolvidos no território podem ser atribuídos a força da ideologia vigente que preconizava a exploração de matéria-prima com recurso a mão-de-obra barata dos nativos, retirando a maior parte da população da possibilidade de se beneficiar da riqueza gerada. Esta concepção não era exclusiva do campo económico. Era também extensiva ao campo da educação.

A educação colonial em Moçambique foi marcada por uma relação estreita entre o Estado e as instituições religiosas. Esta colaboração entre a igreja e o Estado colonial é mais sentida no período do “*Estado Novo*” (1933-

1974) e inicia com o Decreto de 13 de Outubro 1926, de João Belo, conhecido por *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor*. Este decreto põe fim ao missionado láico.

Portugal decide encontrar na igreja seu parceiro na efetivação dos seus intentos colonizadores. Para esta escolha contribuiu a intensa indignação que a comunidade internacional manifestava face aos acontecimentos que tinham lugar nas colónias portuguesas. A Concordata e o Acordo Missionário são assinados.

Assim, em 7 de Maio de 1940 é assinado o acordo «Acordo Missionário». Este acordo transformava as missões em «corporações missionárias» com finalidade de moralizar os indígenas, tal como ilustram seus artigos 1º, 5º, 9º, 18º. O estatuto Missionário, rubricado em 5 de Abril do 1941 regulamentava o acordo de 1940. O artigo 2º considerava as missões portuguesas como «instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador».

Já o artigo 66º se referia à educação dos indígenas. «O ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares».

A educação colonial estava ordenada num modelo dicotómico, buscando perpetuar a condição de colonizador e colonizado. Estava preparado o ensino para as crianças indígenas e em paralelo funcionava um modelo destinado aos filhos dos colonos. O subsistema destinado aos filhos dos portugueses e dos assimilados era conhecido por ensino oficial. O outro com finalidade de civilizar e melhorar a condição dos negros era conhecido por ensino indígena.

Em 17 de Maio de 1930 é produzido um diploma legislativo em torno da divisão do sistema de ensino e justificava as razões para sua separação em dois subsistemas.

O artigo 1º do diploma considerava 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 (MEC/GES, 1980, p.24-25).

O mesmo documento no seu artigo 7º qualifica o ensino primário rudimentar como sendo essencial para o processo de re-culturalização, quando considera que, “O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses” (ibid., p. 27).

Para os portugueses que dirigiam a colónia, o ensino tinha como uma das suas principais marcas o recurso a língua oficial portuguesa. A utilização das línguas locais apenas servia para a aprendizagem da religião católica.

A partir de 1930, o ensino indígena está configurado em: *ensino primário rudimentar* correspondente a três classes e que permitia a entrada de crianças com idade compreendida entre os 7 e os 9 anos de idade; contava ainda com o *ensino profissional indígena* que fazia a distinção por sexo: a escola profissional feminina que comportava dois níveis, enquanto a escola de artes e ofícios destinada aos estudantes de sexo masculino possibilitava aos estudantes indígenas a frequência dos três primeiros níveis do curso por períodos de 2 a 3 anos e o quarto nível por período indeterminado.

Em 1932, o governo de Lisboa cria o Ensino Normal Indígena para facultar a habilitação de professores para as escolas rudimentares (art. 25).

Importa considerar que, em 1930 foi criada a primeira *escola de preparação de professores primários indígenas* com apenas 73 estudantes para apetrechar as escolas primárias rudimentares. Algumas destas ações foram possíveis devido a alguma pressão internacional. E para justificar sua permanência na colónia, Portugal sentiu a necessidade de fazer escassos investimentos na educação dos povos nativos.

O sistema escolar vigente em Moçambique era discriminatório, naturalmente encarado como inevitável, já que fora concebido para responder aos interesses particulares dos colonizadores. Tratava-se de um ensino que preparava o negro para transformar-se no *homo faber*, enquanto o branco tornava-se no *homo sapiens*.

Tratava-se de um compromisso que visava a erradicação da cultura local com a introdução da figura do “assimilado”. Este podia frequentar alguns lugares, beneficiar-se de alguns direitos civis, desde que abdicasse dos traços que o identificavam como nativo, nomeadamente, a língua e a cultura, passando a assumir o idioma e cultura do colonizador.

Nem todos os negros podiam gozar do estatuto de assimilado. Em 1950, dos cerca de 5,7 milhões de negros apenas 4.349 tinham o estatuto de assimilados.

As escolas situavam-se, sobretudo, em meios urbanos e de maior “concentração” de colonos portugueses, funcionando com recursos, edifícios e pessoal melhores que os das escolas rurais destinadas aos negros. Enquanto o ensino indígena era limitador não permitindo a progressão para

outros níveis, o ensino primário reservado aos filhos dos portugueses e assimilados apresentava um currículo que preparava para os ciclos posteriores do ensino médio.

A unidade e a complementaridade entre a igreja e o Estado estavam patentes nos papéis desempenhados por estas duas instituições. Como procuramos frisar anteriormente, esta unidade e complementaridade entre a dominação directa com base na força do Estado e a dominação cultural foi instituída pela Concordata entre o Estado e a igreja em 1940 e o Estatuto Missionário em 1941. Este último que estabelecia que a partir desse momento o ensino indígena criado em 1930 era confiado exclusivamente ao pessoal religioso e ratificado como uma prática estabelecida.

O Estado manteve para si o papel de liderança e a igreja de gestão da cultura. A essência do ensino indígena assentava-se na transmissão de conhecimentos religiosos e na preparação dos negros para o trabalho.

A década de 1960 foi marcada por profundas transformações no continente Africano com a emergência de movimentos nacionalistas. Com alguma da formação que a igreja pode conferir, alguns segmentos da população foram ganhando consciência da condição de colonizados e mobilizaram-se no sentido da inversão do quadro vivido.

Nascem assim, os três movimentos de libertação que deram origem a FRELIMO⁹, nomeadamente o UDENAMO, MANU E UNAMI e procuram

⁹ Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) foi o resultado da junção dos três movimentos de libertação criados MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), vindo a transformar-se na principal força política do espectro político moçambicano, já que conduziu o país a independência em 1975 e governa desde então sem nunca ter sido substituída por qualquer outra força político-partidária.

insurgir-se de forma manifesta através de uma luta de libertação de todo o país do jugo colonial. A criação da Frelimo explica-se pela necessidade de congregar os esforços e reduzir a dispersão que caracterizava a resistência colonial. Era fundamental criar uma unidade entre os distintos grupos étnicos e sociais em Moçambique (MONDLANE, 1975).

3.1.1. A CONDIÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

No período em que imperou a colonização no território moçambicano, como já fizemos menção anteriormente, a educação estava estritamente voltada para viabilizar a consolidação dos objetivos do governo português. Por isso, a relação entre a igreja católica e o Estado, manifestava-se de forma subsidiária e pela faculdade da igreja em oferecer aos indígenas ensino rudimentar nos seus espaços, assim como, os membros do clero, freiras e missionários para exercerem a função de professores.

A atividade era desenvolvida em instituições religiosas, e muito poucos eram os casos em que o ensino era ministrado em escolas.

Importa evidenciar a já referenciada relação entre o Estado português e a igreja católica para responder às necessidades educacionais para a população “indígena”. Para o ensino Primário Rudimentar, o Estado português criou em 1930, a Escola de Preparação de Professores Primários de Alvor, na qual os professores deveriam passar por um processo de avaliação específico gerido pela igreja, para se certificar da disposição do professor em cumprir com os objetivos preconizados pelos portugueses para com os indígenas. Durante 29 anos (1930-1959), esta escola esteve sob

tutela da igreja católica, mudando a partir desse período para o controle dos “Irmãos Maristas”. Volvidos 8 anos, a escola mudou de designação e passou a ser conhecida como Escola de Habilitação de professores do Posto (SAMBO, 1999, p. 28-31).

Tratando-se de uma forma de ensino bastante restrito, reservado a apenas alguns dos moçambicanos negros e que tinham adquirido o estatuto de assimilados, as condições de trabalho eram mínimas e intencionalmente restritivas.

Não eram necessariamente profissionais de ensino, os indivíduos que se encarregavam de transmitir conhecimentos nas escolas indígenas, mas apenas missionários que exerciam uma tarefa complementar à sua real função clerical. Ensinar, escrever e a lidar com números a um grupo bastante reduzido de moçambicanos não exigia um preparo pedagógico particular, muito menos a necessidade de condições específicas para o ensino. As salas de culto e de ensino religioso serviam de local para o trabalho docente.

Aqui não se fala, necessariamente em salários e outras formas de recompensa financeira, na medida em que se tratava de atividades voluntárias e complementares a uma população que frequentava ao culto e as homilias.

Os moçambicanos que exerciam atividades docentes faziam-no ao abrigo da igreja e servia, grosso modo, para recompensar outros momentos em que se beneficiaram das ações da igreja na sua formação.

Por outro lado, aos professores portugueses que asseguravam o ensino aos filhos dos colonizadores estavam reservadas as melhores

condições laborais. Sua atividade era desenvolvida em escolas oficiais e colégios sob regimento e supervisão do governo da província ultramarina. A estes, o sistema garantia formação pedagógica e carreira profissional. O seu exercício profissional desenvolvia-se em condições bastante distintas das dos missionários e pessoal da igreja que garantia o mínimo de formação escolar aos negros no ensino e escolas rudimentares.

Não muito diferente do que se passava na metrópole, nas colónias o cenário não era diferente. Do trabalho de Amélia Lopes podemos resgatar a frase que procura caracterizar o trabalho do professor primário:

Como afirmamos num outro lugar, a profissão do professor primário torna-se, assim, uma profissão moralmente saturada, saturação que serve a sua [dos professores] subordinação e que é condição/reprodução de um tipo concreto de sociedade» (LOPES, 2000, p. 50). Por isso, sempre se prescreveu aos professores um saber «quanto baste», quer através da manutenção de salários baixos e do tipo de recrutamento por eles assegurado, quer através da impermeabilidade entre saberes científicos e saberes pedagógicos (LOPES, 2007, p. 124).

Portanto, podemos considerar que os professores no ensino primário em período que imperou a colonização portuguesa, exerciam uma função social para com as crianças moçambicanas com o apoio expresso da igreja. Apesar de pouco significativa essa função, na medida em que somente uma pequena parte das crianças podiam participar da formação ofertada por aqueles.

Falando da escola republicana e da instrução pública em Moçambique no período colonial, Ana Madeira (2000) elucida-nos a compreender como estava estruturada a educação na província ultramarina de Moçambique. Após a chegada de Solipa Norte como Inspetor da

Instrução Primária na Província em 1919, ele acaba por fazer um levantamento do estado do ensino escolar e elabora um relatório de inspeção, que viria a ser considerado um documento importante para a reformulação do ensino colonial. Nele, Norte considera que

Era indispensável e urgente desenvolver a instrução primária na província: organizar os serviços e os registos da secretaria da Instrução Pública; recensear os alunos e as escolas públicas e privadas; criar escolas primárias; fiscalizar o funcionamento das que existiam; imprimir outro sentido aos programas de ensino; melhorar a formação dos professores, etc. (MADEIRA, 2010, p.66).

Na década de 1930 até sensivelmente a implantação do Estado Novo foi possível perceber que já se propunha uma ideologia e pensamento pedagógico distinto do que sustentou o processo de nacionalização e civilização das populações, devido aos seus elevados custos agravados com a participação de Portugal na Primeira guerra Mundial (ibid. p. 67). Foi assim que com base no relatório Solipa Norte as autoridades da Província, com o aval e investimento da Metrópole inverteram os princípios norteadores da educação. Como tal

O regresso à pedagogia da “educação pelo trabalho”, à defesa de uma educação eminentemente cívica e profissionalizante, de carácter prático e adequada às realidades locais ganhava, assim, um novo *élan* no discurso educativo colonial. Esta tomada de consciência terá contribuído para fazer deslocar a propaganda republicana do combate pela laicização do ensino, retórica adoptada no início da década, para outro discurso, centrado na transformação do conteúdo dos programas escolares e, sobretudo, para a importância do professor na cruzada pela civilização do indígena (ibid. p.67)

Esta nova ideologia pedagógica viria a mudar a concepção da docência também. Quer no que tange ao seu *status* profissional, bem como em relação a sua imagem junto da sociedade.

A ação do governo colonial mudanças importantes para os professores e professoras primárias da província, que segundo a autora,

cujas condições de trabalho, regalias e vencimentos eram muito diferentes das dos professores da metrópole. A requalificação começou por equiparar os vencimentos dos professores das escolas oficiais (1250\$00 anuais), aos das escolas municipais e das edilidades com regalias, direitos e deveres iguais. Atribuiu -lhes depois, o governo da província, subsídios de transporte de 1ª classe, equiparando -os ao que era atribuído aos missionários religiosos⁴. Os serviços prestados pelos professores e professoras passaram a ser objecto de qualificação, sendo essa classificação importante para as permutas de lugares entre escolas e para o provimento dos lugares de professorado na colônia (ibid. p. 68).

O reconhecimento do professor e outras disposições como a prioridade dada as professoras e professores com residência fixa na província em relação às colegas da metrópole, o direito a período de licença para parto em até dois meses no período que antecede e sucede o parto, sem prejuízos de suas regalias financeiras, estas e outras formas de compensação se deveu a intervenção de Solipa Norte, muito sensibilizado com a prática do magistério.

Para este o professor deveria ser formado com o perfil de “professor-operário-agricultor-enfermeiro” (ibid. p. 68) para que se encarregassem de preparar a província ultramarina para ser uma fundamental força do progresso (ibid. p. 69).

Por tudo isto se compreende qual era o papel do professor na ótica do Inspetor:

Norte considerava que os professores tinham um papel central na civilização e nacionalização dos indígenas, protagonismo que o levava a classificá-los como uma força simultaneamente de

“operários” e “apóstolos”. “Aos professores só há uma coisa a dizer”, escrevia o inspector: “(...) a vossa vida precisa ser um espelho cristalino onde se reflectam e donde irradiem todas as virtudes possíveis e imagináveis (ibid. p.68).

Apesar desse discurso moralizador, as escolas da província estavam repletas de professores com falta de habilitações, os programas eram impraticáveis porque as escolas estavam repletas de professores interinos.

3.2. A EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS E A INSPIRAÇÃO NACIONALISTA

Em 1964, a Frelimo inicia a luta de libertação nacional e, gradualmente, foi retirando algumas regiões do país da influência e domínio português. Estas eram designadas por “zonas libertadas”. A sua expansão exigia uma estratégia para que a influência do colonizador não se fizesse sentir novamente. Era preciso definir o sentido a ser atribuído à libertação.

Sob a liderança de Eduardo Mondlane inicialmente, e depois Samora Moisés Machel - o primeiro uniu os movimentos que lutavam contra a colonização UNAMI, UDENAMO, MANU para formar uma frente única e o segundo viria a liderar essa frente após a morte daquele - a FRELIMO procurou preservar uma linha de orientação que prevalecesse sobre as tentativas neocoloniais e reivindicando o espírito revolucionário que concebia a guerra de libertação como uma estratégia global de emancipação social que culminava com a revolução democrática e popular, de compromisso militar, político e que permitia a transformação económica e da sociedade civil.

Um dos objetivos da Frelimo era a destruição da dominação da hegemonia colonial na sua dupla expressão coerciva e de direção cultural. Esta era uma das condições essenciais para transformação social. A Frelimo considerava que a opressão colonial seria substituída por novas formas de relações sociais e políticas. Era importante criar um novo conceito de cultura e a introdução de um novo sistema escolar. Compreende-se, por isso, que os discursos das lideranças da Frelimo considerassem as zonas libertadas como sendo “(...) mais um espaço de mudança de mentalidade pela transformação das relações sociais de trabalho do que um projeto de transformação material imediata das populações” (MAZULA, 1995, p. 98).

O conceito de educação desenvolvido pela Frelimo nas zonas libertadas tem sido indicado como referencial para o sistema educacional que viria a ser implantado após a independência.

A anteceder o início da luta armada de libertação, surgia no seio das elites militantes a ideia de que a luta de libertação era um processo de consciencialização, mobilização, organização e preparação das massas populares para a construção de uma nova realidade sociopolítica.

A Frelimo viveu um período de relativas contradições no seu seio, devido ao conjunto de desafios que o processo de construção de uma única Frente, fruto da união dos grupos nacionalistas MANU, UDENAMO e UNAMI gerou.

Existiam no seio da frente distintos entendimentos em torno dos processos militares, sobre o papel da mulher, sobre o tipo de ensino nas

zonas libertadas, sobre as formas de convivalidade entre os militares e a população, até então sujeita à ideologia colonial.

Ainda assim, foi possível preservar uma coesão interna e uma linha de orientação que visava acabar com a repressão colonial e instaurar uma nova realidade social. Segundo a revista *Liberation Afrique*, citada por Brazão Mazula, a ação da Frelimo na construção da moçambicanidade passava por,

(...) destruir a sociedade velha, profundamente impregnada de vícios e defeitos, onde florescem as ideias conservadoras, supersticiosas, individualistas e corruptas, e se desenvolve o gosto pela exploração, opressão e a discriminação. Tudo isto ela combate e destrói para construir sobre os destroços a Sociedade Nova (ibid., p. 105).

A forma de viver e pensar distinta da colonial nas zonas libertadas ia sendo difundida com recurso a reuniões entre a população e os guerrilheiros da Frelimo. Essa «discussão coletiva», como lhe classificou Samora Machel (1970), permitia ao povo um conhecimento e familiarização com o exercício do poder, na tomada de decisões coletivas. O III congresso da FRELIMO preconizava a aproximação do povo as estruturas de poder, transformando o Estado num Estado Popular, responsável por responder aos anseios e necessidades primárias dos moçambicanos (III CONGRESSO, p. 146-147).

A educação representava para a Frelimo um vetor fundamental no desenvolvimento da luta de libertação. Era do interesse da FRELIMO redesenhar o modelo de educação oferecido a sociedade pelo regime colonial, como forma de retirar parte significativa da população que, por interesses ideológicos coloniais, eram mantidos na ignorância e no analfabetismo.

A nova escola aparece nas zonas libertadas,

(...) como Centro de Formação da *Frente de Libertação de Moçambique*, esta tomada no sentido de um povo organizado em Frente de luta pela sua libertação e emancipação; centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo (MACHEL apud. MAZULA, 1995, p. 109).

A formação do Homem Novo, desprovido da mentalidade colonial dependia da função especial conferida à educação. Algumas ideias podem ilustrar esta função conferida à educação e à escola: contribuir para a destruição da mentalidade colonial; construir uma sociedade alicerçada na unidade, na prosperidade e na independência incondicional; construir um ensino que assenta-se no conhecimento baseado no livro enquanto instrumento ao serviço do saber massificado; desenvolver um espírito crítico relativamente à ideologia vigente promotora do individualismo, de concepções supersticiosas típicas da sociedade velha; uma educação com responsabilidade para preparar o homem e a mulher moçambicana para participar na produção, valorizando o trabalho manual, desenvolvendo as iniciativas e o sentido de responsabilidade; desenvolver a consciência nacional, espírito revolucionário e patriótico; uma educação que prepara aos moçambicanos para assumir a nova sociedade e as suas necessidades; os ideais preconizados pelos mentores da luta de libertação deveriam sustentar o ensino nas zonas libertadas (MACHEL, 1976; MAZULA, 1995).

De um modo similar posicionava-se Mondlane (1975) quando procurava mostrar a importância atribuída à educação para a luta armada de

libertação de Moçambique. A educação era um alicerce básico para a luta armada e representava um elemento indispensável. Mondlane reconhecia que

As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta (MONDLANE apud MAZULA, 1995, p. 108).

Estas notas permitem perceber que a educação desenvolvida e proposta aos moçambicanos nas zonas libertadas estava fortemente marcada por um pendor e influência ideológica e política vividas à época. Era interesse da FRELIMO preparar os moçambicanos para uma nova fase de sua história: a construção de uma nova sociedade e dar resposta às exigências dessa construção. Era, por isso, necessário que os professores estivessem cientes da necessidade de disseminar as ideias trazidas pela Frelimo de insurgir-se, de forma unida contra o regime colonial através de um processo revolucionário.

A educação constituía-se como tarefa de todos, revelando em suas propostas a necessidade de um envolvimento de toda a sociedade:

A educação constituía-se num dos três eixos da revolução, ao lado da *produção* e do *combate*, articulados dialecticamente. A palavra

de ordem era «Estudar, Produzir, Combater». Assim, a educação não era apenas tarefa dos professores, nem somente se destinava às crianças. Todos se envolviam nela, inclusive o próprio exército (MAZULA, *ibid*, p. 112).

O modelo escolar desenvolvido nas zonas libertadas compreendia o nível pré-primário, o primário, o secundário e o superior. Com a exceção do superior que funcionava através do envio de moçambicanos que atingissem esse nível para estudar no exterior, os outros níveis eram administrados em escolas na Tanzânia, país que apoiava Moçambique no processo de luta, e no interior do país, particularmente nas zonas livres da administração colonial.

O primário e o secundário compreendiam quatro (4) séries onde se lecionava um leque de disciplinas, dependendo das condições para sua efetivação.

A preparação de professores era feita para responder às exigências do tipo de ensino através de seminários pedagógicos provinciais. Os cursos para preparar os professores conhecidos por seminários de aperfeiçoamento eram de curta duração. Os professores eram simultaneamente guerrilheiros e professores. As dificuldades eram típicas de uma realidade em conflito armado: a falta de material para o ensino, como livros, os planos de ensino, a disponibilidade de professores para responderem a necessidade de alfabetizar e educar números significativos de pessoas em idade escolar. Segundo Mazula,

Era dada atenção especial à formação e educação de professores. Estes eram formados de acordo com os objectivos e princípios e programas de ensino. A sua formação era ministrada em «cursos nacionais e provinciais», cuja duração variava entre três meses e um ano. Eram realizados seminários mensais que reuniam professores para avaliação conjunta das aulas dadas no mês anterior e preparação para o ano seguinte. Estes seminários serviam como momentos de reciclagem para superar deficiências científicas e pedagógico-didáticas e garantir a aplicação uniforme de programas. Os professores e responsáveis da educação elaboravam textos e manuais, de acordo com o programa de ensino (*ibid.*, p. 113).

Este longo extrato permite perceber que as condições de trabalho dos professores nas zonas libertadas eram bastante difíceis. A configuração que elas pareciam ter estava sujeita à situação de guerra vivida no país e, sobretudo, nas zonas rurais onde mais se evidenciavam as ações de retaliação a ocupação colonial portuguesa.

Eram convidados para serem professores todos aqueles que detinham algum conhecimento ou aqueles que tivessem passado por algum processo de ensino e aprendizagem e deveriam partilhá-lo com todos os que não tivessem tido a mesma possibilidade. Esta era uma forma de suplantar o reduzido número de professores.

Com o surgimento da independência nacional em 25 de Junho de 1975, o país experimenta novos desafios e a educação assume novos rumos e preconiza outros objetivos, como procuraremos demonstrar no próximo ponto.

3.2.1. PROFESSORES *AD HOC* E SUAS MULTIFACETADAS FUNÇÕES

Como afirmamos no ponto anterior, o ensino nas zonas libertadas era oferecido em dois lugares. Um dos lugares era no exterior, a Tanzânia, país vizinho, que desempenhou um fundamental papel na cooperação militar durante o período da luta armada. Outro lugar onde as crianças negras moçambicanas podiam obter conhecimentos eram as zonas que tinham sido libertadas do jugo colonial. Falamos de regiões distintas e condições também diferentes. No primeiro caso, estávamos em presença de outro país – a Tanzânia, e no outro, falamos de regiões do interior de Moçambique que tinham sido palco de conflitos armados e que não eram, necessariamente, espaços urbanos. Daí que, as condições objetivas para a prática do ensino eram particularmente distintas.

Em ambos cenários, o professor encontrava difíceis condições para a sua prática. O currículo visava, como afirmamos anteriormente, a inculcação de uma nova ideologia e uma visão de sociedade e homem distinta da veiculada pelo ensino oficial português. Eram professores com uma dupla faceta, já que conjugavam a sua condição de guerrilheiros com a de professores. Dada a situação vivida nesse período, devido a luta de libertação, o tempo letivo e as condições de trabalho de ensino estavam sujeitas aos condicionalismos desse momento particular do país.

Portanto, as condições para o ensino podem ser consideradas precárias, na medida em que, no caso das zonas libertadas, estava-se em presença de aldeias e regiões periféricas, como se procurou demonstrar, o

colonizador não priorizou a criação de condições e equipamentos sociais nestas regiões.

No caso do ensino proporcionado na Tanzania, apesar de se tratar de um país que apoiava a Frelimo, as condições de ensino continuavam a ser mínimas e a própria condição dos professores que tinham como principal prioridade a luta pela independência, bastante precárias.

Por isso, podemos considerar que estávamos em presença de professores *ad hoc*, na medida em que estes eram guerrilheiros e professores. Muitos destes, sem formação específica para o exercício do magistério, apenas fazendo o que viram seus professores fazer enquanto estudantes.

3.3. NACIONALIZAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A “FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO”

O conflito entre a Frelimo e o Estado português para a independência de Moçambique é entendido como um processo de uma influência mais ampla. A ordem mundial e a guerra fria não deixavam de influenciar os países africanos. A guerra de libertação era definida como uma guerra entre a FRELIMO e um país membro da Aliança Atlântica do Norte (NATO), Portugal. Daqui se compreenda a viragem à esquerda efetuada pelo primeiro governo de Moçambique independente.

Abrahamsson e Nilsson consideram que,

Em Moçambique a FRELIMO iniciou a sua luta armada como resposta à incapacidade portuguesa de aceitar o imperativo histórico da descolonização. A luta foi guiada por uma aliança forte entre o movimento de libertação e os camponeses. O apoio ocidental contínuo para uma continuação do controle político e económico português sobre o território obrigou a FRELIMO a reforçar as suas alianças internacionais com a China e a União Soviética (1998, p. ii).

Portanto, o projeto político, económico e social para o país ficou marcado pelas influências ideológicas provenientes destes dois países. Já desde o período da luta de libertação nacional que a Frelimo pretendia que a população pudesse participar do processo de transformação da realidade do país.

Era intenção da Frelimo, sob a liderança de Samora Machel, criar uma sociedade refeita das «marcas» do colonialismo, com um Homem Novo, desenvolvendo o país com base na agricultura e na indústria. Este processo revolucionário assentava na visão e na sua perspectiva popular das lideranças do país, no trabalho produtivo.

A independência era vivida num ambiente de excessiva euforia e para a implantação das ideias trazidas das zonas libertadas e promover uma determinada regulação e dinâmica social, o governo da Frelimo decidiu criar algumas instituições como a Organização da Juventude Moçambicana (OJM), a Organização da Mulher Moçambicana (OMM), a Organização dos Trabalhadores de Moçambique (OTM), a Organização Nacional dos Professores (ONP).

O governo conseguiu implantar ainda através dos *Grupos Dinamizadores*, constituídos por segmentos populacionais que se identificavam com as causas do partido Frelimo, células do partido nas distintas instituições do Estado para tornar mais prática a difusão dos princípios ideológicos que permitissem a instauração de um poder popular. Estes grupos exerciam alguma vigilância em torno do funcionamento do Estado de forma a identificar resquícios coloniais capazes de impedir a implantação da democracia popular.

Samora Machel considerava que,

Só com a participação de todos liquidaremos os vestígios coloniais, as sequelas colonialistas, e criaremos a mentalidade revolucionária, a sociedade revolucionária, desenvolveremos a teoria revolucionária, tomando em consideração a prática (1975, p. 38).

Na inversão do modelo social era dada muita atenção a participação popular. Dada a extensão do país, as ações de regulação e controle tinham particular importância e os *Grupos Dinamizadores* exerciam papéis de extrema importância. Mesmo no que diz respeito à educação, eram estes grupos que detinham a última palavra em torno da possibilidade de, em determinada zona do país, construir uma escola, na definição dos professores e outros funcionários da escola, usando como metodologia de eleição a filiação e militância partidária, deixando por vezes, a competência profissional e as respectivas qualificações para um plano mínimo (MAZULA, op. cit. p. 149).

Importa frisar que até aqui os valores sócio-culturais enraizados na sociedade moçambicana primavam por uma excessiva valorização dos

papeis sociais desempenhados pelos homens e, em sentido contrário, a secundarização dos papeis sociais da mulher. À mulher estavam reservadas as tarefas domésticas, sendo raro encontrar situações que levassem a presença de mulheres no mercado terciário de trabalho.

A valorização desses princípios culturais era incentivada pelo governo colonial. Com a independência nacional o discurso veiculado para a sociedade apontava para a necessidade de culminar com esses valores e substituí-los por outros. Assim, com o auxílio desses movimentos e organizações foi possível sedimentar, de forma gradual, outra “visão de mundo”, passando o país a contar com a presença da mulher de forma mais significativa e utilitária nos distintos setores da “vida” pública do país.

Em 1975 realizou-se o I Seminário Nacional da Educação na cidade da Beira e que contou com a participação de professores do ensino primário e secundário e que desempenharam funções nas zonas libertadas. Este seminário visava analisar a educação nacional e os programas a incrementar. Os novos planos e programas curriculares deveriam ser coincidentes com a linha de orientação política e ideológica da FRELIMO.

Todos os traços de identificação com o antigo regime deveriam ser retirados do plano de ensino. O sentido e a direção revolucionária preconizavam algumas medidas em torno da educação: a passagem para o Ministério da Educação e Cultura de toda a direção, gestão e planificação da educação.

O III Congresso da FRELIMO¹⁰ viria a consolidar algumas dessas medidas, quando seus membros aprovaram a nacionalização da educação, tornando-se deste modo laica, pública e gratuita. Procurava-se assim universalizar o ensino, sem distinções de raça, sexo ou idade. Todos os moçambicanos ganhavam assim, o direito ao ensino e a frequentar uma escola.

3.4. O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) NA NOVA REPÚBLICA

Como afirmamos anteriormente, o governo da Frelimo procurou programar um sistema político com projetos económicos arrojados. Foi o caso do Plano Prospetivo e Indicativo (PPI) e que pretendia eliminar o subdesenvolvimento num período de uma década, seguindo um desenho idêntico ao dos países que seguiam a orientação de economia centralizada e socialista.

A acompanhar a euforia vivida na época, uma explosão massiva da população em idade escolar para os níveis primário e secundário aparecia com necessidade de frequentar às escassas escolas urbanas do país. O Ministério da Educação e Cultura apresentou uma nova visão para a educação designado por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*. Este diploma criava o Sistema Nacional de Educação capaz de,

(...) Criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efectivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para erradicação

¹⁰ Realizado em Fevereiro de 1977.

do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais, e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. Sob o ponto de vista político-ideológico, a educação deveria garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e a técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade, e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social (MAZULA, op. cit. p.167).

No dia 23 de Março de 1983 através da Lei 4/83 a Assembleia Popular apreciou e aprovou um novo Sistema Nacional de Educação, tendo sido definidos como princípios gerais:

- A educação como direito e dever de todo o cidadão, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- A educação como reforço do papel dirigente da classe operária e do campesinato, seu aliado principal, pela apropriação da ciência, da técnica e da cultura e um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- A educação como instrumento principal de criação do Homem Novo;
- São fundamento do processo educativo na República Popular de Moçambique as experiências nacionais e o património científico, técnico e cultural da humanidade (SNE, 1983, p. 6).

Pode-se ainda referir que, para além destes princípios gerais a lei considerava também relevante a formação de professores, e os perspectivava enquanto educadores e profissionais conscientes (ibid. p. 6).

Este Sistema era composto por cinco subsistemas, nomeadamente o Subsistema de Educação Geral (SSEG); o Subsistema de Educação de Adultos (SSEA); o de Educação Técnico-Profissional (SETEP); o

Subsistema de Formação Professores (SSFP) e o Subsistema de Educação Superior (SSES). Destaca-se aqui a introdução no país do Subsistema de Formação de Professores, que no modelo colonial não era contemplado. Este novo documento destaca o professor e sua importância ao valorizar “o papel fundamental do professor como agente de educação, formação e transformação” (ibid., p. 87). Por outro lado, este documento era entendido como sendo “(...) a fonte de alimentação do corpo docente de todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação” (p. 87).

Este arrojado projeto culminou com a introdução da 12ª classe, revelou-se bastante desajustado devido às grandes transformações políticas e económicas ocorridas no país, tal como o testemunha o Relatório de Desenvolvimento da Educação de Agosto de 2001:

Assumiu-se que o SNE seria implementado em condições de paz e estabilidade. Todavia, a guerra de agressão que assolou o país e a profunda crise económica que o conduziu a abraçar o programa de reajustamento estrutural no quadro da sua adesão ao Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, alteraram as condições que eram supostas caracterizar a implementação dos novos *curricula*. A estes dois factores, deve-se adicionar a mudança profunda que ocorreu na organização social e política moçambicana, com a aprovação em 1990, pela Assembleia Popular, da nova Constituição do país. Esta constituição, ao criar um quadro legal para a instituição de um sistema político partidário, acentuou os desencontros do currículo ainda em introdução com a nova realidade emergente no país (MINED, p. 2).

A passagem de um regime político de partido único para o multipartidarismo trouxe percepções e mudanças na estrutura da educação,

que até ao momento pautava-se por uma administração e gestão centralizadas.

