



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE E O DESENVOLVIMENTO
SOCIOCOMUNITÁRIO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Ana Sofia de Carvalho Barros Oliveira Martins

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março 2018



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE E O DESENVOLVIMENTO
SOCIOCOMUNITÁRIO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Ana Sofia de Carvalho Barros Oliveira Martins

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Azevedo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março 2018

A meus pais, a quem tudo devo.

AGRADECIMENTOS

Estou certa de que este trabalho teria sido muito mais difícil, ou mesmo não teria sido possível de todo, não fossem as pessoas incríveis que me rodeiam e pelas quais me sinto muito grata.

Antes de mais agradeço ao Professor Doutor Joaquim Azevedo, pela preciosa orientação e pelos ensinamentos, que ultrapassaram em larga medida o objeto de estudo desta tese. Ter tido a oportunidade de o conhecer e de partilhar diversos momentos ao longo destes últimos anos, constitui justificação bastante para considerar que valeu a pena o esforço empregue neste trabalho.

Queria também agradecer ao Professor Doutor Leandro Almeida, que me recebeu no momento em que ainda procurava qual o caminho a tomar para o doutoramento e que, indo ao encontro dos meus interesses, me apresentou o Projeto das Escolas Profissionais de Moçambique e o Professor Doutor Joaquim Azevedo. Sem esta orientação inicial a minha viagem teria sido por outras paragens, que não esta apaixonante.

Agradeço a todos quantos colaboraram para a realização da investigação no terreno, nomeadamente aos diretores, professores, alunos, graduados, seus familiares e funcionários das Escolas Profissionais de Moçambique, bem como aos elementos-chave das comunidades visitadas, cuja simpática disponibilidade não deixam de me comover. Agradeço ao então Ministro da Educação de Moçambique, Dr. Augusto Jone Luís, pelo apoio institucional que concedeu ao estudo e que tanto facilitou a logística da recolha de dados. Agradeço também ao Eng.º José Mingocho de Abreu pelo precioso apoio prestado e ensinamentos transmitidos antes, durante e após a recolha de dados, e também à Sara Ferreira e a todos os que me acolheram em Moçambique, nomeadamente à Sara Sangareau, à Ondina Giga, à Joana Rodo e ao Frederico Jonet. Agradeço ainda a todos com quem me cruzei por essas paragens, que me apoiaram nas logísticas das viagens, da alimentação, do vestuário, que me mostraram a cultura moçambicana, que se disponibilizaram. Foram tantos que se torna difícil nomear, mas que estão muito presentes no meu íntimo.

Um agradecimento especial à Fundação Portugal-África pelo apoio financeiro concedido para a realização da investigação no terreno, assim como para a apresentação de resultados preliminares da mesma no II Colóquio Cabo-verdiano de Educação. Sem

tal apoio teria sido muito difícil concretizar esta investigação, pelo menos de uma forma tão abrangente.

Agradeço ainda aos meus professores do curso do doutoramento em Ciências da Educação que, de uma forma ou de outra, me inspiraram e me ajudaram neste caminho, nomeadamente ao Professor Doutor José Matias Alves e à Professora Doutora Elisa Veiga.

Agradeço aos meus colegas do doutoramento, especialmente à Carolina, à Cristina, ao José e ao Raul, que muito contribuíram para tornar este caminho mais agradável.

Agradeço à Dra. Vânia Fernandes, do Gabinete de Estudos Avançados e Formação da Universidade Católica Portuguesa – Porto, pela simpática disponibilidade e incentivo.

Para além de todos aqueles diretamente ligados ao doutoramento, estou especialmente grata pelo/ ao meu marido, Manuel, pelo seu dom de tornar tudo mais leve e pela sua presença constante, disponibilidade, apoio e otimismo com que me acompanhou neste percurso e com que me acompanha na vida.

Agradeço ao meu filho Pedro que, sem saber, me ajuda a ter as prioridades bem assentes e que representa uma fonte refrescante de tranquilidade intranquila no meu dia-a-dia.

Agradeço aos meus pais, por tudo o que são, por tudo o que me proporcionam e pelo tempo que me deram, sem o qual este caminho teria sido de muito difícil concretização. Agradeço também aos meus irmãos, sempre tão presentes, de uma forma ou de outra, ainda que por vezes fisicamente ausentes.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo pretende compreender um pouco mais acerca da equação “educação”, nomeadamente ensino profissional, e “desenvolvimento”, focando o caso das escolas profissionais de Moçambique e dos seus contextos comunitários. Sabe-se 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 constitua um meio privilegiado na promoção do desenvolvimento e, independentemente do modelo de desenvolvimento adotado, tem sido sempre atribuído um papel de destaque à educação. Assim se verificou nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio traçados até 2015 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. 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. Para melhor compreender o modo como se relaciona a formação nas escolas profissionais de Moçambique com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades, fomos ao terreno conhecer dez escolas, respetivos contextos e 144 beneficiários da formação, diretos e indiretos, nomeadamente graduados, familiares de graduados e elementos-chave da comunidade. Adotamos uma metodologia qualitativa, centrada na voz dos participantes, que utilizou como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada, o *focus group*, os questionários e a observação naturalista. No geral, encontramos que a grande maioria dos participantes considera que as escolas profissionais e a formação que ministram despoletaram mudanças nos jovens, nas suas famílias e na comunidade. Mudanças ao nível da empregabilidade, do alargamento do leque de oportunidades e de um novo alento e sentimento de esperança, bem como na promoção da capacidade de agência, das *capabilidades* e do empoderamento da população, contribuindo para o desenvolvimento sociocomunitário. Em alguns aspetos as mudanças provocadas ficaram aquém das expectativas dos participantes.

