

CONGRESSO INTERNACIONAL

TERRITÓRIOS, COMUNIDADES EDUCADORAS

E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

Livro de Atas

Título: Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras
CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinados do Século XX
Universidade de Coimbra, Portugal

Coordenação

António Rochette Cordeiro
Luís Alcoforado
António Gomes Ferreira

Citação

In CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, A. Gomes (Coords.) *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra: DG-FLUC.

ISBN

978-989-96810-6-4

Edição

Departamento de Geografia - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Revisão

Patrícia Figueiredo
Liliana Paredes
Benjamim Lousada

Capa

DESIG, Arquitectura e Design

Copyright© 2014

Todos os direitos reservados

(PER)CURSOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS MOÇAMBICANOS

SOFIA OLIVEIRA MARTINS⁽¹⁾; JOAQUIM AZEVEDO⁽²⁾.

⁽¹⁾Universidade Católica Portuguesa, (sofia.om@gmail.com)

⁽²⁾Universidade Católica Portuguesa, (jazevedo@porto.ucp.pt)

Resumo:

O presente estudo procura compreender um pouco mais acerca da complexa relação entre “educação”, nomeadamente ensino profissional, e “desenvolvimento”. Apesar de ser consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Correia, 2008; Cremin e Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; UNESCO, 2009), o que tem fundamentado que a educação absorva “uma das maiores fatias dos orçamentos em quase todos os países” (Cabugueira, 2002, p.194; Alves et al., 2010; Barros e Mendonça, 1997; Correia, 2008; Fox, Santibañez, Nguyen, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; Psacharopoulos e Patrinos, 2004; UNESCO, 2012) e que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, e Callejas, 2007); existem também diversas evidências que desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos entre estes dois elementos (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Na procura de uma melhor compreensão sobre este fenómeno, estamos a realizar um estudo em Moçambique que ambiciona conhecer se (e como) as escolas profissionais estão a desempenhar o papel de “motor” de desenvolvimento local (artigo 1º, Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique). Pretendemos compreender de que modo estas escolas estão a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Recorremos a uma metodologia qualitativa e ambicionamos compreender o fenómeno em profundidade, partindo de diversos ângulos pelo contacto direto, ao longo de 10 semanas no terreno, com mais de 200 atores de 10 escolas/comunidades espalhadas por todo o país. Nesta apresentação pretendemos expor a perspetiva dos graduados de uma escola profissional, pela análise de focus group, questionários e observação naturalista.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Desenvolvimento; Moçambique.

(PER)CURSOS PROFISSIONAIS DOS JOVENS MOÇAMBICANOS

O presente estudo surge na tentativa de compreender um pouco mais acerca da equação “educação/desenvolvimento”. Sabemos que estes elementos se relacionam de alguma forma, mas não existe consenso quanto ao modo como este relacionamento se processa, quais as variáveis que o medeiam e em que moldes o influenciam. Diversas evidências apontam para que o investimento na educação seja um meio privilegiado na promoção do desenvolvimento e, independentemente do modelo de desenvolvimento adotado – que tem sofrido tanta evolução ao longo dos últimos anos, nomeadamente a partir da década de 70 – tem sempre sido atribuído à educação um papel de destaque. Assim se verificou nos objetivos do milénio traçados até 2015 e assim se especula que irá acontecer na agenda do desenvolvimento pós-2015. Também o atual documento Repensar a Educação, publicado pela Comissão Europeia (2012) assume que o investimento na educação é essencial para o desenvolvimento. De facto, a educação tem absorvido “uma das maiores fatias dos orçamentos em quase todos os países” (Cabugueira, 2002, p.194; Alves, Centeno e Novo, 2010; Barros e Mendonça, 1997; Correia, 2008; Fox, Santibañez, Nguyen, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; Psacharopoulos e Patrinos, 2004; e UNESCO, 2012) e as famílias investem uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, e Callejas, 2007).

Por outro lado, esta relação entre educação e desenvolvimento não se processa de forma linear, e sabe-se que não existe uma correspondência de causa-efeito, como o demonstram o desemprego de tantos diplomados, a inadaptação aos contextos de trabalho de jovens longamente escolarizados, a ausência de melhoria das condições de vida verificada em alguns países onde foi efetuado um enorme investimento financeiro na educação, entre outros (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Cardoso (2011) refere mesmo que se a educação não tiver como premissas determinados aspetos como uma lógica participativa, flexível, local, prática e equitativa, pode mesmo ser contraproducente no que respeita ao desenvolvimento das comunidades.