Esta transição deu início a um processo de inculcação de novas formas e novos processos de tomada de decisão e de implementação e suas implicações, num quadro de divisão de responsabilidades e funções. É assim que nasce o ensino privado aprovado na Revisão Constitucional de 1990.

Procuramos assim, ilustrar o trajeto percorrido pelo sistema educativo moçambicano ao longo de sua curta história.

Esta serve para, na linha do que consideramos ser a base para o tratamento sociológico dos fenómenos sociais, compreender a forma como os processos históricos contribuem para “tecer o tecido” e os contornos de uma determinada realidade social, no caso, a moçambicana.

3.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

O Sistema Nacional de Educação apresenta ao longo destas duas décadas alguns problemas de ordem estrutural e que importa referir: a falta de professores, a fraca formação e o abandono destes da educação para ingressar em outras atividades no interior da sociedade moçambicana.

A formação de professores ainda não responde às reais exigências do sistema de ensino.

O País introduziu os primeiros Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) em 1976, posteriormente foram sendo feitas diversas modificações no processo de formação de professores, de modo a buscar a melhor adequação às necessidades da realidade social nacional. Até então, segundo testemunha o plano curricular elaborado de forma conjunta pelo MEC e o INDE,

(...) a formação de professores foi marcada pela criação de Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para fazer face à falta de professores originada pelo afluxo maciço de alunos e pelo abandono de professores, na sua maioria estrangeiros. Nestes centros, foram ministrados cursos de diferentes níveis, que foram aumentando de duração à medida que a capacidade de resposta dos professores nas escolas ia melhorando. Os cursos ministrados foram desde os de duração de alguns meses, seis meses, 1 ano, até ao presente nível de 7^a + 3 e 10^a + 2 respectivamente (MINED/INDE, 2003, p. 2).

Ao longo de sua curta história enquanto país independente, a formação de professores primários se processou de modo seguinte: entre os anos de 1975 a 1977 os professores com a 6^a classe freqüentavam um curso de um a três meses; de 1977 a 1982 passou a ser de 6^a classe + seis meses; A partir de 1982 a 1983 era necessária a 6^a classe + 1 ano; 6^a classe + 3 anos praticou-se no período compreendido entre 1983 a 1991; sendo exigida de 1991 ao dias atuais 7^a classe + 3 anos (NIQUISSE, 2002, p. 35-42).

Estes não são os únicos modelos vigentes ou que vigoraram no país, estando outros modelos em fase experimental. Grande parte da formação para professores do EP1 obedeceu aos quatro primeiros modelos. Hoje estão em curso outros modelos para melhorar a formação de professores no

país, como o ingresso nos IMAPs para a preparação de professores para lecionar da 1ª a 7ª classe. São os casos da 10ª classe + 2 anos e 10ª classe + 1+1 anos respetivamente.

É assim que o Ministério da Educação e Cultura introduziu o Novo Plano Curricular para a formação de professores primários. Em seu preâmbulo, o plano deixa transparecer a intenção do governo com relação a formação de professores e as suas prioridades:

Desta forma, a prioridade do Governo é melhorar o acesso ao ensino primário e assegurar que mais moçambicanos frequentem a escola, prevendo-se que até 2010 a taxa de escolarização seja de 97% e a de conclusão 69%. Esta medida não pode ser vista de forma isolada, devendo considerar, principalmente, entre outras, a estratégia de formação de professores (MEC/INDE, 2006, p. 5).

Por reconhecer este movimento em torno do ensino primário e da própria sociedade moçambicana, o Estado procura conferir aos professores à formar conhecimentos necessários para responder as exigências a que o sistema educativo está sujeito. Por isso, faz sentido que o modelo de formação esteja sujeito à mudanças, uma vez que

O crescimento esperado nas admissões nos próximos cinco anos é de tal forma que o governo não conseguirá colocar nas escolas primárias, graduados dos IMAP's, que actualmente têm um nível salarial equivalente a 10,7 vezes o PIB per capita. Prevendo esta situação, o MEC adoptou um modelo transitório de um ano de Formação de Professores para o Ensino Básico, cujo nível de entrada é a 10ª classe. O modelo ora aprovado visa prover rapidamente as escolas do ensino básico com professores formados e com nível salarial compatível com as actuais condições económicas do país (ibid. p.6).

Fica clara a indispensabilidade da formação de professores. No novo plano curricular parece existir o consenso de que os professores devem ter o domínio do que vão ensinar assim como o conhecimento da sua didática, bem como dos processos de construção de conhecimentos e métodos de trabalho. É através de um leque de disciplinas que o plano curricular procura conferir ao professor saberes e competências relevantes para o magistério do e no ensino primário. Assim, a formação de professores primários no novo plano curricular,

Assenta na articulação teoria/prática numa perspectiva integrada; transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional futura, e; A inovação e a investigação (ibid. p. 10).

Distinto de países como o Brasil e a França, em Moçambique a formação de professores para a educação básica não é feita em nível superior e em cursos de licenciatura, salvo raras situações em que o próprio professor investe na sua formação superior. E quando esta formação acontece o professor passa por um processo de ascensão na carreira e muitas vezes ela é acompanhada da mobilidade do professor para outros níveis de escolaridade como a passagem para trabalhar no ensino secundário geral.

Para ser professor no ensino primário, dada a escassez de professores, não é imperioso existir um vínculo entre preparação para o ingresso na profissão através de um curso de magistério, sua certificação e o próprio exercício efetivo da tarefa. A formação pedagógica do professor situa-se no plano do direito e não numa perspectiva de obrigatoriedade

contratual. A citação seguinte, que procura caracterizar a formação inicial de professores primários, corrobora nossa afirmação:

Apesar de ser uma etapa decisiva de preparação para a entrada na actividade docente, a formação inicial não deve assumir-se como último marco no desenvolvimento profissional do professor. Ela deverá visar o fornecimento de bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade do futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de auto-formação permanente. A formação inicial descrita neste Plano Curricular deverá ser complementada por uma formação em exercício, quer através dos cursos de capacitação, quer através do ensino à distância (ibid. p. 5).

À medida que avançam as necessidades no interior do Sistema Nacional de Educação, com o aumento da população estudantil de nível primário, mudanças de ordem social, nomeadamente a dinâmica social fruto da introdução de uma economia de mercado, a democratização crescente dos segmentos políticos e culturais, a formação de professores aparece como indispensável, apesar dos constrangimentos que a situação social e económica do país apresenta.



FIGURA 4: Professores em um Centro de Formação de Professores Primários

CAPÍTULO IV. SOBRE AS DIMENSÕES TEÓRICAS DE ANÁLISE

A análise encetada aqui suscitou a elaboração de uma matriz que consideramos adequada para a pesquisa e que procura enquadrar, da maneira mais fiel possível, a situação dos professores no espaço social moçambicano, com base num encadeamento de princípios analíticos fecundos, capazes de cruzar grandes teorias, perspectivas de médio alcance e o objeto real de análise. Pensamos que a produção de conhecimento deve permitir essa relação entre “teorias especiais” e princípios teóricos muitas vezes considerados “subsidiários” e que muitas vezes se revelam essenciais para explicar o particular, o específico, fugindo da balcanização que os grandes sistemas teóricos universais e abarcadores da totalidade suscitam. Tal como afirmava Robert Merton,

A teoria sociológica, se pretende progredir de modo significativo, deve prosseguir nestes planos interconexos, 1) desenvolvendo teorias especiais das quais se possam derivar hipóteses que permitam ser investigadas empiricamente e, 2) evoluindo (e não revelando repentinamente) um esquema conceptual progressivamente mais geral, adequado a consolidar grupos de teorias especiais (MERTON, 1968, p. 63).

É nessa linha estrutural procuraremos trilhar em direção às finalidades do presente projeto que definiu alguns dos objetivos a alcançar. Assim, procuramos:

- Conhecer visando diagnosticar as condições de trabalho dos professores do ensino básico.

- Avaliar as peculiaridades da formação e do grau de preparação para exercer sua atividade.

- Conhecer o universo das representações que fazem das relações que estabelecem com os estudantes e as suas expectativas face à natureza de seu trabalho e o tempo em que o desenvolvem.

- compreender as dimensões da racionalidade tempo de trabalho, condições de trabalho e as respectivas recompensas.

Para o efeito, com recurso ao suporte de variáveis prontamente elaboradas, partimos do princípio hipotético primário de que:

As condições de trabalho do professor no ensino básico em Moçambique são influenciadas por processos sóciopolíticos e pela concepção contraditória da docência nesses processos.

4.1. PERSPECTIVA DE MAX WEBER PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO

Anteriormente referimo-nos a posição Weberiana para pontuar a consideração do trabalho do professor como trabalho burocrático. Esta pesquisa decorre de uma análise do social. E a obra de Max Weber, para além de ser uma das clássicas produções sociológicas, contribui de forma particular e decisiva na teorização do social, necessária para a compreensão de fenómenos sociais devido à riqueza de seus enunciados.

Sua metodologia opera pelo viés da interpretação, e que pode ser entendida como a compreensão intelectual de uma relação provida de sentido. Weber, distanciando-se o quanto pode da tradição positivista, afirmava que o comportamento significativo se devia a ação do indivíduo e as distintas instâncias de cariz coletivas são produto da actuação social de singulares. Para o autor alemão, a compreensão visa à análise do sentido implicado no comportamento dos indivíduos que agem.

Assim,

“ Sentido” é o sentido subjetivamente visado: a) na realidade α num caso historicamente dado, por um agente, ou β , em média num tipo *puro* conceitualmente, construído pelo agente ou pelos agentes concebidos como típicos. Não se trata, de modo algum de um sentido objetivamente “ correto” ou de um sentido verdadeiro obtido por indignação metafísica (WEBER, 2004, p. 4).

O objeto de análise para o campo ou universo sociológico é a cultura, ou seja, suas relações históricas e sociais, podendo se incluir nesse universo os artefatos materiais, produções que resultam da atividade humana, como os comportamentos e as ações destes, orientados para a prossecução de determinadas finalidades, bem como os rituais, os afetos e as modalidades irracionais da ação.

O proeminente sociólogo britânico Frank Parkin (1982), em seu trabalho sobre o autor, considera que um dos aspetos positivos nos avanços teóricos de Max Weber, é a possibilidade de, através deles, desenvolver uma clara diferenciação entre ciências sociais das naturais e, por isso, dificilmente admitir no universo das ciências sociais e particularmente no campo da produção de conhecimento sociológico a possibilidade de se

admitir a construção de respostas sobre os fatos sociais que vigorem de forma infinita. Assim ele considera que em Weber se pode distinguir as duas áreas do saber porque,

Ao contrário das moléculas e dos planetas, as pessoas têm motivos para as suas ações. O seu comportamento é orientado por significados subjetivos. Mais ainda, os atores sociais têm as suas próprias ideias e explicações são parte indispensável de uma análise compreensível das condutas (PARKIN, 1996, p. 2).

Ao pautar assim seu posicionamento, Max Weber não está mais do que a proceder a um afastamento ou a sublevar-se contra todas as formas de «coisificação» da sociedade e da estrutura social, típicas do pensamento durkheimiano, quando de forma clara, afirma que a ação individual e eles próprios devem interessar a análise sociológica.

O seu distanciamento em relação ao sociologismo pode ser testemunhado pela sua concepção de ação: “A ação como orientação significativamente compreensível da própria conduta só existe para nós como conduta de uma ou várias pessoas individuais” (ibid., p. 12).

Weber apresenta-se sempre favorável as análises sociológicas que colocam o assento tônico na afirmação do indivíduo historicamente contextualizado. Para o autor alemão, uma boa análise sociológica deve, necessariamente levar em linha conta as questões vividas e experimentadas pelos indivíduos, ou seja, a sua componente histórica, social ou vivencial; seus particularismos vividos.

Em seus escritos é possível perceber certa distinção e complementaridade entre a “compreensão atual do sentido visado de um ato [*actuelles Verstehen*]”, isto é, a faculdade que temos de compreender que alguém mudou seu semblante e estado de humor pela simples leitura da sua expressão facial através da percepção clara presente no processo observacional; a “compreensão explicativa [*erklarendes Verstehen*]” (ibid. p. 4) exige a inclusão num contexto cultural mais vasto, *um quadro de conhecimento alargado*, dentro do qual se torna possível compreender o fenómeno social (ibid., p. 12-13).

O que se pode daqui concluir? Podemos afirmar, em rigor, que a análise compreensiva da ação humana tem o seu foco voltado para os artefatos culturais, ou seja, são orientados por motivações e valores, mas sempre enquadrados numa individualidade histórica determinada. Silva, citado por Lopes (2007, p. 14), afirma que o método weberiano procura captar “(...) as características singulares que marcam e definem cada conduta ou instituição social num determinado momento histórico”. Este conjunto de características encontra-se associado a um universo pleno de sentido e subjetivamente vivido e elaborado.

A sociologia, para o autor alemão, “(...) significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em curso e em seus efeitos” (WEBER, 2004, p. 3). Ela aparece como uma forma de conhecimento duplamente interpretativo, ou, fazendo uso das palavras do sociólogo britânico Parkin, uma «*atividade de segundo nível*», uma vez que “reporta a teorias e concepções dos atores sociais e

não aos comportamentos desses atores, em bruto, tal como são” (PARKIN, op.cit.p. 2).

Deste modo, os sentidos de natureza subjetiva conferidos a ação ganham uma importância vital para seu entendimento e para a sua interpretação enquanto fatos.

A construção de sua matriz teórica torna-se mais complexa quando este procura afastar-se do positivismo experimental e nomotético. Ele considera que qualquer exercício científico está imbuído de juízos de valor e de *concepções do mundo*, ideais, *que são tão sagrados para os outros como os nossos o são para nós* (WEBER, 1976, p. 22).

Segundo Max Weber, “uma parte ínfima da realidade individual adquire novo aspeto de cada vez que é observada por ação do nosso interesse condicionado por tais ideias de valor” (ibid., p. 54).

Todo o trabalho científico parte de uma orientação subjetiva, que, por sua vez, encontra-se intimamente ligada ao espírito de uma determinada época histórica. Deste modo, Max Weber considera que as leis amplas e abstratas são vazias de conteúdo e as mais distanciadas da realidade. Ele refuta todas as imputações causa/efeito de cariz unilateral, daí que considere o carácter pluralista e probabilista da causalidade.

Assim surge a proposta da construção dos *tipos-ideais*, como conceitos genéticos que se distanciam da realidade empírica para melhor captar sua *significação específica*, pela acentuação unilateral de determinadas características, partindo de um ou mais pontos de vista, num

procedimento lógico, mas não normativo. Cada ato de pesquisa deverá, tendo como ponto de partida o tipo-ideal concebido, verificar o seu grau de adequação aos fatos sociais concretos (grifos nossos).

Temos a impressão que Weber é bem claro quando considera a pluralidade causal. É neste sentido que caminha o conceito de individualidade histórica, quando entendido como um "...complexo de relações na realidade histórica, congregadas num todo concetual sob o ponto de vista do seu significado cultural" (WEBER, 1983, p. 32).

Weber é apologista da complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos sociais, deixando de parte as perspectivas unilaterais quer materialistas ou espirituais. O autor alemão considera que, "...com ambas se presta um mau serviço à verdade histórica, se forem consideradas como ponto de chegada e não de partida da investigação" (ibid., p. 137).

A perspectiva Weberiana, enquanto Grande Teoria, apresenta clara vantagem heurística para a análise das condições de trabalho do professor em espaço social moçambicano. Ela pode ser complementada pela perspectiva de médio alcance produzida por Peter Berger e Thomas Luckmann (1985), em torno da construção social da realidade, que apresentaremos, de forma resumida, nos próximos parágrafos. Estes autores, reivindicando as mais distintas heranças, conseguem superar significativas limitações encontradas nas construções fenomenológicas de Schutz¹¹.

¹¹ Alfred Schütz foi um Filósofo, sociólogo e fenomenólogo austriaco, formado em Direito na cidade de Viena, tendo mais tarde se dedicado ao estudo das propostas de outro importante

4.2. O TRABALHO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Considerando o trabalho docente como um fenômeno construído na realidade social a que se reporta, porque obedece as especificidades do espaço social, as noções históricas e culturais construídas na vivência do cotidiano, no caso a realidade moçambicana, importa levar em conta a perspectiva dos dois autores (Berger e Luckmann) nos próximos parágrafos.

O ensino é uma atividade social e relacional. Envolve relações sociais entre distintos agentes, assimilação e transmissão de *saberes* e constrangimentos diversos que o processo de socialização acarreta.

Aquilo que os homens conhecem subjetivamente como realidade exerce sobre eles efeitos subjetivos que não devem e nem podem ser negligenciados. Toda a realidade é socialmente construída, através das redes de relações intersubjetivas. Berger e Luckmann conciliam perspectivas hermenêuticas de raiz weberiana e as correntes mais duras de origem durkheimiana, para construir a sua teoria de médio alcance. Segundo eles, “é precisamente o duplo caráter da sociedade em termos da faticidade objetiva e significado subjetivo que torna a realidade «*sui generis*»” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 34).

filósofo, Edmund Husserl. Seu interesse pelas Ciências Sociais, para além da sociologia estendeu-se, também, para o campo das Metodologias. Da filosofia Husserliana, Schütz foi capaz de desenvolver uma fenomenologia que viria a ser o alicerce de uma filosofia das Ciências Humanas, em especial para formulação de princípios Weberianos. De suas obras destacamos *The phenomenology of the social world (A construção significativa do mundo social)*. Mais aprofundamentos cf. Barber, M. *The Participating Citizen: A Biography of Alfred Schutz*. New York, State University of New York Press, 2004 e ainda a obra de João Carlos Correia “Comunicação e Sociedade: A fenomenologia de Alfred Schutz, Covilhã, 2002

Partindo do olhar de Schütz (1979), sobre o conjunto de esquemas tipificadores do senso comum, que garantem ordenamento, coerência e estabilidade à vida cotidiana, estes dois autores consideram que o seu foco é o homem comum e o seu conhecimento pragmático.

Considerando que a realidade da vida cotidiana é a *realidade predominante* ou a *realidade por excelência*, os autores validam o caráter preexistente desse mundo que se faculta às consciências individuais como um *mundo de coisas* com a sua indesmentível faticidade. Enquanto realidade objetiva, o universo da vida cotidiana impõe-se como anterior e exterior aos indivíduos.

A linguagem torna possível a objetivação da expressividade humana, permitindo que todos os sinais e sintomas da intencionalidade do outro nos sejam acessíveis de forma *maciça e irresistível*.

Berger e Luckmann falam de depósito de conhecimentos e experiências que preexistem ao próprio indivíduo e que são transmitidos permanentemente as gerações sucedâneas. A reserva social de conhecimento torna passível a situação do indivíduo na sociedade, assim como dá corpo a consciência dos seus limites (ibid., p. 76-79).

Experienciam-se as instituições como se existissem sobre os indivíduos e para além deles, detentoras de realidade própria, corporizada nos indivíduos através do processo de socialização e promovendo a determinadas tipificações (representadas pelos papéis) que favorecem um dado estado de coisas, ou seja, a reprodução social (ibid., p. 84).

Berger e Luckmann chegam a afirmar que, “as instituições exercem poderosos constrangimentos sobre os agentes, por outro lado, o mundo institucional é a atividade humana objetivada” (ibid., p. 87). Dito de outro modo, existe uma permanente tensão entre a tendência para obedecer à ordem institucionalmente estabelecida e a contra-tendência para lhe desobedecer, relativizar e criticar, assumindo comportamentos desviantes.

Esta proposta de Berger e Luckmann sustenta-se em três eixos: primeiro pela exteriorização da linguagem de um leque de significados subjetivos produzidos nos processos intersubjetivos; um segundo eixo, pela objetivação desses significados em tipificações que conduzem a instituições; e um terceiro, pela interiorização desse universo institucional, através do processo de socialização.

Como corolário: a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social (ibid., p. 87). Ao conferirem importância aos processos de institucionalização e socialização que condicionam os agentes, Berger e Luckmann rejeitam qualquer forma de subjetivismo simplista. Esta proposta aproxima-se da apresentada por Pierre Bourdieu quando o autor francês fala no conceito de *habitus* enquanto processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1989)¹².

¹² Pierre Bourdieu, sociólogo francês, em sua obra *O Poder Simbólico*, desenvolveu uma teoria do espaço social. Nesta obra destaca os princípios de construção do espaço social e os mecanismos de reprodução desse mesmo espaço, onde evidencia as lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos de poder, a que correspondem tipos específicos de capital (social, cultural, económico e simbólico), em função dos quais se pode determinar a posição de um agente na hierarquia de cada um desses campos. E o *habitus* aparece como um dos conceitos fundamentais, a par dos conceitos de campo e capital.

Este itinerário teórico elaborado permite uma incursão em torno das dimensões específicas do objeto em análise: as condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique. Estes enunciados teóricos situam-se no centro da própria teoria social e podem ser utilizados como esquemas de interpretação das condições laborais dos professores.

Muitas das propostas referenciadas possuem uma qualidade epistemológica fundamental, a de articularem diferentes níveis interpretativos, nomeadamente o metateórico, o teórico e o empírico. Desta forma, não só permitem uma reflexão abstrata sobre as próprias condições da reflexão teórica, como relacionam conceitos e modelos com aplicabilidade no estudo de problemas concretos.

Por isso, falar de professor e professora requer a necessidade de se abordar o fenómeno no plural. Podemos estar a falar de professor primário urbano ou rural, do professor da escola pública ou privada, do professor com ou sem formação psicopedagógica, do professor de um país, de um continente ou de todo o mundo. Cada uma dessas especificidades gera um entendimento particular da realidade a estudar, ainda que falemos do mesmo fenómeno: as condições laborais do professor.

4.3. ALGUNS PRINCÍPIOS NORMATIVOS E RECOMENDAÇÕES DA ONU SOBRE TRABALHO DOCENTE

Com a intenção de clarificação operatória e conceptual para aplicação na pesquisa, procuramos trilhar um percurso teórico em torno de posicionamentos de alguns autores da sociologia do trabalho, que elegemos como fecundos na construção da análise em torno das condições de trabalho do professor no ensino básico em Moçambique.

Consideramos, tal como tem sido apanágio nas produções científicas em torno da docência, pertinente situar os conceitos de trabalho em busca de alguma comodidade analítica no processo da investigação que desenvolvemos, pois a docência é uma forma de trabalho.

Iniciaremos, para o efeito, por afirmar que o conceito de trabalho é difícil de captar de forma tão simplista, mas enquanto noção apresenta atributos heurísticos relevantes e que se torna necessária sua referência. Trata-se, em nosso entendimento, de um conceito polissémico, pois suscita diversos sentidos; é poliforme, pois assume distintas formas ao longo do tempo. Arriscamos mesmo a afirmar que trabalho é um conceito abstrato e em constante transformação.

Trata-se de um conceito que pode ser considerado problemático, pelos atributos que levam a que em distintas sociedades assumam contornos e facetas consideradas contraditórias e que, simultaneamente produza análises contextuais distintas em função do espaço, tempo a que se reporta,

assim como dos traços e valores culturais marcantes da realidade em causa e dos valores preponderantes no momento.

A noção de trabalho nem sempre foi a mesma ao longo do tempo. A história da humanidade revela diversidade na forma como se concebeu e concebe o trabalho.

Se na antiguidade, mais propriamente na idade média o trabalho simbolizava certa inferioridade, uma vez que era exercido pelos escravos e servos, devido à carga simbólica de que estava embebido, sua ligação à tortura e à penosidade devido ao uso da força, à medida que as sociedades conheceram transformações de relevo, o trabalho foi objeto também de transformações na sua concepção.

Hoje o trabalho aparece mais ligado a dignidade, prestígio, sucesso e realização pessoal. Todo o estigma em torno do trabalho se vai dissipando, embora em algumas realidades sociais prevaleça alguma resistência no sentido da humanização do trabalho.

Existem vários entendimentos em torno do conceito de trabalho. No campo da sociologia podemos destacar alguns contributos pertinentes.

Max Weber (1983), sem ter uma preocupação em definir o conceito de trabalho, reconheceu que as sociedades capitalistas ocidentais tinham como característica marcante a organização racional do trabalho livre, a distinção espacial entre negócios e moradia familiar e a implementação da contabilidade racional, da qual surge a classe burguesa ocidental associada de forma estreita à divisão do trabalho.

O autor alemão considerava que a sociedade era constituída de partes dependentes do indivíduo. Nas suas relações, estes proporcionavam quatro formas de atuação social, nomeadamente as racionais orientadas a fins, a valores, tradicionais e afetivas. Estas formas relacionais dos indivíduos permitem construir manifestações culturais na forma legal, religiosa, administrativa e que caracterizam a sociedade em referência.

No caso das sociedades que se alicerçavam no protestantismo cristão, Weber considerava que o espírito do capitalismo surgia de sua ética. Uma ética basicamente ascética e que conduzia os indivíduos membros da sociedade a agirem nos distintos papéis laborais de forma a obter acumulação e eficiência e a distanciarem-se do ócio e do desperdício. Em suas divisões de trabalho social, as sociedades de fundamento protestante experimentaram crescimento capitalista significativo (WEBER, 1982; 1983).

Sem uma necessária abordagem direta, pela natureza da construção de conhecimento em curso, pensamos que uma elaboração em sentido restrito, intencional e positivo do conceito responde de forma cabal às nossas pretensões de utilizar as produções do autor como contraponto às definições de outros sociólogos do trabalho, como mostraremos nos próximos parágrafos.

Da sociologia contemporânea, propomo-nos a destacar dois autores. O sociólogo francês Pierre Rolle e o britânico Anthony Giddens. Para Rolle, “O trabalho representa simultaneamente uma realidade incontestável para o indivíduo que lhe está sujeito, é uma noção confusa [que] só se precisa no interior de um conjunto de relações [...]” (ROLLE, 1978, p. 9).

Trata-se, como vimos de uma visão que reconhece a necessidade da abordagem contextual para a percepção das relações que tecem a noção de trabalho. Nada mais correto, se atendermos ao que temos estado, de forma fiel a construir com base nos enunciados anteriores. Pensamos que a proposta da contextualização permite-nos resgatar as idéias da construção e especificidade localizada de fenômenos sociais.

No caso, o trabalho docente, tal como refere Rolle, se aceita a ideia de construção do conceito de trabalho para os moçambicanos enquanto membros de uma sociedade que tece suas próprias relações sociais e, no caso mais específico dos professores, relações em seu próprio meio, com significações, dinâmicas próprias que o caracterizam.

Já Giddens considera que, “podemos definir o trabalho como a realização de tarefas que envolvem o dispêndio de esforço mental e físico, com o objectivo de produzir bens e serviços para satisfazer necessidades humanas” (GIDDENS, 1997, p. 578).

Numa visão de conjunto em torno das posições dos dois pensadores podemos afirmar que, a reflexão sobre o conceito de trabalho permite levantar questões à sociedade sobre a sua organização, sobre o funcionamento da economia, das relações laborais e do mercado. Permite, ainda, questionar a divisão tradicional entre os universos privado e público.

Debruçarmo-nos sobre o conceito de trabalho, implica uma análise sobre os modelos dominantes ao nível das relações sociais de género e o questionamento sobre os princípios e fundamentos da igualdade entre

mulheres e homens. A conciliação entre vida pessoal, familiar e profissional é, então, outra das vertentes que não pode deixar de integrar o questionamento sobre uma nova atitude, um novo olhar sobre o trabalho humano.

À medida que a preocupação com o trabalho foi ganhando contornos para sua humanização, foram surgindo formas de proteção legal dos trabalhadores no mundo inteiro.

Foi na linha da proteção dos trabalhadores que esteve a origem da Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, em consequência do Tratado de Versalhes, desenvolvendo intensa atividade normativa daí para cá. A Convenção n.º 1 sobre a Duração do Trabalho na Indústria foi publicada nesse mesmo ano de 1919.

A criação de instrumentos de proteção não significava que estava tudo resolvido e que as condições de trabalho fossem as ideais para os trabalhadores.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pelos professores no mundo, a OIT e a UNESCO desenvolveram um intenso trabalho no sentido de valorizar, cada vez mais a profissão docente.

Deste modo, teve lugar em Paris, no outono de 1966 uma Conferência Intergovernamental Especial que se destinava a abordar a Condição do Pessoal Docente e que contou com a presença de 75 Estados-membros, representados pelos seus respetivos delegados, assim como com representantes da OIT, da UNESCO e de distintas ONG's, na sua maioria de matriz sindical.

As recomendações da UNESCO e da OIT podem ser consideradas como documentos padronizados ao nível internacional, para os profissionais do ensino e protege todos os professores desde o ensino básico ao nível secundário em qualquer instituição educacional e que proporcionem a aprendizagem, seja ela de natureza pública ou privada.

Aquele documento traz definidos dois conceitos fundamentais e que podem ser tidos como essenciais aos interessados. Assim,

- a) O termo «pessoal docente» ou «professores» serve para designar todas as pessoas que encarregadas da educação dos alunos.
- b) O termo «**condição**» empregado em relação ao pessoal docente, designa, tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função, e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões (UNESCO/ED, 1966, p. 25).

De acordo com o que preconiza a Declaração dos Direitos Humanos em seu artigo 26º, associado à Declaração dos Direitos da criança nos seus princípios estabelecidos nos números 5, 7 e 10 e levando em consideração um conjunto de convenções internacionais, nomeadamente, a Convenção em torno da Liberdade Sindical e a proteção do Direito de Sindicalização de 1948, a Convenção sobre o Direito de Organização e de Negociação Coletiva de 1949, a Convenção sobre Igualdade de Remuneração de 1950, a convenção relativa à Discriminação (emprego e ocupação) de 1958, todas elas assumidas pela Conferência geral da OIT, bem como a Convenção para a Luta Contra a Discriminação na Educação de 1960 aprovada pela

Conferência Geral da UNESCO. Este diploma estabelece alguns princípios gerais e que contribuiriam para que a educação adequada fosse um dos desígnios a atingir pelos distintos países a nível mundial, através do reconhecimento do papel essencial desempenhado pelos professores para o progresso da educação e do desenvolvimento humano e da sociedade.

Estes princípios foram estabelecidos tendo em vista a garantia para o pessoal docente de uma condição condicente com o seu papel e estatuto.

Parece oportuno sublinhar alguns desses princípios gerais presentes no documento. Segundo este diploma,

Deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competência do corpo docente em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular;

A condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objetivos; a plena realização destas finalidades e objetivos exige que os professores disfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece;

O ensino deveria ser considerado como uma profissão cujos membros prestam um serviço público; esta profissão exige dos membros educadores não apenas conhecimentos profundos e competências particulares, adquiridos e mantidos através de estudos rigorosos e contínuos, e um sentido das responsabilidades pessoais e coletivas que devem ser assumidas com vistas à educação e bem-estar dos alunos a seu cargo;

(...) ao pessoal docente deveriam fixar-se condições de trabalho que lhe permitam, tanto quanto possível, um ensino eficaz e uma dedicação total às suas funções profissionais;

Deveria reconhecer-se que as organizações de professores podem contribuir consideravelmente para o progresso da educação e que devem conseqüentemente ser associados ao processo de elaboração da política educacional (ibid. p. 26).

Em nosso entendimento, trata-se de um importante documento para qualquer sistema sociopolítico que vislumbre na educação de sua população o caminho para o desenvolvimento, bem como para prestar particular atenção e ajustar suas medidas de intervenção aos princípios acima anunciados. E quando a incidência é feita no nível escolar, somos levados a concordar com Rui Grácio quando afirma que,

(...) se o fomento do ensino escolar é o mais rentável dos investimentos e sem ele se comprometem todos os planos de desenvolvimento econômico e social, tem de concluir-se que onde se puserem tais planos em execução descuidando a adequada retribuição do trabalho docente se junta à inépcia a injustiça, na medida em que os professores são privados de participar convenientemente nas riquezas que ajudaram a criar (GRACIO, op. cit., p. 225).

Não nos parece viável apenas *recrutar e preparar* professores para que o atual sistema de ensino em Moçambique funcione normalmente. Como temos afirmado, a dimensão da revalorização dos profissionais do ensino, que tem como núcleo central a posição da carreira no universo das relações laborais e as condições materiais que se exerce a função deve sustentar o conjunto de medidas visando o crescimento da educação nacional. Daí que nosso interesse em conhecer as reais condições laborais do professor no ensino básico se apoiem também naquelas recomendações.

Num plano mais regional, é conhecida outra manifestação que pode servir de base para uma ação mais enérgica em torno da afirmação da condição do professorado. Trata-se do Fórum de Diálogo Político na África Austral sobre Docentes para o Futuro, realizado na República da África do Sul, na cidade de Pretória, em 8 de Dezembro de 2005, sob os auspícios de um plano promovido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para vencer a falta de docentes e sobre a educação para Todos (EPT).

Este Fórum contou com a participação de representantes de governos, organizações profissionais de professores e empregadores do setor privado de 13 países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e a Nigéria.

Os participantes analisaram os trabalhos desenvolvidos pelos grupos diretores nacionais tripartites ou bipartites que desde 2004 faziam parte do programa, nomeadamente, África do Sul, Lesoto, Maurícios e Nigéria, assim como partilharam as experiências e iniciativas políticas dos restantes membros da comunidade, designadamente, Botsuana, Angola, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Malawi, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwé, para além de outras instituições internacionais ligadas as questões educacionais e de seu financiamento, tais como: OIT, UNESCO, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE), Secretariado do Commonwealth e a própria SADC.