Palavras-chave: educação, desenvolvimento, ensino profissional, Moçambique, *capabilidades*, empoderamento

ABSTRACT

The present study aims a better understanding of the equation “education”, namely vocational education, and “development”, focusing on the “escolas profissionais”¹ of Mozambique and their community contexts. It is known that these elements relate to each other, but there is no consensus about the way they relate, the variables that mediate this relation and the way they influence it. Several evidences show that the investment in education is a privileged way for the promotion of the development and, apart from the model of development adopted, it has been always given to education a prominent role. This was the case in the Millennium Development Goals outlined until 2015 and in the Sustainable Development Goals until 2030. On the other hand, this relationship between education and development is not linear and it is known that there is no cause-effect correspondence between the two elements. To better comprehend how and if the “escolas profissionais” of Mozambique are related to the development of the people and the communities, we went on field to visit ten schools, the communities where they are inserted, and to interact with 144 direct and indirect beneficiaries of the training, namely graduates, their families and key-actors of the community. We adopted a qualitative methodology, focused on the participants' voice, and we used, as data collection techniques, semi-structured interviews, focus groups, questionnaires and naturalistic observation. We find that most of the participants claim that the schools and the training they provide have triggered changes in the youth, in their families and in the community. Changes in employability, in expanding the range of opportunities and in a new sense of hope, as well as in the promotion of agency, of the capabilities and empowerment of the population, contributing to socio-communitarian development. However, some of the participants claim that they were expecting more changes than those that occurred.

Keywords: education, development, vocational education, Mozambique, capabilities, empowerment

¹The original designation of the Mozambican schools is retained, since the “vocational schools” translation option refers to a vague concept whose meaning varies according to the countries and their education and training policies.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
SIGLÁRIO.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	4
Desenvolvimento.....	4
Relação educação-desenvolvimento	8
Os Objetivos de Desenvolvimento e a Educação para Todos	14
Conceitos e paradigmas divergentes	29
A abordagem das <i>Capabilidades</i>	38
Empoderamento	45
CAPÍTULO II – ENSINO PROFISSIONAL	55
(Des)centralidade da TVET.....	55
Nova visão de TVET	60
A TVET e a relevância do trabalho.....	66
Ensino geral e ensino profissional.....	71
CAPÍTULO III – O ENSINO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE	81
África: Progressos educativos	81
Moçambique: Panomarama educativo	82
Moçambique: Situação laboral.....	85
Moçambique: Desenvolvimento agrário e rural e situação alimentar	86
As Escolas Profissionais em Moçambique.....	88
Resultados de avaliações realizadas às Escolas Profissionais de Moçambique	92
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	97
QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	97
MÉTODOS	98
PROCEDIMENTOS	109
ESTUDO EMPÍRICO	112
APRESENTAÇÃO DOS DADOS	112
CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES	112
Caracterização dos graduados	114
Caracterização dos elementos-chave	115
Caracterização dos familiares	116
Caracterização das escolas e contextos	116
EP1.....	116
EP2.....	118

EP3.....	119
EP4.....	120
EP5.....	120
EP6.....	123
EP7.....	124
EP8.....	125
EP9.....	126
EP10.....	128
CATEGORIAS DE ANÁLISE	130
A. Motivos da opção pelo ensino profissional	136
B. Motivos da opção pela escola profissional	137
C. Satisfação pela EP	138
D. Insatisfação pela EP	140
E. Opinião sobre a EP	141
F. Conhecimentos mais e menos úteis	149
G. Acontecimentos mais marcantes.....	149
H. Caráter prático (ou não) do ensino profissional.....	150
I. Experiências de estágio.....	151
J. Mudanças	152
K. Articulação EP-Comunidade	175
L. Fragilidades na articulação EP-comunidade.....	183
M. Oferta formativa.....	185
N. Opinião sobre os professores	186
O. Opinião sobre os alunos e graduados.....	187
P. Importância da EP	190
Q. Dificuldades	192
R. Ensino Profissional vs. Ensino geral	194
S. Ideias sobre a EP.....	196
T. Empregabilidade dos graduados	196
U. Evolução da EP	197
V. Objetivos.....	199
W. Procura da EP.....	200
X. Agradecimentos	201
Y. Pedidos.....	202
Z. Outras categorias	203
DISCUSSÃO DOS DADOS.....	204
DISCUSSÃO DA MENSAGEM PRINCIPAL	205
A. Motivos da opção pelo ensino profissional	205
B. Motivos da opção pela escola profissional	209
C. Satisfação pela EP	210
D. Insatisfação pela EP	213
E. Opinião sobre a EP	216
F. Conhecimentos mais e menos úteis	224
G. Acontecimentos mais marcantes.....	225
H. Caráter prático (ou não) do ensino profissional.....	227
I. Experiências de estágio.....	228
J. Mudanças	230
K. Articulação EP-Comunidade	249
L. Fragilidades na articulação EP-comunidade.....	252
M. Oferta formativa.....	253

N.	Opinião sobre os professores	255
O.	Opinião sobre os alunos	257
P.	Importância da EP	259
Q.	Dificuldades	260
R.	Ensino profissional vs. Ensino geral	262
S.	Ideias sobre a EP	263
T.	Empregabilidade dos graduados	264
U.	Evolução da EP	264
V.	Objetivos	266
W.	Procura da EP	267
X.	Agradecimentos	268
Y.	Pedidos	269
Z.	Outras categorias	273
	Tabela síntese	274
DISCUSSÃO DA MENSAGEM SECUNDÁRIA		275
	Deixou de haver fome	276
	População melhorou a alimentação	276
	População melhorou a saúde	277
	População aprendeu a minimizar a dependência das condições climáticas ...	277
	Oportunidade para os jovens mais vulneráveis	278
	EP previne a marginalidade e a “bandagem”	279
	EP permitiu à comunidade ter acesso a determinadas coisas	280
	População teve acesso a casas melhores	281
	Sistema de alternância	281
	Educação da EP	282
	Bolsa de estudos em Portugal	284
	Graduados trabalham na EP	285
	Estágio como espaço para empregabilidade	286
	Formação de adultos	286
	Familiares trabalham graças à EP	287
	Sentimento de valorização dos graduados	287
	Valorização da EP e sentimento de esperança	288
	População sente a EP como sua	288
	Má alimentação dos alunos	289
	Falta de condições de alojamento dos alunos	289
	Falta de alojamento para professores e mau posicionamento	290
	Falta de produção escolar	290
	Falta de reparação e manutenção de equipamentos	291
	Desperdícios	292
	Disponibilidade das empresas	292
	Mudanças agropecuárias condicionadas	293
	Alunos muito novos	293
	Sugestões acerca da oferta formativa	294
	Mudar exige tempo	294
CONCLUSÃO		295
CONSIDERAÇÕES FINAIS		295
	Graduados	295
	Familiares	299
	Elementos-chave	302