A relação entre estes dois elementos do binómio é pois condicionada por múltiplos elementos circundantes (Cabugueira, 2002), exógenos e endógenos. Diversos estudos associam a educação a variados indicadores, com efeitos benéficos – diretos e indiretos –, tanto no âmbito individual, nomeadamente na saúde, na produtividade, no rendimento e na redução da desigualdade, como no âmbito social, na redução da pobreza, na democratização, na estabilidade, na sustentabilidade ambiental, na competitividade económica, entre outros (Barros e Mendonça, 1997; Caleiro, 2009; Cremin e Nakabugo, 2012; Banco Mundial, 2011), parecendo não haver dúvidas que existe uma “correlação positiva entre a instrução básica da população e (...) um certo potencial de desenvolvimento social, cultural e económico” (Azevedo, 1994, p.143). Na realidade, ambos os conceitos têm uma mesma finalidade – alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização, sendo que uma sociedade desenvolvida ostenta geralmente melhores resultados educativos e que a educação cria as condições oportunas para promover o bem-estar económico e social, elevando as possibilidades de desenvolvimento social (Gómez et al., 2007).

Alguns autores procuraram mesmo estimar a taxa de retorno dos investimentos na educação, tendo encontrado valores que, embora influenciados por diversas variáveis, como o género, o nível de educação (por exemplo, primária ou superior), o nível de desenvolvimento do país e a região (mais rural ou mais urbana), foram sempre significativamente positivos (Cremin e Nakabugo, 2012; Psacharopoulos e Patrinos, 2004). O Commonwealth Secretariat (1993, citado em Cremin e Nakabugo, 2012) vai mais longe e refere-se à educação como “a vision which is placed at the heart of development” (p.503). A educação parece assim não consistir num simples setor do desenvolvimento paralelo a outros, mas antes num “elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços do desenvolvimento” (Caride, 1983 citado em Gómez et al., 2007, p.180).

Neste estudo pretendemos compreender como se processa esta complexa equação entre educação e desenvolvimento, desta feita focando o caso das escolas profissionais e dos seus contextos comunitários. Adotamos uma conceção de desenvolvimento que se afasta radicalmente da visão estritamente economicista, avaliada pelo rendimento *per capita*, e que pelo contrário se foca nas pessoas e no seu potencial, nas “capabilidades” de que falam Sen e Nussbaum. O que procuramos é observar o (des)envolvimento das pessoas e das comunidades na realização das suas inúmeras possibilidades e das suas potencialidades. Acreditamos que não há desenvolvimento que não seja desenvolvimento regional. Adotamos uma noção eclética e holística de desenvolvimento, fundada numa perspetiva humanista, comunitária e participativa, em equilíbrio ambiental e social, e em estreita ligação e respeito pela cultura, valores e tradições das comunidades. Partimos das potencialidades endógenas de uma comunidade em concreto, dos seus membros, da sua cultura e tradições, e aliamos noções de participação e autonomia, onde as pessoas assumem o papel de protagonistas (Azevedo e Abreu, 2007), sujeitos de desenvolvimento e não apenas meros objetos (Ávila, 2000, citado por Heyn, 2003; Gómez et al., 2007).

Para estudar este fenómeno optamos pelo caso de Moçambique, onde nos últimos dez anos se implementou o ensino profissional de nível elementar, que tem proliferado muito significativamente, existindo já neste momento 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias do país. O documento que regula estas escolas menciona que o objetivo da sua implementação é o de que desempenhem o “papel de ‘motor’ de desenvolvimento local” (artº 1º Missão das Escolas Profissionais), e de facto no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 do Ministério da Educação da República de Moçambique (2012), o ensino profissional é visto como promotor de recursos para o próprio educando,

sua família e para o País, fomentando o autoemprego e empregando outros moçambicanos. O mesmo documento menciona ainda que nos planos nacionais de desenvolvimento, Moçambique continua a dar prioridade ao investimento na educação, assumindo-a como um instrumento que favorece “a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (p.17).