Esse encontro decidiu por unanimidade considerar a Declaração de Pretória sobre Docentes, onde é reconhecido que,

Os docentes são elementos essenciais em uma educação para todos de qualidade: um número suficiente de docentes profissionais qualificados, adequadamente remunerados e altamente motivados é essencial para conseguir uma Educação para Todos (EPT) de qualidade e para alcançar os Objetivos Do Milênio-ODM (OIT, 2005, p. 1).

Foi desse encontro que também saiu à manifestação unânime para que todas as organizações profissionais, o patronato, os ministérios estreitassem um diálogo profíquo em que estivesse alicerçado nos princípios orientadores e normativos relativos ao estatuto dos professores de 1966, ao qual anteriormente fizemos referência.

Em relação às características e o uso que se faz da profissão docente, bem como em relação ao emprego, a carreira e as condições de ensino e aprendizagem, o Fórum elaborou um conjunto de recomendações, que importa, para esta investigação, destacar e considerar algumas.

A décima terceira recomendação fala da dificuldade que os países enfrentam em oferecer às regiões rurais e de localização geográfica com problemas de acesso professores qualificados e conservá-los, assim como as disciplinas com absentismo elevado como são os casos da matemática, das ciências, línguas e dos Trabalhos de Iniciação Científica (TIC). Os países membros do Fórum afirmam que as soluções de ordem política podem ser encontradas a partir de,

a) programas bem orientados de incentivos materiais, equitativos e eficientes;

b) maiores possibilidades de avaliação e de oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo para os docentes activos nessas zonas, para enfrentar com êxito o isolamento, o desafio de escolas com classes de graus múltiplos e os ambientes de trabalho difíceis (ibid., p. 3).

Adiante, o mesmo documento faz alusão nos seus pontos 21, 22 e 25 a questões como o salário, a *ratio* professor-aluno, considerando que,

A remuneração e as vantagens sociais são factores muito importantes para recrutar e conservar docentes de qualidade. Os sistemas de remuneração deveriam conciliar os seguintes elementos: capacidade financeira do governo, verbas orçamentais para despesas de pessoal e outras, índices fornecidos pelos níveis de salários comunicados a quem mede o ensino pelo valor que o país atribui à profissão docente e vantagens comparativas em relação às remunerações propostas por outras profissões com qualificações e características de emprego similares.

A gestão das remunerações deve ser reforçada para assegurar um pagamento pontual e direto dos salários dos docentes, a fim de evitar absentismo e perda de ânimo.

O número de alunos por turma deveria ser fixado em níveis permitindo o maior intercâmbio pessoal possível entre docente e alunos. Nos países com números de alunos excessivos, o tamanho das turmas não deveria ultrapassar 40 alunos. Nos países com maior capacidade e mais necessidade de conseguir níveis de aprendizagem mais elevados, o ideal seria ter 30 alunos ou menos por docente, em particular durante os primeiros anos de escola (ibid., p.4-5).

O documento chama atenção, também, aos países signatários da declaração a necessidade de observar e criar estratégias para minimizar o impacto do HIV e do SIDA nos profissionais do magistério, um dos males que contribui para a redução dos efetivos de professores naquela região mundial. E as instituições promotoras do evento, OIT/UNESCO recomendam

a adoção do programa conjunto por eles elaborado para que as respostas em torno do flagelo sejam eficientes.

Importa sublinhar que este documento, à semelhança da Recomendação de 1966, oferece subsídios importantes para as nossas pretensões.

Passaremos, no capítulo seguinte a ensaiar uma exposição dos procedimentos que guiaram a presente análise das condições laborais dos professores do ensino básico em Moçambique.



FIGURA 5: Escola Primária em Região Rural do Norte de Moçambique

CAPÍTULO V - ESPAÇOS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Falar de método em Ciências Sociais torna-se, inúmeras vezes, num exercício imbuído de especificidades. Tal se deve às suas inúmeras peculiaridades de que se reveste o seu objeto geral de análise: a sociedade. Ela é uma instância constituída por relações sociais, as quais, mesmo materializando-se em expressões distintas, mantêm uma raiz essencialmente imaterial e, acima de tudo, estão sujeitas à incerteza e indeterminação inerente à liberdade do homem, do indivíduo, ele mesmo parte constituinte da sociedade.

Normalmente, tudo isto se transforma num leque de dificuldades, por um lado, de medida dos fenômenos sociais e, por outro, de definição das regularidades e generalizações a seu respeito. Por outras palavras, no fundo, tudo se traduz no carácter particular que as questões de método assumem nas Ciências Sociais. Elas, ainda que não recorram a cenários rigorosos típicos das Ciências consideradas «duras», reivindicam um conjunto de princípios e critérios de atuação, a obedecer de forma sempre vigilante, garantindo que o saber construído seja, de fato, conhecimento científico (FERNANDES, 2001, p. 23).

A definição do método está relacionada à natureza das questões essenciais da pesquisa, que por sua vez, remetem para um carácter com contornos básicos, onde sua finalidade tem a ver com a produção de conhecimento em torno de um conjunto de fenômenos sociais e não com a finalidade de intervir sobre eles, acrescido da necessidade de sujeitar a

prova empírica a um *rol* de hipóteses teóricas, com recurso a uma estrutura analítica coerente.

O registro metodológico assumiu um carácter extensivo de natureza predominantemente quantitativa, sem descurar da possibilidade de mesclar outros procedimentos que se situam próximos das dimensões qualitativas. Ao fazê-lo procuramos nos posicionar contra qualquer tipo de regionalismo metodológico, característico de ações que procuram pautar de forma diferenciada “a aporia entre métodos quantitativos/extensivos (clássica e tradicionalmente tidos como «duros», «sistemáticos», «objectivos», «rigorosos») e qualitativos/intensivos [«fracos», «especulativos», «subjectivos»]” (RUIA JÚNIOR, 2006, p.43). Não muito distante da nossa postura, o sociólogo português Madureira Pinto refere-se as vantagens de conciliar métodos e técnicas distintos, como forma de evitar “o isolamento artificial dos objectos de pesquisa”, afirmando, assim, o “carácter eminentemente relacional de todo o trabalho científico” (Pinto, 1994, p. 41).

Optamos, assim, por um procedimento que pretende determinar as características externas gerais de uma «classe» de professores, com base na observação de um subconjunto de elementos norteadores das atividades laborais dos mesmos.

Estes procedimentos obedeceram, em primeiro plano, a necessidade de definição de um universo amostral capaz de ilustrar as condições laborais vivenciadas pela população de professores do Ensino Básico de Moçambique. Num momento seguinte, os procedimentos técnicos de observação, traduziram-se na construção de um instrumento padronizado de

recolha de informação, o inquérito por questionário. Foi através do método de administração direta, aproveitando os períodos mortos de suas atividades durante o dia, como os intervalos entre as aulas e o final de turnos dos professores. Importa considerar que foram também levadas em conta informações privilegiadas concedidas por professores e registradas no diário de campo.

Por último, encetamos um esforço de análise que se traduziu na tentativa de classificação sistemática dos dados, com a finalidade de determinar as uniformidades ou regularidades que o espelham, assim como estabelecer os padrões relacionais, com a intenção de edificar enunciados e conceitos baseados neles.

5.1. AS ESCOLAS E OS ESPAÇOS DE PESQUISA

Para a efetivação do trabalho de campo optamos por eleger três escolas do ensino básico da capital do país. A capital do país representa o lugar de maior incidência política, sua visibilidade social é maior e daqui se pode projetar uma imagem da realidade social idealizada, permitindo uma maior clarividência das limitações que a centralização do poder político no campo educacional gera, bem como as dificuldades que possam experimentar outras realidades sociais mais afastadas do espaço de maior influência direta do poder político e ministerial a nível da educação.

Através da administração de inquéritos por questionário, procuramos captar dos professores via discurso elementos materiais nomeadamente: os

recursos materiais disponíveis, os meios de transporte, os equipamentos e as técnicas de ensino disponíveis e utilizados no processo de ensino; procuramos ainda captar elementos associados ao objeto de trabalho, designadamente: a dimensão das turmas, o tempo de trabalho, a capacidade dos estudantes e o número de horas, aulas e turmas a lecionar, a formação pedagógica do docente. Outras variáveis contemplam ainda na dimensão de análise fatores de natureza social tais como: a localização da escola, as condições domésticas do professor; seu agregado familiar os elementos de natureza organizacional do trabalho, o tipo de vínculo do professor, o exercício de outras tarefas além do ensino, o salário e os conhecimentos sobre o regime de carreiras e remunerações. Por último, procuramos compreender elementos de natureza burocrática e ambientais, tais como a relação com os pais, o ambiente na sala de aulas.

Estas formam algumas das variáveis que constituem a categoria condições de trabalho e que pensamos serem suficientes para produzir uma análise das condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique.

Para a presente pesquisa, no universo de escolhas possíveis, a opção recaiu para algumas escolas do ensino Primário Público da capital do país. Esta opção teve como critério a facilidade de acesso as escolas e a proximidade delas, por se situarem todas na capital do país. Na impossibilidade de trabalhar com todas as escolas primárias - [6649 escolas primárias segundo dados do censo do INE de 2008] -, nossa opção foi privilegiar a racionalidade do tempo gasto para a pesquisa, distância e os

custos que ela acarreta. Pensamos que os dados obtidos junto dos professores das escolas eleitas permitem ilustrar as condições laborais dos professores do ensino básico, ainda que escapem algumas das particularidades espaciais que possam marcar outras escolas e regiões.

A primeira delas, designada aqui de escola A funciona em turnos e que contemplam o período da manhã, tarde e noite, lecionando para os estudantes do EP1 e EP2;

A escola B funciona em apenas dois períodos, o da manhã e o da tarde, devido às condições físicas que apresenta, tendo recentemente introduzido o EP2 e passou a lecionar no período noturno para estudantes do Ensino Secundário Geral.

Por último, a escola C. Trata-se de uma escola onde se leciona em quatro turnos em todos os níveis do ensino primário do primeiro e segundo graus (EP1, EP2).

5.2. A AMOSTRA

A escolha de uma parte para representar o todo tem sido sempre um dos grandes elementos bastante delicados de resolver sempre que se fala em pesquisa nas Ciências Sociais. Essa delicadeza pode resultar do constrangimento temporal e financeiro, assim como, da característica da população que será objeto de análise. A elaboração da amostra traduz-se numa tomada de posição e de medida do alcance da pesquisa em desenvolvimento, e dela depende a qualidade desta.

Cientistas sociais e pesquisadores reconhecem que as inferências amostrais para a pesquisa estão ligadas ao método. No caso das pesquisas de dimensão quantitativa, é a aleatoriedade, enquanto forma de representatividade estatística, que levanta algumas exigências difíceis de seguir de forma fiel. Como afirma Fernandes,

(...) a aleatoriedade enquanto alicerce da representatividade amostral remete-nos para uma prática científica fortemente ancorada na tradição das ciências exactas e naturais, onde os contextos de investigação reduzem, frequentemente, ou à manipulação de objectos inertes ou, em todo o caso, a contextos laboratoriais mais ou menos controláveis. Quando está em causa a observação de objectos vivos e participantes, como é o caso da observação em Ciências Sociais, os fundamentos matemáticos deixam de poder ser assumidos como centrais no desenho da investigação. Mais do que esses, interessa relevar fundamentos teóricos, onde as práticas e as representações ganham o seu sentido e onde, de facto, se imbrica toda a complexidade do tecido social (ibid., p. 25)

Ao proceder deste modo acreditamos que a análise deste quadro permite ter uma percepção das condições de trabalho do professor, em função do tempo de trabalho, das funções pré-estabelecidas, do tamanho das turmas de estudantes, da natureza de sua formação, das relações estabelecidas em suas funções, da situação doméstica e social que as compensações materiais permitem gerar.

Estes elementos têm efeitos sobre a educação conferida aos estudantes, assim como também para a própria educação de um modo geral. No campo em que sustentamos esta pesquisa, o das Ciências Sociais, por muito que ela esteja imbuída de muita informação, ela não deixa de ser essencialmente local, isto é, seus dados e os «fatos sociais» analisados

enquadram-se numa situação social específica, cuja produção é histórica e socialmente condicionada. Por outro lado, a trajetória, os instrumentos, as teorias pelas quais se processa a coleta, o tratamento e a interpretação de informação, fazem parte de uma situação local, de uma tradição de pesquisa ou se encontra enraizada em regionalismos teóricos.

Creemos que esses regionalismos teóricos e de procedimentos não se revelam entraves nem «caricaturas», mas sim condições idênticas em que tem lugar o trabalho científico no campo das humanidades. O mesmo ocorre com a análise e interpretação das condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique proposto neste projeto.

Consideramos, por isso que,

A única maneira de escapar de uma tal caricatura teórica sem recair num empirismo ingénuo está em confrontar as "teorias rivais" entre si, tomando fatos produzidos por diferentes sistemas sociais a fim de compreender, para além de sua aparente diversidade, a semelhança de funções e de significados que eles possuem (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 9).

Tendo em conta a impossibilidade de submeter à maioria de professores aos instrumentos de coleta de dados em torno das condições de trabalho, optamos pela definição de uma amostra que seja capaz de espelhar com alguma coerência a interpretação que os professores têm das suas condições, buscando a aproximação da realidade vivida nos espaços sociais escolares em Moçambique.

Importa realçar algumas informações sobre a evolução do número de professores em Moçambique. Atenda-se as tabelas seguintes.

Professores do Ensino básico em Moçambique, 1977 – 2009

Ano	EP1	EP2
1977	16.142	1.872
1980	17.030	2.087
1990	23.107	...
1995	24.575	3.035
2000	35.069	5.382
2005	45.887	11.011
2009	61.242	19.192

Tabela 1 Fonte: INE, Anúarios Estatísticos/Ministério da Educação, Direcção de Planificação

Segundo os dados apresentados no quadro acima, o efetivo de professores têm aumentado de forma significativa anualmente, na tentativa do governo para caminhar em direção às exigências do número de estudantes que também aumenta, como mostram os dados do Ministério da Educação em Moçambique na tabela 2.

Alunos do ensino primário público, Moçambique, 1980 – 2009

Ano			1980	1990	1995	2000	2005	2009
Ensino Primário	1º Grau 1-5	Total	1.387.192	1.260.218	1.415.428	2.271.265	3.393.677	4.233.454
		Var %	0,00	4,09	8,73	9,47	10,49	3,02
	2º Grau 6-7	Total	79.899	116.718	127.294	209.230	452.888	752.884
		Var %	0,00	20,44	9,13	12,50	10,66	6,87

Tabela 2 Fonte: INE, Anúarios Estatísticos/Ministério da Educação, Direcção de Planificação.

Os dados acima apresentados permitem-nos perceber alguns elementos em torno da docência, nomeadamente a *ratio* número de professores e o número de estudantes para os dois níveis do ensino primário (EP1 e EP2), a variação do número de professores em todo o sistema educativo ao longo de duas décadas. Dados esses, que serviram de indicadores base para definição das opções amostrais para o trabalho.

Retomaremos a sua apreciação adiante quando analisarmos os dados coletados junto dos professores que constituem a opção amostral, na medida em que os professores inquiridos pertencem a este universo recenseados pelo Ministério da Educação.

Como afirmamos anteriormente, a amostra é antes, ilustrativa do que se passa em torno da atividade docente nas escolas de Moçambique. Na impossibilidade de trabalhar com todos os professores, como fizemos referência anteriormente, nossas escolhas recaíram para um grupo de professores que pertencem ao universo previsto nas estatísticas totais do país.

Foram considerados no total 50 professores e professoras das escolas enunciadas anteriormente, para responderem ao inquérito por questionário.

Sua distribuição não foi proporcional devido á diferença e a dimensão das escolas.

5.3. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A principal técnica de coleta de informação utilizada foi o inquérito por questionário. Trata-se de uma técnica que utiliza fundamentalmente métodos estatísticos, apesar dele não excluir a possibilidade de se recorrer à observação qualitativa. Aliás, pensamos que este trabalho, devido aos procedimentos de análise que suscita, ele se situa na interface de uma análise quantitativa porque recorremos aos métodos estatísticos e a necessidade de uma leitura do conteúdo dos dados coletados exige um procedimento analítico qualitativo. Depois procuramos complementar a pesquisa com recurso a informações prestadas pelos próprios professores inquiridos e que constavam dos apontamentos do diário de campo.

O inquérito representa uma das técnicas empíricas de recolha e tratamento de dados mais frequentemente usadas nas ciências sociais. Tal como consideram Bourdieu, Chamboredon e Passeron,

O questionário pressupõe todo um conjunto de exclusões: para saber estabelecer um questionário e saber o que fazer dos fatos por ele produzidos é necessário conhecer o que o questionário produz, isto é, entre outras coisas, aquilo que ele não pode alcançar. (...) É indispensável discernir metodicamente as declarações de intenção, as ações e as declarações de ação, que podem estabelecer com o comportamento real relações que vão do exagero valorizante ou da omissão por preocupação com o segredo às deformações, às reinterpretações e mesmo aos acontecimentos seletivos (BOURDIEU et al, 1968, p. 72-73).

Trata-se, como os próprios não deixam de reconhecer, de um instrumento da pesquisa com vantagens de facultar a recolha de dados

homogêneos susceptíveis dum tratamento estatístico. Por se tratar de um fato social que exige uma visão global, privilegiando a *observação sistemática* dos atos culturais em torno do trabalho dos professores.

É concensual o princípio da necessidade de aplicação do inquérito por questionário para a obtenção de informações específicas. Marinús Lima, por exemplo, considera que

O inquérito por questionário só deve ser utilizado quando a informação pretendida não puder ser mais rigorosamente e menos dispendiosamente obtida por outros meios: informação diretamente obtida junto de entidades competentes, análise documental (arquivos públicos, publicações administrativas, estatísticas disponíveis, imprensa, literatura, documentos privados, bibliografia, objetos técnicos e culturais, desenhos, fotografias, filmes, gravações e outros registros, outras fontes, populações numerosas, etc. (LIMA, 2000, p. 300).

A elaboração do inquérito obedeceu a alguns critérios, que tiveram tradução direta no modo como foi internamente estruturado. Já anteriormente fizemos referência a forma como foram elaboradas as variáveis. A opção recaiu no ordenamento do inquérito em seções temáticas, cada uma delas extraída do leque de dimensões teóricas assumidas no modelo analítico da pesquisa:

- Caracterização socio-biográfica
- Residência e família
- Formação acadêmica, profissional e pertença de classe
- Relação com o campo profissional/ económico
- Natureza, condições e tempo de trabalho
- Participação sindical

As distintas áreas temáticas e a sua sequência não obedeceram a uma definição aleatória. Procuramos preservar a garantia e obediência de uma linha orientadora que proporcionasse, por um lado, coerência na sequência dos temas, por forma a tornar o preenchimento do inquérito agradável. Por outro lado, tornar favorável uma aproximação gradual do inquirido ao próprio instrumento de recolha de informação, começando com questões de natureza mais gerais e menos implicativas e evoluindo para questões mais geradoras de resistência à resposta.

Isto se deveu ao fato de se tratar de um inquérito construído para ser auto-administrado, isto é, para que fosse respondido e preenchido pelos próprios entrevistados sem a intervenção do entrevistador.

O inquérito por questionário foi auto-administrado entre os meses de junho e julho do ano de 2010. A escolha dos estabelecimentos de ensino onde decorreu a administração do inquérito fez-se de acordo com a dimensão, longividade, importância das escolas, bem como com a disponibilidade de tempo para a pesquisa, esse último fator, bastante constrangedor para que a opção por escolas em espaços rurais não fosse considerada. Ainda assim, consideramos que a informação recolhida permite uma análise do objeto de pesquisa com uma margem de confiança considerável.

5.4. O DIÁRIO DE CAMPO E OS INFORMANTES PRIVILEGIADOS

No processo de abordagem para o trabalho de campo, precisamos traçar alguns planos de ação, para que a nossa intenção (de recolher a maior quantidade de informação junto dos professores) não esbarrasse com constrangimentos que a presença de uma figura estranha ao meio pudesse causar – uma das maiores dificuldades experimentadas por pesquisadores das ciências humanas.

Procuramos contato com professores e colegas da Universidade Pedagógica, no Ministério da Educação pessoas, que aqui apelidamos de informantes privilegiados, para facultarem-nos informações que permitissem maior abertura junto das direções de escola, professores e funcionários que zelam pela segurança das mesmas. A busca da familiaridade do pesquisador em relação ao pesquisado era o que se pretendia obter.

Todas as informações que nos pareceram de utilidade extrema ficaram registradas em diário de campo, nomeadamente o agendamento das reuniões com os grupos de trabalho, as conversas com os informantes privilegiados sobre as escolas, seus ambientes de trabalho, horários e efetivos de professores e estudantes.

Essas informações úteis (depoimentos de professores inquiridos) contribuíram para exteriorizar o que o inquérito por questionário não pode retratar e serviu assim de informação complementar.



FIGURA 6: Professora lecionando estudantes do EP1

CAPÍTULO VI – PERSPECTIVA TEMPORAL E COMPLEXAS METÁFORAS ESTATUTÁRIAS SOBRE O PROFESSOR

Como consideramos ao longo deste trabalho, nossas inquietações com o fenómeno da docência inscrevem-se em torno das questões identitárias. E quando falamos do *status do professor* estamos a falar de sua identidade. Como é visto o professor, o que ele pensa do trabalho que desenvolve, qual o seu estatuto? Estas são algumas perguntas que são levantadas. Nós acrescentaríamos: serão elas compatíveis com a realidade social moçambicana para afirmar homogeneidade de tratamento? Sabemos que a abordagem em torno do estatuto do professor é complexa, na medida em que gera sentidos distintos e que dependem do ponto de partida para a sua análise, assim como da dimensão temporal.

O fenómeno identitário é ambíguo. Esta ambiguidade do fenómeno pode ser testemunhada também na identidade profissional. É assim que Papi (2005), se referindo a identidade docente, é levado a considerar que

Por todas as diferentes considerações, entende-se que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autônomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte (PAPI, 2005, p. 53).

Podemos afirmar, assim, que a identidade do professor está sujeita a influências da construção da identidade pessoal. Não somente o conjunto de

saberes de natureza prática e teórica que norteiam a construção e desenvolvimento da identidade do professor. Os seus valores, as suas percepções de mundo, a construção do seu *eu* concorrem de forma positiva para a sua construção. Pautar o trajeto da docência ao longo do tempo faculta o entendimento das especificidades de que se reveste a atividade no espaço de pesquisa, das razões que poderão explicar aspectos específicos do “fazer docente” hoje em Moçambique.

6.1. REGISTRO SUMÁRIO SOBRE A DOCÊNCIA AO LONGO DO TEMPO

Apesar das singularidades que caracterizam os distintos tipos civilizacionais do mundo, existem elementos da história da docência que contribuíram para a construção da atividade docente com os contornos atuais.

Consideramos, por isso, fundamental apresentar de forma sintética os caminhos marcantes da atividade docente para contribuir, pensamos, para o entendimento do edifício de conhecimento a que nos propomos.

Destacaremos esse processo a partir da Europa onde esta prática se evidenciou ao longo dos séculos e vive hoje seu momento de maior consolidação. Não se pode afirmar com muita precisão onde o fenômeno da docência iniciou. Mas podemos, seguramente, afirmar que esse fenômeno se encontra intimamente ligado à história social da criança e da família, muito bem dissertada por Philippe Ariès (1981). Para este historiador

medievalista, todo o discurso em torno da infância e da sua educação está intrinsecamente vinculado a representação da “vida infantil” nos tempos modernos. Em seu trabalho o pensador francês procura mostrar que o conceito de criança nem sempre foi o mesmo ao longo dos tempos. As crianças já foram, nas sociedades tradicionais, tratados de forma idêntica a dos adultos. Segundo o autor,

(...) essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da idade média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1981, p. 10).

Para Ariès, as sociedades desenvolveram três representações distintas da infância, fruto de processos particulares de socialização que se inscreviam à épocas determinadas. Na antiguidade as crianças eram tidas como adultos em miniaturas, já que nesta altura não se registrava qualquer espécie de distinção entre o espaço de convivialidade dos adultos e o das crianças. Estas se inseriam na “sociedade dos adultos”. Mas este “*habitus*” não se fez presente sempre.

Segundo o autor francês, em um período posterior é notória uma mudança na percepção da infância. Do século XIII ao XVIII a sociedade passa a “apelar” pela inocência da criança, procurando não mesclá-las com

o “mundo adulto”. Para o sucesso desse processo, elas eram confinadas às instituições escolares sob supervisão e responsabilidade dos *perceptores* (professores). O último momento histórico está associado ao processo e influência do cristianismo, um período que vai do século XVIII a atualidade. Aqui, assiste-se a consolidação do processo de representação da infância iniciado no momento temporal anterior. O autor salienta que, as crianças passam a ser o centro dos grupos domésticos, uma vez que elas passam a estar associadas a figuras dos anjos. A pureza destes e a sua divindade é comparada a das crianças (ibid., p. 61-65).

Mais adiante, o autor reserva um espaço de sua obra aos aspectos da história da educação e que permitem perceber como era desenvolvido o trabalho docente nesses períodos. Quando falamos de trabalho docente, temos a tendência a representar este associando-o a infância. Ora, este trabalho vai no sentido oposto. Ele mostra de forma particularmente interessante,

Como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ibid., p. 165).

É possível ainda reter da obra do autor francês referências ao tipo de escolas, nomeadamente as escolas particulares, a escola da catedral, de maior predomínio, onde as restrições eram mais em torno das matérias a

lecionar, sendo apenas permitido o Donat (gramática rudimentar) e não restrições de ordem etária.

Na escola medieval assistia-se, para além da simultaneidade etária, a repetição do que era ensinado. Ela, ressalva Ariès, não contemplava acomodações extensas, o professor prostrava-se num pátio cercado de arcadas, descoberto, assim que terminassem as atividades comerciais ou então à porta de uma igreja, por vezes, podendo alugar uma *schola*.

O chão era forrado com palha para que os alunos pudessem aí se acomodar. O professor ficava à espera dos alunos. O mestre era, muitas vezes o mesmo (*ibid.*, p. 166).

O extrato seguinte ilustra bem o que procuramos apresentar no parágrafo anterior:

O mestre único, às vezes assistido por um auxiliar, e com uma única sala à sua disposição , não estava organizado para controlar a vida cotidiana de seus alunos. Estes, terminada a lição, escapavam à sua autoridade. Ora, originariamente, essa autoridade, o *for* do mestre, era a única que eles reconheciam. “velhos ou jovens”, os alunos eram abandonados a si mesmos. Alguns, muito raros, viviam com os pais. Outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, quer na casa de um padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato semelhante ao contrato de aprendizagem (*ibid.*, p. 167).

Não muito distante desta perspectiva, podemos encontrar outros contributos que permitem perceber o itinerário temporal por que passou a docência.

Na Grécia o Estado assumia a responsabilidade da educação das crianças oferecendo a eles práticas lúdicas, música e dança.

A pedagogia propiciava a preparação para enfrentar o conflito. O objetivo era formar guerreiros e não a instrução em si. Daí que, ao longo da sua formação as crianças estavam sujeitas a práticas educativas no sentido de se prontificarem a enfrentar as adversidades a que estariam sujeitos nos conflitos nomeadamente, a falta de alimento, os invernos rigorosos da Europa. A obediência aos superiores era transmitida pelos *éforos*¹³, que no *Agogê* os homens levavam em conta o preparo físico, treinando salto, combate corporal, preparando-se defensiva e ofensivamente.

Dos sete anos de idade em diante, a educação das crianças era da responsabilidade desses professores especializados (*paidónomo*) e do Estado e não dos pais como nos dias atuais (FERREIRA, 2004).

A educação estava dividida em escalões etários. O primeiro compreendia o período dos sete aos onze anos; o segundo ciclo iniciava aos doze anos aos quinze anos; o último era entre os dezesseis e os vinte anos.

A necessidade de outros conhecimentos e formação intelectual faz surgir o ensino como atividade não ocasional. Os *sofistas*, considerados mestres ambulantes, com capacidade retórica impressionante, são os pioneiros a conferirem a sua atividade carácter remuneratório. O trabalho não

¹³ Éforos eram considerados oficiais da Antiga Esparta. Eram eleitos cinco deles anualmente apenas uma única vez para constituir o Colégio de Gestão da vida pública. Seus poderes eram bastante difusos. Geriam a Assembleia, mobilização em situações de conflito, a administração da educação e fiscalizavam as ações dos reis. Para mais aprofundamentos, conferir FERREIRA, José Ribeiro; *A Grécia Antiga. Sociedade e Política*. Lisboa: Edições 70, 2ª edição, 2004.

era particularmente apreciado e o ócio era prática das classes mais ricas, daí que a sociedade visse a atividade intelectual com remuneração desenvolvida pelos *sofistas*¹⁴ de forma incrédula.

Pode ser com estes que nasceu a primeira pretensão de uma profissionalização da prática docente.

A tarefa educativa esteve, como podemos constatar, sob responsabilidade de distintas categorias sociais, em distintos níveis e escalões da vida pública da Grécia, onde existia uma clara divisão entre atividades de cariz manual e intelectual.

Os romanos nas suas escolas atribuíram inicialmente a tarefa do ensino aos *ludi magister*, uma espécie de professores primários, que viviam da sua atividade e, como consequência, esta era desprovida de prestígio.

O avanço do império de Roma os colocou em contato com outros povos e a necessidade de alargar o conhecimento de outros idiomas se transformou numa realidade.

A aprendizagem do grego era feita pelos ensinamentos dos *grammaticus*, que transportavam seus conhecimentos ao domicílio. Os que

¹⁴ Os Sofistas eram oriundos de quase todos os lugares da Grécia. Eram considerados mestres de sabedoria. Seu tempo era ocupado a proferirem palestras e a administrarem aulas pelas distintas cidades gregas, em troca seus estudantes pagavam uma taxa. Seu trabalho era sustentado na retórica e era bastante itinerante, na medida em que eles não eram sedentários. Os mestres sofistas alegavam que a “virtude” seria passível de ser ensinada.

Diversos sofistas questionaram a propalada sabedoria recebida pelos deuses e a supremacia da cultura grega (uma idéia absoluta à época). Por volta do Séc V a.C. é que são vistos em grande número por Atenas lecionando à troco de uma remuneração, ou argumentavam, por exemplo, que as práticas culturais existiam em função de convenções ou “nomos”, e que a moralidade ou imoralidade de um ato não poderia ser julgada fora do contexto cultural em que aquele ocorreu. Para aprofundamentos cf. CASSIN, Barbara, *Ensaíos Sofísticos*. São Paulo, Siciliano, 1990.

garantiam uma formação mais especializada e destinada aos indivíduos com maior prestígio social e que almejavam posições sociais de destaque era assegurada pelos *retores*.

Estas distintas formas de atividade docente assumem reconhecimento social também distinto. Os professores de menor prestígio e de menor condição salarial são os *ludi magister*. Os de maior prestígio são os *retores*.

Com a afirmação da administração estatal e as necessidades de dispor de um corpus de funcionários com instrução e preparo para entender as funções burocráticas e administrativas aproxima aquela instituição na regulação e gestão da educação. Surgem, assim, as primeiras escolas de responsabilidade estatal (PONCE, 1994: p.75-80).

António Nóvoa traz também um interessante contributo teórico, não muito distinto do apresentado por Ariès, ao fazer uma distinção entre a escola na idade média e na modernidade, que de forma complementar, contribui para a história e para percepção da docência hoje. O pensador português considera essencial,

- a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos;
- a introdução de um regime disciplinar, baseado numa disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada;
- o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre classes de idade bem definidas;
- a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.;

- a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central (NÓVOA, 1991, p. 115).

Estes traços podem ser hoje, ainda que em contornos não muito similares, vistos em muitas das sociedades escolares no mundo inteiro. E a passagem da educação sob a égide estatal, depois de uma educação de base cultural e religiosa, surge com a aparição do Estado-Nação e a institucionalização e estatização do ensino.

Com essa transformação foi-se desenhando uma atividade docente fortemente influenciada pelas mudanças sociais que iam ocorrendo e se afirmava, gradualmente, o professor como um profissional burocrático (ibid., p. 118).

Ainda dentro da proposta teórica do autor português, útil para esta análise por apresentar uma imbricação de índole sócio-cultural, importa considerar a ação estatal em substituição da igreja. Até aqui, a igreja assumia o compromisso de garantir as crianças o ensino de seus princípios com o conhecimento de textos religiosos e, conseqüentemente, garantir a influência da igreja em significativa franja populacional.

Os professores aparecem como os representantes do próprio clero. A forma de fazer o trabalho docente é muito marcada por um “(...) *modelo de docente permanente muito próximo daquele do padre*” (ibid., p.119).

Devido ao aumento da demanda de estudantes dos textos religiosos, a igreja vê-se necessitada em alargar seu corpo de ensinantes. Existia, no entanto, uma condição a cumprir. Os *colaboradores leigos* teriam

que ser capazes de garantir lealdade à igreja na atividade prestada. São assim, obrigados a fazer um juramento de fidelidade e abnegação a nova tarefa quase-sacerdotal. As formas de compensação pelo trabalho desenvolvido eram baixas.