Observação	307
LIMITAÇÕES	312
CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DESENVOLVIDO	315
SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	317
BIBLIOGRAFIA	320
ANEXOS	336
A. GUIÃO ENTREVISTA FAMILIARES	337
B. GUIÃO ENTREVISTA ELEMENTOS-CHAVE.....	339
C. GUIÃO <i>FOCUS GROUP</i> GRADUADOS	341
D. QUESTIONÁRIO AOS GRADUADOS.....	345
E. DIÁRIO DE CAMPO.....	349
F. ÁRVORE DE CATEGORIAS	350
G. TESE EM NÚMEROS.....	359

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da população e da amostra de Escolas Profissionais	102
Tabela 2 - Número de elementos entrevistados por escola.....	111
Tabela 3 - Número de participantes (elementos cujo discurso foi analisado)	113
Tabela 4 - Caracterização geral dos graduados	114
Tabela 5 - Caracterização do percurso pós-formativo dos graduados	115
Tabela 6 - Caracterização da amostra de EP.....	129
Tabela 7 - Características das categorias de análise	135
Tabela 8 - Categoria Motivos da opção pelo ensino profissional.....	205
Tabela 9 - Categoria Motivos da opção pela escola profissional	209
Tabela 10 - Categoria Satisfação pela EP	210
Tabela 11 - Categoria Insatisfação pela EP	213
Tabela 12 - Categoria Opinião sobre a EP	217
Tabela 13 - Categoria Conhecimentos mais e menos úteis	224
Tabela 14 - Categoria Acontecimentos mais marcantes.....	225
Tabela 15 - Categoria Caráter prático (ou não) do ensino profissional.....	227
Tabela 16 - Categoria Experiências de estágio	228
Tabela 17 - Subcategoria Mudanças nos graduados.....	230
Tabela 18 - Subcategoria Mudanças na comunidade.....	236
Tabela 19 - Subcategoria Mudanças na família.....	240
Tabela 20 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas	242
Tabela 21 - Subcategoria Mudanças da responsabilidade de outros fatores.....	246
Tabela 22 - Subcategoria Mudanças potenciais.....	247
Tabela 23 - Subcategoria Mudanças nos estudantes.....	248
Tabela 24 - Subcategoria Mudanças: Outras categorias	249
Tabela 25 - Categoria Articulação EP-Comunidade	250
Tabela 26 - Categoria Fragilidades na articulação EP-comunidade	252
Tabela 27 - Categoria Oferta formativa.....	253
Tabela 28 - Categoria Opinião sobre os professores	255
Tabela 29 - Categoria Opinião sobre os alunos	257
Tabela 30 - Categoria Importância da EP	259
Tabela 31 - Categoria Dificuldades	260
Tabela 32 - Categoria Ensino profissional vs. Ensino geral	262
Tabela 33 - Categoria Ideias sobre a EP	263
Tabela 34 - Categoria Empregabilidade dos graduados	264
Tabela 35 - Categoria Evolução da EP	264
Tabela 36 - Categoria Objetivos	266
Tabela 37 - Categoria Procura da EP	267
Tabela 38 - Categoria Agradecimentos	268
Tabela 39 - Categoria Pedidos.....	269

Tabela 40 - Outras categorias	273
Tabela 41 - Tabela síntese das principais categorias	275

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opção pelo ensino profissional	206
Gráfico 2 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha dos próprios graduados	206
Gráfico 3 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha do jovem.....	206
Gráfico 4 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha dos familiares	207
Gráfico 5 - Principais motivos da opção pelo ensino profissional	208
Gráfico 6 - Motivos da opção pela escola profissional: escolha dos jovens.....	209
Gráfico 7 - Motivos da opção pela escola profissional: escolha dos familiares	209
Gráfico 8 - Satisfação dos graduados pela EP	211
Gráfico 9 - Satisfação dos familiares pela EP.....	211
Gráfico 10 - Principais motivos de satisfação pela EP	212
Gráfico 11 - (In)satisfação pela EP	213
Gráfico 12 - (In)satisfação pela EP - versão2	213
Gráfico 13 - Aspectos que a EP deveria melhorar.....	217
Gráfico 14 - Aspectos mais positivos da EP	217
Gráfico 15 - Opinião positiva da EP	218
Gráfico 16 – Comparação da subcategoria Trabalho com as restantes	222
Gráfico 17 - Aspectos a melhorar vs. Aspectos mais positivos da EP	223
Gráfico 18 - Conhecimentos mais e menos úteis.....	224
Gráfico 19 - Conhecimentos mais úteis.....	224
Gráfico 20 - Acontecimentos mais marcantes	226
Gráfico 21 - Acontecimentos positivos	226
Gráfico 22 - Caráter prático (ou não) do ensino profissional	227
Gráfico 23 - Experiências de estágio	229
Gráfico 24 - Mudanças nos graduados: outras vozes	231
Gráfico 25 - Mudanças nos graduados: própria voz.....	231
Gráfico 26 – Principais mudanças nos graduados: comparação por percentagem de atores que as referem.....	235
Gráfico 27 - Subcategoria Mudanças na comunidade	237
Gráfico 28 - Subcategoria Mudanças na família	241
Gráfico 29 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas.....	242
Gráfico 30 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas com fusão de categorias (Auto)emprego.....	243
Gráfico 31 - Subcategoria Mudanças da responsabilidade de outros fatores	246
Gráfico 32 - Subcategoria Mudanças potenciais	247