Pretendemos então compreender se e de que modo as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudança social, a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Em suma, se estas escolas estão a possibilitar a concretização dos objetivos para os quais foram criadas. Para que este estudo pudesse de facto compreender aquilo a que se propõe, foi necessário averiguar se as escolas apresentavam padrões de qualidade suficientes, já que esta única variável poderia influenciar em total medida os resultados. Esta questão foi assegurada, uma vez que existe uma equipa de acompanhamento ao projeto de implementação das escolas profissionais, coordenada pelo Professor Doutor Joaquim Azevedo, com um consultor em permanente residência no país, e que uma avaliação internacional do modelo curricular e pedagógico foi realizada em 2011 (Castro e Machado, 2011) e evidenciou resultados positivos. Com esta questão assegurada e a autorização do Ministério da Educação de Moçambique, reuniram-se as condições para dar início ao estudo.

AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO

A única metodologia de investigação que consideramos compatível com os objetivos do estudo foi a da imersão na realidade local, tendo como ponto de partida o contacto direto com as comunidades, as suas instituições e os seus habitantes: as pessoas são os pontos de partida e de chegada, pois constituem-se também como os pontos de partida e de chegada do desenvolvimento. São “o princípio, o meio e o fim do desenvolvimento, em relação com o seu ecossistema natural e a sua história concreta” (Azevedo, 1994, p.145).

Assim, centramo-nos em três grupos de cidadãos, junto dos quais procuramos obter respostas às seguintes questões:

- Os jovens graduados pelos cursos profissionais sentem que a formação que receberam lhes provocou mudanças em termos pessoais e culturais, bem como nas suas perspetivas e atitudes face à comunidade, ao trabalho e à vida em geral? Em que facetas concretas? E quais foram os fatores essenciais positivos ou negativos?
- Os familiares dos jovens graduados reportam mudanças na vida familiar, económica e social? Que mudanças foram essas? E não reportando, como explicam?
- Elementos-chave da comunidade (régulos, empresários, administradores e outros líderes locais) percebem mudanças locais com o surgimento da escola profissional, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? Em que aspetos?

Procuramos ainda triangular a informação obtida nesta dimensão pós-formativa com a dimensão formativa. Por esse motivo, junto dos diretores das escolas e dos professores da área técnica de cada curso fomos procurar resposta às seguintes questões:

- Consideram que o curso/a escola profissional/os seus alunos e graduados estão a provocar mudanças locais, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? A que se deve? O que se passa no processo de ensino-aprendizagem que possa estar a influenciar essa dinâmica? Qual o fator mais potenciador/bloqueador dessa mudança?

Para além do contacto com os atores acima referidos, nas visitas às escolas e às comunidades esteve-se também atento aos seguintes aspetos:

- Existem evidências de interação e de dinâmicas de algum modo interligadas entre a escola e a comunidade?
- A escola representa na comunidade um papel importante, ativo e promotor de dinâmicas positivas?

O objetivo a que nos propusemos foi o da compreensão profunda do fenómeno e não o da quantificação. Por esse motivo, optamos pela utilização de métodos qualitativos como o *focus group* aos jovens graduados, a entrevista individual em profundidade, semi-estruturada, aos restantes atores e, transversalmente, a observação naturalista. Aplicou-se também um breve questionário individual juntos dos jovens graduados com o intuito de recolher informações acerca do seu percurso pós-formativo. Manteve-se também um diário reflexivo onde, no final de cada dia de trabalho, foram anotadas reflexões,

hipóteses iniciais, conclusões preliminares, dúvidas, etc. Foram privilegiados os métodos de recolha de dados que recorressem à oralidade, como respeito pela tradição marcadamente oral destas comunidades.

A escolha da amostra de escolas /comunidades a estudar teve por base as seguintes premissas: que incluísse escolas de todas as províncias, que a sua dimensão fosse de metade da população (considerou-se como população as 20 escolas profissionais das 41 existentes com um mínimo de 5 anos de funcionamento), que as escolas tivessem o maior número de anos de funcionamento possível e que representassem proporcionalmente a população em termos dos 3 parâmetros que nos pareceram mais relevantes (contexto social urbano vs. rural, natureza pública ou privada das escolas, e formação agrária ou não agrária).

Com vista a promover a validade do estudo, foi utilizada a estratégia da triangulação de atores e de instrumentos e a já mencionada recolha de dados em duas dimensões distintas: formativa e pós-formativa. Procurou-se conhecer a realidade a partir de diversos ângulos, superando as visões parcelares da mesma, na tentativa de uma visão mais holística, que busca padrões de convergência e de divergência dos dados.