O magistério passa a ser definido enquanto uma função para aquele que “(...) *professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade* (KRENTZ, 1986, p. 13).

A mudança dos processos sociais e surgimento de sociedades industrializadas apoiadas na afirmação do trabalho, do urbanismo e que tinha como consequência o aumento da necessidade de um atendimento elementar de populações com necessidades educacionais, marcam a etapa seguinte. Este tipo de sociedade apelava para um tipo de educação laica e a atividade de ensino com traços técnico-profissionais.

Falamos em traços técnico-profissionais porque ainda hoje se assiste em muitos lugares a presença de exercícios da docência enquanto vocação, onde alguns elementos da profissionalização, como a formação, o tipo de vínculo e a própria remuneração, estão completamente ausentes ou com características daquele.

Este professor, este mestre da atividade de ensino é muito condicionado pela afirmação da universalização do ensino básico. Registra-se um aproveitamento estatal da condição de mestres livres e que desenvolviam seus trabalhos em seus próprios espaços, com falta de

titulação, eram selecionados pelos próprios pais e remunerados de acordo com os interesses destes.

Ao mesmo tempo em que a necessidade de professores acompanhava o crescimento social, surge a necessidade de conferir a estes um *rol* de conhecimentos especializados e de longa duração, como forma de capacitá-los para exercer um trabalho com contornos e relevância social específica. O carismático *mestre-escola* dá lugar ao professor primário que teve acesso a relativos conhecimentos na *escola normal*.

A tradição do magistério europeia demonstra que estes professores primários apresentavam uma trajetória social ascendente. Provinham de segmentos sociais baixos, mas não se furtam do paradoxo que o estatuto do magistério carrega. Por um lado se beneficiam de rendimentos que não os permitem aspirar a formas de vida acima da suas. Por outro, são portadores de um leque de conhecimentos e formação que o exercício do magistério preconiza e que os coloca acima dos cidadãos, aldeões e artesãos em suas sociedades e mais próxima da dos médicos e dos advogados (NOVOA, 1991, p. 126).

O autor português identifica aqui, as primeiras manifestações de inquietação que explicam o surgimento de formas de organização identitária de professores. A busca da melhoria do estatuto e a definição da trajetória laboral caracterizam a transformação sociológica ocorrida com o trabalho do magistério. Estas mudanças e autonomia da docência encontraram sempre a relutância estatal (ibid., p. 126-129).

Quando se fala de estatuto do professor, inclinamo-nos a considerar as fortes afirmações do Historiador e Filósofo português Rui Grácio. Segundo este pensador, a conjugação de fatores de ordem sociológica, em distintos países, concorre para a não afirmação da profissionalidade docente. Num momento crucialmente particular da educação, os jovens se furtam e se alheiam do magistério, assumindo-o como uma tarefa do provisório.

Para Grácio (1995), a composição estatutária do professor e seu papel de educador estão fundamentalmente associados a elementos vectoriais de índole política, outros de referência e relação com a construção de uma carreira no universo laboral e finalmente, os que estão ligados ao universo onde o magistério se desenvolve: o espaço escolar. Não se pode ficar pelas medidas que levem a um reforço do aliciamento dos jovens para o professorado através do incremento de condições materiais, ou seja, na revisão exclusiva do estatuto profissional.

Outras medidas, como a revisão do estatuto pedagógico, o estatuto profissional e o estatuto cívico, devem ser levados em conta, sempre que se pretenda analisar a questão da valorização ou revalorização do magistério (GRÁCIO, 1995, p. 217-219).

A persuasão para o magistério e a resposta por parte dos jovens para com a possibilidade de optar pela docência como uma forma de trabalho, levou aquele autor português a considerar que,

(...) por altura das mais ou menos hesitantes opções profissionais.

(...) nunca vimos que se atendesse a isto: de outras profissões

qualificadas, liberais ou não, a juventude ignora, ou conhece mal a monotonia, as sujeições, os desenganos que também inevitavelmente comportam o mundo que é o nosso; não assim com o ofício de ensinar, que, se ela não conhece *de dentro*, observa, todavia de perto. E o que vê, o que experiencia na concreta situação escolar – será desapiedada injustiça, pensamos nós, professores -, não encoraja muito a seguir o caminho que escolhemos, ou a vida nos impôs (ibid., p. 220).

Sua visão apaixonante, engajada e crítica levam-o a assumir que a atividade docente é uma tarefa que exige que os agentes educativos a encarem como uma faina de humanização, em que,

(...) a percepção nítida do facto, além de implicar a necessidade de valorização da função docente no plano social, obriga a remodelar o estatuto pedagógico do professor na acção educativa que exerce na escola, pois o actual modelo - o dogmatismo como actitude, o didactismo como método, a informação como finalidade – se revela quase inoperante, e, além disso, suscita na gente moça a aversão, ou quando menos a relutância, no que respeita a trilhar o mesmo rumo profissional (ibid., p. 221).

O retrato da história do magistério permite-nos, em certa medida, reconhecer inúmeros constrangimentos que a tarefa do professorado suscitou nos seus agentes ao longo do tempo. Importa, também, reconhecer um certo peso que as instituições exerceram na afirmação da atividade no universo social e profissional. Segundo Nóvoa (1991), o Estado foi uma dessas instituições, que se sustentando nos professores, procurou veicular sua ideologia e perpetuar seus interesses.

6.2. PROFESSOR COMO FUNCIONÁRIO PÚBLICO

Para a pesquisa em torno das condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique decidimos considerar o Ensino Público como espaço privilegiado de análise, como tivemos oportunidade de anunciar no capítulo reservado as questões do método.

Essa opção se deve ao fato do Ensino Público ser o que acolhe maior número de estudantes e professores no Ensino em todo o país. Por outro lado, o ensino privado é bastante recente. Ele inicia na década de 1980 no país. Os professores que servem de objeto amostral para a pesquisa que desenvolvemos são considerados funcionários Públicos. Os funcionários públicos em Moçambique gozam de um Estatuto Geral aprovado por lei em 17 de março de 2009.

A Assembleia da República de Moçambique aprovou a lei nº 14/2009 nos termos das disposições conjugadas do nº 2 do artigo 251 e do nº 1 do artigo 179 da Constituição da República de Moçambique. A Assembleia da República aprovou o diploma que regimenta o Estatuto. No seu primeiro artigo o diploma considera que deve ser, “(...) aprovado o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, abreviadamente designado por EGFAE anexo a presente lei e que dela faz parte integrante” (BR/RM–2009, p. 7).

Este mesmo documento através do seu artigo 2, revoga o Decreto nº 14/87, de 20 de Maio, e as demais legislações que se dispunham contra esta lei antes da sua aprovação.

Este princípio legislativo, com base no artigo nº 3, considera e valoriza a qualidade de funcionários e agentes do Estado e reconhece que, por definição,

1. São funcionários os cidadãos nomeados para lugares do quadro de pessoal e que exercem actividades nos órgãos centrais e locais do Estado.

2. São agentes do Estado os cidadãos contratados ou designados nos termos da lei ou por outro título não compreendido no nº 1 do presente artigo, para o desempenho de certas funções na Administração Pública (ibid. p. 7).

Importa realçar ainda, que a presente lei, através do seu artigo nº 9, para o estabelecimento de relações laborais, considera que

1. A relação de trabalho entre o Estado e o cidadão constitui-se através de nomeação ou de contrato, sujeitos à visto do Tribunal Administrativo e à publicação no *Boletim da República*.

2. Havendo dispensa legal do visto, há anotação do Tribunal Administrativo (ibid. p. 12).

Este regimento estatutário do funcionário público moçambicano procura dar relevância ao carácter jurídico dessa posição. O recrutamento é feito mediante necessidade e por concurso público.

No caso dos professores, podemos dizer que em Moçambique existe uma clara distinção do estatuto profissional de um funcionário do Estado ou Público e do empregado sob contrato. Aqui as condições variam, estando ao funcionário público garantidas a estabilidade de emprego, a progressão na carreira, segurança social e reforma (condições em que é empregado). Ao segundo estão garantidas as melhores condições salariais, regime temporal de trabalho, tratamento especial na realização do serviço (condições nas quais trabalha) e não podendo prover das condições que o funcionário do Estado usufrui. Ou seja, o estatuto de funcionário do Estado preconiza condições de emprego garantidas e do posto de trabalho assegurado, salvo irregularidades cometidas pelo próprio funcionário, até a sua reforma (no Brasil equivalente a aposentadoria).

A flexibilidade do funcionário público para o exercício de atividades extraordinárias é mínima. Eles são funcionários do Estado e agem como portadores de uma função de serviço público exclusivo.

Importa lembrar que Max Weber já falava da necessidade de estabelecer um ordenamento normativo para a administração pública moderna. Segundo ele, o funcionário do Estado e não somente este, deve prover de treinamento integral e especializado. Esta necessidade é inerente a toda a administração burocrática.

Ao definir a forma ideal burocrática, numa análise dos sistemas do servidor público, Max Weber considera que a burocracia tem uma conotação positiva e mais racional que as outras formas alternativas de administração da coisa pública. Para o autor de *Economia e Sociedade*, o sistema de

governança burocrático é baseado no controle legal, já que se encontra sujeito a princípios reguladores explícitos e gerais. Trata-se de um sistema impessoal, onde o exercício de determinadas funções está sujeito a critérios definidos com base no desempenho da tarefa (mérito) e não com base na tradição e carisma.

O autor alemão considera que, em espaços como tribunais, escolas, igrejas, exército e empresas, quer sejam elas de índole privado ou público, a hierarquização dos cargos e os níveis de autoridade representam a presença de uma relação de mando e obediência, onde se assiste a supervisão dos cargos subordinados pelos subordinantes (WEBER, 1982, p. 229-232).

Algumas das características da forma ideal de burocracia descritas por Weber, tais como, impessoalidade no ato da contratação, lealdade a entidade empregadora, responsabilidade e autoridade como parte de uma hierarquia, desempenho permanente e constante de funções, o desempenho de funções com base em documentos oficiais e escritos, as compensações, remunerações e progressões na carreira baseadas no desempenho, permitem idealizar a posição do funcionário e chegar ao que ele considera ser uma profissão.

Segundo Max Weber,

A ocupação de um cargo é uma profissão. Isso se evidencia, primeiro na exigência de um treinamento rígido, que demanda toda a capacidade de trabalho durante um longo período de tempo e nos exames especiais que, em geral, são pré-requisitos para o

emprego. Além disso, a posição do funcionário tem natureza de um dever (ibid., p. 232).

Quanto à posição pessoal do funcionário, Weber idealiza o seguinte:

A posição social real do funcionário é, normalmente, mais elevada, quando, como ocorre nos velhos países civilizados, predominam as condições seguintes: uma forte procura de administração por especialistas; uma diferenciação social forte e estável, vindo o funcionário, predominantemente, das camadas social e economicamente privilegiadas devido à distribuição social do poder; ou quando o custo do treinamento necessário e das convenções estamentais lhe impõe obrigações. A posse de diplomas educacionais [...] está habitualmente ligada à qualificação para o cargo (ibid. p. 233).

Claro que se percebe tratar-se de disposições teóricas e formas ideais-tipo. O próprio Max Weber reconhece que não pode existir uma organização ideal. Do ideal ao real se observam distintos processos de ordem socio-cultural e de natureza histórica que contribuem para especificidade de cada organização burocrática.

No caso do trabalho docente, sua afirmação e reconhecimento enquanto categoria profissional mantém-se num debate teórico e prático significativo com distintas produções nas distintas escolas do mundo. Os processos sociais têm evidenciado uma co-relação entre as trajetórias percorridas pelo professor enquanto forma de ocupação laboral e a escola enquanto instituição social. A sua indissociabilidade é um fato. A história da atividade docente, como dissertamos anteriormente, assim o mostra.

Ao apelidarmos este ponto de metáforas, fizémo-lo com o propósito de evidenciar a multiplicidade de debates desenvolvidos em que se focaliza a profissionalização do magistério, as competências que resultam do desenvolvimento do saber docente, assim como a identidade de classe de professores, fruto de sua socialização profissional.

Algumas escolas se têm destacado na teorização feita, tendo como pano de fundo a prática laboral e o reconhecimento do magistério. São mais salientes os casos das escolas do Canadá, da França, dos Estados Unidos e do Brasil. De uma pluralidade de estudos podemos destacar (BARLOW, 1999; TARDIF & LESSARD, 1999; DOYLE, 1986; GAUTHIER et al., 1997; GAGNÉ, 1999; LAROSE, 1999; MELLOUKI, 1989; MELLOUKI & LEMIEUX, 1992; MELLOUKI & SIMARD, 2004).

6.3. SERÁ A DOCÊNCIA UMA PROFISSÃO?

Algumas das “discussões” que os trabalhos das escolas teóricas e epistemológicas da educação levantam, giram em torno da possibilidade de reconhecer e afirmar o trabalho docente como uma profissão. Qualquer referência analítica ao trabalho docente suscita uma abordagem do *status professional* do professor. Dessa forma ensaiamos um breve olhar em torno da discussão.

Consideramos que o professor, seja ele do ensino primário, do ensino secundário ou do superior, na sua atividade cotidiana, exerce um trabalho de ordem intelectual. Porque esta tomada de posição? Porque da

necessidade de trazer para esta discussão? Fazêmo-lo na crença de que o Estatuto do funcionário público de Moçambique coloca o professor dentro destas categorias: profissional e intelectual. Esta tomada de posição será mais bem sustentada adiante.

Iniciamos esta abordagem reconhecendo que a noção de profissão sempre está associada a períodos socioculturais e que observam alguma influência no próprio trabalho, na medida em que as profissões se reportam sempre aos contextos situacionais.

A noção e a definição de profissão é uma construção social, o que por consequência, retira qualquer possibilidade de existência de apenas um conceito de profissão como testemunham algumas produções sociológicas ao longo dos tempos.

Muitas dessas produções consideram ser de natureza consensual que o reconhecimento e legitimidade das profissões preconizam a existência de princípios técnicos capazes de alicerçar tal legitimidade, reunir um conjunto de condições para a formação e qualificação afim de afirmar seu reconhecimento junto das pessoas relativamente a qualidade de serviços que se apresenta.

É importante para que seja reconhecida e legitimada como profissão, que uma determinada atividade esteja provida de "...certificação, centros de formação, código ético e de conduta, conhecimento especializado, autoregulação, valor de serviço público e ter como referência grupal os próprios colegas" (BLANKENSHIP, 1977, p. 5).

Quando falamos da escola, percebemos que se trata de uma realidade social com características próprias, composta por processos sociais e formativos de complexidade elevada, com seus regulamentos e programas geradores de distintas concepções, interpretações e sentidos. Porém, o magistério foi-se processando sob um conjunto de traços característicos que a distinguem de outras tarefas e profissões com reflexos na forma como se produz e se constroi o magistério.

Creemos que a identidade profissional se vai construindo gradualmente ao longo de toda a formação acadêmica. O professor vai construindo e não é resultado exclusivo do momento de titulação e formação. Ela é um construto que conjuga e integra processos de natureza complexa individual e coletiva.

Quando falamos de identidade docente, estamos a falar da forma como os professores representam de modo subjetivo seu processo de trabalho. Sendo o professor membro integrante de uma determinada sociedade, a percepção que a sociedade tem do seu trabalho é também fator que contribui para a construção dessa identidade. Daí que ela seja um leque representacional composto e difuso da atividade e do comportamento em relação a ela.

Por existir uma multiplicidade de identidades que se sujeitam aos contextos laborais, bem como dos percursos profissionais particulares, podemos arriscar a considerar que a identidade do professor se sujeita a este princípio. Ela é uma construção social, individual e se inscreve nos constrangimentos espacio-temporais da própria atividade docente.

Nesse contexto se processa o conhecimento e reconhecimento institucional, a passagem de saberes que os processos de socialização engendram e a interiorização dos princípios norteadores da atividade. Em suma, é se ser sujeito tendo como base referencial o outro coletivo, sofrendo as influências do ambiente escolar, do momento sociopolítico vivido pela realidade referenciada, os compromissos assumidos para ensinar e aprender para o fazer (LASKY, 2005).

As condições laborais, os estereótipos e as expectativas em torno da tarefa executada e a executar influem de forma direta na configuração da representação social e da autoestima. Uma profissão é valorizada socialmente quando os que a desempenham concedem a sociedade um trabalho considerado relevante e quando essa sociedade considera que tal tarefa deveria ser bem remunerada, num claro reconhecimento do seu grau de importância (BOLIVAR, 2006).

Neste prisma, ao analisar a identidade profissional do magistério, importa enfatizar que nem sempre o prestígio, a imagem dos professores se configurou com contornos similares dos das distintas profissões. Para Tomlinson,

A instituição escolar se viu sujeita a uma notória deterioração da valorização social do papel docente. Ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social derivado, segundo alguns, das características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se pareça mais com ocupações do que com “verdadeiras” profissões, como certamente o são a medicina ou o direito. Quis-se comparar sistematicamente a docência com essas outras profissões para ver se ela cumpre com as condições de um conjunto de indivíduos que aplicam um

conhecimento científico avançado para proporcionar um serviço aos seus clientes, e se agrupam juntos mediante o pertencimento a um corpo profissional que assume a responsabilidade de controlar os quocientes profissionais e que lhes confere benefícios e pode impor sanções aos seus membros (TOMLINSON, 1997, 21).

No início do século passado, a profissão docente gozava de um prestígio e reconhecimento distinto do que Hoyle e John afirmam ser característicos dos tempos atuais. Estes autores revelam que nesse período,

Pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor - era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência (HOYLE E JOHN, 1995, 43)

O professor está sujeito a desempenhar a tarefa de transmissor de conhecimentos e saberes culturais, assim como observar um estado de permanente reflexão, perceber a natureza comportamental, resolver os problemas decorrentes da sua prática, com recurso ao conjunto de meios e técnicas de ensino adquiridos para o exercício de sua tarefa.

Na sua obra, *Da divisão social do trabalho*, Durkheim considera que a “excessiva especialização” das ocupações suscita a necessidade de criação de instituições associativas para que a sociedade seja capaz de

oferecer referenciais comportamentais para a ação dos indivíduos e que a anomia não faça parte da vivência coletiva. Por isso, ele afirma que,

A atividade de uma profissão só pode ser regulamentada eficazmente por um grupo bastante próximo dessa profissão, que conheça bem o seu funcionamento, que sinta todas as suas necessidades e possa acompanhar todas as suas variações. O único que poderia atender a essas condições é aquele que seria formado por todos os agentes de uma mesma indústria reunidos e organizados num mesmo corpo. É o que se chama de corporação ou de grupo profissional (DURKHEIM, prefácio a segunda edição, 2008).

Se o pensamento durkheimiano for transportado para o campo do magistério, facilmente nos apercebemos da sua pertinência, se atendermos ao fato desta tarefa estar, como anteriormente nos referimos (citando NOVOA), vivendo momentos de certo aproveitamento da sua posição estatutária por parte do Estado e da própria sociedade.

Para que não nos fixemos nas perspectivas durkheimianas, trazemos outro contributo que falcula o entendimento do processo de profissionalização. No âmbito da sociologia do trabalho, muito se tem produzido teoricamente para compreender as formas de estruturação social ao se questionar a forma como os distintos grupos de profissionais buscam afirmação ou perpetuação de determinados estatutos sociais.

Uma das primeiras constatações unânimes é da dificuldade e da permeabilidade do objeto de análise e o seu carácter difuso. Dito de outro modo, “o fenómeno profissional não tem fronteiras claras” (LARSON, 1979, p. xi). Podemos encontrá-lo nas abordagens da análise sociológica pura,

assim como nas análises da sociologia do cotidiano (NÓVOA, 1987; DUBAR, 1994).

Veja-se a forma distinta como se denomina o objeto das distintas tradições linguísticas de base matricial latina: na inglesa, denomina-se por «*occupation*», assim como é frequente designar-se «*profession*». Já no idioma português aparece com as expressões «*profissão*», «*ofício*» ou «*ocupação*». Por último, os franceses comumente designam por «*métier*», «*profession*» ou «*groupe professionnelle*».

Daqui resulta que a própria concetualização passa por difusas posições, em função das tradições epistemológicas da sociologia do trabalho e das profissões. Não iremos aprofundar esta dispersão posicional dos sociólogos, apenas no reteremos a olhar uma das correntes, partindo da análise de autores-chave ou de referência para, em complemento ao enunciado durkheimiano, analisar o grau de profissionalidade docente.

Na década de 1970 surge uma nova corrente, distinta das correntes interaccionistas simbólicas e do funcionalismo, que procura enfatizar o peso do econômico nas profissões e o poder que daí resulta. Essa nova visão, neo-weberiana, também conhecida por «Novas Teorias das Profissões», partem da premissa de Max Weber que considera que a ação dos homens é norteada por racionalidade econômica e que a orientação da ação baseia-se nessa racionalidade, geradora de grupos de competidores que buscam a maximização posicional, criando monopólios, com a finalidade última de “fechar mais ou menos completamente a outros grupos o acesso às

oportunidades sociais ou econômicas, que existam num dado domínio (WEBER, 1995, p. 51-56).

Buscando uma caracterização dessa nova perspectiva para a abordagem dos fenômenos sociológicos ligados às profissões, a portuguesa Rodrigues considera que,

A afirmação das abordagens econômicas do fenômeno das profissões, salientando, sobretudo os efeitos econômicos das práticas monopolistas das associações profissionais, lançaram as primeiras dúvidas acerca da bondade do modelo profissional e dos benefícios do profissionalismo (RODRIGUES, 1997, p. 35).

Segundo a pensadora portuguesa, essa nova perspectiva alarga, de forma distinta das perspectivas e das correntes que acima fizemos referência, seu campo de análise para o campo do poder profissional, social, econômico e político dos diversos grupos profissionais (ibid., p. 47). Esse novo questionamento acaba por classificar estes grupos profissionais enquanto

Grupos específicos de trabalhadores, pertencentes às classes médias, que partilham, em graus diferenciados, crenças comuns e que se envolvem, de diversas formas, em ações coletivas visando estabelecer um monopólio sobre o mercado para assim melhorar o seu estatuto social (DUBAR e TRIPIER, 1997, p. 113).

Retomaremos a estes autores franceses, particularmente a Claude Dubar quando falarmos do trabalho docente e a busca sistemática de identidade profissional por parte dos professores. Importa agora realçar as contribuições de autores da Nova Teoria das Profissões. Um desses autores

é Eliot Friedson, que inicia sua análise privilegiando como denominador fulcral: a centralidade do poder. Ele encontra no poder profissional algumas das principais fontes que ajudam a compreender o presente fenômeno: a *expertise*, o credencialismo e a autonomia. A primeira tem a ver com o campo do conhecimento e das técnicas e da sua utilidade e aplicação, exigindo para seu reconhecimento, um determinado domínio exclusivo ou monopólio. Ao credencialismo corresponde o domínio do acesso dos meios científicos e técnicos característicos da profissão, institucionalizados. Por último, a terceira tem a ver com a capacidade em especificar o conteúdo do trabalho (RODRIGUES, 1997).

Daqui é possível chegar a definição do processo de profissionalização, segundo Friedson. Para este, analisados os seus múltiplos trabalhos, ela é

Um processo pelo qual uma ocupação – organizada formalmente ou não, através da reivindicação ou afirmação das suas competências específicas e esotéricas, da particular qualidade do seu trabalho e dos benefícios que com isso proporciona à sociedade – obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controlo sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado (ibid., p. 50-51).

Este processo de profissionalização resulta, na ótica de Rodrigues, da necessidade dos grupos exercerem certo fechamento social com a intenção de potenciar os resultados e os recursos, ao mesmo tempo em que reduzem o acesso a um conjunto muito restrito de possíveis candidatos. Como é que a autora e ex-ministra do trabalho portuguesa chega a essa

constatação? A partir da conjugação de estudos e contributos realizados por Larson e os de Freidson. Da primeira resgata a importância dada pela autora ao conceito de projeto profissional, algo que tem a faculdade de “ganhar *status* através do trabalho” (LARSON, 1979, p. 67). Para Larson, a disposição e ordem das profissões decorrem da conjugação de dois processos analíticos: o ordenamento de um mercado de serviços e um plano de mobilidade geral inteiramente sob sujeição da existência de um mercado estável e alicerçado na divisão social do trabalho.

Portanto, o projeto profissional pode ser concebido como

Um processo histórico através do qual certos grupos profissionais procuram objetivamente estabelecer um monopólio sobre um segmento específico de mercado de trabalho, fazendo reconhecer a sua “*expertise*” pelo público com a ajuda do Estado (DUBAR e TRIPIER, op. cit., p. 130).

Todas as contribuições acima trazidas deixam transparecer a conjugação entre processos de reprodução social e processos de reprodução econômica. Em Larson, assistimos a extensão dessa conjugação ao propor a união das profissões a grupos de interesses acoplados ao sistema classista da sociedade capitalista, que entendem a profissionalização enquanto um fator de dinâmica coletiva geradora de outros estatutos e outros privilégios sociais.

Ainda dentro da mesma corrente surge outro questionamento e que serve para a reflexão em torno do magistério ser reconhecido como uma atividade profissional. A questão passa pelo entendimento das razões que

levam a que determinados “grupos profissionais” se destaquem mais do que outros no pleito interprofissional pelo reconhecimento jurisdicional para o uso de uma dada competência.

A contribuição de Andrew Abbott (1992) faculta entendimentos em torno da problemática. Ele parte da inexistência de consenso sociológico e a permeabilidade de fronteiras entre as distintas áreas profissionais e avança para uma análise dos mecanismos de concorrência pelo exclusivo privilégio jurisdicional de uma determinada competência.

O autor propõe um olhar sistêmico alicerçado em três eixos, para compreender os motivos através dos quais determinados corpos profissionais se destacam dos outros no pleito: a natureza ou o tipo de trabalho, as causas de mudança no interior do grupo profissional e as causas de mudanças no exterior do grupo profissional (RODRIGUES, op. cit.).

Abbott considera ser importante analisar a natureza do trabalho porque as relações que se estabelecem entre as profissões e as tarefas a elas ligadas são de natureza complexa e que elas estão em permanente dinâmica e mutação. Por outro lado, pela sua característica difusa das atividades, ou seja, a possibilidade dessas atividades vinculadas à determinada profissão estarem sujeitas a variação histórica e espacial “impostos pelo presente ou passado de uma cultura” (ABBOTT, 1992, p. 36).

Para o autor americano, falar de “causas de mudança” no interior implica atender a um pressuposto que considere as profissões enquanto

constituídas por grupos ordenados de pessoas que desenvolvem tarefas diferentes em momentos laborais distintos para clientela diversas. O autor afirma aqui uma forma de reconhecimento de hierarquização e ausência de homogeneidade internas “que tanto podem gerar como absorver alterações sistêmicas” (ibid., p. 117).

Com relação às causas de mudança externa, Abbott considera que elas estão “sujeitas” aos condicionalismos históricos que levam a que as relações de poder e visibilidade de grupos profissionais difiram de forma significativa. O autor elege como causas desta diferenciação, o aumento da burocracia, a evolução no conhecimento da estrutura profissional, a *mídia*, as novas tecnologias e um exercício de natureza jurídica, através do qual “uma profissão pede à sociedade que reconheça a sua estrutura cognitiva através do direito de exclusividade” (ibid., p. 59).

Ora, no extremo oposto parece se colocar J. Sacristan, que considera “a profissão docente é uma semiprofissão (1995, p. 71). O autor justifica sua tomada de posição “em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho em particular” (ibid., p.71). Sua colocação encontra na ciência sociológica as bases para justificar sua posição comparativamente as distintas profissões liberais. Marca o estatuto semiprofissional,

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa. 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário. 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma selecção

indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário. 5) o status dos clientes. 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino (ibid. p.66-67).

Os critérios apresentados, pensamos que não retiram a relatividade e a contextualização da construção social da profissionalidade da docência. O sentido atribuído a profissão docente em Moçambique remete-nos para a perspectiva da sua “permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (ibid. p. 65). E aqui reside a contradição do autor e válida nossa posição inicial.

A análise dos distintos contributos teóricos em torno da sociologia das profissões faculta-nos a defesa de um pressuposto com vigor heurístico para a compreensão da docência enquanto profissão: A profissão não deve ser tida como uma realidade natural em si, mas antes como fruto da construção social.

Ora, no caso dos professores do ensino primário do primeiro e segundo graus, em Moçambique, ficam alguns traços que permitem desmistificar a sua categorização no campo profissional. Sua formação está regulamentada e reconhecida como necessária para o desempenho da função social atribuída.

Importa considerar, pelo disposto nos parágrafos anteriores, que em Moçambique todas as formas de organização de base profissional surgiram por iniciativa e regulamentadas pelo partido no poder, a FRELIMO. Podia-se

assistir a esse patrocínio na educação e em outras esferas da vida pública nacional.

No caso da educação, em 1981 a FRELIMO criou a Organização Nacional de Professores (ONP). Este é o período de vigência de um só partido político, uma só ideologia - o Marxismo-Leninismo, uma idéia base - a Formação do Homem Novo e a construção de uma sociedade livre das amarras do colonialismo português e seus ideais.

A ONP surge com o objetivo de congregar os professores, para que, coletivamente, eles fossem capazes de:

Cumprir a missão histórica de formar o Homem Novo;
Dignificar a sua profissão pelo seu comportamento e pelo seu exemplo;
Ter orgulho de ser professor e defender a sua carreira e os seus direitos (ONP, 2006, p. 4).

Esta instituição sempre esteve sujeita ao peso da sua própria génese. Ela surgiu de uma iniciativa governamental e partidária num movimento de cima para baixo, testemunhando o carácter centralizador do Estado moçambicano à época. A situação vivida pelo país no período sucedâneo a independência nacional também teve reflexo na classe de profissionais do ensino. As dinâmicas demográficas forçadas pela guerra de desestabilização, com professores a deslocarem-se involuntariamente das zonas afetadas, outros a terem que participar do conflito como guerrilheiros pela RENAMO ou recrutados para cumprir o Serviço militar Obrigatório nas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM) e outros a

perderem a vida nesse conflito, tornavam a classe de professores e o movimento organizacional mais frágil e cada vez mais dependente da iniciativa governamental.

Ainda assim,

Em 1990, os professores decidiram realizar uma greve para chamar atenção para problemas que os afligiam em três áreas: salários, habitação e bolsas de estudos. O primeiro congresso da ONP em 1998 decidiu transformar a ONP de organização 'socioprofissional' em um sindicato, mudando o seu nome para ONP/SNPM (Organização Nacional de Professores/Sindicato Nacional de Professores de Moçambique), com os objectivos expressos da "defesa dos interesses da classe dos professores" (ibid., p. 17).

Outros encontros no seio da ONP que tiveram lugar, entre eles o Segundo Congresso em 2005, com o lema, "intervir para mudar", expressam o manifesto sentido de reconhecimento identitário de uma categoria de trabalhadores do magistério, mas que traduzem algum desconforto dessa mesma classe. Pelos discursos veiculados, é possível perceber que a classe política e parte das instituições públicas consideram o professor primário como um profissional. Poderão ser reconhecidos como profissionais os professores primários de Moçambique?

Convém antes, quando abordamos aspetos do trabalho docente, salientar que este nos remete, de forma incontornável, para a apreciação de elementos de natureza identitária e de natureza classificatória da sua função social. Por isso, atenda-se a seguinte metáfora definidora dos trabalhadores do ensino.

6.4. COMPETÊNCIA E ESTATUTO PROFISSIONAL

Partimos para esta explanação, que nos parece complementar a anterior metáfora para uma melhor concepção do trabalho docente nas suas distintas acepções.

A tendência de atualmente se pensar o professor enquanto profissional acaba por ser bastante parcial ou até mesmo incompleta, se atendermos que a ela deveriam estar ainda associadas outras responsabilidades no domínio das suas competências e do seu papel e que acabam gerando uma determinada forma de ser ou, em outras palavras, uma identidade.

Quando se ressalta o papel do professor, torna-se incontornável reconhecer a heterogeneidade de matrizes que procuram enquadrar as funções deste na sociedade assim como na escola.

Algumas proposições permitem reconhecer a função docente de forma mais elaborada e que nela esteja incorporada a definição que reflita seus conhecimentos, suas reflexões, suas atividades no interior da sala de aulas e na própria escola.

Recorremos aos ensinamentos de Durkheim em *Educação e sociologia* (op. cit), quando se refere à tarefa essencial do professor, a equipara de um intelectual, por ser uma tarefa moral e social, devido aos hábitos profissionais, porque se sujeita de forma singular à autonomia de

vontade e acaba por alargar essa autonomia ao constrangimento da sociedade e ao prestígio da autoridade das instituições.

Inspirado em Spencer e Comenius, o autor francês considera que o professor deve “preparar a criança para o exercício de suas funções sociais”, isentando-a da inserção “num mundo puramente ideal”, inculcando nela disciplina, abnegação, autonomia, facultando-a elementos capazes de elaborar juízos críticos (DURKHEIM, *op.cit.*, p. 76-89).

Ora, essas qualidades levam-nos a seguinte questão: será o professor um intelectual? A resposta à questão requer um olhar para a natureza de seu trabalho e as funções que exerce, para além da definição de intelectual.