Gráfico 33 - Subcategoria Mudanças nos estudantes	248
Gráfico 34 - Categoria Articulação EP-Comunidade	250
Gráfico 35 - Categoria Fragilidades na articulação EP-comunidade.....	252
Gráfico 36 - Boa articulação EP/comunidade vs. Frágil articulação	252
Gráfico 37 - Adequação da oferta formativa	254
Gráfico 38 - Sugestões de melhoria da oferta formativa	254
Gráfico 39 - Opinião sobre os professores	255
Gráfico 40 - Opinião positiva sobre os alunos.....	257
Gráfico 41 - Opinião sobre os alunos	258
Gráfico 42 - Importância da EP	260
Gráfico 43 - Dificuldades	261
Gráfico 44 - Ensino profissional vs. Ensino geral	262
Gráfico 45 - Ideias sobre a EP	263
Gráfico 46 - Evolução da EP	265
Gráfico 47 - Objetivos futuros.....	266
Gráfico 48 - Agradecimentos.....	268
Gráfico 49 - Pedidos	269
Gráfico 50 - Outras categorias	273
Gráfico 51 - Proporção de elementos-chave que referem (falta de) mudanças e (falta de) articulação EP-comunidade	305

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Fatores que influenciam o desenvolvimento	306
--	-----

SIGLÁRIO

DP: Desvio Padrão

EG: Ensino Geral

EP: Escola Profissional/ Ensino Profissional

EPT: Educação para Todos

EC: Elementos-chave participantes no estudo

EAO: Escola de Artes e Ofícios

EPC: Escola Primária Completa

F: Familiares participantes no estudo

G: Graduados participantes no estudo

MINED: Ministério da Educação de Moçambique

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG: Organização Não-Governamental

ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PAP: Prova de Avaliação Profissional

PEE: Plano Estratégico da Educação 2012-2016, Moçambique

RAEPM: Relatório da Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique

SD: *Skills Development*

TVSD: *Technical and Vocational Skills Development*

TVET: *Technical and Vocational Education and Training*

INTRODUÇÃO

O tema em estudo denomina-se “As Escolas Profissionais de Moçambique e o desenvolvimento sociocomunitário” e insere-se no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto, área de aprofundamento em Administração e Organização Escolar.

Esta temática surgiu pela conjugação de dois grandes interesses. Por um lado, a vontade da autora em investir na formação através de um programa de doutoramento que reunisse duas vertentes: o ensino profissional, onde a autora trabalha há mais de uma década, primeiro como psicóloga e depois como diretora escolar; e África, por cujas gentes se apaixonou ao longo das suas experiências de voluntariado, nomeadamente em Cabo Verde e na República Democrática do Congo. Por outro lado, o envolvimento do orientador da presente tese no projeto de criação de uma rede de escolas profissionais em Moçambique e a sua vontade em compreender o modo como tais escolas estariam a promover o desenvolvimento sociocomunitário. Desta união resultou este trabalho, para nós tão interessante quanto pertinente. Após todo o investimento, humano e financeiro, que foi e continua a ser direcionado ao projeto, falta conhecer em profundidade a verdadeira articulação das escolas com as comunidades e o modo como estão, ou não, a promover o desenvolvimento. Importa conhecer se as pessoas, ao nível individual e social, estão a sair enriquecidas com o enraizamento da escola profissional na sua comunidade; se está a ser provocada mudança, melhoria na qualidade de vida da comunidade – pois não é linear que tal aconteça. Em síntese, falta saber se as escolas profissionais estão a desempenhar “para as regiões onde estão inseridas, um papel de ‘motor’ de desenvolvimento local” (nº 2 do artigo 1º – Missão das escolas profissionais – do Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique). Sendo que todo o trabalho se pretende útil e vantajoso, a temática mais premente para o Projeto, afigura-se também, para nós, como a mais motivadora.

Este trabalho organiza-se em cinco partes fundamentais. A primeira integra o enquadramento teórico, para o qual convocamos uma série de problemáticas para nos ajudarem a compreender o objeto de estudo. Em primeiro lugar abordamos a relação entre educação e desenvolvimento e o modo como a problematização desta equação tem evoluído ao longo do tempo. Focamos também os Objetivos de Desenvolvimento, o

movimento da Educação para Todos, a abordagem das *Capabilidades* e o conceito de empoderamento. De seguida, estreitamos a lente e procuramos analisar a relação do ensino profissional com o desenvolvimento, o modo como este tipo de ensino tem sido convocado para um lugar central ou remetido para a periferia ao longo do tempo, e os modos diferentes com que tem sido encarado, desde a sua associação, quase direta, à empregabilidade, até ao reconhecimento da sua influência nas múltiplas facetas do desenvolvimento dos jovens. Por fim, focamos as Escolas Profissionais de Moçambique, a sua criação e desenvolvimento, assim como tecemos uma breve caracterização do contexto moçambicano. Perfilhamos um conceito de desenvolvimento que se afasta da sua associação estrita ao crescimento económico e antes se centra nas pessoas e visa potenciar as suas *capabilidades* e promover o seu empoderamento e a audibilidade da sua voz. Acreditamos que a educação poderá constituir a pedra angular na procura do desenvolvimento, embora não a encaremos de forma instrumental e utilitarista, mas antes como um meio e como um fim em si mesma. Uma educação que integra as múltiplas dimensões da existência humana e que se foca na realização da pessoa no seu todo. Para tal, defendemos uma educação territorializada, contextualizada e que promova o envolvimento e a participação das comunidades. Não encaramos a educação de uma forma dicotómica “anti-humana”, entre ensino geral e profissional, mas sim de uma forma holística e humanista, que vá ao encontro das múltiplas facetas e dos múltiplos interesses dos jovens. Acreditamos que o ensino profissional, alicerçado nestes princípios, constitui uma via privilegiada na promoção do desenvolvimento global das pessoas e das comunidades.

Feito o enquadramento teórico, fazemos, na segunda parte do trabalho, o enquadramento metodológico, onde se expõem as questões que nortearam a presente investigação, os métodos e os procedimentos. Grosso modo, o que se pretende é conhecer 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. Para tal, optou-se por uma metodologia qualitativa, por considerarmos ser a que melhor se adequa ao objetivo proposto, e privilegiou-se a oralidade, por respeito à tradição marcadamente oral das comunidades em estudo. O respeito pelos participantes, a vontade em ouvi-los e em fazer com que fossem ouvidos norteou, desde o início, a nossa investigação. Centramo-nos nos atores moçambicanos que são beneficiários diretos das

escolas, como os graduados, e indiretos, como os seus familiares, bem como elementos-chave da comunidade, com vista a recolher uma perspetiva mais global e distanciada das mudanças pelas quais a comunidade possa estar eventualmente a passar por ação das escolas profissionais e dos jovens graduados.