A RECOLHA DE DADOS REALIZADA

O processo de recolha de dados iniciou-se no dia 19 de agosto de 2013 e terminou no dia 25 de outubro de 2013. Implicou uma investigadora portuguesa em Moçambique durante cerca de 10 semanas, distribuídas igualmente pelas 10 escolas, com uma distância máxima entre elas de 2500km. Ao todo foram realizadas 134 entrevistas e 11 *focus group*, num total de 202 atores. Este trabalho de campo teve o apoio financeiro da Fundação Portugal-África, entidade que tem desde o início apoiado o projeto da criação de uma rede de escolas profissionais em Moçambique.

Neste trabalho propomo-nos a apresentar a perspetiva dos jovens graduados da escola número 1, a partir da análise de um *focus group* realizado a 6 jovens e respetivos questionários administrados. O *focus group* foi transcrito na íntegra e foi efetuada uma análise de conteúdo, numa lógica indutiva, com o auxílio do programa informático NVIVO 9. Apresentamos também informação baseada nas anotações efetuadas no diário de campo e no diário reflexivo.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO CONTEXTO

A escola número 1 é uma escola comunitária, isto é, de gestão privada mas com algum financiamento público, semi-urbana, localizada num bairro da periferia de uma grande cidade, que inclui formação agrária, e que está em funcionamento há dez anos. A sua oferta formativa compreende os seguintes sete cursos: Carpinteiro/Marceneiro, Serralheiro Civil/Soldador, Mecânico-Auto, Eletricista, Mesa e Bar, Operador Agro-Pecuário, e Pedreiro de Limpos.

Esta escola interliga-se à comunidade de uma forma muito peculiar, já que nasceu no seu seio e para dar resposta às suas necessidades. Toda a comunidade nasceu e é gerida por religiosas que, após as cheias de 2000 que desalojaram centenas de pessoas, as acolheram e auxiliaram a recomeçar. Com o auxílio das próprias pessoas construíram as suas casas e, posteriormente, tudo o necessário para a vida da comunidade, como escolas, orfanatos e centros de saúde. Em todas estas construções se observam produtos decorrentes de trabalhos da escola profissional, como portas, caixilhos, grades, sistema elétrico e plantas.

Nas oficinas observa-se os alunos a trabalhar de forma muito prática. Os de Serralharia e de Carpintaria trabalham em ferros – novos e para reciclar – e em madeira para dar resposta a uma encomenda de carteiras de escola que tinham recebido. A turma de Mecânica-Auto recebe viaturas de pessoas da comunidade, que desta forma já não necessitam de se deslocar à cidade. Os alunos de Eletricidade elaboram circuitos elétricos e consertam objetos, como uma cafeteira elétrica. Os de Mesa e Bar servem alimentos num pequeno bar da escola e posteriormente servem às mesas na sala de refeições do hotel-escola, sempre que este tem ocupação. Em Agro-Pecuária cuidam de frangos e de galinhas poedeiras e trabalham na machamba, sendo que os frutos deste trabalho são aproveitados em parte para

a dieta alimentar dos alunos que residem no internato da escola. Por fim, os alunos de Pedreiro de Limpos constroem um muro para praticar, e é referido que já melhoraram o acesso à escola, consertando os buracos da estrada.

Diversos atores salientam a utilidade desta formação e a importância de “ser técnico”, “ter uma arte”, “ter um ofício”, contrapondo ao ensino geral “onde não se aprende nada”, “não se fica com nenhuma profissão”. Os graduados exprimem bastante orgulho por este facto e valorizam muito o seu certificado. Diversas pessoas enfatizam que muitos alunos são oriundos de fora da comunidade e deslocam-se propositadamente para a escola profissional. Alguns jovens começam já enquanto alunos a realizar pequenos trabalhos e agarram todas as oportunidades. A título de exemplo, mais do que uma vez alguém se deslocou à escola a pedir um orçamento ao professor para um determinado trabalho e não regressou mais, sabendo-se depois que o trabalho entretanto já foi realizado de forma mais económica por algum aluno. Vários graduados trabalham na área na qual se formaram na escola e conseguem já obter rendimentos significativos, “alguns já conseguiram ter casa, carro, mulheres”, e observei um que já emprega dois trabalhadores.