Podem-se considerar intelectuais, segundo Bodin, “todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura, esse universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião” (BODIN, 1964; 1997). Este conceito acaba por associar o professor à categoria de intelectual e permite elevar o próprio trabalho por ele desenvolvido a mesma categoria, com a particularidade do trabalho de ensino se situar, na perspectiva de Bodin, no mesmo universo dos distribuidores ou divulgadores culturais, distinto do núcleo dos criadores de cultura, onde se podem encontrar “executores das diversas artes, a maioria dos professores, a maioria dos jornalistas” (1964, p. 17).

Mas a marca que leva a distinção do profissional do magistério de outros membros desse núcleo de difusores de cultura é o conjunto instituído de saberes e de práticas relacionadas ao ofício de ensinar.

Algumas construções de ordem teórica e prática deram origem a alguns esclarecimentos conceituais que nos permitem afirmar com alguma segurança ao que expusemos em parágrafos anteriores. São as construções de Claude Dubar em torno das trajetórias sociais e formas identitárias (DUBAR, 1998; 1999), reflexões sobre qualificação do trabalho de Georges Friedmann (1946-1973) e Pierre Naville (1956; 1963).

No pensamento sociológico é comum afirmar-se que o trabalho transforma o trabalhador em termos identitários, já que trabalhar não se limita ao exercício de uma tarefa, como a própria influência e as mudanças que o trabalho desencadeia no executante.

As relações estabelecidas entre o campo da educação, especificamente o escolar donde nos interessa o ensino, e o campo da sociologia do trabalho, evidenciou o “olhar” lançado em torno da qualificação profissional, sobretudo dos profissionais da educação. A base de análise assentava na divisão técnica do trabalho, de inspiração taylorista-fordista de produção capitalista (PAIVA, 1989).

Hoje, graças às contribuições de Friedmann e de Naville o universo de construções alarga-se de forma significativa.

O docente, figura central desta pesquisa, dispõe de competências profissionais para exercício de sua tarefa? E o que seria competência?

Como afirma Dubar, o conceito de competência está associado ao conceito de qualificação. Eles não são sinônimos e já apareciam no jargão sociológico há alguns anos (DUBAR, 1999). Eles surgem para dar conta das transformações que a sociedade com a passagem da “civilização natural” para “civilização técnica” - segundo a acepção de Friedmann ou a passagem do “trabalho mecanizado” para o “trabalho automatizado” – segundo Naville (ibid., p. 2).

O autor francês reconhece significativas mudanças na organização laboral no trabalho da indústria, assim como na relação trabalho versus trabalhador. Ele considera que,

A noção de qualificação, mesmo sem o mesmo sentido para todos os autores, sempre constituiu um indicador dessas mudanças na medida em que remetia ao mesmo tempo, como Naville (1956) tão bem mostrou, ao valor social das tarefas realizadas e as modalidades – principalmente a duração – de formação dos trabalhadores (ibid. p. 2).

Essa visão de qualificação proposta por Naville estabelece uma *ratio*, ligando, a formação e o ordenamento técnico do trabalho e, por outro lado, estreitando laços relativos à diferenciação de escolarização no espaço social e a divisão do trabalho. Naville evidencia no seu conceito de qualificação aspectos da complexidade na relação que se estabelece entre “as operações técnicas e a estimativa de seu valor social” e salienta ainda, “a dupla relatividade das qualificações para com as tecnologias e sua utilização «econômica» (ibid., p. 3).

Se aprofundarmos mais a perspectiva relativista da qualificação proposta por Naville, podemos chegar a mais alguns aspectos que contribuem para o melhor entendimento de suas propostas. Se anteriormente, num período subsequente a segunda Grande Guerra, existia um ordenamento social das profissões e da estrutura salarial, fazendo-se corresponder determinado posto de trabalho, cada profissão a determinado nível de escolaridade, surge com a crise do chamado “modo de regulação fordista”¹⁵ e das técnicas tayloristas de produção, um novo paradigma a substituir as formas tradicionais que primavam pela classificação das qualificações e hierarquização dos salários que dela advinham. Esse novo paradigma está centrado nas competências porque esta é capaz de exprimir uma mudança na organização e nas relações sociais.

O pensamento de Naville, surge muito bem expresso na obra *Essai sur la qualification du travail* (1956). Nessa obra o autor considera que saber o que é um trabalhador qualificado e o que é qualificação, requer uma perspectiva histórica e comparativa capaz de dar conta das distintas condições econômicas, sociais, políticas e culturais em jogo. De forma mais

¹⁵ O Fordismo é um modelo de produção em grande escala pensado e desenvolvido pelo americano Henry Ford que viveu entre 1863 e 1947. Baseado no modelo de simplificação e padronização de um outro modelo desenvolvido por Frederick Taylor, Ford aperfeiçoou seu modelo de produção de automóveis introduzindo processos simples e verticais, que levavam a uma maior eficácia na produção sem recurso à mobilidade do operário. A própria linha de montagem se encarregava de fazer chegar ao trabalhador o próprio trabalho. No fordismo não se exigia muita qualificação ao trabalhador, mas os investimentos eram feitos nos equipamentos da linha de montagem. Para aprofundamentos consultar GOUNET, Thomas.; *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo editorial, 1992.

sintética, considerar que determinado trabalho é qualificado varia com o tempo e com o espaço; cada sociedade é capaz de construir seu próprio juízo.

Nas sociedades atuais, qual seria o sentido dado à qualificação, que lhe seria peculiar, ou seja:

O que é específico à análise da qualificação no modo de produção capitalista, ou melhor, nos regimes salariais? Ao introduzir a *separação* do trabalhador do produto do seu trabalho, o salariado também separa a formação do exercício do trabalho: antes, não se preparava o homem *para* o trabalho; ele aprendia *no* próprio trabalho. Instaura-se assim, simultaneamente, um processo de diferenciação entre *qualificação do trabalhador* e *qualificação do posto de trabalho* (TARTUCE, 2004, p. 363).

Segundo a autora acima citada, Naville considera que a qualificação se torna mensurável com base no salário. As qualidades da mão-de-obra são adquiridas em troca por um salário para que a circulação de bens e serviços resultem na dinâmica social. Assim, citando Naville, ela procura destacar que

Os níveis de qualificação do trabalho exprimirão, afinal de contas, os valores econômicos que lhe são inclusos e, em resultado, o julgamento mais ou menos favorável trazido sobre eles. Ao passo que a capacidade de trabalho é o objeto de um mercado – mercado privado ou mercado de Estado –, é inevitável que ela seja avaliada diferentemente conforme o custo de sua formação e a necessidade que a economia tem dela: daí resulta sua apreciação qualitativa como qualificação (NAVILLE apud TARTUCE, op. cit., p. 364).

O que Naville pretende mostrar, para além da separação entre o *trabalhador e o seu trabalho*, distinto da Friedmann, é a relação e a passagem da qualificação “da esfera do trabalho para aquela das relações entre formação e emprego assalariado” (DUBAR e TRIPIER; op.cit., p. 143).

Em resumo, Naville pretende ilustrar que não devemos considerar a qualificação do trabalhador e na qualificação do próprio trabalho sem estreitar uma relação entre ambas e observar os resultados que daí advém, ou seja, entre o que é esperado e o que é proposto no âmbito das qualificações por parte da sociedade e dos próprios indivíduos.

A visão relativista aponta para a consideração da qualidade do trabalho como definidor da qualificação, com recurso ao sistema educativo, este último enquanto gerador de reconhecimento social, traduzido em benefícios monetários e prestígio (TARTUCE, op.cit., p. 366-367). A qualificação aparece numa perspectiva relacional e social.

Já a visão substancialista, representada pelo pensamento de Friedmann, considera que a qualificação está associada à complexidade da empreitada, assim como aos conhecimentos necessários para sua efetivação. Para Friedmann, executar uma tarefa exige um conteúdo do trabalho e o *know-How* – os saberes necessários. Aqui, considera-se a qualidade de trabalho como essencial para determinar substancialmente a qualificação (ibid. p. 367). Importa ressaltar que a perspectiva substancialista é anterior à relativista.

Chega-se assim, ao ponto de maior interesse para a pesquisa. Qual a relação que se estabelece entre diploma, cargo e salário, e de que forma se dá o reconhecimento da qualificação no trabalho de professores?

A análise da relação entre qualificação e competência pode ser alargada a profissões não industriais, como são os casos dos profissionais do ensino – objeto da nossa pesquisa -, e os policiais. Citando trabalhos publicados na revista *Sociologia do Trabalho*¹⁶ sobre as concepções da qualificação e da competência, Dubar (1999) considera que os professores e os agentes da polícia dão primazia aos saberes formais e às disposições legais como os fatores adequados e dos quais depende a prática de uma atividade profissional. Segundo ele,

O docente qualificado é aquele que possui títulos escolares e habilitações oficiais para exercer sua profissão. Estes ratificam principalmente saberes acadêmicos e didáticos, essencialmente disciplinares, os quais são adquiridos por meio de uma formação inicial antes de se traduzir pelo exercício profissional. Eles não podem ser alterados pelas evoluções das políticas escolares ou pelo irromper de novas finalidades educativas (DUBAR, 1999, p. 83).

O autor procura ainda, com esses trabalhos, evidenciar o duplo sentido atribuído à qualificação na sociologia de trabalho francesa pois, a par dessa classificação surge uma outra de forma oposta quando

Os docentes e policiais que se referem à “competência” falam de sua profissão como de uma *arte* na qual envolvem qualidades

¹⁶ Tradução feita por nós do original *Sociologie Du Travail*. Segundo o autor, tratou-se de um número especial, cujo título foi *De qualification à la professionnalité* (Da qualificação à profissionalidade). Estes trabalhos foram apresentados nas jornadas de sociologia do trabalho na cidade de Nantes por Demailly & Monjardet (1987).

personais que são também “capacidades profissionais, socialmente requeridas e institucionalmente valorizadas” (ibid., p. 84).

Teremos, então, uma qualificação em forma de «habilidade “profissional” (no caso mais comportamental do que “manual”) só pode ser adquirida pela própria prática...» (ibid. p. 83). Por seu turno, «a qualificação “técnica” requer conhecimentos formalizados, o respeito metódico aos procedimentos e a instauração de saberes de outro tipo, ao mesmo tempo abstratos, formais e processuais» (ibid., p. 83).

Os debates sociológicos parecem ser bastante acirrados e não se vislumbra uma forma de superação de uma perspectiva em relação à outra. Pelo contrário. Crê-se que seja possível estabelecer uma simultaneidade, ainda que conflituosa entre as duas formas de encarar conceptualmente a qualificação nos dois campos profissionais: a docência e a polícia.

Não podíamos, no entanto, deixar de referir que junto da qualificação surge o conceito de competência, entendido segundo Dubar, aludindo à Escola funcionalista norte-americana, como “conjunto de saberes e *know-how* construídos socialmente por um trabalho de argumentação do grupo e reconhecidos como indispensáveis à produção de um bem ou de um serviço” (PARADEISE, apud. DUBAR, 1999). Em seus escritos, o autor francês reconhece não se trata de uma abordagem recente e que encontra oposição de outras correntes, que preferiam considerar que

a “competência” seria a marca distintiva dos membros de grupos profissionais que almejam ou conseguiram constituir-se em mercado de trabalho fechado, controlado pela elite do grupo e

reconhecido pelo Estado. As competências ostentadas seriam parte de uma retórica profissional destinada a convencer da existência de uma necessidade à qual apenas os “profissionais” poderiam suprir, uma vez que foram oficialmente habilitados para tanto.

A intenção do autor é dar conta de um debate que se trava entre os defensores de uma visão e outra e os problemas que podem ser levantados, se tivermos em linha de referência determinadas relações laborais, naturezas distintas de empregos e formas de organização com princípios normativos específicos e que não propiciem a generalização de uma ou outra noção de competência.

Por isso, Dubar considera que no caso das profissões não industriais, como são os casos dos policiais e docentes, a dualidade qualificação e competência tenha gerado certo constrangimento e uma tentativa sistemática de **relevar a competência em detrimento da qualificação**, numa coerente tentativa de fazer adequar às novas formas de ordenamento laboral e que rompiam com as linhas de orientação Tayloristas¹⁷. Em outras palavras,

Talvez o fato de policiais e docentes, sendo funcionários públicos, estarem localizados entre os dois modelos acima descritos explique que os debates em torno da qualificação/competência tenham acirrados: nem verdadeiramente “profissões” (como os médicos ou advogados) nem tampouco “ocupações assalariadas comuns (como os operários e empregados), ambas constituem

¹⁷ O taylorismo é frequentemente referido ao modelo de administração concebido e desenvolvido pelo americano Frederick Taylor, que viveu entre 1856 a 1915. Nesse modelo, Taylor considera que a eficiência ao nível operacional e seu maior incremento contribuem para o aumento de tarefas e funções e por consequência, melhoria da administração do próprio trabalho. Para seu sucesso são fundamentais os princípios de planejamento, da seleção, de controle e de execução. No seu livro *Princípios de Administração Científica* (1911) o modelo de administração está melhor explanado e podem, para aprofundamentos serem melhor captados.

antes “semiprofissões” fortemente segmentadas e regidas ao mesmo tempo por regras burocráticas (estatutos) e modos de gestão heterogênea e que dependem dos riscos das políticas públicas (...) [DEMAILLY, apud. DUBAR, 1999].

Para o trabalho que temos estado a desenvolver, em torno das condições laborais do professor no ensino básico em Moçambique, convirá, para finalidades operatórias centrarmo-nos nas conclusões dubarianas em relação à importância da relação hierárquica do modelo da qualificação ou da competência na classificação dos profissionais de ensino. Dubar considera que o modelo da competência,

(...) corresponde a uma concepção das relações de trabalho e da organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho, a troca de uma mobilização pessoal (*commitment*) contra marcas de reconhecimento (inclusive salariais), a integração forte numa organização hierárquica. Quem a ele se refere racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do “filtro” do diploma escolar e de referências “cognitivas” (resolução de problemas, tipos de saberes...) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de competências *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em desempenho mais ou menos suscetível de ser medido (...) [STROOBANTS, 1993 apud, DUBAR, 1999].

Ora, os professores do ensino básico em Moçambique, preservam seu laço vinculativo às escolas públicas de gestão estatal e, devido à condição herdada do passado, o assento tônico não é muito significativo

nessa relação entre qualificação e competência. Os últimos anos começam a dar mostras de significativos avanços relativamente a um passado marcado por representativo segmento de professores exercendo o trabalho de ensino sem fazerem coincidir estes dois elementos.

A questão da relação entre qualificação e competência tem seu interesse na medida em que constitui elemento necessário para se ter a percepção da valorização da função docente enquanto carreira profissional. A luta pela valorização não parece ser recente. Muitos são os estudos que ilustram essa reação dos distintos corpos docentes no mundo com relação a sua condição.

A contradição entre reconhecimento e a condição social modesta tem suas implicações geradoras de constrangimentos na pretensão de distintos governos em garantir ensino universal, qualidade de ensino e interesse pela aprendizagem. Por isso, o trabalho de ensino alicia cada vez menos comparado com outras tarefas e profissões.

Chegado aqui importa agora ensaiar um pequeno exercício metodológico de amparo e ancoragem da hipótese que sustenta este olhar em torno das reais condições laborais no magistério primário em Moçambique. Fomos trilhando um itinerário teórico que exige o acionamento de algumas medidas analíticas cujos resultados estão dentro do perfil que temos vindo a esboçar para a pesquisa.

Resgatemos, para o efeito, algumas considerações feitas por José Madureira Pinto e João Ferreira de Almeida em torno do estatuto da prática

científica e das condições de produção de conhecimento. Eles consideram que a resultante de uma prática científica aparece, grosso modo, sob dupla determinação:

(...) directamente pelas *condições teóricas* de produção científica; indirectamente pelas condições sociais dessa produção. As condições teóricas envolvem, por um lado, um certo estado da problemática (conjunto articulado de questões) no campo científico considerado e os problemas actuais ou virtuais que essa problemática permite formular e, por outro lado, toda a instrumentalidade teórica, metodológica e técnica (os meios de trabalho teórico) disponível e accionável para dar conta dos referidos problemas. As condições sociais designam a pluralidade de estruturas e práticas da formação social em que a actividade de investigação se exerce e que nela por múltiplas formas interfere (ALMEIDA e PINTO, p. 365-366).

E a nossa produção, também não escapa dessa determinação. E tal como esses autores, nos distanciamos das “pesquisas enfaticamente perfeccionistas” e da “reprodução sistemática de objetos designados pela prática administrativo-ideológica, confundindo problemas sociais com problemas científicos” (ibid., p. 382). Os autores acima referidos consideram que a teoria exerce uma função de comando. Para eles, é possível

(...) afirmar caber à teoria (em sentido restrito) o accionamento dos métodos e das técnicas disponíveis, com vista à obtenção de produtos-conhecimentos. A descrição esquemática de um processo de investigação, no número anterior, ilustra justamente essa função de comando da teoria, já afirmada a propósito da análise das condições teóricas da produção científica. O processo de pesquisa é unitário e integrado e a teoria domina e determina o significado e a articulação dos seus diversos «momentos». Todas as fases e operações desse processo se referenciam necessariamente a conteúdos teóricos que lhes conferem sentido,

as articulam e lhes delimitam potencialidades explicativas (ibid., p. 382).

Não muito distante de suas posições se coloca Merton, ao abordar as funções teóricas da investigação. Segundo este, um olhar para o interior da sociologia permite vislumbrar uma aproximação entre o teoria e a empíria. Não se trata mais de uma influência de uma sobre a outra, mas de um trabalho conjunto. Daí que ele afirme com relativa segurança que,

(...) a pesquisa empírica vai muito além do papel passivo de verificar e comprovar a teoria: faz mais que confirmar ou refutar hipóteses. A pesquisa desempenha um papel ativo: realiza pelo menos quatro funções importantes, que ajudam a dar forma ao desenvolvimento da teoria: *inicia, reformula, desvia e clarifica* a teoria (MERTON, 1968, p. 172).

Ora, nossa fidelidade ao processo de produção de conhecimento, reconhecendo essa função de comando da teoria, impele-nos para o momento seguinte da construção de conhecimento em torno das condições de trabalho do professor no ensino primário em Moçambique: o da reformulação da hipótese de análise, com fins puramente operatórios.

Ao longo deste trajeto fomos, com auxílio da matriz teórica, tecendo e reconfigurando os meios e elementos para acionar mecanismos que nos permitissem a construção do entendimento em torno da realidade laboral do professor no ensino básico em Moçambique.

Retomemos os ensinamentos de Max Weber para “vincar” a importância, no processo de construção de conhecimento, das regras

procedimentais para o efeito. Em seus escritos consagrados às questões metodológicas, Weber deixa uma curiosa reflexão que resgatamos aqui através do trabalho de Catherine Colliot-Thélène (1995). Segundo a autora francesa, nos seus escritos sobre *fundamentos metodológicos Weber*

(...) contesta é a idéia de que o cientista, historiador, o economista ou o sociólogo deveria estar plenamente seguro das regras segundo as quais ele procede antes mesmo de iniciar o trabalho. Neste sentido, é verdade, ele é anticartesiano. É colocar as coisas às avessas, segundo ele, crer que os preâmbulos metodológicos são a condição necessária da exatidão do trabalho de pesquisa concreta: como se se fizesse do conhecimento da anatomia o pressuposto do domínio do caminhar (COLLIOT-THÉLÈNE, 1995, p. 30-31).

É por concordarmos com este posicionamento que fomos aprimorando os nossos enunciados procedimentais para a presente análise. É possível, portanto, com recurso aos construtos elaborados ao longo desse itinerário teórico-metodológico elaborar de forma mais apropriada a hipótese. A matriz que embasa o presente projeto nos permite “aprimorar” e equacionar a situação do professor primário em Moçambique, de forma mais consistente, tendo em conta a trajetória social, política e cultural do país nos seguintes termos:

Os processos sóciopolíticos da história de Moçambique e a concepção dada à docência influenciam para a preservação de condições precárias de trabalho no ensino básico.



FIGURA 7: Professor dando aulas em umas das escolas pesquisadas

CÁPITULO VII – ALGUNS INDICADORES GERAIS DOS PROFESSORES

Iniciamos assim a leitura dos dados que a amostra de professores e professoras concederam em resposta ao inquérito por questionário.

Como afirmamos na introdução deste trabalho, nossa finalidade assenta-se em tentar perceber o que faz o professor primário, exatamente. Quais as exigências reais do trabalho cotidiano, em que condições ele se efetiva no processo concreto do trabalho, registrando, sobretudo, o ponto de vista dos próprios professores sobre o seu próprio trabalho.

Alguns indicadores, pensamos, permitirão colher elementos de resposta a esse “leque” de questões. O que designamos de “condições de trabalho dos professores” equivale a um conjunto válido de variáveis que permitem a caracterização de determinadas dimensões quantitativas de ensino.

7.1. CARACTERIZAÇÃO SÓCIOBIOGRÁFICA DA AMOSTRA

A Primeira caracterização dos professores do ensino básico do primeiro e segundo graus de Moçambique que compõe o universo amostral, feita com base nas variáveis de caracterização mais básicas, permite-nos esboçar um perfil que não se distancia do esperado, se tivermos em conta a especificidade da população considerada.

O quadro sintético que apresentamos em seguida “alimenta” uma amostra relativamente variável quando o referencial tem como ponto de

partida o gênero, onde perto de 68% dos inquiridos são de sexo feminino (índice que demonstra alguma coerência com as velhas teses da feminização do magistério no ensino básico, não apenas em Moçambique, como em grande parte dos países de expressão portuguesa), majoritariamente adulta (onde 44 % declaram situar-se entre os 42 e os 52 anos de idade, enquanto que 36% declaram idades entre os 31 e os 41 anos), na sua maioria casados 46%, um dado perfeitamente coerente com a condição adulta dos indivíduos inquiridos, podendo ser agravado para índices ainda maiores, se tomarmos em conta a percentagem relativa de 20% de inquiridos que considera a união de fato como seu laço matrimonial.

Relativamente à feminização do magistério que os dados deixam transparecer, Tardif e Lessard, citando Carpentier-Roy & Pharand (1992) consideram que esta tendência está associada ao carácter do próprio ensino primário que tem contornos parecidos com as atividades do espaço domiciliar.

os preparativos da organização e da realização das coisas de casa, antes de as crianças acordarem e de chegarem de volta. Existe como que uma continuidade entre trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora da escola primária (TARDIF e LESSARD apud. CARPENTIER-ROY & PHARAND, *ibid.* 176).

Os autores citados vão mais longe ao considerarem que a tarefa da professora tem outro atributo a ter em conta:

(...) também elas têm um carácter cíclico, devendo ser sempre retomadas e nunca concluídas; elas também são preparativos

para outra coisa, não tendo valor senão em função daquilo que vem em seguida; enfim, muitas vezes, trata-se de coisas invisíveis – como o trabalho das mães de família – que, na verdade, não contam na avaliação do ensino, que constituem coisas à parte e pelas quais o empregador não tem particular consideração, apenas espera que elas sejam realizadas, como habitualmente. Manter a classe em ordem, cuidada, “fazer o ordinário”, preparar como é preciso atividades e material, eis aí *qualidades tradicionais* das professoras de profissão e das mulheres em geral, como testemunham as antigas recomendações morais para aceitar mulheres no ensino (ibid. 176).

Relativamente à dimensão dos agregados familiares dos professores objetos do inquérito por questionário, observamos certo pendor para a reprodução do padrão da tendência nacional e cultural que aponta para a valorização das famílias alargadas, com 56% dos inquiridos a considerarem que seus agregados contemplam 4 a 6 pessoas. Uma percentagem imediatamente próxima é a de 40% dos professores que declaram fazer parte de famílias em que seus membros são constituídos por mais de seis pessoas (7 a 9 elementos).

A tabela a seguir ilustra, de forma sumária, as ocorrências relativas a um conjunto de variáveis de caracterização sociobiográfica dos professores e professoras que foram submetidos ao inquérito por questionário e que acima procuramos apresentar seus traços mais marcantes.

Atributo	categorias	Ocorrências	
		n	%
Sexo	Masculino	16	32.0
	Feminino	34	68.0
	TOTAL	50	100.0
Intervalos etários	20 a 30 anos	2	4.0
	31 a 41 anos	18	36.0
	42 a 52 anos	22	44.0
	53 a 63 anos	8	16.0
	TOTAL	50	100.0
Estado Civil	Solteiro (a)	14	28.0
	Casado (a)	23	46.0
	Viúvo (a)	2	4.0
	Divorciado (a)	1	2.0
	União de fato	10	20.0
TOTAL	50	100.0	
Membros do	1 a 3	2	4.0
Agregado familiar	4 a 6	28	56.0
	7 a 9	20	40.0
TOTAL	50	100.0	

Tabela 3 – dados sociobiográficos dos professores

7.1.1. CAMPO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE ENSINO

Na tabela 4 procuramos desenvolver a análise de dados e a distribuição dos inquiridos segundo a formação didática e pedagógica, a dimensão das turmas, o número de estudantes que as compõem e o período de tempo em que os professores e as professoras se dedicam a desenvolver seu trabalho.

Dos professores e professoras inquiridos, 66% declaram no questionário terem formação didático-pedagógica completa. Já os inquiridos que declaram que sua formação didático-pedagógica não foi cumprida na totalidade, reúne cerca de 30%. Os outros professores que representam 6% dos inquiridos afirmaram não possuir tal formação.

A leitura em torno dos dados do quadro 2 revela a sensibilidade dos professores com relação à necessidade de sua formação profissional e reconhecimento da relação existente entre seu estatuto profissional e a tarefa desenvolvida por eles. No entanto, não deixa de ser particularmente importante observar, ainda, a existência de professores que desempenham sua atividade docente desprovidos de qualquer formação para o magistério. Aqui, certamente os professores se apóiam no princípio da “imitação” ou reprodução do que viram seus próprios professores fazer.

A tabela 4 mostra ainda a idéia de que os professores não são indiferentes a dimensão das turmas em que trabalham, bem como ao

número de estudantes que as compõem. Este quadro mostra ainda o tempo de duração média de trabalho por parte dos professores diariamente.

Atributo	Categoria	n	%
Formação Didático-Pedagógica	Completa	33	66.0
	Incompleta	14	28.0
	Sem formação	3	6.0
TOTAL		50	100.0
Percepção da dimensão das turmas	Grandes	32	64.0
	Médias	15	30.0
	Pequenas	3	6.0
TOTAL		50	100.0
Número de alunos Com que trabalha	30 a 40	10	20.0
	40 a 50	2	4.0
	50 a 60	20	40.0
	60 a 70	11	22.0
	70 a 80	3	6.0
	+ de 80	4	8.0
TOTAL			
Tempo de trabalho Diário	- de 4 horas	9	18.0
	4 a 6 horas	26	52.0
	6 a 10 horas	11	22.0
	10 a 12 horas	4	8.0
TOTAL		50	100.0

Tabela 4 – dados sobre as condições de ensino e formação dos professores

O conjunto de enunciados propostos aos inquiridos como elementos de escolha e de expressão da dimensão das turmas coloca três opções de avaliação básica: turmas grandes, outras de dimensão média e por último as de menor dimensão.

É possível, da análise dos dados, enunciar a unanimidade de parte significativa dos professores inquiridos em relação ao tamanho das turmas. Para estes, as turmas estão longe de ter o tamanho considerado ideal para desenvolver o seu trabalho. São cerca de 60% os professores que consideram as turmas grandes, enquanto que perto de 30% consideram que trabalhar nas condições em que eles trabalham não permite considerar as turmas bastante extensas nem bastante pequenas.

Quando olhamos para os 40% dos professores a trabalharem com turmas de 50 a 60 alunos e 22% dos inquiridos a lecionarem turmas de 60 a 70 alunos, os dados parecem apontar para uma regularidade de efeitos da dimensão das classes formadas por um número elevado de alunos sobre o trabalho dos professores e a sua precarização. O tamanho das turmas é importante porque

De maneira geral, as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno. Onde os pais podem escolher o estabelecimento, as classes menores constituem geralmente, o fator que eles consideram. Contudo, é preciso ter muita consciência que toda redução do número de alunos por turma traduz-se num aumento de custos da educação, pois é necessário envolver mais professores (TARDIF e LESSARD, op.cit. 131)

O número de horas diárias a que se dedicam ao ensino tem influência na configuração das condições de trabalho das professoras e professores inquiridos.

A margem de manobra para flexibilizar o tempo disponível para o trabalho permite-nos uma leitura indireta da influência e do papel do Estado enquanto entidade patronal que define as condições e as margens para o exercício da docência.

A falta de professores, por um lado, assim como o volume demográfico de alunos que chegam ao ensino primário do primeiro e segundo graus, por outro, condicionam o tempo diário dos professores para o exercício de sua atividade e de sua presença obrigatória na escola e na sala de aulas.

Assim se poderá interpretar a declaração dos professores e professoras inquiridos quando se reportam ao tempo de trabalho diário. 42 % ficam entre 4 a 6 horas diárias trabalhando nas escolas em que se encontram vinculados, enquanto que 22 % reservam entre 6 a 10 horas do seu tempo ao magistério. Importa ainda frisar, que em algumas das escolas do país é freqüente assistir-se ao recurso a pluri-atividade como forma de multiplicar as fontes de renda.

Ora, para se ter uma margem de comparação, os dados que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) apresentou em 2000, revelam que os países membros apresentam números médios de tempo dedicado ao ensino com os alunos abaixo dos que as professoras e professores inquiridos nos apresentam. Para o ensino primário, o tempo médio para a média dos países é de quase 800 horas/ano.

A esse respeito, note-se que o tempo de contato com os alunos (que é o indicador básico) não corresponde ao número de horas dispensadas pelos professores porque em diversos países a duração das aulas inclui a preparação e acompanhamento das lições (sobretudo a correção de trabalhos dos alunos). Além disso, também o número de matérias ensinadas e o número de anos durante os quais os mesmos professores se ocupam com os mesmos alunos são fatores importantes a se considerar na avaliação da carga de trabalho dos professores (ibid. p. 119).

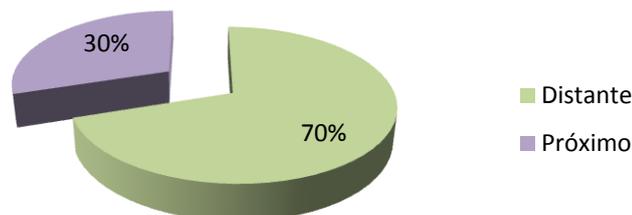
Outro fator a levar em conta e que se encontra associado é a criação do terceiro turno por parte do Ministério da educação para fazer face ao já enunciado volume de entradas de estudantes nas primeiras classes do ensino primário.

7.1.2. RESIDÊNCIA, DISTÂNCIA FÍSICA E MEIOS DE TRANSPORTE

A distância entre o local de residência dos professores e o estabelecimento de ensino onde trabalham é percorrida majoritariamente com recurso aos meios de transporte, já que a distância entre um lugar e outro parece ser, para a maior parte dos inquiridos bastante significativa. Parte deles, ou seja, 30 % dos inquiridos consideram que a escola onde trabalham fica bastante próxima do seu local de residência, enquanto que 70% dos professores e professoras afirmam ser distante do local onde moram.

Gráfico 1

Distribuição dos inquiridos quanto à distância entre o local de trabalho e a residência



No processo do movimento pendular entre a casa e o local de trabalho em período de aulas, à distância apesar de ser significativa, não é feita pela maior parte dos professores e professoras inquiridos com recurso aos meios de transportes.

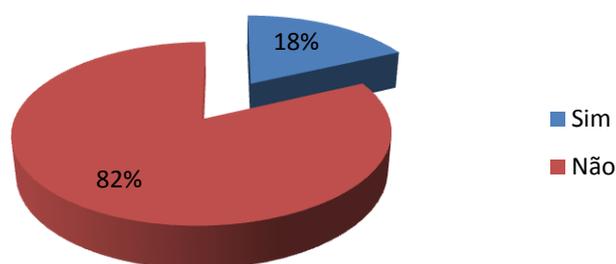
Para esse comportamento deve contribuir o peso que os custos relativos aos meios de transporte exercem sobre a renda familiar. A sublinhar este raciocínio, podemos observar, pelo gráfico seguinte, que a percentagem de professores e professoras inquiridos revela que apesar do reconhecimento da distância física entre a casa e o trabalho, é inversa a percentagem de utilização dos meios de transporte para vencer a distância por parte destes. São 18% os professores que usam meios de transporte para se deslocarem de casa ao trabalho assim como deste para seu local de residência. Já 82 % consideram que não utiliza nenhum meio de transporte para se deslocar.

7.1.3. UTILIZAÇÃO DE MEIOS DE TRANSPORTE PARA DESLOCAÇÃO

Gráfico 2

Distribuição dos Inquiridos quanto ao uso de meio de transporte para deslocação

Pendular casa/escola



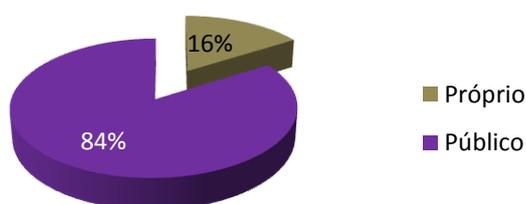
Assim, o uso de meios de transporte não está em função da distância física a percorrer, mas da disponibilidade econômica dos professores em causa e da racionalidade financeira que eles próprios estabelecem. A oscilação do preço dos combustíveis tem seus efeitos sobre o preço de transporte, apesar das sistemáticas intervenções do governo na tentativa de reduzir o impacto do preço do petróleo sobre a tarifa do transporte. Importa considerar que os professores não usufruem de benefícios e nem são conhecidas medidas que permitam minimizar os efeitos do presente fenômeno.