A terceira parte do trabalho visa apresentar os resultados que foi possível recolher ao longo das dez semanas de permanência da autora em Moçambique. Nesta parte são caracterizados os participantes, as escolas que integram a amostra e os seus contextos, e apresentadas todas as categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada a 84 entrevistas e a 8 *focus group*. Constitui uma secção bastante extensa, já que pretende transmitir, sem nada deixar cair, a voz de 144 atores. Baseia-se numa muito morosa análise de conteúdo realizada, frase a frase, a 1177 páginas de transcrição das entrevistas e dos *focus group*, que resultaram numa árvore de categorias com 1991 ramificações e nos permitiram organizar o discurso dos participantes em 26 categorias principais (cf. Anexo G – “Tese em números”).

Na quarta parte do trabalho fazemos a discussão dos dados à luz dos quadros teóricos convocados na primeira parte. Para tal, e dada a grande quantidade de informação que integra a apresentação dos dados, sentimos a necessidade de sintetizar as mensagens principais e de as apresentar em quadros e em gráficos, para que pudessem ser mais facilmente apreendidas. Finda esta secção, compreendemos que a discussão apenas das mensagens principais deixava de fora informação que, ainda que referida por uma minoria de participantes, era importante destacar. Por esse motivo, reunimos numa segunda secção a discussão dos dados que apelidamos de “mensagem secundária”.

Terminamos, na quinta parte do trabalho, com considerações finais, onde pretendemos fazer um apanhado de todo o processo investigativo. Para tal, procuramos responder às questões que nortearam a presente investigação, partindo de duas fontes: a informação recolhida e analisada na presente investigação e os quadros teóricos que convocamos na primeira parte do trabalho, e que pertencem a autores especialistas na problemática da educação e do desenvolvimento. Apresentamos ainda o que consideramos constituir as principais contribuições do trabalho desenvolvido, as principais limitações, bem como sugestões para futuras investigações.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Iniciamos o enquadramento teórico abordando o conceito de desenvolvimento, as múltiplas lentes com que tem sido concetualizado e o modo como têm evoluído as perspetivas que analisam a sua relação com a educação.

Desenvolvimento

Desenvolvimento tem sido um dos conceitos mais importantes e também mais polémicos nas Ciências Sociais, tendo-se tornado ao longo dos anos cada vez mais complexo e menos linear (Amaro, 2003). Trata-se de um fenómeno multidimensional, que “não conhece uma definição inequívoca e plenamente esclarecedora” (Moreira, 2009, p.11).

O conceito de desenvolvimento contém uma história, enreda-se em opções sociais e políticas e em ideologias diversas e tem suscitado o aparecimento de várias abordagens teóricas. Caramelo (2009), na sua tese de doutoramento intitulada “Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário”, elenca algumas: a Teoria do Crescimento Económico (Brohman, 2001); a Teoria da Modernização (So, 1990); a Teoria do Capital Humano (Becker, 1964); a Teoria da Dependência (Amin, 1986 e 1988; Baran, 1959; Sweezy, 1968); a corrente neoliberal e a Teoria da Escolha Pública (Brohman, 2001); as Teorias Alternativas (Bergerm 2004; Brohman, 2001; Canário, 1999), com as abordagens da Redistribuição com Crescimento (Banco Mundial) e das Necessidades Básicas (Organização Internacional do Trabalho); e as Teorias do Desenvolvimento Endógeno (cf. Canário, 1999; Chambers, s/d; Finger & Asún, 2003; Nóvoa et al., 1992; Rist, 2001a; Triantafillou & Nielssen, 2001). Muitas outras poderiam ainda ser referidas, como é o caso da abordagem do desenvolvimento sociocomunitário, solidário e policêntrico (Azevedo, 2011).

Para cada uma das teorias formuladas, outras de olhar crítico surgiram. A criação de uma teoria híbrida, que conjugasse potencialidades e ultrapassasse pontos frágeis, nunca foi consensual, em grande parte devido à forte carga ideológica que acompanha cada uma delas.

Vários autores associam o nascimento do conceito desenvolvimento ao período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial (Amaro, 2003; McDonald, 1998; Sen, 1997). Nesta altura, o conceito estava intrinsecamente associado às noções de industrialização, progresso tecnológico, modernização, divisão técnica do trabalho, especialização, produtividade, entre outras, tomando como sinónimo e único objetivo o crescimento económico (Amaro, 2003). A industrialização desempenhava o papel de “motor do crescimento”, através do desenvolvimento tecnológico e da inovação (United Nations, s/ data-a, p. 2). O nível de desenvolvimento dos países era avaliado quantitativamente a partir de indicadores de crescimento económico, em particular o nível de rendimento *per capita* (Amaro, 2003; OECD, 1996). O crescimento era visto como condição necessária e suficiente, *sine qua non*, para o desenvolvimento (Moreira, 2009).

A partir da década de 70, após os chamados “anos dourados” ou “trinta gloriosos” – pautados por um aumento muito elevado dos níveis de produtividade, avanços científicos, inovações tecnológicas, melhoria dos níveis de escolarização, das condições de saúde, entre outros – dá-se um ponto de viragem na abordagem do conceito de desenvolvimento (Amaro, 2003). Para esta mudança concorreram um conjunto de fatores, que Amaro resume em cinco fundamentais: (i) a frustração dos países subdesenvolvidos perante os modelos que lhes eram impostos; (ii) o aparecimento de novas formas de “mal-estar” social nos países desenvolvidos² (novas formas de pobreza e de exclusão social, como por exemplo, solidão, insegurança, stresse, etc.); (iii) a tomada de consciência sobre os problemas ambientais provocados pelo desenvolvimento; (iv) a crise económica que se instalou essencialmente a partir da década de 70 e a alteração no crescimento, que se tornou muito menos criador de empregos e/ou criador de empregos precários e desqualificados; e (v) a multiplicação de diversas crises, sociais, económicas, ambientais e políticas, nos países socialistas. Por seu lado, PNUD refere o facto de os benefícios dos progressos económicos e tecnológicos não serem equitativos, as capacidades e oportunidades humanas não terem evoluído a par do progresso, existir insegurança, falta de proteção dos direitos humanos e das liberdades, desigualdade de género e falta de atenção nas escolhas das gerações futuras (PNUD, 2015). Também a constatação da