Um elemento-chave referiu que com a implementação da escola profissional começou a haver menos marginalidade. Isto deveu-se a que os rapazes mais velhos que não conseguiam vaga no ensino geral, onde é dada prioridade aos mais novos, não tinham nenhuma ocupação, e agora puderam voltar a estudar, “aprender uma profissão e abrir portas para o mercado de trabalho”.

A VOZ DOS JOVENS

De seguida apresentamos os dados decorrentes da análise do discurso dos seis jovens graduados que fizeram parte do *focus group*, e que se caracterizam da seguinte forma:

Quadro 1. dados decorrentes da análise do discurso dos seis jovens graduados que fizeram parte do *focus group*.

Nome	Curso	Idade	Sexo	Estuda		Trabalha		
				Mesma área	Sem/outra área	Área	Outra área	Local de estágio
1.	Serralheiro Civil/Soldador	33	M			✓		✓
2.	Mecânico-Auto	22	M		✓	✓		
3.	Mecânico-Auto	23	M		✓	✓		✓
4.	Mesa e Bar	31	F			✓		✓
5.	Mesa e Bar	18	F			✓		✓
6.	Pedreiro de Limpos	25	M			✓		✓

Motivação para a escolha do ensino profissional

“Eu optei por entrar na escola profissional porque quero ajudar a pôr o prato na mesa.”

Os motivos que levaram os jovens a optar pelo ensino profissional são diversos. Apenas uma jovem refere não ter entrado na escola profissional por vontade própria, mas por vontade dos pais (embora depois tenha ficado satisfeita com a opção tomada). Os restantes jovens evocam os seguintes motivos: adquirir experiência para poder ir trabalhar, dificuldades financeiras da família, obter um certificado, e, com mais frequência, gosto pelo curso, desejo de ter aquela profissão.

Satisfação pela opção de ter estudado no ensino profissional

“Eu gostei mesmo de estar numa escola profissional, traz um benefício grande porque não é preciso eu fazer o ensino geral para depois voltar a ser formado.”

Todos os jovens referem não se ter arrependido das opções de estudar naquele curso, naquela escola e naquele tipo de ensino. Pelo contrário, manifestam-se satisfeitos, por diversos motivos, sendo o mais frequente o de ter permitido encontrar um bom trabalho, de que gostam. Referem também os motivos de se terem formado numa determinada área, e na área de que realmente gostam, terem descoberto a sua vocação, e terem aumentado os conhecimentos.

Opinião sobre a escola profissional – aspetos positivos

“Na minha altura, o que era mais positivo, é que nós pegávamos a mão na massa, essa adrenalina é que nos deixava assim, entusiasmados. Nós vínhamos não só para entrar na sala e sentar. Nós vínhamos saber, estamos a ir à escola pra ir trabalhar, pra ir fazer, aprontar...”

Todos os jovens destacam variados aspetos muito positivos da escola, nomeadamente os bons professores, frisando essencialmente o formador da área técnica do curso, a quem chamam mestre. Mencionam também outros aspetos, tais como o facto da escola ter representado uma oportunidade que lhes foi dada, do estágio ter aberto portas para o emprego, do carácter substancialmente prático do ensino profissional, e um dos graduados sublinhou ainda o facto de ter ficado a trabalhar na própria escola, como mestre de serralharia.

Opinião sobre a escola profissional – aspetos a melhorar

“Esta escola ainda é muito pobre, precisa de uma ajuda mesmo de verdade, para crescer. Isto é uma escola técnica, não é nenhuma escola secundária.”

Relativamente aos aspetos menos positivos da escola profissional, foram frisados essencialmente dois: a falta de material – os jovens referem que a escola deveria ter mais material, mais máquinas, um laboratório, maiores instalações; e a ausência de um Instituto Médio, acoplado à escola, para que os jovens graduados pudessem diretamente prosseguir estudos na mesma área. Efetivamente, deste grupo de jovens, nenhum pôde prosseguir estudos na sua área, já que não conseguiram passar nos exames de admissão exigidos nos Institutos. Um jovem referiu ainda que a escola deveria assegurar emprego, para que, findo o curso, os graduados pudessem imediatamente começar a trabalhar na sua área.

Acontecimentos mais marcantes no percurso de estudante na escola profissional

“O momento que me marcou muito foi ser chamado mestre por pessoas de idade superior à minha. Uma coisa mesmo de louvar. Senti-me honrado por isso. Obrigado.”