Outro fator que pode explicar a opção dos professores está relacionado com a desarticulada, exígua e irregular rede de transportes da cidade do Maputo que não oferece opções credíveis para os utentes.

7.1.4. PROPRIEDADE DOS MEIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS

Gráfico 3

Distribuição dos Inquiridos quanto a Propriedade do meio usado para a deslocação

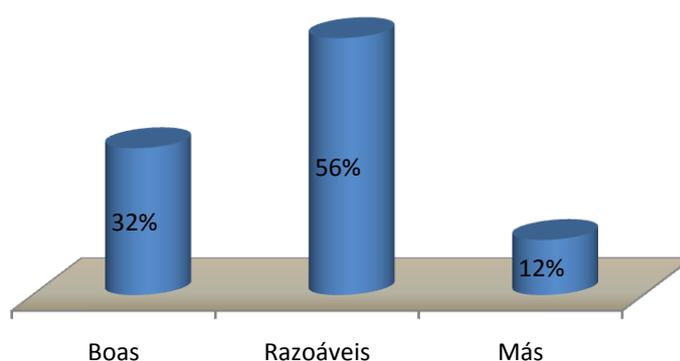


Se anteriormente os professores e professoras inquiridos consideravam que praticamente não recorriam ao transporte para se deslocarem para a escola e para casa, quando questionados quanto à possibilidade de utilização de meio de transporte para deslocar, 84 % considera que recorre ao transporte público enquanto que 16% usam transporte pessoal. Estes dados confirmam o que afirmamos anteriormente quanto ao estatuto socioeconômico dos professores e da sua disponibilidade financeira.

7.1.5. CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA E LOCAIS DE RESIDÊNCIA

Gráfico 4

Distribuição dos inquiridos segundo a percepção das características das vias de acesso



Para se deslocarem de suas residências aos locais de trabalho e destes para retornar a casa, as professoras e professores entrevistados consideram que as vias de acesso oferecem condições razoáveis de transitabilidade (56%). Por seu turno, outro segmento de professores e professoras inquiridos aprova de forma plena as vias de acesso (32%). Não muito significativa é a percentagem daqueles que reprovam a qualidade das vias de acesso aos locais de trabalho e de residência (12%).

No entanto, se tivermos em conta que a maioria dos professores e professoras afirmaram não utilizarem meios de transporte no seu movimento pendular casa-trabalho e vice-versa, podemos perceber que se trata de

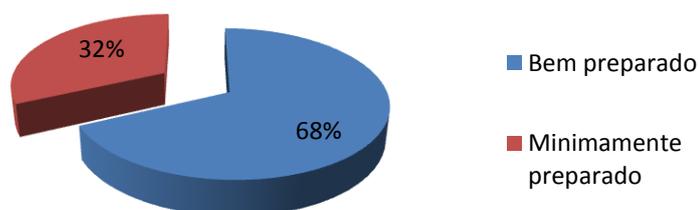
escolas urbanas, daí que sua percepção das condições de acesso das vias sejam consideradas razoáveis.

Importa salientar que os professores e professoras do ensino primário em Moçambique não se beneficiam da prerrogativa e da possibilidade de escolha com relação à escola onde trabalhar.

7.1.6. AUTOPERCEPÇÃO DO NÍVEL DE PREPARAÇÃO PARA ENSINAR

Gráfico 5

Distribuição dos inquiridos segundo a autopercepção do grau de preparação para exercer a docência



Os professores e professoras, quando confrontados com a possibilidade de avaliar a sua condição e o nível de preparação para trabalhar como docente, suas posições apontam, maioritariamente para um autoconhecimento de suas capacidades.

Parte significativa dos professores e professoras se consideram bem preparados (68%), enquanto que 32% relativizam sua condição para enfrentar o magistério.

Enquanto desenvolvíamos o trabalho de campo, foi possível registrar (através do diário de campo) certo desconforto dos inquiridos em lidar com a autoavaliação. Parte considerável destes considerava as questões de autoavaliação como sendo as mais difíceis de responder.

No entanto, documentos desenhados pelas estruturas de poder deixam perceber algum reconhecimento das dificuldades por que passa a classe de professores relativamente a sua formação e seu grau de preparação. Reconhece-se, por exemplo, que

Em todos os níveis, há professores não qualificados para as classes e disciplinas que lecionam. Aproximadamente, $\frac{1}{4}$ dos professores do EP1 não possui formação específica e a maioria recebeu apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional (INDE/MNED, 2003, p. 15).

O reconhecimento dessas dificuldades e a necessidade de ajustar o currículo às mudanças sociais conduziram a reforma curricular, na medida em que para as estruturas de poder, “a maior parte dos conteúdos que se leciona na escola, é de uma relevância ou utilidade prática insignificante” (ibid., p. 15). Trata-se, de um discurso que desvaloriza o trabalho docente.

Tomando em conta os fatos acima expostos, podemos considerar a perspectiva elaborada anteriormente em torno da competência e do estatuto profissional.

Como afirmamos anteriormente, o paradoxo presente entre as posições assumidas pelo poder político e a avaliação feita pelos professores espelha o que consideramos ser a herança histórica que não permite dar

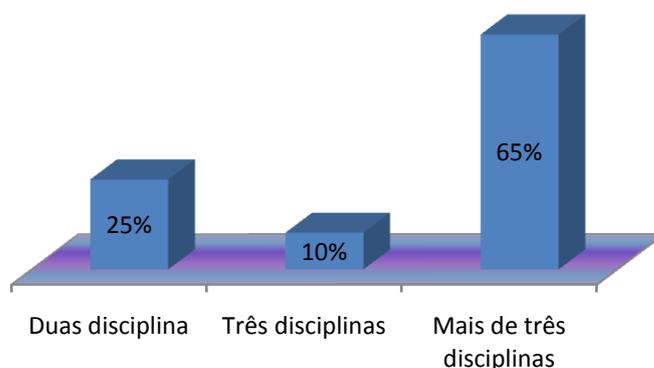
extrema relevância ao binômio qualificação/competência no atual momento vivido da realidade social nacional moçambicana.

Pode-se considerar um professor preparado para ensinar apenas pela aquisição de qualificação e pelo diploma? A experiência e trajetória do ensino público moçambicano têm provado que não. Esta posição não significa apologia a não formação. Aqui surge o questionamento sobre o alcance e as possibilidades de uma prática desta ordem e que determinados autores consideram estar nas fronteiras de uma mera racionalidade técnica (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1992).

7.1. 7. NÚMERO DE DISCIPLINAS DIÁRIAS QUE LECIONAM

Gráfico 6

Distribuição dos inquiridos segundo o número de disciplinas que leciona por dia



Em termos gerais, a leitura dos dados deste gráfico acima aponta no sentido de alguma irregularidade na distribuição de disciplinas para lecionar: são 65% os professores lecionando mais de três disciplinas, seguido de professores assumindo duas disciplinas (25%). E professores que lecionam três disciplinas representam apenas 10% dos inquiridos.

Esta irregular distribuição pode estar associada a dificuldade do sistema educativo nacional em garantir efetivos de professores necessários para responder as exigências do alargado contingente de estudantes que o ensino primário recebe anualmente e que, segundo os dados estatísticos disponíveis apontam para uma taxa de escolarização na ordem de 81% (INE, 2005). Por outro lado, a disposição do próprio modelo de ensino primário, dividido em dois níveis possa exigir dos profissionais de ensino tempos de letividade distintos.

Nem sempre estas cargas horárias extraordinárias são devidamente remuneradas, se atendermos às condicionantes do estatuto de funcionário público a que o professor do ensino básico em Moçambique está sujeito. Voltaremos a analisar esta situação adiante quando abordarmos a variável salário.

Importa considerar que, segundo o novo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), a disposição e distribuição dos professores fazem-se de acordo com o seguinte plano:

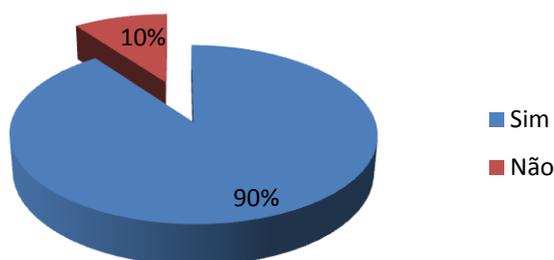
As turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serão lecionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3/4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes, em exercício, ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem leccionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola. A redução do número de docentes por turma no EP2, de sete, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares (ibid., p. 27).

Os professores são chamados a lecionar disciplinas como língua portuguesa, inglesa, línguas moçambicanas, educação musical, ciências sociais (com conteúdos de história, geografia, educação moral e cívica), matemática e ciências naturais, ofícios, educação visual e educação física.

7.1.8. TEMPO, FREQUÊNCIA E NECESSIDADE DE PREPARAÇÃO DE LIÇÕES

Gráfico 7

Distribuição dos inquiridos segundo a sua necessidade de preparação de lições



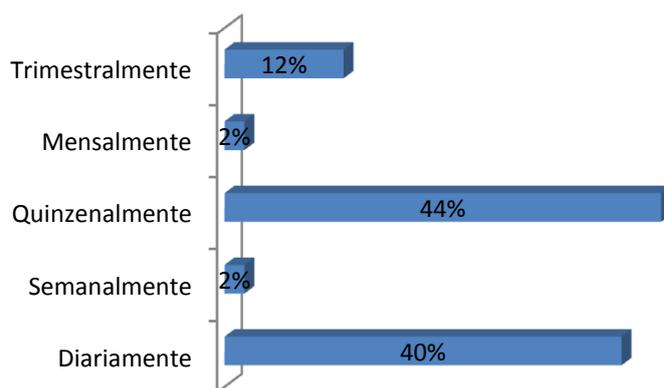
À pergunta fechada se «Tem tido necessidade [o inquirido] de preparar as lições», os professores parecem demonstrar unanimidade e reconhecer a necessidade de preparar suas lições (90%). Uma base mínima afirma não necessitar de preparar lições (10%). O que aqui importa é compreender analiticamente a elaboração da resposta. Ainda que os professores considerem estar bem preparados para o exercício da docência, não deixa de ser considerável a existência de professores não qualificados e a necessidade de observar com algum rigor todos os procedimentos da prática docente como forma de minimizar algumas das insuficiências que decorram do tipo de qualificação que os professores possuem.

De acordo com o que poderíamos chamar de “sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos também importantes: conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina. Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo à como ensiná-la (GARCIA, 2010, p.13).

Associada a esta questão está a próxima, que procura perceber temporalmente, a frequência com que os professores preparam suas lições.

Gráfico 8

Distribuição dos inquiridos segundo a frequência com que preparam as lições



Se diariamente (40% dos inquiridos) preparam suas lições, já outros fazem-no quinzenalmente (44% dos inquiridos). Os que reservam esta prática para um período mais longo (12% dos inquiridos), preferem fazê-lo

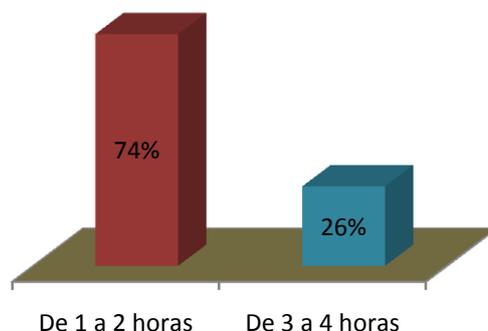
trimestralmente. Esta dispersão procedimental pode ser compreendida dentro de um quadro e de uma lógica da longevidade e rotinas que a atividade confere aos próprios professores ao ensinarem com os mesmos planos temáticos, por um lado, assim como podem ser interpretados à luz do modelo de formação emergencial a que se sujeitam os professores para exercerem a docência no ensino básico.

Importa recordar que parte significativa dos professores inquiridos são desprovidos de formação didático-pedagógica e se baseiam nos conhecimentos das experiências passadas com seus professores enquanto estudantes dos ensinos primário e secundário, antes de enveredarem para o magistério.

Seus comportamentos em sala de aulas pode se assemelhar ao do professor iniciante quando sua transição de estudante para docente obedece a urdidura do tempo. Aqui parece que as dificuldades experimentadas pelo professor iniciante são vivenciadas por um período temporal maior.

Gráfico 9

Distribuição dos inquiridos segundo o período de tempo para preparar as lições



Os inquiridos que responderam preparar suas lições com antecedência, afirmam ainda, que para o fazerem precisam de pelo menos uma ou duas horas (74%), enquanto que um número de professores e professoras consideram que seu tempo de preparação de lições é de aproximadamente quatro horas (26%). A preparação das aulas está muito condicionada ainda ao fato de se tratar ou não de professores e professoras. Por isso, para Tardif e Lessard,

Se o ensino propriamente dito ocupa o essencial do tempo do professor, é preciso vincular a essa atividade central a preparação das aulas. Na América do Norte, o tempo de preparação é, em geral, de 30 a 40 min/dia para o primário, mas ele varia conforme as escolas. As convenções coletivas permitem, muitas vezes, aos diretores de escolas agirem de acordo com seu discernimento no que tange a alocação de períodos de preparação. (...) um percentual mais elevado de professores que de professoras, em todos os tipos de ensino, afirmam dispor de tempo suficiente de preparação durante o dia, embora todos e todas, na maioria das escolas, gozem de um período semelhante. Essa diferença entre homens e mulheres remete claramente à sobrecarga de trabalho das últimas, que continuam a assumir as responsabilidades familiares (TARDIF E LESSARD, op.cit. p.135).

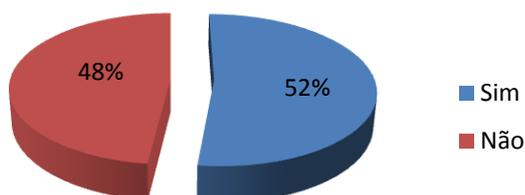
A relevância desta questão enquadra-se no mesmo prisma das questões anteriores: a possibilidade de perceber o grau de prontidão do professor para enfrentar sua jornada de trabalho, os procedimentos e as práticas inerentes ao exercício da atividade e que se encontram dependentes das condições de trabalho.

7.2. RECURSOS E PROCEDIMENTOS PARA PREPARAR LIÇÕES

7.2.1. FREQUÊNCIA DE BIBLIOTECAS E LIVRARIAS

Gráfico 10

Distribuição dos inquiridos segundo o grau de frequência de bibliotecas e livrarias para preparar suas lições



A leitura do gráfico evidencia um equilíbrio entre os professores e professoras inqueridos que recorrem às bibliotecas e livrarias para preparar suas lições, com um ligeiro ascendente dos frequentadores (52%) contra uma também elevada percentagem de não frequentadores (48%).

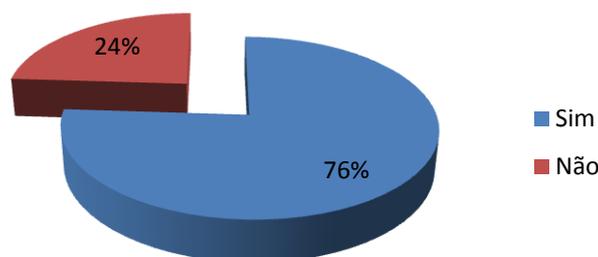
Estas perspectivas não deixam de estar associadas ao entendimento do ensino básico e da sua condição de subsidiada pelo organismo que o tutela, Ministério da educação, que no início do ano letivo fornece aos

professores livros didáticos onde constam os temas a serem administrados em sede escolar. Pode assentar aqui a explicação do (des) interesse pela frequência às bibliotecas e livrarias. Com relação às últimas, as próprias condições de aquisição de livros serem um dos fatores que expliquem a posição dos professores e professoras. As observações numéricas do gráfico não parecem suportar uma associação directa e significativa do comportamento dos professores e professoras inquiridos com outros fatores que não sejam as condições quer socioeconômicas assim como as que levantamos acima.

7.2.2. UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS AUXILIARES DE ENSINO

Gráfico 11

Distribuição dos inquiridos segundo a necessidade de utilização de materiais auxiliares de ensino



Ainda no plano das atividades de ensino, a maioria dos professores e professoras afirmam que durante o processo de ensino e aprendizagem recorrem a determinados materiais que servem para auxiliar seu trabalho (76%), tendo sido elencado um conjunto considerável de equipamentos e materiais (réguas, materiais geométricos, livros, desenhos, gravadores,

garrafas, figuras e materiais reciclados), enquanto que uma parte dos inquiridos revela que não recorre aos materiais de auxílio ao ensino (24%).

Ora, levando em consideração os dados obtidos do gráfico, é de assinalar a tendência para complementar o trabalho em sala de aulas com recurso à distintos materiais para obter resultados satisfatórios.

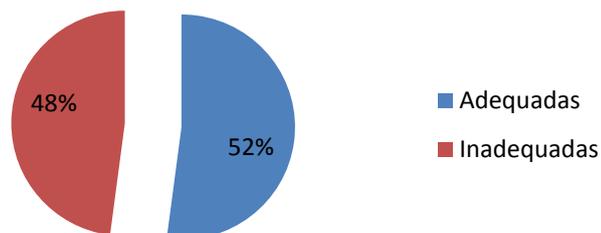
Num olhar aos inquiridos dos professores e professoras que afirmaram não recorrer aos materiais de auxílio podemos perceber a longevidade na carreira (trabalham há mais de 15 anos), o que pode explicar seu comportamento, baseado na segurança e autoconfiança que o tempo de serviço confere.

Mudemos, agora, para outro campo da vida profissional dos inquiridos: a percepção sobre as condições das escolas em que trabalham.

7.3. AVALIAÇÃO DAS INFRA-ESTRUTURAS FÍSICAS ONDE TRABALHAM

Gráfico 12

Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação que fazem das infra-estruturas da escola onde trabalham



As diferenças de opinião em relação à qualidade das infra-estruturas de seus locais de trabalho são bastante ténues. As opiniões parecem que se dividem e equivalem quando encontramos 48% dos inquiridos a considerá-las inadequadas para uso no ensino; e no outro extremo temos 52 % que consideram as infra-estruturas apropriadas para desenvolver seu trabalho. Importa considerar que parte significativa das escolas dos espaços onde desenvolvemos este trabalho foram herdadas do período colonial.

Em alguns pontos do país é frequente assistir-se a aulas sendo administradas debaixo de árvores e em sala de aulas com estudantes sentados no chão de salas mal iluminadas e sem janelas para proteger seus ocupantes da chuva e do frio.

Algumas das explicações dadas pelo governo estão associadas às adversidades por que passou a economia de Moçambique com o conflito

armado no período que sucedeu a independência nacional, com incidência particular sobre as infraestruturas escolares.

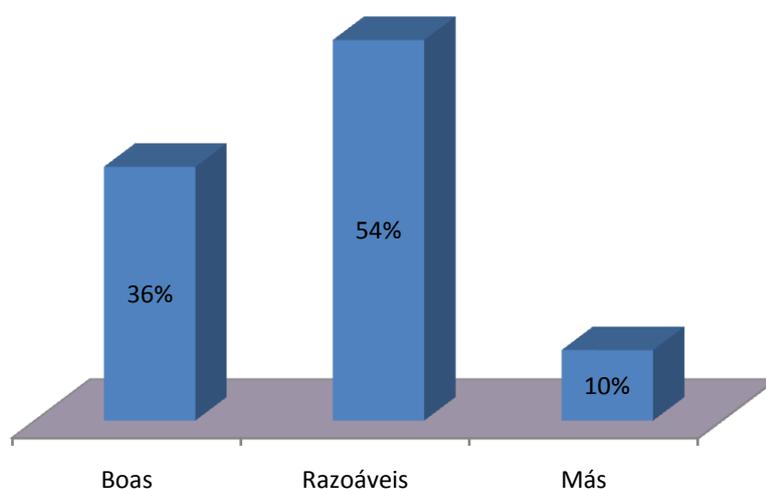


FIGURA 8: Professores do EP1 trabalhando em regiões rurais

7.3.1. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO QUE A ESCOLA DISPONIBILIZA

Gráfico 13

Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação das condições que a escola proporciona



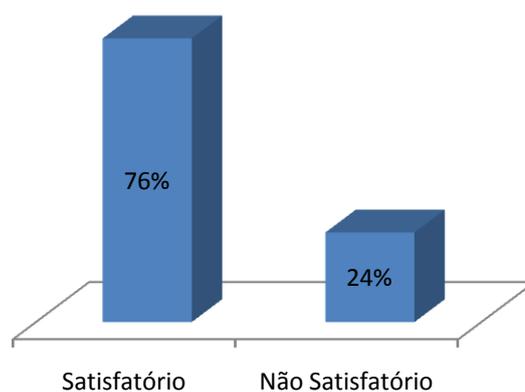
A grande maioria dos professores e professoras que responderam ao inquérito por questionário tem uma representação favorável com relação às condições que as escolas onde trabalham oferecem. Com efeito, é efetivamente muito minoritário o grupo de inqueridos que reprova as condições de trabalho que lhes são colocadas à disposição (apenas 10%), comparado com os destacados 54% dos que chegam a considerar razoáveis as condições que a escola proporciona. Atente-se ainda no registro muito indicativo de professores e professoras que consideram “boas” as condições de trabalho e que reúne 36% dos efetivos. Seus posicionamentos podem

estar associados ao contrangimento que as escolas objeto de análise serem os locais de trabalho dos inquiridos. Registre-se também a resistência dos professores e professoras em apresentarem de forma clara e frontal suas posições críticas.

7.3.2. GRAU DE SATISFAÇÃO SOBRE O TRABALHO QUE EXERCE

Gráfico 14

Distribuição dos inquiridos segundo o grau de satisfação com relação ao seu trabalho



A partir da informação contida na natureza de trabalho, nas condições que as escolas onde os professores lecionam, vimos ser conveniente ensaiar uma visão mais clara em torno do grau de satisfação dos professores em torno do trabalho que desenvolviam. Com tal objetivo, pretendia-se perceber o estado de espírito do professor que entra na sala de aulas nestas escolas.

Os que consideram ser satisfatório o trabalho que desenvolvem reúne 76% dos inquiridos, algo que, mais uma vez, demonstra a vitalidade e importância da docência enquanto prática construída no social e para o

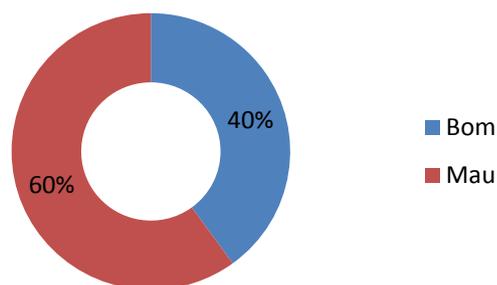
social, carregada de simbolismo e sentido próprios. O outro grupo de inquiridos que não se conforma com o tipo de tarefa que desenvolve e que registram menos efetivos, 24% dos inquiridos.

7.4. LAÇOS E RELACIONAMENTOS

7.4.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE QUE ENCONTRA NAS SALAS DE AULA

Gráfico 15

Distribuição dos inquiridos segundo a impressão que têm do ambiente nas salas de aula



No quadro das relações que os professores e professoras mantêm com os estudantes, sobretudo exercendo seu trabalho em sala de aulas, ressaltam algumas propriedades que contrastam com as anteriores, mas que não deixam de ilustrar as condições de trabalho que os professores do ensino básico em Moçambique têm.

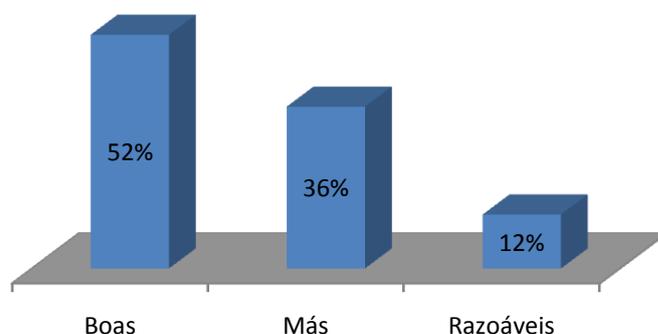
Verifica-se, através dos dados do gráfico acima que uma percentagem altíssima de professoras e professores que desaprovam o ambiente na sala de aulas (60% - caracterizam como mau o ambiente), enquanto que a atitude de aprovação não é muito baixa (40% - caracterizam

como bom o ambiente). Associada ao ambiente na sala de aulas os professores consideraram as relações que estabelecem com os estudantes no cotidiano. Estas serão objeto do próxima abordagem.

7.4.2. TIPO DE RELAÇÕES QUE ESTABELECE COM OS ESTUDANTES DIARIAMENTE

Gráfico 16

Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de relacionamento com os estudantes



Ainda que o ambiente não seja muito favorável, como mostraram as atitudes de desaprovação por parte dos professores e professoras inquiridos com o gráfico anterior, as relações que estes procuram estabelecer com os estudantes podem se situar num plano mais ou menos proporcional, embora as posições sejam distintas.

As ligeiras diferenças apontam no sentido de um equilíbrio em torno das três posições genéricas de aceitação e recusa: face ao enunciado sobre as relações que estabelecem com os estudantes no cotidiano, os inquiridos que as caracterizam como boas relações são (52%) do efetivo. Já os que

classificam negativamente as relações com os estudantes representam uma percentagem relativamente significativa (36%).

Se considerarmos o efetivo que classifica como razoável a relação professor/aluno (12%), podemos afirmar que os dados apontam no sentido de uma perspectiva otimista, se atendermos as condições apresentadas e avaliadas pelos professores e professoras em torno das escolas e do ambiente de trabalho.

Insistimos, no entanto, para a perspectiva sombria que o espaço da escola, por nós eleito como local indicado para a administração do inquérito suscita aos professores com que trabalhamos. Seus posicionamentos, pensamos, não podiam deixar de estar condicionados à situação e ao momento. Retomemos aos posicionamentos de Tardif e Lessard. Estes, a propósito do relacionamento entre professor/estudante, consideram que

Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra alegria. Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a “causas objetivas” ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho. Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes (ibid. p. 268).

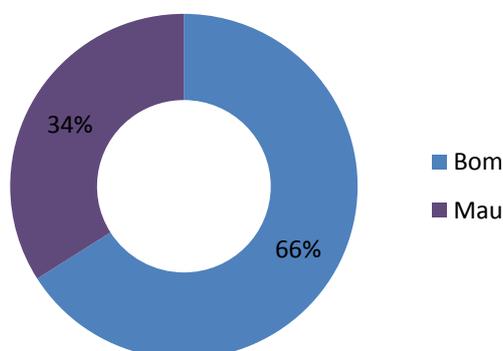
Apesar da racionalidade do trabalho docente estar presente, não deixa de existir certa carga emocional e que se arrasta para o plano relacional acima descrito. O próprio trabalho docente é um trabalho que mescla a personalidade e a natureza das interações entre os atores sociais.

Ainda no plano das relações sociais que as professoras e professores entrevistados estabelecem enquanto desenvolvem suas tarefas escolares, olhemos para as relações que estabelecem no cotidiano com seus pares.

7.4.3. RELACIONAMENTO COM SEUS PARES E COLEGAS DE PROFISSÃO

Gráfico 17

Distribuição dos inquiridos face à avaliação do tipo de relacionamento que estabelece com seus colegas



No quadro de análise das relações que as professoras e professores inquiridos estreitam no processo do trabalho com os seus pares, os dados fornecidos pelo gráfico acima, deixam perceber que as relações com os colegas não são más (66% as consideram boas), no entanto não deixa de ser objeto de registro quando 34% as consideram no sentido contrário. Este registro pode estar associado ao fato dos tempos e disponibilidades dos

professores não permitirem um estreitamento de laços e outras formas de sociabilidade, se levarmos em conta à sujeição da sua maioria aos três turnos letivos e a uma carga horária muito intensa.

Para além deste aspecto, as escolas analisadas são escolas urbanas e que sua condição está estreitamente relacionada com os constrangimentos que o espaço urbano gera: relações tênues de previsibilidade relativa, o interconhecimento e solidariedades serem menos propensos a ocorrer que nos espaços rurais.

Podemos considerar, por isso, que a tendência verificada da atitude “relacionamento com colegas” cresce em conformidade com o grau de proximidade relacional nos tempos letivos e diminui conforme o grau de distanciamento característico dos fenômenos apresentados no parágrafo anterior. No entanto, torna-se importante destacar as colocações de Tardif e Lessard e que podem ser aplicáveis ao ensino primário da realidade nacional moçambicana. Para eles,

No primário, a colaboração mais freqüente acontece entre os professores do mesmo nível e, às vezes, como é o caso para toda professora do maternal, com os professores do nível seguinte. Como todos os professores do primário ensinam as mesmas matérias, é normal que sua colaboração seja feita com os professores do mesmo nível. Apesar disso, parece que os professores do primário pedem mais vezes ajuda à direção do que a seus próprios colegas. Aparentemente, o tamanho pequeno dos estabelecimentos, as relações mais personalizadas entre a direção e os professores, bem como o *leadership* pedagógico geralmente assumido por essa direção explicariam tais constatações (ibid. p. 184).

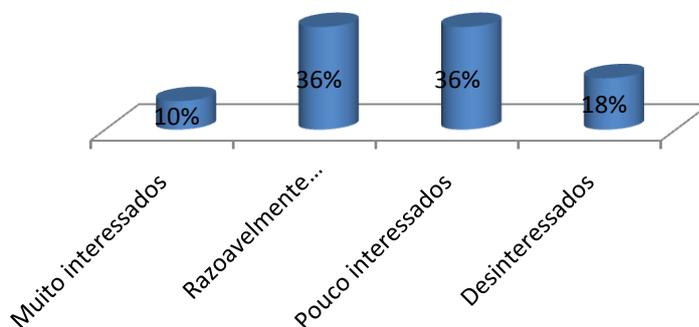
Nas escolas primárias em Moçambique os professores dispõem de uma sala comum, vulgarmente conhecida por “sala dos professores”, quando as condições o permitem, onde eles se instalam nos períodos que separam uma aula da outra, assim como quando aguardam o início dos turnos. As reuniões com a direção de escola e pedagógica tem sido realizadas na sala de professores. Aqui também se estabelecem parte das relações sociais entre professores, apesar de poder ser considerado um espaço transitório, sua importância é descrita como essencial. As relações sociais, a forma como estas relações se estreitam contribuem de modo significativo para as condições de trabalho.

Passemos a analisar, de seguida, as atitudes dos professores e professoras perante o interesse dos pais em relação a trajetória escolar de seus filhos.

7.4.4. O INTERESSE DOS PAIS PELO DESEMPENHO DE SEUS FILHOS

Gráfico 18

Distribuição dos inquiridos segundo a avaliação do interesse dos pais ao trajeto escolar dos filhos



Ao analisar as atitudes manifestadas pelos professores e professoras do ensino básico de Moçambique que se sujeitaram ao inquérito por questionário, em relação ao comportamento dos pais dos estudantes e encarregados de educação relativamente a trajetória de seus filhos, podemos perceber a tendência para confirmar certo equilíbrio entre a ausência dos pais no processo de formação de seus filhos, com a atitude de interesse a situar-se perto dos 50%, assim como as atitudes contrárias de desinteresse a situar-se perto também dos 50%.

Estas atitudes podem ser interpretadas à luz da representação social e histórica que o professor goza junto das famílias e da própria sociedade moçambicana. Aos professores está reservado um papel muito próximo ao dos progenitores (segundos pais) e à escola recai, por consequência, a responsabilidade de zelar não apenas de ensino como a educativa, de um modo geral.

7.5. A SITUAÇÃO SALARIAL E A ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL E SINDICAL

Uma vez examinado o leque de relações que os professores e professoras estabelecem regularmente no espaço escolar, importa agora prosseguir o estudo das condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique ensaiando um retrato das compensações relativas à atividade docente. Referimo-nos ao relevo que a situação salarial terá nas condições de trabalho do professor e, no seguimento de tal interesse analítico, à importância do conhecimento do sistema de carreiras e

remunerações, seu alcance sobre as necessidades dos professores, o valor do salário que auferem e a representação deste face ao trabalho desenvolvido.

Importa reafirmar o que já colocamos em capítulos anteriores, a disposição do professor do ensino básico em Moçambique e seu estatuto profissional de funcionário público, com importantes reflexos nas condições e estabilidade de emprego. O estatuto de funcionário público implica garantias e segurança do posto de trabalho até a reforma (aposentadoria).

A situação salarial é definida por categorias e escalões dentro do regimento do estatuto do funcionário público e os valores a aferir estão intrinsecamente ligados à este estatuto e fixados conforme as categorias a que o professor estiver inserido.

A importância dada pelo poder político ao estatuto de funcionário público é tal que, nos últimos anos foi criado o Ministério da Função Pública e estão em curso várias reformas para conferir o enquadramento devido a estes processos de transformação social no país.

O poder político tem afirmado de forma sistemática a importância do professor primário e a necessidade de sua valorização. Mas ela não se traduz na concretização de medidas tendentes a essa valorização. E o salário do professor é disso exemplo.