² Neste trabalho utilizamos os termos países desenvolvidos e países em desenvolvimento, termos que encontramos na bibliografia consultada, no entanto, queremos aqui ressaltar que, tal como Philips e Schweisfurth (2014 citados em Santos, 2015), estamos conscientes da fraqueza de tais conceitos, que representam uma falsa dicotomia, já que os ditos países desenvolvidos não alcançaram o pleno desenvolvimento e debatem-se também com zonas menos desenvolvidas, diferenças entre grupos étnicos e entre homens e mulheres, entre outros aspetos que permanecem em desenvolvimento.

desigual distribuição de rendimentos e do aumento da pobreza em países onde se verificou crescimento económico (Contreras & Sarmiento, 2011), a falta de relação entre o crescimento económico e a criação de mais e melhores empregos (Grunwald, 2007), entre outros fatores, vêm sendo referidos como impulsionadores desta mudança. Alguns peritos defendem que foi esta conceção de desenvolvimento económico que conduziu a maioria dos países menos desenvolvidos para uma “international poverty trap” (NORRAG, 2005, p.1). Na realidade, os progressos vividos após a Segunda Guerra Mundial, e sucintamente acima referidos, concentraram-se em apenas um terço da população mundial, pelo que para a maioria da população estes trinta anos foram mais “dolorosos” do que “gloriosos” (Amaro, 2003). Adicionalmente, vários estudos demonstraram que seria mais eficaz se, em vez de se esperar que o desenvolvimento económico provoque melhorias em áreas como a redução da pobreza, o aumento da taxa de alfabetização e das condições de saúde, se procure antes o desenvolvimento diretamente em todas essas áreas, sabendo que o progresso numa delas iria interagir favoravelmente com as outras (Cremin & Nakabugo, 2012).

Começaram então a estruturar-se novos conceitos, de maior complexidade, que implicavam o repensar do modo de avaliar/medir o desenvolvimento (Todaro, 1994). Estas novas abordagens, também denominadas de alternativas, fizeram surgir inúmeros adjetivos acoplados à palavra “desenvolvimento”, que passaram a destacar aspetos humanos e sociais como a equidade, a solidariedade, a democracia e a cooperação, em detrimento dos aspetos económicos e tecnológicos. De acordo com Amaro, de todos os novos conceitos que surgiram, destacam-se cinco mais consensuais, por reunirem reconhecimento institucional internacional e estarem cientificamente fundamentados, e que estão diretamente relacionados com os cinco fatores acima referidos que concorreram para uma mudança na abordagem ao conceito desenvolvimento Amaro (2003). Estes novos conceitos são os de desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, e desenvolvimento social.

Tendo em vista estes conceitos, e ainda de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento deve: (i) satisfazer as necessidades das gerações presentes sem comprometer a satisfação das necessidades das gerações futuras, isto é, implicar solidariedade intergeracional; (ii) satisfazer as necessidades e a melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente do seu potencial endógeno em recursos e capacidades; (iii) incentivar a participação das pessoas e das comunidades nos

seus processos de mudança e de melhoria das condições de vida, implicando uma afirmação da cidadania (empoderamento); (iv) associar-se ao respeito pelos Direitos Humanos fundamentais, permitindo o aumento das opções dos indivíduos de forma a satisfazerem as suas necessidades básicas, aumentarem a sua segurança pessoal e atingirem um nível de vida digno, em dimensões como educação, saúde, bem-estar material, cultura, etc.; e (v) procurar promover o bem-estar social (Amaro, 2003).

Foi verdadeiramente notória uma mudança no foco colocado no estudo das questões ligadas ao desenvolvimento, progredindo-se das questões produtivas e económicas para se centrar nas relacionadas com o bem-estar – e isto é observado inclusivamente em instituições financeiras, como é o caso do Banco Mundial (Ilon, 1996, citado em Flores-crespo, 2007). O século XXI trouxe consigo uma abordagem holística e humanitária do desenvolvimento, que destacou a equidade, o empoderamento e a sustentabilidade como elementos-chave do desenvolvimento (UNESCO, 2015b). Sen foi um dos autores que enfatizou a componente humanista do desenvolvimento, concebendo-o como um processo que permite ampliar o leque de opções das pessoas, as suas capacidades e liberdades, afirmando que o que é necessário é melhorar a riqueza da vida humana, já que a riqueza da economia é apenas uma parte da vida, importante mas insuficiente (Sen, 1999, citado em UNESCO, 2015b). Foi já com base nesta premissa que surgiu o primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano em 1990, defendendo que “há demasiado tempo que o mundo se preocupa com a opulência material, empurrando as pessoas para a periferia”, sendo necessário colocar “a vida das pessoas na linha da frente” (PNUD, 2015, p. 1-3). Nesta perspetiva, as pessoas não são apenas beneficiárias do desenvolvimento, mas também o motor de um desenvolvimento que acontece “para as pessoas por visar melhorar as suas vidas, e pelas pessoas por participarem ativamente nos processos que moldam as suas vidas” (PNUD, 2015, p. 2). De acordo com PNUD, o desenvolvimento humano visa proporcionar uma vida longa, saudável e criativa, com um leque alargado de opções, de capacidades e de oportunidades (PNUD, 2015). Também as Nações Unidas adotaram esta perspetiva e inclusivamente criaram medidas de desenvolvimento humano, contribuindo para fortalecer esta conceção holística e humanista do desenvolvimento (UNESCO, 2015b). A mesma fonte afirma que o novo discurso do desenvolvimento evoluiu em complexidade e passou a ser multifacetado e a englobar noções de “crescimento económico, paz, estabilidade política, equidade social, sustentabilidade, empoderamento, qualidade de vida, capacidades e condições humanas,

direitos humanos e liberdade, cultura, política, ética, moral, religião, conhecimento e tecnologia, entre outros temas” (UNESCO, 2015b, p. 41). São novos tempos que clamam por mais humanismo, o que conjuga o desenvolvimento humano com a preservação do planeta e que visa que todos tenham igual acesso aos benefícios da educação, das ciências, da cultura, da comunicação e da informação (UNESCO, 2014).