As recordações mais marcantes que os jovens relatam são substancialmente aquelas que dizem respeito a episódios em que foram valorizados, em que os fizeram sentir satisfeitos, orgulhosos, em lugar de destaque, de que são exemplos: ter sido escolhido para ficar a estagiar na escola por ser bom aluno na prática, ter sido escolhido para ficar a trabalhar na escola como mestre, terem-lhe atribuído na escola um projeto importante, ter tido uma relação privilegiada com o mestre e/ou com o diretor, ter sido escolhido para participar no conselho da escola, para ser apresentadora da escola, e ter recebido um certificado no local de estágio por ter sido a melhor/das melhores funcionária(s). Houve também referência, como aspeto mais marcante, a um determinado professor da prática, e à oportunidade de ter tido uma experiência diferente – no caso específico, a oportunidade de ter trabalhado com reclusos, no âmbito de um projeto internacional.

Objetivos

“Esse é o meu sonho mesmo, de entrar nas escolas grandes. Continuar com o meu curso.”

Vários jovens sublinham que ter estudado na escola profissional lhes permitiu alcançar objetivos, tais como o sonho de ser formado numa determinada área, o sonho de seguir determinada profissão e o sonho de ter um emprego.

São também referidos objetivos futuros que dizem respeito à vontade de aumentar conhecimentos e, concretamente, de continuar estudos na área em que se formaram na escola profissional.

Caráter prático do ensino profissional

“(…) na minha época, segunda-feira, está na sala que é teoria, terça-feira está a trabalhar todo o dia. Aquilo que aprendemos ontem, escrevemos, então no dia seguinte, a gente vinha a trabalhar o que aprendeu na sala.”

Foi também mencionado o caráter prático dos cursos e os jovens referiram que colocavam realmente em prática aquilo que aprendiam na teoria, através da concretização de diversos projetos, reparações ou simulações, consoante os cursos. A realização e defesa da prova de aptidão profissional, no final do curso, configura-se também como uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Apenas um jovem referiu que o seu projeto não foi prático o suficiente, por a escola não dispor das condições/materiais necessários, nomeadamente de um laboratório para cada especialidade.

Experiências de estágio

“Eu também aprendi muita coisa [no estágio] porque aqui só reparava os carros ligeiros, no estágio eu reparei os pesados.”

Os jovens relataram as suas experiências de estágio como espaços para colocar em prática o que aprenderam e, essencialmente, também para realizar novas experiências. Os estágios constituíram também portas para empregabilidade, como se constata da tabela acima.

Mudanças no próprio

“Onde estou a trabalhar (...) os hóspedes, quando saem, sempre deixam algo para mim, (...) me dão um presente. (...) A pessoa chega e diz, olha menina, leva isto, é para si, bom trabalho, continua assim. Meu Deus, quem sou eu afinal?”

Os jovens referem que a formação que receberam na escola profissional despoletou algumas mudanças em termos pessoais. As mais referidas foram as que dizem respeito à valorização, consideração e respeito que a família e a comunidade lhes passou a endereçar. Foi também referido o facto de agora estarem a trabalhar; um jovem contou que conseguiu construir a sua própria casa, outro que ganhou “um prémio” dos seus pais, que foi oferecerem-lhe a carta de condução pelo facto de se ter formado, e outro ainda mencionou que a formação lhe fez ficar “com a mente mais ampla”, ter diferentes experiências.

Mudanças na família

“Em mim houve mudança porque agora já trabalho, ajudo a minha mãe, (...) ajudo a pôr o pão na mesa e tudo o mais. Antes de eu começar a trabalhar era algo difícil...”

Ainda no tópico das mudanças que a formação tenha eventualmente provocado nas vidas dos jovens, aquelas que são referidas, e repetidas, por todos, dizem respeito à sua família. Mencionam o facto de agora poderem ajudar em casa, ajudar a sustentar a família, ou mesmo serem a fonte de sustento. Referem também ajuda de índole não financeira, mas concreta, isto é, de conseguirem pôr em prática os conhecimentos adquiridos na escola e assim prestarem diretamente alguns auxílios. Para além dos apoios à família é também referido o facto de estarem a receber mais consideração dos familiares, de eles estarem felizes, satisfeitos pela graduação do jovem e pela ajuda que ele lhes tem prestado.