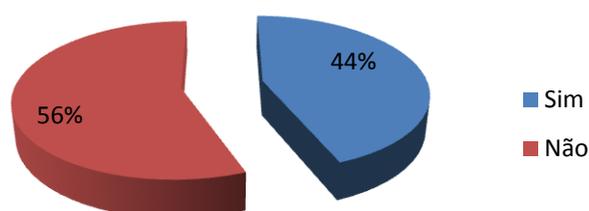
A remuneração em Moçambique na função pública está associada à qualificação do trabalhador e não a dimensão do trabalho desenvolvido.

O professor do ensino superior, por exemplo, é mais bem remunerado que o professor primário e secundário, mesmo que não tenha formação didático-pedagógica, apenas porque adquiriu um diploma de formação superior.

7.5.1. CONHECIMENTO DO SISTEMA DE CARREIRAS E REMUNERAÇÕES

Gráfico 19

Distribuição dos inquiridos segundo o conhecimento do sistema de carreiras e remunerações



A Leitura do gráfico 19 permite perceber o equilíbrio entre os professores e professoras com relação ao conhecimento do sistema de carreiras e remunerações em vigor para a docência.

Se uma percentagem de inquiridos (56%) declara não conhecer o sistema que regimenta as carreiras e remunerações deles, outro percentual significativo, mas inferior (44%) afirma o contrário. A diferença de 6% entre os dois posicionamentos reflete o que anteriormente afirmamos: as reformas em curso e o estabelecimento de um regime que não está sujeito ao tempo de ensino para a definição do salário do professor.

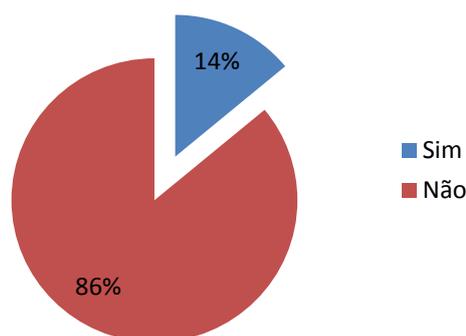
Outra questão que cabe aqui abordar é a que se prende com a provável finalidade e sentido atribuído ao salário do professor e professora

do ensino básico. A feminização que referimo-nos anteriormente leva-nos a considerar a condição de segundo salário nos rendimentos do grupo doméstico e, como tal, compreende-se que seja atribuída importância relativa ao conhecimento relativo ao regimento de carreiras e remunerações.

7.5.2. PERCEPÇÃO DO ALCANCE DO SISTEMA DE CARREIRAS E REMUNERAÇÕES

Gráfico 20

Distribuição dos inquiridos segundo a percepção do sistema de carreiras e remunerações



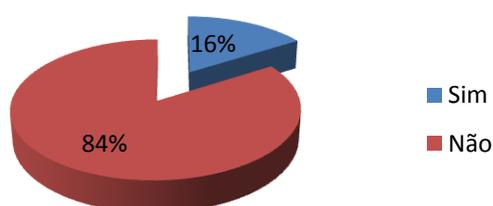
Ao analisar o conjunto de respostas dos inquiridos é possível perceber e observar a coerência dos mesmos. O não conhecimento da relativa maioria dos professores e professoras do sistema de carreiras e remunerações tem reflexos sobre a importância deste sistema para as suas condições laborais. Quando 86% não percebem o alcance que o conhecimento dos princípios que ordenam a classe profissional dos professores pode ter, pode-se facilmente identificar os efeitos sobre as

condições dos professores, particularmente no que tange ao salário que auferem.

7.5.3. DESEMPENHO DE OUTRAS ATIVIDADES REMUNERADAS

Gráfico 21

Distribuição dos inquiridos face à prática de outra atividade com remuneração



Em termos gerais, a leitura dos dados deste gráfico aponta no seguinte sentido: Uma maioria (84%) não exerce qualquer atividade remunerada para além da docência, enquanto que uma baixa percentagem (16%) opta para além da docência por exercer outra atividade para acrescentar rendimentos ao agregado.

É fácil perceber essa tendência, se tivermos em conta o estatuto da maioria dos professores de funcionário público, por um lado que serve de entrave a possibilidade de exercício de outras atividades (devido ao estatuto de exclusividade que vem associado a ele), por outro a disponibilidade temporal que o incremento dos três turnos letivos suscita.

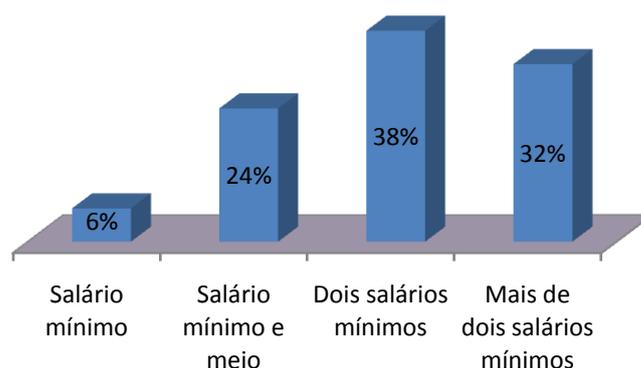
Junto dos professores que responderam ao inquérito foi possível registrar no diário de campo algumas das atividades que eles consideram

servir de complemento à docência, entre elas se destaca a culinária e o acompanhamento domiciliar de idosos e crianças por ausência de seus familiares. Portanto, os professores e professoras da amostra não são trabalhadores pluriativos em busca de plurirrendimentos. No entanto, sua renda em muitos dos casos aparece como a segunda fonte para o grupo doméstico.

7.5.4. O SALÁRIO QUE OS PROFESSORES AUFEREM

Gráfico 22

Distribuição dos inquiridos segundo o tipo de salário que auferem



O gráfico 23 apresenta as distintas formas como os professores e professoras classificam seus onorários. Segundo dados dos inquiridos, 6% consideram que ao final do mês recebem o salário mínimo; 24% um pouco mais de um salário mínimo; 38% consideram auferir dois salários mínimos e 32% mais de dois salários mínimos.

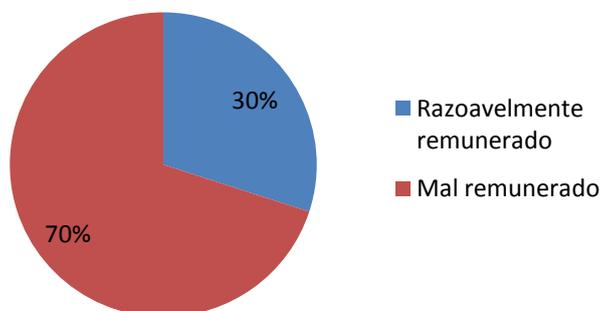
Esta diferença está relacionada com as distintas posições e escalões que os professores se situam no interior do sistema de carreiras e

remunerações. À medida que se ascende na carreira, por formação ou por longevidade de trabalho o salário tende a compensar esta progressão. Assim se percebem as diferenças salariais no gráfico.

7.5.5. REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO SALARIAL EM FUNÇÃO DO TRABALHO QUE DESENVOLVE

Gráfico 23

Distribuição dos inquiridos segundo a percepção do salário que auferem



Quando a questão da variável aponta para a avaliação que os inquiridos fazem com relação ao salário que auferem, é tendencialmente unânime a ideia de que a remuneração não corresponde ao trabalho que desenvolvem. São 70% os professores e professoras que afirmam tal posição. Os que discordam dos colegas e que acham que são razoavelmente pagos representam 30% dos inquiridos.

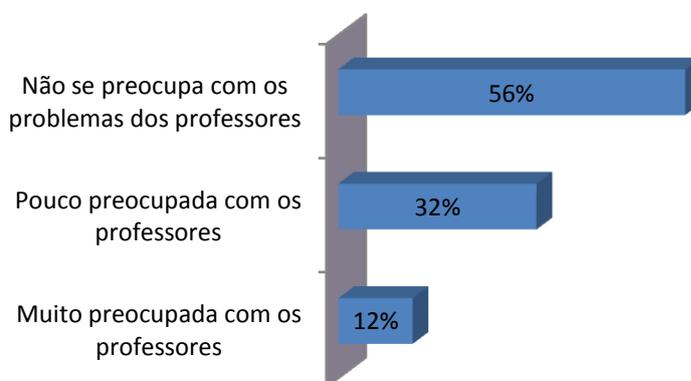
Muitas das pesquisas desenvolvidas em torno das condições de trabalho dos professores revelam que o trabalho docente devido a sua carga horária, das tarefas prescritas, salário auferido tendem a apresentar uma tendência para a precarização do trabalho docente. Ainda que o trabalho

esteja sempre associado a sua compensação (em forma de salário), para os professores do ensino básico, sua flexibilização salarial depende de uma conjugação de fatores e do enquadramento da docência no âmbito do sistema nacional do funcionalismo público. E aqui a margem de negociação apenas se enquadra nas funções da ONP enquanto entidade que salvaguarda os interesses dos professores, junto da entidade patronal: O Estado.

7.5.6. CARACTERIZAÇÃO DA ATITUDE DA ONP JUNTO DA ENTIDADE PATRONAL

Gráfico 24

Distribuição dos inquiridos face a intervenção da Organização Nacional dos Professores em relação aos problemas dos professores



A Organização Nacional de Professores (ONP-CS), como enunciamos em capítulos anteriores, é uma instituição de responsabilidade sindical criada para zelar pelos problemas dos professores. Para caracterizar o comportamento desta instituição, relativamente aos problemas dos professores, de uma forma geral, os inquiridos apresentam uma tendência de resposta que põe em causa seu desempenho.

Para 56% deles, a agremiação não se preocupa com os problemas dos professores; enquanto que 32% consideram que a ONP se revela pouco preocupada com os problemas dos professores; já 12% dos inquiridos dão créditos à organização quando consideram que ela se preocupa bastante com os problemas dos professores.

A gênese da ONP, como explanamos anteriormente permite perceber a relação estreita com o poder político e o distanciamento para com os professores. A própria estrutura diretiva da ONP representa os professores, sem, contudo, terem sido eleitos por sufrágio universal dos professores. Seu reconhecimento é de natureza política e menos sindical, se tomarmos em conta o que fomos desenvolvendo no trabalho.

7.6. APONTAMENTOS DO DIÁRIO DE CAMPO

Do diário de campo, podemos recolher algumas informações adicionais e que consideramos de importância complementar. Foi possível registrar alguns depoimentos dos professores que foram sujeitos ao inquérito por questionário e que consideramos valiosas para a presente análise. Foi possível obter de 5 professores informações e depoimentos onde puderam aprofundar seus posicionamentos em torno das condições de trabalho nas escolas em que atuam, assim como sua percepção do professor no interior do sistema educativo nacional moçambicano.

Para garantir o anonimato das fontes, compromisso assumido no início deste trabalho, utilizaremos nomes fictícios na transcrição dos dados de cada um dos cinco depoimentos selecionados.

DEPOIMENTO 1

Maria Filomena Furtado, 60 anos - informante privilegiada (ex-professora no período colonial e na década de 1980)

A senhora Maria Filomena afirma, que quando vê crianças devidamente uniformizadas à caminho da escola, vêm à memória os tempos em que trabalhava e relembra seus tempos de magistério de forma quase nostálgica. Da varanda de sua casa revê de forma episódica o cotidiano em que durante 40 anos fez parte de sua vida:

“Estar numa sala de aulas com os alunos a ensinar era sempre uma alegria. Com dedicação, sacrifício e carinho, conseguíamos fazer com que os nossos alunos prestassem atenção de um pelo menos duas horas”.

Teve a possibilidade de lecionar nos dois períodos (colonial e pós-independência) e fala com orgulho dessa época:

“Nós ensinávamos não somente pela necessidade de ganhar o pão para o dia à dia, pelo contrário, fazíamos-lo por prazer. O salário não era muito bom, mas o que contava mesmo era a consideração dos pais e o respeito dos alunos. Ganhávamos com isso!”, diz com os olhos cheios de emoção, para depois acrescentar: “Todos os alunos, sem distinção , os que viviam bem e

os de vida humilde preocupavam-se com o professor. Traziam-nos presentes... Era o respeito, entende? O respeito, estima e consideração que tínhamos. E eles não pediam nada. Nem notas nem o que se vê por aí. E isso que me dava forças para continuar". Quando olha para os dias atuais prefere pensar e deixar a responsabilidade longe dos professores. Para Maria Filomena, *"Hoje a educação está pior. Já não se respeita ao professor. Criaram a passagem automática no ensino primário e culpam aos professores. Isto assim não pode continuar, entende?"*.

DEPOIMENTO 2

Luisa Moiane, 41 anos (professora inquirida)

A professora Luisa é professora a mais de uma década e leciona a crianças da 1ª e 2ª classes do EP1. Seu depoimento aponta para questões como o salário, as dificuldades encontradas no trabalho com crianças do nível que leciona. Para ela, *"O pouco que ganho é para a educação dos meus filhos, para pagar a renda da casa, porque não é minha, eu pago a luz e água, alimentação. Sabe que parece fácil, as pessoas reclamam, mas ensinar não é fácil. Pior é ensinar uma criança. É uma coisa difícil e uma grande responsabilidade, até uma dor de cabeça. Eu preciso de muita paciência e dedicação, porque... porque as crianças aqui da 1ª e 2ª ainda não gostam da escola. Não estão habituadas, sabe? E eu estou sempre atenta e a paciência por vezes é pouca mas temos que aguentar".* Quando fala das virtudes de um professor, elege a necessidade do professor incutir a vontade de estudar: *"O professor como uma pessoa preparada*

pedagogicamente deve ajudar ao aluno a gostar de estudar. Temos que lhes acompanhar sempre, senão terão muitas dificuldades nos outros níveis como no EP2 e no secundário. Se perguntar aos meus colegas vai ver que todos pensam da mesma maneira, apesar do nosso salário ser uma miséria, gostamos de trabalhar aqui. As crianças não têm culpa. Às vezes nem dá pra vir porque as crianças estão doentes, mas não podemos prejudicar os outros. É assim a vida de professor”.

DEPOIMENTO 3

José Sitei, 39 anos (professor inquirido)

Não muito distante dos depoimentos anteriores, o de José Sitei aponta alguns dos problemas e dificuldades que o professor enfrenta. Inicia reconhecendo sua condição privilegiada:

“Eu estou ainda ali na Universidade Pedagógica a fazer o bacharelato. Sem isso não é muito fácil ensinar as crianças a saber ler, escrever e contar. E quando olhamos vemos que no nosso país é ainda mais difícil porque a educação precisa de muitos apoios”. Para este professor, sua atividade não se apresenta fácil. Até porque considera que “... É necessário muita atenção, muita paixão, profissionalismo e muita dedicação. Eu dou aulas há quase 17 anos e ainda passo mal porque não é fácil. Ainda prevalecem muitas situações complicadas no processo de ensino e aprendizagem. Se não são problemas com o ensino bilingue, temos um número muito elevado de alunos na sala, às vezes as salas são insuficientes porque não reúnem

condições para receber estudantes... (pausa)... Está tudo degradado, os meninos escrevem nas paredes, as janelas com os vidros partidos. Entre aí só para ver! Empolgado, o professor continua em tom de desabafo, “Quando eu comecei como professor na década de 70 e 80 a coisa era mais séria. Tinhamos mais vontade porque havia mais consideração e a sociedade não nos julgava como hoje julga e havia mais consideração para com o professor porque nós garantíamos o futuro dos alunos e éramos imprescindíveis. Hoje até parece que não precisam do professor”. Em relação ao salário que auferire, sua opinião é idêntica ao de seus colegas: “O que eu ganho não dá para garantir as coisas necessárias aos meus. Temos necessidades e para resolver tenho que fazer alguns esquemas e malabarismos e pensar muito antes de gastar qualquer coisa. Nem um livro dá para comprar de qualquer maneira quando os professores lá da UP pedem”.

DEPOIMENTO 4

Felício Ferdandes, 32 anos (Professor Inquirido)

Felício é um professor jovem e com pouco tempo de docente. Apenas 6 anos de exercício. Chega ao magistério bem consciente da sua missão: *“Temos que garantir educação e formação das crianças. O meu dia a dia é apenas procurar garantir o desenvolvimento da criança e ajudá-las a florir cada vez mais!”*, diz o professor. O que torna difícil essa missão acaba sendo um conjunto de dificuldades que o professor Felício elenca: *“a fraca assimilação da matéria por parte dos alunos, o deficiente domínio da escrita e da leitura, a falta de carteiras e o estado degradante de algumas escolas,*

que contribui de alguma forma o nosso trabalho e para o mau aproveitamento pedagógico dos alunos”. Seu depoimento encerra afirmando que, “Uma criança que estuda debaixo de uma árvore está exposta a uma série de situações indignas, e, por isso, não estará reunindo as condições ideais para assimilar a matéria e, quer me parecer que este é um detalhe que se não for acautelado acaba por comprometer o rendimento escolar dos alunos”.

DEPOIMENTO 5

Célia Trindade, 33 anos (Professora Inquirida)

“Sou professora há sete anos e meio. Andava à procura de emprego e já desesperava porque não acreditava que pudesse fazer alguma coisa. Até que alguém me sugeriu esta possibilidade para poder resolver meus problemas e minhas necessidades”.

Trata-se de uma professora que vive sensivelmente longe da escola onde trabalha. Quando olha para o seu trabalho considera que *“o ensino tornou-se uma atividade impagável. É a minha nova paixão. Apesar de morar muito longe, cerca de 20 quilómetros daqui, adoro o que faço. É muito bom trabalhar com crianças. Aprende-se muito com o ensino”.*

Sobre as dificuldades de trabalhar como professora, Célia considera que existem muitos problemas e muitas privações: *“Olha, eu moro longe. Os professores não têm direito a transporte nem subsídios compensadores, como também não temos direito a habitação. Para ensinar às vezes temos*

que nos sacrificar. Eu deixo de lado muita coisa e de viver uma vida condigna para ser professora. O professor não é valorizado, muito embora a sua importância e o seu papel. Ninguém se importa para a nossa vida. Nem a ONP se importa com a gente”, afirma ela. “As condições de trabalho são muito baixas para que a gente garanta uma qualidade de ensino muito boa. Veja o problema de higiene, o problema das turmas e a falta de sala de aulas. Nem vou falar do nosso salário”.

7.6.1.UMA SÍNTESE EXPLORATÓRIA DOS DEPOIMENTOS

Em termos sintéticos, podemos encontrar alguns elementos que complementam os resultados que a análise dos inquéritos suscita. Com os depoimentos, alguns professores revelam um sentimento de retração, evitando falar de suas dificuldades. Podemos interpretar esse comportamento como o receio de colocar em dúvida as suas competências. A qualidade das relações sociais é referida como um fator importante no ambiente de trabalho.

Os professores rejeitam a idéia da responsabilização exclusiva deles pelos fracassos e pelo estágio em que se encontra o ensino básico no país.

Importa realçar a consideração do reconhecimento da responsabilidade do trabalho exercido, a despeito da condição salarial e de trabalho não favorecerem qualquer forma de motivação adicional.

Os professores revelam ainda alguma preocupação pela perda de consideração em relação a figura do professor, que de certa forma pode ter

implicações no projeto revolucionário nacional de ensino, acabando por gerar desencanto num dos fundamentais esteios do processo educativo: o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema trabalho docente no ensino básico em Moçambique: análise de suas condições demonstrou a sua complexidade, na medida em que sua abordagem foi gerando novas situações e cenários, questionamentos nem sempre passíveis de serem resolvidos nos limites desta produção analítica.

No entanto, após alguma imersão e adentramento na análise, algumas considerações podem ser ensaiadas.

Conforme fomos pontuando no início, o trabalho partiu da premissa de que as condições de trabalho dos professores no ensino básico em Moçambique são influenciadas por processos políticos e pela concepção contraditória da docência nesses processos.

De acordo com este pressuposto, fomos realizando um itinerário teórico em que foi possível considerar o trabalho de professores do ensino primário enquanto uma construção social. Do período colonial, passando pelo processo de independência do país, até os dias de hoje, a educação foi sendo concebida de acordo com as necessidades que o momento e a situação histórica que Moçambique experimentou. Com ela, o trabalho do professor, essencial para a afirmação de todas as concepções de educação, foi ganhando contornos também específicos e com reflexos significativos nas condições que eram proporcionadas.

Como fizemos questão de enfatizar, no período colonial a educação estava voltada para responder às exigências e objetivos dos portugueses na época. Para que a ideologia de dominação vingasse era particularmente

essencial que a escola estivesse em perfeita coordenação e veiculasse princípios que não comprometessem o processo de colonização. Fomos mostrando que a finalidade da escola era transformar em assimilados os nacionais que se identificassem com as causas coloniais. Tratava-se de uma forma de organização empreendida na instrução pública de Moçambique e à medida que se sedimentava, procurava conciliar a realização com o discurso.

O estatuto do professor e as condições de trabalho na província ultramarina não eram as mesmas dos professores da metrópole, sobretudo na importância que lhes era atribuída para a efetivação do processo civilizatório dos povos indígenas. A igreja desempenhava um papel fundamental na educação dos negros.

A consolidação de uma pedagogia favorável à educação pelo trabalho fez surgir no cenário profissional do magistério o professor – operário. No entanto, a sacralização do ofício docente nas colônias fez-se numa perspectiva contínua. As condições de exercício da profissão docente nesse período histórico em Moçambique eram bastante precárias, se tivermos em conta seu papel central na civilização e nacionalização dos indígenas e o protagonismo particular destes no processo.

Com o início da luta de libertação nacional, surgem em regiões do país em que não se fazia mais sentir a influência do regime colonial. As zonas libertadas passaram a contar com outro tipo de ideologia pedagógica, voltada para a conscientização nacional e construção de uma sociedade livre da colonização e das influências religiosas catalizadoras da dominação.

Nas zonas libertadas as condições eram muito mais precárias que nos espaços sob controle colonial. A própria situação de guerra que era vivida não propiciava as condições favoráveis para o exercício da docência. O professor nessas regiões assumia múltiplos papéis, múltiplas funções e a configuração do sistema de ensino acabava por estar condicionado à própria situação sócio-política. Sem se assumirem como profissionais do ensino, porque também eram guerrilheiros, enfermeiros, como exerciam outras funções sociais e profissionais.

A independência nacional em 25 de junho de 1975 não inverteu a tendência para a precarização das condições laborais do professor. Até porque a crispação de posições e a radicalização do discurso veiculado pelos novos dirigentes políticos traduziram-se no abandono massivo de professores e funcionários administrativos das escolas e na necessidade urgente de mão-de-obra capaz de suprir a ausência de funcionários nessas instituições.

Apesar de algumas mudanças estruturais terem sido efetuadas com a independência, os professores continuaram a trabalhar em condições precárias. A demanda escolar aumenta sem que haja efetivo de professores necessários para seu atendimento, sobretudo no ensino básico foi uma de suas marcas. A agravar este cenário desfavorável, iniciou na década de 1980 um novo conflito armado movido do exterior com reflexos profundos sobre a educação de uma forma geral, sobre a atividade docente de forma particular. Os professores foram chamados a defender a pátria e a se alistarem no serviço militar. As escolas das zonas rurais foram destruídas e

a população sujeita a êxodos esforçados para lugares de menor incidência do conflito.

Para a melhor compreensão e análise das condições de trabalho dos professores, optamos por ensaiar um exercício heurístico sustentando o trabalho dos professores como fruto de construção social dos espaços a que se inscrevem e da perspectiva e sentido provido pela análise.

Na impossibilidade de recorrer – tecnicamente – à leitura das condições laborais de trabalho de todos os professores, optamos por selecionar professores de três estabelecimentos públicos de ensino primário do primeiro e segundo graus, dos espaços urbanos da capital do país. Na sua escolha estiveram, sobretudo, critérios relativos à dimensão das escolas, a distância física e os recursos disponíveis para a efetivação da análise, bem como a proximidade dos órgãos decisores do poder político, o que revela com a distância relativa a diferença entre as escolas dos espaços rurais e de outros segmentos distantes do poder gerado pela capital do país. A análise efetuada [de ordem fatorial] não fica desprovida de heurística devido às opções tomadas e os resultados encontrados devem ser lidos num quadro tendencial das condições de trabalho dos professores do ensino básico em Moçambique.

Com o objetivo de elaborar um diagnóstico das condições em que se processa o trabalho dos professores e verificar possíveis elementos explicativos de seus contornos, utilizamos, com estatuto de caracterização, informações prestadas pelos professores relativas ao sexo, idade, à formação académica, à escolaridade dos pais, os membros do agregado,

localização e o tipo de residência. Foram ainda utilizadas informações sobre o tempo de trabalho, a duração das jornadas laborais, a dimensão das turmas, o salário auferido, o ambiente de trabalho, a forma de se preparar para o trabalho e as representações sobre seu grau de preparação, bem como, o nível de sindicalização da classe.

Do leque de variáveis e da articulação entre as tendências gerais sociais é possível encontrar elementos de caracterização e explicativos das condições laborais dos professores em contexto moçambicano.

Da análise dos dados é possível esboçar algumas conclusões em torno das condições de trabalho dos professores.

1. Retrato de uma classe profissional “feminina”, “experiente” e “mal formada”

A amostra que serviu de sustentação empírica à esta análise é marcada por traços demográficos quase homogeneizantes: feminização de parte significativa da população de professores, com compromisso marital e que assenta em agregados familiares de dimensão alargada. Foi possível sinalizar esta tendência que se vai afirmando como marcante para um contexto mais abrangente: o avanço da feminização e o recuo da juvenilidade.

Outro elemento a ter em conta é o fato da amostra considerada revelar bastante experiência no exercício da docência. Apesar da experiência e da longevidade no exercício da docência marcar o perfil dos professores e professoras, sua formação acadêmica não disfarça a

tendência para o padrão que os indicadores apontam: a má formação pedagógica e didática. Relevante parece ser a experiência dos professores para superar dificuldades que a precária formação pode gerar. E, aqui, se levanta o problema, já referido anteriormente, da competência e da qualificação. Esses professores abraçaram a responsabilidade de ao longo de décadas proporcionarem formação aos estudantes moçambicanos. Sua competência dificilmente pode ser questionada, nos termos que os princípios que sustentam a possibilidade da presença de um hiato sempre que a qualificação estiver associada à aquisição de diploma.

Aqui surge um dos novos questionamentos decorrentes da pesquisa: Qual a configuração dos centros de formação de professores? O carácter emergencial da formação de professores se prolongou na sua vigência.

Os cursos de formação continuada, que servem para colmatar e suprir a falta de formação dos professores deveriam ter um carácter de obrigatoriedade e não apenas de direito.

A proposta do novo currículo da formação de professores primário, em nosso entendimento, não apresenta soluções integradas capazes de conjugar formação continuada e formação inicial, mas com conteúdos bastantes capazes de conferir ao professor condições para enfrentar seu trabalho reunindo os melhores requisitos de formação.

Este padrão da composição social que aponta para um perfil dominante da classe feminina permite-nos salientar a forte associação entre papel social da mulher e a finalidade do rendimento obtido - a condição de segunda renda e complementar para o agregado

2. Volume e tempo de ensino condicionalmente elevado

A configuração apresentada pela pesquisa revela ainda outras características marcantes e que acentuam a condição laboral do professor.

A composição do ensino básico caracteriza-se por um crescimento significativo de sua demografia escolar. A massificação do ensino, o reduzido número de escolas e professores para responder à demanda, tem contribuído para o crescimento de uma das características gerais do ensino básico: o número elevado de estudantes que compõem as turmas. Foram feitas leituras que permitiram identificar, com um peso maior, o número médio elevado de estudantes por turma, superior ao considerado ideal para a melhor qualidade do trabalho de ensino.

Com esse elevado agregado de estudantes por turma aumentam as tarefas e as exigências sobre o trabalho do professor, bem como aumenta o tempo de ensino [se refere ao ensino ante a classe]. Se atendermos que a maioria são professoras, a conjugação de tarefas domésticas, preparação de aulas e o cumprimento de sua atividade docente, grosso modo efetuado em pelo menos dois turnos correspondentes à média de 6 horas por professor, permite-nos afirmar que as condições nas quais o trabalho docente se realiza interferem na concepção de pertencimento à profissão, assim como na edificação de carreira.

O tempo de trabalho em Moçambique no ensino básico é difícil de mensurar. O tempo da tarefa produtiva remunerada está sempre permeável aos tempos da vida doméstica – [cuidar dos filhos, das lides domésticas].

Daqui se pode inferir que o tempo de trabalho do professor não se submete às mesmas temporalidades do trabalho produtivo. Por isso, as condições de trabalho ótimas têm reflexos na vida profissional e doméstica quer quanto à imagem que se constrói sobre o magistério, assim como nos percursos profissionais.

Importa resgatar as recomendações da OIT sobre as condições de trabalho do professor, de que fizemos referência em capítulos anteriores. Moçambique, apesar de ter ratificado aquele diploma de 1966, entre o discurso de intenção e a própria prática de mudança nas condições de trabalho assiste-se à certa distância. A possibilidade de reivindicação de melhores condições de trabalho assenta-se numa melhor representatividade política. E essa parece que não tem sido a conquista dos professores.

3. Proximidades e distâncias

A sistematização dos dados relevou que o traço marcante dos professores do ensino primário é a distância física entre a casa e o local de trabalho e que tem reflexos no desempenho do trabalho dos professores.

Verifica-se por parte dos elementos da nossa amostra que o fator distância se converte em proximidade quando a racionalidade financeira entra no jogo da percepção salarial e da necessidade quase nula de utilização de meios de transporte para se deslocar para casa e para o posto de trabalho. A acentuada *décalage* entre a não utilização de meios de transporte e o reconhecimento da distância entre a casa e a escola justifica a afirmação anterior.

Devemos, no entanto, referir que esta tendência para a distância física entre local de trabalho e de residência constituir constrangimento não parece ser especificidade da docência e do professor primário em particular.

Parece, no entanto, particular que no conjunto de regalias e compensações do funcionário público da educação o subsídio de transporte pertence à cogitação de benefícios.

Tratando-se de funcionários do aparelho do Estado, não deixa de ser importante registrar que as ações esparsas do governo buscando minimizar os problemas por que passa o magistério no país não contemplem incentivos ao trabalho e devoção à profissão, tais como subsídio de transporte, assistência médica gratuita para os membros do agregado.

4. Relações sociabilítárias superficiais e profundo envolvimento profissional

O significado especialmente importante das relações sociabilítárias entre professores e alunos assim como entre professores, levou-nos a privilegiar, na nossa análise, a percepção dos contornos desses laços em relação à influência sobre o ambiente de trabalho.

A leitura dos dados permitiu esboçar uma conclusão particularmente curiosa. O envolvimento profissional e o comprometimento com o magistério independem das relações e dos laços que se estabelecem no espaço escolar. A construção de afinidades eletivas não encontra na escola o palco de relações sólidas. Os relacionamentos parecem variar entre ambientes tensos, desfavoráveis, mas cordiais em sala de aulas devido ao volume de

estudantes por turma, às condições das estruturas físicas e edifícios escolares; e relações efêmeras com colegas e pares.

Percebe-se, pelos discursos dos professores e professoras, que seu comprometimento com a tarefa de ensino se torna manifesto, apesar dos constrangimentos que as precárias condições engendram. O trabalho docente parece mais solitário e individual que coletivo.

5. Mal remunerados, mas com estabilidade no emprego

No que diz respeito à avaliação do salário auferido, ficou bem claro que existe uma opinião generalizada de que ele ainda não corresponde às expectativas dos professores e professoras.

Enquanto funcionários do Estado, os inquiridos gozam de todas as prerrogativas que esse estatuto suscita. A mais saliente é a garantia de segurança no posto de trabalho. O vínculo estatal (atualmente o recrutamento obedece a concurso público) proporciona alguma formalidade ao contrato de trabalho. A dimensão material do trabalho, embora seja considerada como a menos importante do mesmo, é a considerada a que menos está de acordo com o trabalho a realizar.

São praticamente unânimes em afirmar que são mal remunerados, apesar da estabilidade do emprego que o estatuto de funcionário público garante. Não competindo aos professores a reivindicação direta da melhoria de sua folha salarial, na medida em que se fazem representar sindicalmente pela Organização Nacional de Professores, as mudanças na relação entre trabalho e emprego tendem a erigir relações precárias de trabalho no meio.

Apesar das mudanças em curso na função pública, os movimentos de precarização persistem pela fragilidade dos professores em se constituírem como grupo homogêneo. A função pública não constitui requisito suficiente para possibilitar aos docentes condições de trabalho próximas de suas reais necessidades com vista ao desenvolvimento de um trabalho fundamental para o país, especializado e qualificado.

Por trás desta realidade objetiva pode estar o fato de os professores não constituírem um grupo homogêneo, como são os distintos profissionais dentro da função pública em Moçambique.

6. A (des)confiança Institucional e alheamento face ao associativismo

Relativamente ao papel da Organização Nacional de Professores – Central Sindical, os professores e professoras parecem não depositar grandes esperanças na instituição que os representa para solucionar seus problemas e desempenhar uma função mais ativa junto do patronato.

O grau de participação dos professores não aparece como uma das suas intenções de ação. Esta passividade pode ser explicada pelos valores veiculados em período de vigência do partido único, onde se depositava toda a responsabilidade cidadã nas mãos do Estado.