O estudo que aqui se apresenta integra-se nesta “nova” abordagem e adota um conceito de desenvolvimento centrado nas pessoas e no seu potencial, as *capabilidades* de que falam Sen e Nussbaum, um conceito que tem como ponto de partida as características e recursos locais com vista à melhoria das condições de vida dos habitantes e à promoção do seu bem-estar.

Irá procurar-se observar o (des)envolvimento das pessoas e das comunidades na realização das suas inúmeras possibilidades e das suas potencialidades. Adotamos uma noção eclética e holística de desenvolvimento, numa conceção humanista, comunitária e participativa, em equilíbrio ambiental e social, e em estreita ligação e respeito pela cultura, valores e tradições das comunidades.

Relação educação-desenvolvimento

A complexidade do conceito de desenvolvimento reflete-se no também elevado grau de complexidade da equação “educação” e “desenvolvimento”. Por um lado, afigura-se praticamente consensual que estes dois elementos não se relacionam de forma linear, havendo diversas evidências que desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos, de causa-efeito, como é o caso do desemprego de diplomados, da inadaptação de jovens longamente escolarizados aos contextos de trabalho, da ausência de melhoria das condições de vida verificada em alguns países onde foi efetuado um enorme investimento financeiro na educação, da manutenção de determinadas desigualdades e de mal-estar apesar da formação académica e do trabalho remunerado, entre outros (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012; Flores-Crespo, 2007). Cardoso 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 (Cardoso, 2011). É, contudo, bastante consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Azevedo & Abreu, 2007; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Carvalho, 2006; Correia, 2008; Cremin

& Nakabugo, 2012; Crespo, 2010; Lopes, 2006; NORRAG, 2008; OECD/UNESCO, 2002; Sida, 2015; 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; Fox, Santibañez, Nguyen, & André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2012; Alves et al., 2010; Barros & Mendonça, 1997; Correia, 2008; Psacharopoulos & Patrinos, 2004), que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007) e que a educação assuma um papel central nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030. De acordo com a Global Partnership for Education (s/ data), a educação é um dos investimentos mais importantes que um país pode fazer nas suas gentes e nos seus futuros.

Esta relação entre ambos os conceitos do binómio educação/desenvolvimento não é abstrata, mas está 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, no bem-estar 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 & Mendonça, 1997; Caleiro, 2009; Cremin & Nakabugo, 2012; Banco Mundial, 2011; Terzi 2007; United Nations, s/ data-b). Dados de 114 países demonstraram que um ano de educação adicional está associado à redução do coeficiente de Gini³ em 1,4% (United Nations, s/ data-b) e, segundo o Fórum Mundial de Educação de 2000, existe uma forte correlação entre fracos indicadores escolares (nível de matrícula, retenções e resultados de aprendizagem) e a incidência da pobreza (FME, 2001). Embora a pobreza seja multidimensional, tanto em causas como em efeitos, são reconhecidas como principais causas a falta de educação, baixas competências e baixa produtividade; e como principais efeitos a falta de trabalho digno, rendimentos baixos e incertos, vulnerabilidade, saúde precária, falta de proteção social, falta de “voz” e de representação (Capt, 2007). Estudos realizados em Moçambique e noutros países africanos mostraram que aqueles que tinham completado o ensino primário foram capazes de realizar outro

³ O Coeficiente de Gini é um indicador de desigualdade na distribuição do rendimento, que assume valores entre 0, quando todos os indivíduos têm iguais rendimentos, e 1, quando um único indivíduo detém a totalidade dos rendimentos (Observatório das Desigualdades, 2010). É frequentemente apresentado em percentagens, resultantes da multiplicação do coeficiente por 100.

tipo de atividades que não apenas as agrárias, aumentando os seus rendimentos e transformando as suas vidas, enquanto aqueles que não tinham educação primária não foram capazes (Fox et al., 2012).

Pelo exposto se depreende 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). A UNESCO reconhece o papel da educação na promoção de transformações sociais positivas, inclusão social e diálogo intercultural, nomeadamente através do desenvolvimento de capacidades naqueles que aprendem para construir um futuro melhor para si e para as comunidades em que vivem (UNESCO, 2014). Por estes motivos a organização apoia o desenvolvimento de sistemas educativos que promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida de qualidade para todos, prestando particular atenção às desigualdades e disparidades socio-económicas e de género e procurando abranger os mais marginalizados. Citando NORRAG, “achieving high quality mass education is expected to bring marginalised and rural populations within the mainstream of national development” (NORRAG, 2008, p. 1). Na mesma linha, UNESCO afirma que “education in itself is an empowering right and one of the most powerful tools by which economically and socially marginalized children and adults can lift themselves out of poverty and participate fully in society” (UNESCO, s/data). Por estes motivos, os 193 países membros das Nações Unidas assinaram, em setembro de 2015, uma Declaração que definia a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Entre outros aspetos, estes países comprometeram-se a “fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional” (ONUBR, 2015, Agenda 2030, ponto 25). Já antes, no Fórum Mundial de Educação de 2000, em Dakar, afirmou-se o seguinte (FME, 2001, p. 8):

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.