Mudanças na comunidade

“A maioria dos alunos já estão aqui [na escola profissional]. Estavam aí no ensino geral, tiraram-nos do ensino geral, e agora estão na escola técnica. E estão sendo beneficiados. (...) Acho que é uma das coisas que a escola tem ajudado a comunidade.”

No que diz respeito a mudanças que a escola profissional possa estar a provocar na comunidade, os jovens sublinham essencialmente o reconhecimento crescente que as pessoas da comunidade têm atribuído à escola. Isso tem feito com que as famílias estejam, cada vez mais, a colocar os seus filhos a estudar na escola profissional – mencionam que agora há mais alunos do que antes e que existe uma percentagem significativa de jovens da comunidade comparativamente a jovens de fora, o que antes não acontecia –, e que com isso recebem o benefício de terem na comunidade mais jovens a estudar, mais jovens formados, a trabalhar e a ajudar as suas famílias.

Mudanças aquém do esperado

“Nós concorremos e não conseguimos (...) acabamos ficamos no mesmo nível, e as pessoas que vêm de lá de baixo começam a nos ultrapassar...”

Apesar do acima mencionado, existem referências a que as mudanças provocadas pela escola profissional ficaram aquém do que os jovens esperavam. Contudo, excetuando uma referência geral de um jovem que esperava que o impacto provocado pela escola tivesse sido maior, tivesse tido “uma repercussão daquelas reveladoras”, todas as outras referências disseram respeito unicamente à incapacidade dos jovens entrarem nos Institutos Médios. Por esse motivo sublinham o seu descontentamento, por não estarem a ter a possibilidade de prosseguir estudos na sua área de formação e, por isso, de terem que permanecer no mesmo nível, ou de prosseguir estudos no ensino geral o que, a seu ver “não faz sentido”, “é como se eu estivesse a voltar à primeira classe”.

Pedidos

“...se pra mim houvesse uma oportunidade, um apoio financeiro, porque eu não tenho ajuda de ninguém, tudo o que eu faço é à custa do meu suor, sozinho. (...) Se houvesse oportunidade de a escola dar alguma mão para mim, agradecia bastante.”

Surgiram também algumas referências a pedidos, nomeadamente: que a escola profissional tivesse um Instituto Médio para onde os graduados pudessem entrar diretamente; que a escola pedisse ajuda para que pudesse ter mais material/equipamento; e um pedido de apoio financeiro individual.

Agradecimentos

“Também agradeço muito aos professores que eu tive, os professores da teoria e da prática. Graças a eles, eu trabalho, graças a essa escola. Se eu não tivesse passado por essa escola, não sei o que seria de mim hoje.”

Foram ainda tecidos diversos agradecimentos à escola, nomeadamente pela confiança e consideração depositada no próprio e por lhe ter possibilitado encontrar emprego. Houve também um agradecimento ao diretor e diversos agradecimentos aos professores, destacando-se de sobremaneira os agradecimentos a professores específicos da área técnica do curso.

CONCLUSÃO

Numa análise global dos discursos dos jovens destaca-se a sua gratidão para com a escola profissional, que consideram como a responsável por diversas mudanças positivas na sua vida e, conseqüentemente, nas vidas dos que os rodeiam. Das várias mudanças que foram mencionadas, as referidas com maior intensidade e frequência são as que dizem respeito à família e ao apoio que agora lhe conseguem dar, quer seja financeiramente, quer seja pela utilidade prática dos conhecimentos que adquiriram na escola. Transversalmente, tanto na dimensão das mudanças que a formação implicou no próprio, como na

família e na comunidade, surgem emocionadas e intensas referências ao sentimento de valorização que passaram a sentir, ao facto de terem passado a ser vistos como um exemplo, como alguém com valor e motivo de orgulho para os outros e, conseqüentemente, para si próprios.