De notar, igualmente, que a tendência para a feminização do magistério pode revelar menos disponibilidade para sacrificar a dimensão salarial do trabalho, devido ao seu secular papel secundário nos processos

socioculturais, por um lado ou, por outro, devido à percepção da importância relativa atribuída ao rendimento auferido – enquanto renda complementar para acrescentar ao grupo doméstico, muitas vezes vasto.

O sistema de proteção e garantias – via sindicatos – está longe de atingir dimensões e perspectivas sólidas, sobretudo no âmbito do trabalho de ensino. A sindicalização é, necessariamente, luta política. A hegemonia política presente nos últimos trinta anos cerceou possibilidades reivindicativas. A própria ONP nasce da iniciativa do governo com vista a preparar a classe de professores para os desafios surgidos com a independência. Sua proximidade à classe política no poder é geradora de alguma desconfiança institucional sobre suas capacidades para resolver os problemas dos professores. Esta atitude crítica e a diminuição da confiança se explica devido a conotação a que foi votada a ONP no país como instituição voltada para atitudes e comportamentos de natureza conservadora e conformista, representantes da manutenção da ordem e da autoridade.

Podemos concluir que um traço comum está presente no levantamento que este projeto foi elaborando: a concepção da docência no ensino primário nos distintos momentos sociais e políticos vividos em Moçambique.

Ao longo dos distintos processos sociopolíticos, a concepção da docência no ensino primário foi essencialmente entendida como uma atividade de um momento de passagem para níveis e estágios mais importantes do processo educativo [o ensino secundário e o superior].

Daqui resulta a secundarização da importância do trabalho do professor do ensino primário. As perspectivas contraditórias em torno da concepção da docência e sua importância obedecem a um processo contínuo. É um prolongamento do vivido no período colonial e resiste à transformação das novas dinâmicas sociais e políticas da realidade moçambicana. Trata-se de um construto com história.

Sua importância relativa contribui para a afirmação de processos de precarização das condições de trabalho.

Numa visão de conjunto, é possível perceber uma série de questões desafiadoras que dificultam o caminho para novas propostas de melhoria das condições de trabalho dos professores:

a) O modelo de formação de professores.

Se países como o Brasil e a França a formação do professor do ensino básico é colocada em níveis de licenciatura (graduação), em Moçambique ela preserva exigências mais modestas. Sem um alargamento da formação para o nível de licenciatura, o tempo de formação atual estará aquém das reais exigências da escola básica.

O contexto nacional de formação de professores pressupõe, pelas características do país, a existência de desafios distintos.

São vários os estudos que ilustram que os professores chegam à sala de aulas e ao convívio com os estudantes com conhecimentos didático-pedagógicos reduzidos e que não contribuem para a sua afirmação profissional e protagonismo necessários.

A riqueza da experiência adquirida em trabalho educativo e a possibilidade dessa experiência estar ao serviço do desenvolvimento da própria profissionalização é o caminho indicado para vencer o tecnicismo que a mera aquisição de técnicas que o contexto de formação de professores pressupõe e propõe.

b) A ênfase e importância na reforma do currículo

As intervenções do poder governamental em torno do ensino básico têm sido particularmente insidentes no âmbito do currículo, por isso, desajustadas e incompletas, na medida em que se assiste a uma perpetua intervenção em torno de um modelo justaposto privilegiando formação de conteúdo e pedagógica (em menor proporção), acabando por obter-se resultados de índole mais formal.

Um olhar em torno do plano curricular de formação de professores para o ensino primário permite vislumbrar a escassez de conhecimentos capazes de tornar o professor mais apto a encarar a sala de aulas de forma equilibrada. Conhecimentos em torno da sociologia, antropologia, cultura e ambiente são necessários e indispensáveis para a formação de professores.

Estabelecer um nexos entre teorias de ensino e as experiências pedagógicas conferem ao ato de ensino maior consistência e abrangência.

A criação de um movimento reflexivo no interior do processo de formação de professores primários é o ideal, porque no atual contexto nacional ele se revela bastante incipiente. Até porque quando refletimos saímos do lugar comum e fixista e se rompe com a relação estreita e

permanente com o erro. Com o movimento reflexivo se abre a possibilidade de se avaliar o que se fez e se perspectiva o que fazer, reduzindo-se o distanciamento professor-estudante.

A escassez de tempo por parte dos professores, o excesso de estudantes por professor, a necessidade de cumprir o programa prescrito e previsto, são alguns dos constrangimentos enfrentados pelos professores.

O atual modelo de ordenamento organizacional e institucional confere ao próprio ensino básico condições precárias e que tiram ao professor a possibilidade de estudar a forma como ensinam, bem como a sua participação com seus pares em processos de desenvolvimento profissional. Quanto tempo dispõe o professor para planejar e avaliar o processo de ensino, de pensar nas suas atribuições e papéis?

c) Falta de protagonismo dos professores

Ao longo desses anos assiste-se a tomadas de decisões que dizem respeito à vida profissional de professores e essas decisões são tomadas sem a participação direta dos professores.

O professor é, sem dúvida, o fundamental agente do processo educativo. Qualquer instituição de ensino deve ter no professor o esteio de sua atuação. A importância do professor é de tal ordem que, pensar o desenvolvimento do sistema educativo moçambicano com o professor sem o protagonismo necessário culmina no insucesso da possibilidade de esse desenvolvimento.

Seria ideal a promoção do envolvimento e responsabilização dos professores no processo de decisão e reformulação do sistema educativo e de ensino.

A ONP apresenta-se, como vimos, burocratizada, frágil e sem representatividade. Os professores não a reconhecem como uma instituição legítima dos professores, devido ao seu distanciamento relativamente aos professores e seus interesses. Devolver aos professores a ONP é uma das formas de reafirmar o compromisso do professor com a causa educacional.

Para encerrar, não seria de todo prudente considerar o questionamento do modelo de ensino básico no país e a sua organização? Pensar o ensino básico como uma etapa de passagem para os níveis secundário e superior, roduda na desvalorização e precarização do ensino básico e toda a sua estrutura e agentes. Pensamos que reside aí a resposta para a precarização das condições de trabalho do professor no ensino básico.

VIII - Referências:

ABBOTT, Andrew, *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992.

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders; *Ordem mundial futura e Governação Nacional em Moçambique: "Empowerment" e espaço de manobra*, Goteborg, Padrigu, CEEI-ISRI, 3ª impressão, 1998.

ACORDO MISSIONÁRIO entre a Santa Sé e a República Portuguesa. in: *HASTINGS, A. Wiryiamu*, Porto, Afrontamento, 1974.

ARIÈS, Philippe; *História Social da Criança e da Família*, Tradução de Dora Flaksman, 2ª edição, Rio de Janeiro, LTC Editora, 1981.

BARBER, M. *The Participating Citizen: A Biography of Alfred Schutz*. New York, State University of New York Press, 2004.

BARLOW, M. *Le métier d'enseigner: essai de définition*. Paris: Anthropos, 1999.

BELCHIOR, M. Dias. *Evolução Política do Ensino em Moçambique*. In: *Moçambique: Curso de Extensão Universitária – Ano lectivo de 1964-1965*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, 1965.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas; *A construção social da realidade*, Petrópolis, Editora Vozes, 1985.

BLANKENSHIP, R. L. *Colleagues in organization: The social construction of work*. New York: Wiley and Sons, 1977.

BODIN, L.; *Les intellectuels*, Paris: PUF, 1964.

_____. ; *Les intellectuels existent-ils?* Paris, Bayard, 1997.

BOLIVAR , A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

BOURDIEU, P.; *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasi, 1989.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, Jean-C.; PASSERON, Jean-C.; *Le Métier de Sociologue*, Mouton-Bordas, Paris, 1968.

CASSIN, Barbara, *Ensaio Sofísticos*. São Paulo, Siciliano, 1990.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine, *Max Weber e a história*, trad. Eduardo Biavati Pereira, São Paulo, Editora Brasiliense, 1995.

CONCEIÇÃO, R. et al., *Relatório das Pesquisas Antropológicas Sobre a Interação Entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, Realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane*. UEM; Maputo, 1988.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DOYLE, W.; *Classroom organization and management*. In: WITTROCK, M.C. (Org.). *Handbook of research on teaching: a project of American educational Research Association*. New York: Macmillan, 1986. p. 392-431.

DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social*. Trad. Eduardo Brandão, 3ª Ed., São Paulo, Editora Martins Fontes, 2008.

_____ ; *La science Sociale et l'action*. Paris: PUF, 1987.

_____ ; *L'Élite intellectuelle et la démocratie*. Revue Bleue. s.d.

_____ ; *O suicídio*, Traduzido por Alex Marins, São Paulo, Editora Martin Claret, 2005.

_____; *Educação e sociologia*, Petrópolis – R.J., Editora Vozes, 2011.

DUBAR, Claude; De La sociologie des «professions» a La sociologie des groupes professionnelles et des formes identitaires, in LUCAS, Ivette & DUBAR, Claude (Eds.) *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, Press Universitaires de Lille, 1994.

_____; A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.*, Campinas, v.19, n. 64, Sept. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de abril de 2011. doi: 10.1590/S0101-73301998000300004.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre; *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 2003.

FERNANDES, António T. (Coord.); *Estudantes do Ensino Superior no Porto – Representações e práticas Culturais*, Porto, Afrontamento, 2001

FIRESTONE, W.A. & HERRICKT, R. E. *Two images of schools organizations: an explication and illustrative empirical test*. *Educational Administration Quarterly*, 21. p. 39-60.

FERREIRA, José Ribeiro; *A Grécia Antiga. Sociedade e Política*. Lisboa: Edições 70, 2ª edição, 2004.

FREIRE, João; *Sociologia do trabalho: uma introdução*, Porto, Afrontamento, 1993.

GARCIA, Carlos M.; O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência, in *Formação docente*, Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de Professores, Vol. 03, n. 03 ago. – dez. 2010, Belo Horizonte. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>. acessado em 22 de maio de 2011.

HOYLE , E.; JOHN, P. Professional Knowledge and Professional Practice. London: Cassell, 1995

INDE/MINED – MOÇAMBIQUE; *Plano curricular do Ensino Básico*, Maputo, 4132/RLINLD/ 2003.

INE (Instituto Nacional de Estatística); *Censo Populacional*, Maputo, 2000.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 3, jun./1986, p. 12-16.

LAROSE, F.; Le vertige en héritage. In GAGNÉ, G.(Org.); *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Nota Bene, 1999, p. 55-69.

LARSON, Magali Sarfstti; *The rise of professionalism: a sociological analysis*, Berkley, University of California Press, 1979.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 899-916, 2005.

LIMA, Marinús P.; *Inquérito Sociológico – problemas de metodologia*, 5ª Edição, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

LOPES, Amélia, Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial; o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto. In LOPES, Amélia (Coord.), *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE/ Afrontamento, 2007.pp. 17-25).

LOPES, José de Sousa Miguel. Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique,1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

MACHEL, S. A classe trabalhadora deve conquistar e exercer o poder na frente da ciência e da cultura. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1976.

MADEIRA, Ana Isabel (2010). O professor “operário” e “apóstolo”: Contributos para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910 -1926). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 65-74. Consultado em [Dezembro, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MANNHEIM, Karl; *Ideologia e Utopia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

_____; *Savoir enseignant et idéologie réformiste*, Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1989.

MAZULA, Brazão. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MELLOUKI, M.; LEMIEUX, N.; *Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux: Le cas des inspecteurs d'écoles (1851-1964) et des conseillers d'orientation (1930-1990) au Québec. Sociétés contemporaines*, Paris, nº11-12, 1992, p.91-118.

MELLOUKI, M.; SIMARD, D.; *L'enseignement: profession intellectuelle*. Québec: Université Laval, 2004. (no prelo).

MERTON, Robert K., *Sociologia – Teoria e Estrutura*, Trad. Miguel Maillat, São Paulo, Editora Mestre Jou, 1968.

MURIA, Angelo J.; *A complexidade da formação de professores – o caso da educação física e desporto em Moçambique*, Tese defendida para obtenção do grau de Doutor. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba: UNIMEP, 2009.

MUSSE, R. Um diagnóstico do Mundo moderno. In: *Durkheim, Émile – Fato social e divisão do trabalho*. Tradução de Cilaine Alves Cunha e Laura Rodrigues, São Paulo, Ática, 2007.

NAVILLE, P.; *Essai sur La qualification Du travail*. Paris: Rivière, 1956.

_____ ; *Vers l'automatisme social?: problèmes Du travail e de l'automation*. Paris: Gallimard, 1963.

NIQUICE, Adriano F.; Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários - curso do instituto do magistério primário (IMAP) em moçambique.. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002

NÓVOA, António; *Os tempos de professores*, vol. 1, Lisboa, INIC, 1987.

_____ ; *Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação, nº 4, 1991.

_____ (Org); *Profissão Professor*, 2ª edição. Porto, Porto Editora, 1995.

PAIVA, V. *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*, Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial, 1989. (Mimeo)

PAPI, S.O.C.G. *Professores: Formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PARSONS, Talcott; *A estrutura da acção Social*, Porto, P. Editora, 1979.

PARKIN, Frank, *Max Weber*, Oeiras, Celta Editora, 1996.

PINTO, José Madureira; *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 1994.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE – MINED; *Plano Curricular de formação de professores para o ensino primário*, Maputo, Dezembro de 2006.

_____ – Boletim da República; *Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE)*, Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, 2009.

RODRIGUES, Maria de Lurdes, *sociologias das profissões*, Oeiras, Celta Editora, 1997.

ROLLE, Pierre; *Introdução à sociologia do trabalho*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1978.

ROLLE, Pierre, *Travail et salariat*, Grenoble, P.U.G., 1988.

RUPIA JÚNIOR, Bento; *A imagem do Professor em Moçambique – um estudo de representações sociais*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba: UNIMEP, 2006.

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 de Alvor, 1960-1976*. Cadernos de Pesquisa nº 32, Maputo: INDE, 1999.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992, p. 9-32

SCHUTZ, A. , *Fenomenologia e relações sociais -colectânea de textos de Alfred Schutz*, Rio de Janeiro, Zahar Editores,1979.

SILVA, Augusto Santos, *Entre a Razão e o Sentido*, Porto, Edições Afrontamento, 1988.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes, 4ª ed. 2008.

TARTUCE, G.; *Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra*, Campinas, Educação e Sociedade, Vol. 25, n.87, p. 353-382, maio/ago 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TOMLINSON, H.; Continuing Professional Development in the Profession. In: TOMLINSON, H. (Ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*. London: Paul Chapman, 1997. p. 13-26.

UNESCO/ED & OIT; *Atas da Conferência Intergovernamental especial sobre a Condição do pessoal docente*, Paris, 21 setembro- 5 outubro, 1966.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p. 44-49, 1992.

WEBER, Max; *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Presença, 1976.

WEBER, Max; *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Presença, 1983.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 1, Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa (a partir da quinta edição, revista, anotada e organizada por Johannes Winckelmann), São Paulo, Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004.

_____, *Economia e Sociedade: Vol. 2*

NEXOS

O presente inquérito por questionário é exclusivamente destinado para colher informações em torno do professor em Moçambique, com finalidades meramente académicas para a aquisição do título de Doutor em Educação pela UNIMEP. Todas as informações prestadas obedecerão ao critério de confidencialidade e anonimato. Procure responder as questões de forma honesta. Todas as dificuldades que encontrar com as questões poderão ser esclarecidas pelo inquiridor.

Tema: O trabalho docente no ensino básico em Moçambique: análise de suas condições

Inquérito por Questionário

Dados Socio-biográficos

1. Sexo e idade

a) Masculino b) Feminino

c) Idade _____ anos

2. Estado Civil

a) Solteiro (a) b) Casado (a)

c) Viúvo (a) d) Divorciado (a)

e) União de fato

3. Agregado Familiar

Quantos membros compõem o seu agregado familiar?

a) _____ membros

4. Tipo de Habitação

4.1. Caracterize o tipo de habitação em que mora:

a) Moradia b) Apartamento em prédio

c) Casa de alvenaria d) Casa de construção precária

4.2. Quanto a propriedade, a habitação em que vive é:

a) Própria b) Arrendada

c) De familiares d) Do Estado

4.3. Em sua residência o professor utiliza:

- a) Água canalizada b) Energia Eléctrica
c) Água de poço d) candeeiro/velas

5. Formação Académica

	Pai	Mãe	Próprio
a) Ensino Básico Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ensino Básico completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ensino Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ensino Técnico Profissional incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ensino Técnico Profissional completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ensino Superior incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ensino Superior Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Dados Profissionais

6.1. Condição Profissional

- a) Docente sem formação Didático-Pedagógica
b) Docente com formação Didático-Pedagógica incompleta
c) Docente com formação Didático-Pedagógica completa

6.1.1. Actualmente frequenta algum curso ou formação específica?

- a) Sim
b) Não

Em caso de resposta afirmativa a), especifique qual.

6.2. Subsistema ou Nível em que Lecciona

- a) Ensino Básico do Primeiro Grau (EP1)
- b) Ensino Básico do Segundo Grau (EP2)
- c) Ensino Secundário G. Primeiro Grau (ESG1)
- d) Ensino Secundário G. Segundo Grau (ESG2)
- e) Ensino Técnico Profissional
- f) Ensino Superior

6.3. Tempo de trabalho

3.1. Há quanto tempo Exerce a docência?

- a) Menos de 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) 10 a 15 anos
- d) 15 a 20 anos
- e) Mais de 20 anos

6.3.2. Natureza do Vínculo

- a) Servidor em Escola Pública
- b) Servidor em Escola Privada
- c) Servidor em Escola Pública e Privada

6.4. Duração da jornada de trabalho

Quantas horas diárias lecionam?

- a) Menos de 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 10 horas
- d) De 10 a 12 horas

7. Condições de trabalho

7.1. Quantas turmas leciona?

- a) _____ turma(s)

7.2. Com quantos alunos aproximadamente trabalha por dia?

a) _____ alunos

7.3. Em quantas escolas trabalha?

a) _____ escola(s)

7.4. Que distância separa a escola onde trabalha do seu local de residência?

a) Distante

b) Próximo

7.5. Utiliza algum meio de transporte para se deslocar ao local de trabalho?

a) Sim

b) Não

7.5.1. Em caso de resposta afirmativa (a) especifique:

a) próprio

c) alugado

b) público

7.5.2. Caracterize a natureza do transporte

a) Carro particular

d) Motorizada

b) Autocarro Público

e) Bicicleta

c) Tractor

f) Outros

Qual? _____ .

7.6. Como caracteriza as condições de acessibilidade das vias para o seu local de trabalho?

a) Boas

b) Razoáveis

c) Más

7.7. Em sua opinião, como classifica o tamanho das turmas?

- a) pequenas
- b) medias
- c) grandes

7.8. Em sua opinião, qual acha que deveria ser o tamanho das turmas?

- a) De 20 a 40 alunos
- b) De 40 a 60 alunos
- c) De 60 em diante

4.5.1. Justifique a opção da sua resposta _____

7.9. Quanto ao nível de preparação para exercer a docência, considera-se um professor:

- a) Bem preparado
- b) Minimamente preparado
- c) Mal preparado

8. Natureza do Trabalho

8.1. Quantas disciplinas lecciona diariamente?
_____ disciplinas.

8.2. Quais são as disciplinas que lecciona?

a) _____; _____; _____; _____; _____
_____;

8.3. Tem tido necessidade de preparar as lições?

- a) Sim
- b) Não

Porque? _____

8.4. Com que frequência tem preparado as lições?

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) Diariamente | <input type="checkbox"/> | b) semanalmente | <input type="checkbox"/> |
| c) Quinzenalmente | <input type="checkbox"/> | d) Mensalmente | <input type="checkbox"/> |
| e) Trimestralmente | <input type="checkbox"/> | f) semestralmente | <input type="checkbox"/> |
| g) Anualmente | <input type="checkbox"/> | | |

8.5. Quanto tempo demora na preparação das lições?

a) _____.

8.6. Para além da docência desempenha alguma outra actividade com remuneração?

- a) Sim
- b) Não

8.6.1. Em caso da resposta ser a) especifique o tipo de actividade e o local onde desempenha a actividade.

Actividade _____.

Local _____.

8.7. Atenda a escala salarial apresenta abaixo e procure assinalar a sua situação salarial mensal.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| a) Salário mínimo | <input type="checkbox"/> | b) Salário mínimo e meio | <input type="checkbox"/> |
| b) Dois salários mínimos | <input type="checkbox"/> | c) Mais de dois salários mínimos | <input type="checkbox"/> |

8.8. Quanto às condições salariais, em função do trabalho que desenvolve, considera que é um professor:

- a) Bem remunerado
- b) Razoavelmente remunerado
- c) Mal remunerado

8.9. Conhece o sistema de carreiras e remunerações?

a) Sim

b) Não

9. Considera que elas vão de encontro aos interesses e necessidades dos professores?

a) Sim

b) Não

9.1. Porque?

9.2. Como avalia as condições de trabalho que a sua escola oferece?

a) Muito Boas b) Boas c) Razoáveis

d) Más e) Muito más

9.3 Quando não se encontra a lecionar, como ocupa os seus tempos extra-aula?

a) _____
_____.

10. Ambiente de trabalho

10.1. Como caracteriza o ambiente que normalmente encontra nas salas de aulas?

a) Bom b) Razoável

c) Mau

10.1.1. Aponte algumas razões que contribuem para esse ambiente _____

10.2. Em seu entender, as relações que estabelece com os estudantes diariamente podem ser consideradas:

- a) Boas b) Razoável
c) Má

10.3. Ao analisar as condições das infra-estruturas físicas (edifício escolar) onde desenvolve o seu trabalho (ensinar), você considera-as:

- a) Adequadas
b) Inadequadas

Porque? _____
_____.

10.4. Quanto ao grau de satisfação, considera que o trabalho de professor que desenvolve é:

- a) Satisfatório
b) Não satisfatório

10.5. Frequenta bibliotecas e livrarias para preparar-se para o trabalho?

- a) Sim
b) Não

10.5.1. Em caso de resposta afirmativa, com que frequência o faz

- a) Sempre b) Quando tem tempo
c) Regularmente d) Nunca

10.6. Tem tido acesso a internet?

- a) Sim
b) Não

10.6.1. Em caso de resposta afirmativa, a) especifique o local:

- a) Na escola onde trabalha
b) Em cibercafés ou lan houses

10.7. Aponte alguns aspectos que gostaria de ver mudar no seu local de trabalho.

a) _____
_____.

10.8. Como avalia o nível de acompanhamento e interesse manifestado pelos pais dos estudantes com relação a trajetória escolar de seus filhos?

- a) Muito interessados b) Razoavelmente interessados
c) Pouco interessados d) Desinteressados

10.9. A questão que levantamos está relacionada com as situações que podem constituir ou não obstáculo para o desenvolvimento do seu trabalho quotidiano na escola. Assinale com X na coluna correspondente as situações que em sua opinião considera problemáticas e as que não são.

Situações	Opinião	
	Dificulta	Não dificulta
As formas de planeamento das aulas		
O domínio de novos conteúdos		
A organização dos trabalhos na sala de aulas		
A origem social dos estudantes		
O tempo disponível para desenvolver as tarefas		
Manter a disciplina dos estudantes		
A relação com os colegas de trabalho		
A relação com os seus superiores		
O tipo de remuneração que auferes		
A relação com os encarregados de educação		
A avaliação dos estudantes		

11. Como caracteriza o seu relacionamento com os colegas de profissão?

- a) Bom b) Razoável
c) Mau

12. Qual o grau de comprometimento da ONP com relação aos problemas dos professores?

- a) Revela-se muito preocupada e actua sobre os problemas dos professores
- b) Revela-se pouco preocupada com os problemas dos professores
- c) Não se preocupa com os problemas dos professores

13. Tem participado de ações promovidas pela ONP no sentido da melhoria das condições de trabalho dos professores?

- a) Sim
- b) Não

Obrigado pela colaboração

Roteiro de questões - base para os depoimentos
De professores inquiridos

- 1.** Identificação do Professor (nome, idade, sexo, tempo de magistério)

- 2.** Gostaria que me falasse sobre a sua experiência docente
 - 2.1. Quando ela iniciou?
 - 2.2. Quais as dificuldades que encontra no dia a dia?
 - 2.3. Como caracteriza as condições de trabalho nesta escola e no país para o ensino básico em geral?

- 3.** E em relação ao que afirmou anteriormente, onde encontra as razões para a situação que vive o magistério?
 - 3.1. Quando olha para o seu trabalho e para o salário, pensa que assim se explicam algumas das situações que o professor enfrenta?
 - 3.2. Tem mais alguma coisa a acrescentar que ache que o inquérito não abordou e que tenham relação com as condições de trabalho do professor?

Maputo, 2010

ANEXOS

4.3. Em sua residência o professor utiliza:

- a) Água canalizada b) Energia Eléctrica
c) Água de poço d) candeeiro/velas

5. Formação Académica

	Pai	Mãe	Próprio
a) Ensino Básico Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ensino Básico completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ensino Secundário incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ensino Técnico Profissional incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Ensino Técnico Profissional completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ensino Superior incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ensino Superior Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Dados Profissionais

6.1. Condição Profissional

- a) Docente sem formação Didático-Pedagógica
b) Docente com formação Didático-Pedagógica incompleta
c) Docente com formação Didático-Pedagógica completa

6.1.1. Actualmente frequenta algum curso ou formação específica?

- a) Sim
b) Não

Em caso de resposta afirmativa a), especifique qual.

6.2. Subsistema ou Nível em que Lecciona

- a) Ensino Básico do Primeiro Grau (EP1)
- b) Ensino Básico do Segundo Grau (EP2)
- c) Ensino Secundário G. Primeiro Grau (ESG1)
- d) Ensino Secundário G. Segundo Grau (ESG2)
- e) Ensino Técnico Profissional
- f) Ensino Superior

6.3. Tempo de trabalho

3.1. Há quanto tempo Exerce a docência?

- a) Menos de 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) 10 a 15 anos
- d) 15 a 20 anos
- e) Mais de 20 anos

6.3.2. Natureza do Vínculo

- a) Servidor em Escola Pública
- b) Servidor em Escola Privada
- c) Servidor em Escola Pública e Privada

6.4. Duração da jornada de trabalho

Quantas horas diárias lecionam?

- a) Menos de 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 10 horas
- d) De 10 a 12 horas

7. Condições de trabalho

7.1. Quantas turmas leciona?

- a) _____ turma(s)

7.2. Com quantos alunos aproximadamente trabalha por dia?

a) _____ alunos

7.3. Em quantas escolas trabalha?

a) _____ escola(s)

7.4. Que distância separa a escola onde trabalha do seu local de residência?

a) Distante

b) Próximo

7.5. Utiliza algum meio de transporte para se deslocar ao local de trabalho?

a) Sim

b) Não

7.5.1. Em caso de resposta afirmativa (a) especifique:

a) próprio

c) alugado

b) público

7.5.2. Caracterize a natureza do transporte

a) Carro particular

d) Motorizada

b) Autocarro Público

e) Bicicleta

c) Tractor

f) Outros

Qual? _____ .

7.6. Como caracteriza as condições de acessibilidade das vias para o seu local de trabalho?

a) Boas

b) Razoáveis

c) Más

7.7. Em sua opinião, como classifica o tamanho das turmas?

- a) pequenas
- b) medias
- c) grandes

7.8. Em sua opinião, qual acha que deveria ser o tamanho das turmas?

- a) De 20 a 40 alunos
- b) De 40 a 60 alunos
- c) De 60 em diante

4.5.1. Justifique a opção da sua resposta _____

7.9. Quanto ao nível de preparação para exercer a docência, considera-se um professor:

- a) Bem preparado
- b) Minimamente preparado
- c) Mal preparado

8. Natureza do Trabalho

8.1. Quantas disciplinas lecciona diariamente?
_____ disciplinas.

8.2. Quais são as disciplinas que lecciona?

a) _____; _____; _____; _____; _____
_____;

8.3. Tem tido necessidade de preparar as lições?

- a) Sim
- b) Não

Porque? _____

8.4. Com que frequência tem preparado as lições?

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) Diariamente | <input type="checkbox"/> | b) semanalmente | <input type="checkbox"/> |
| c) Quinzenalmente | <input type="checkbox"/> | d) Mensalmente | <input type="checkbox"/> |
| e) Trimestralmente | <input type="checkbox"/> | f) semestralmente | <input type="checkbox"/> |
| g) Anualmente | <input type="checkbox"/> | | |

8.5. Quanto tempo demora na preparação das lições?

a) _____.

8.6. Para além da docência desempenha alguma outra actividade com remuneração?

- a) Sim
- b) Não

8.6.1. Em caso da resposta ser a) especifique o tipo de actividade e o local onde desempenha a actividade.

Actividade _____.

Local _____.

8.7. Atenda a escala salarial apresenta abaixo e procure assinalar a sua situação salarial mensal.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| a) Salário mínimo | <input type="checkbox"/> | b) Salário mínimo e meio | <input type="checkbox"/> |
| b) Dois salários mínimos | <input type="checkbox"/> | c) Mais de dois salários mínimos | <input type="checkbox"/> |

8.8. Quanto às condições salariais, em função do trabalho que desenvolve, considera que é um professor:

- a) Bem remunerado
- b) Razoavelmente remunerado
- c) Mal remunerado

8.9. Conhece o sistema de carreiras e remunerações?

a) Sim

b) Não

9. Considera que elas vão de encontro aos interesses e necessidades dos professores?

a) Sim

b) Não

9.1. Porque?

9.2. Como avalia as condições de trabalho que a sua escola oferece?

a) Muito Boas b) Boas c) Razoáveis

d) Más e) Muito más

9.3 Quando não se encontra a lecionar, como ocupa os seus tempos extra-aula?

a) _____
_____.

10. Ambiente de trabalho

10.1. Como caracteriza o ambiente que normalmente encontra nas salas de aulas?

a) Bom b) Razoável

c) Mau

10.1.1. Aponte algumas razões que contribuem para esse ambiente _____

10.2. Em seu entender, as relações que estabelece com os estudantes diariamente podem ser consideradas:

- a) Boas b) Razoável
c) Má

10.3. Ao analisar as condições das infra-estruturas físicas (edifício escolar) onde desenvolve o seu trabalho (ensinar), você considera-as:

- a) Adequadas
b) Inadequadas

Porque? _____
_____.

10.4. Quanto ao grau de satisfação, considera que o trabalho de professor que desenvolve é:

- a) Satisfatório
b) Não satisfatório

10.5. Frequenta bibliotecas e livrarias para preparar-se para o trabalho?

- a) Sim
b) Não

10.5.1. Em caso de resposta afirmativa, com que frequência o faz

- a) Sempre b) Quando tem tempo
c) Regularmente d) Nunca

10.6. Tem tido acesso a internet?

- a) Sim
b) Não

10.6.1. Em caso de resposta afirmativa, a) especifique o local:

- a) Na escola onde trabalha
b) Em cibercafés ou lan houses

10.7. Aponte alguns aspectos que gostaria de ver mudar no seu local de trabalho.

a) _____
_____.

10.8. Como avalia o nível de acompanhamento e interesse manifestado pelos pais dos estudantes com relação a trajetória escolar de seus filhos?

- a) Muito interessados b) Razoavelmente interessados
c) Pouco interessados d) Desinteressados

10.9. A questão que levantamos está relacionada com as situações que podem constituir ou não obstáculo para o desenvolvimento do seu trabalho quotidiano na escola. Assinale com X na coluna correspondente as situações que em sua opinião considera problemáticas e as que não são.

Situações	Opinião	
	Dificulta	Não dificulta
As formas de planeamento das aulas		
O domínio de novos conteúdos		
A organização dos trabalhos na sala de aulas		
A origem social dos estudantes		
O tempo disponível para desenvolver as tarefas		
Manter a disciplina dos estudantes		
A relação com os colegas de trabalho		
A relação com os seus superiores		
O tipo de remuneração que auferes		
A relação com os encarregados de educação		
A avaliação dos estudantes		

11. Como caracteriza o seu relacionamento com os colegas de profissão?

- a) Bom b) Razoável
c) Mau

12. Qual o grau de comprometimento da ONP com relação aos problemas dos professores?

- a) Revela-se muito preocupada e actua sobre os problemas dos professores
- b) Revela-se pouco preocupada com os problemas dos professores
- c) Não se preocupa com os problemas dos professores

13. Tem participado de ações promovidas pela ONP no sentido da melhoria das condições de trabalho dos professores?

- a) Sim
- b) Não

Obrigado pela colaboração

Roteiro de questões - base para os depoimentos
De professores inquiridos

- 1.** Identificação do Professor (nome, idade, sexo, tempo de magistério)

- 2.** Gostaria que me falasse sobre a sua experiência docente
 - 2.1. Quando ela iniciou?
 - 2.2. Quais as dificuldades que encontra no dia a dia?
 - 2.3. Como caracteriza as condições de trabalho nesta escola e no país para o ensino básico em geral?

- 3.** E em relação ao que afirmou anteriormente, onde encontra as razões para a situação que vive o magistério?
 - 3.1. Quando olha para o seu trabalho e para o salário, pensa que assim se explicam algumas das situações que o professor enfrenta?
 - 3.2. Tem mais alguma coisa a acrescentar que ache que o inquérito não abordou e que tenham relação com as condições de trabalho do professor?

Maputo, 2010