Por ser notório que o discurso global dos jovens transparecia 2 ou 3 ideias muito vincadas, fez-se uma pequena análise da frequência com que determinadas palavras foram proferidas. Constatou-se uma vincada predominância das palavras que explicitamente expressavam gratidão para com a escola profissional, nomeadamente, 8 vezes a palavra “obrigado”, 1 vez “obrigada”, 9 vezes “agradeço” e 6 vezes “agradecer”, numa média de 4 palavras por jovem. O outro tópico que mais se evidencia no discurso dos jovens é aquele que diz respeito aos objetivos e às oportunidades. Neste campo, sobressaem duas ideias fundamentais: aquela que vê a escola e a formação profissional como uma oportunidade inigualável que permitiu alcançar um sonho, um objetivo de vida; e a que, embora manifeste satisfação com a formação recebida, vinca o facto de que, atingido um objetivo e tendo descoberto a sua vocação, pretende agora continuar a estudar na mesma área de formação e lamenta não ter a possibilidade de o fazer por não conseguir ingressar nos Institutos Médios. Numa análise de frequência de palavras registamos 9 vezes “oportunidade” (5 transmitindo a ideia da oportunidade alcançada e 4 a da oportunidade ainda não conquistada), 9 vezes “chance” (6 vezes chance alcançada e 3 ainda por alcançar) e 10 vezes “sonho” (6 “sonhos conseguidos” e 4 ainda por conseguir).

A nosso ver, trata-se de um balanço manifestamente positivo pois observaram-se impactos de grande amplitude na vida de vários jovens, multiplicados pelas vidas daqueles que os rodeiam, nomeadamente familiares, o que torna a escola num verdadeiro motor de desenvolvimento local, em que as pessoas são o combustível dessa mudança e os verdadeiros protagonistas do (des)envolvimento.

Como síntese deste resultado preliminar da nossa investigação, queremos deixar as palavras de um dos alunos ouvidos: “*Eu optei por entrar na escola profissional porque quero ajudar a pôr o prato na mesa.*”

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N., CENTENO, M. E NOVO, A. (2010). O Investimento em Educação em Portugal: Retornos e Heterogeneidade. *Boletim Económico Primavera 2010*, 16 (1), 9-39. Departamento de Estudos Económicos, Banco de Portugal.
- AMBROSIO, T. (2003). *Sur la Complexité Entre la Formation de la Personne et le Développement Durable de la Société*. Texte préparatoire de la Conférence du Grand Atelier MCX, Lille, France.
- AZEVEDO, J. E ABREU, J. M. (2007). Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 5-42.
- AZEVEDO, J. (1994). Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes. *Revista Colóquio/ Educação e Sociedade*, 6, 135-158.
- AZEVEDO, J. (1996). Educação e Desenvolvimento Local ou o Romântico Poder das Escolas Fecharem as Aldeias. In. E. L. Pires (Org.), *Educação Básica, Reflexões e Propostas* (pp.83-108). Porto: Edição da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BANCO MUNDIAL (2011). Aprendizagem para Todos. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, D.C.: The World Bank.
- BARROS, R. P. E MENDONÇA, R. (1997). *Investimentos em Educação e Desenvolvimento Económico*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada.
- CABUGUEIRA, A. (2002). Contributos Reflexivos para o Estudo das Relações entre a Educação e o Desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 193-233.
- CALEIRO, A. (2009), Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe? In *Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural: Livro de Atas do I Encontro Luso-Angolano*, Universidade de Évora, 16-18 outubro 2008. 2009 (135-159).
- CARDOSO, J. (2011). O conhecimento nas comunidades. In. L. C. Rodrigues, J. F. Martins, e Fernandes, T. M. (Orgs.), *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 333-343). Oeiras: INA Editora.

- CASTRO, J. M. E MACHADO, L. (2011). *Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique*. Relatório Final (policopiado).
- CORREIA, A. (2008). *Análise Sectorial da Educação e Desenvolvimento em Cabo Verde. Que intervenção?* Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre. Lisboa: Universidade Aberta.
- CREMIN, P. E NAKABUGO, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: a literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- FOX, L., SANTIBAÑEZ, L., NGUYEN, V. E ANDRÉ, P. (2012). *Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges*. Washington, D.C.: The World Bank.
- GÓMEZ, J. A. C., FREITAS, O. M. P., E CALLEJAS, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- HEYN, C. A. (2003). *Desenvolvimento Local Endógeno: Análise de Experiência em Porto Murtinho – MS*. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local. Mestrado Acadêmico. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- IMF (2011). *Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper*. IMF Country Report No. 11/132. IMF Publishing.
- LOPES, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 41-61.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2012, 12 de junho). *Plano estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- PSACHAROPOULOS, G. E PATRINOS, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 12 (2), 111-134.
- REGULAMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE.
- UNESCO (2012). *Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building Skills for Work and Life*. UNESCO Publishing.
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009, 31 march-2 april). *Bonn Declaration*. Bonn: Germany.