De acordo com a Global Partnership for Education (s/ data), a educação, para além de um direito humano vital, consagrado na Declaração Universal dos direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, desempenha um papel-chave no desenvolvimento humano, social e económico. A mesma fonte defende que a

educação aumenta as oportunidades de vida, nomeadamente de emprego, melhora a saúde, reduz a pobreza, impulsiona o crescimento económico e aumenta o rendimento, pelo que deve ser acessível a todos. A educação deve ainda ser compreendida como uma necessidade básica, essencial, e não apenas como um direito (Crespo, 2010). Deve promover valores, atitudes e comportamentos que suportem uma cidadania global responsável, assim como promover o desenvolvimento de capacidades para construir um futuro melhor, para o próprio e a sua comunidade, através da criatividade, da inovação e de um compromisso com a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014). De facto, ambos os conceitos do binómio educação/desenvolvimento 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). Esta causalidade circular constitui um paradoxo para os países em desenvolvimento, de baixos rendimentos, uma vez que para oferecerem bons programas educativos necessitam de ser desenvolvidos, e que para se desenvolverem necessitam de educar um elevado número de cidadãos (Cossa, 2011).

O Commonwealth Secretariat vai mais longe e refere-se à educação como “a vision which is placed at the heart of development” (Commonwealth Secretariat, 1993, citado em Cremin & Nakabugo, 2012, p.503). No mesmo sentido, o Development Assistance Committee afirma que a educação básica “is the single most important factor in human development, in poverty reduction, in containing AIDS and in reducing fertility rates” (DAC, 2001, p. 47). Também Freire defende que a educação é a chave da transformação social (s/ data, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016). Outros autores enfatizam ainda, no seguimento dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio traçados até 2015 e dos 17 novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030, que o objetivo que em cada uma das agendas foi dedicado à educação desempenha um papel essencial no alcançar dos restantes objetivos, como o da redução da pobreza e o da melhoria da saúde (Cremin & Nakabugo, 2012; FME, 2015; Global Partnership for Education, s/ data; UNESCO, 2014; 2015; 2015c; United Nations, s/ data-b). Também a Declaração de Incheon manifesta uma visão da educação capaz de transformar vidas e de impulsionar o desenvolvimento (FME, 2015). Adota uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, reconhecendo-a como “um bem público, um direito humano

fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos (...) essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável (...) elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (FME, 2015, p. 1).

De facto, nos países pobres, a proporção do orçamento público alocado à educação primária e à saúde, é frequentemente utilizada como um indicador da orientação para a pobreza das políticas governamentais (DAC, 2001). A educação não consiste 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), um componente necessário, se não suficiente, para o desenvolvimento (NORRAG, 2008). Carvalho refere mesmo que a solução para o futuro poderá residir, “sem hesitação”, na educação, que poderá funcionar como “a chave que pode abrir as portas do século XXI” (Carvalho, 2006, p. 504). Segundo a UNESCO, uma das principais funções da educação é a de que a humanidade assuma o controlo do seu próprio desenvolvimento, fazendo com que todas as pessoas, sem exceção, tomem o seu destino nas suas próprias mãos, de modo a que possam assim contribuir para o progresso da sociedade em que vivem (UNESCO, 1996). De modo semelhante, Crespo defende que os processos educativos devem ser participativos e contribuir para que as pessoas se convertam em protagonistas dos seus próprios processos de desenvolvimento, para que possam “tomar as rédeas das suas próprias vidas” (Crespo, 2010, p. 138). Esta implicação das pessoas permitirá que passem da apatia à mobilização, da delegação e dependência à atividade e à disponibilidade para assumir compromissos e riscos, e “pressupõe a capacidade de utilizar os próprios recursos, os próprios poderes, exercendo a capacidade de decidir, de controlar” (Crespo, 2010, p. 140).

Segundo alguns autores, para aumentar a eficácia da educação na promoção do desenvolvimento, o investimento realizado deve privilegiar a qualidade à quantidade (Todaro, 1994) e devem procurar construir-se “escolas-charneiras”, “de parceria”, “territorializadas”, “serviços locais de educação”⁴ (Azevedo, 1996), de que as escolas comunitárias que Mendes (2012) descreve constituem um bom exemplo. O conhecimento promovido deve estar intimamente integrado e harmonizado regionalmente, atendendo às oportunidades circundantes, deve enfatizar a componente prática da formação (Cornia,

⁴ Por oposição a “escolas-enclaves”, “de hegemonia”, “escolas-de-chave-na-mão” ou “serviços locais do Estado” (Azevedo, 1996).

Jolly e Stewart, 1987; Banco Mundial, 1995; citados em Cremin & Nakabugo, 2012; Ministério da Educação de Moçambique, 2012) e a noção de participação e de envolvimento da população (Cardoso, 2011). Para ser mais útil à sociedade, isto é, mais adequada às suas necessidades, a educação deve por isso abrir-se aos contextos, favorecer a aproximação a cada pessoa, o desenvolvimento interativo de saberes e competências, valorizando as competências e não as credenciais (Azevedo & Abreu, 2007). A educação deve satisfazer as necessidades educativas da comunidade e, por conseguinte, caso se pretenda que promova efetivamente o desenvolvimento, pessoal e coletivo, deve ser ela a definir os parâmetros da ação educativa (Gomà & Brugué, 2002, citados em Crespo, 2010; Grootings, 2007). O conhecimento deve ser contextualizado e os decisores políticos locais e outros *stakeholders* devem ser ativamente envolvidos na formulação e implementação de uma eventual reforma educativa (Grootings, 2007), seja por exemplo a Aprendizagem baseada em Projetos, em Problemas ou em Fenómenos (mais holísticos), como ocorre na Finlândia (Phenomenal Education, s/ data). As instituições escolares devem reforçar a sua articulação horizontal com parceiros locais, procurando servir as pessoas e as comunidades, integrando os seus problemas como problemas da escola (Azevedo & Abreu, 2007). Um projeto de desenvolvimento não deve pois ser concebido, como tantas vezes o é, como um projeto externo, em que o detentor do conhecimento o transfere para os parceiros, que o recebem passivamente, “leaving little room for local initiative and national ownership” (NORRAG, 2005, p.1; Grootings, 2007; Sida, 2015). Desta forma de atuar resultam habitualmente projetos que não se adequam ao contexto, que a comunidade não os sente como seus e que por isso não são sustentáveis (Grootings, 2007).

É importante ressaltar que, tal como o conceito de desenvolvimento progrediu desde a sua redutora associação às questões produtivas e económicas para se centrar nas relacionadas com o bem-estar de todos e de cada um, algo semelhante aconteceu com o conceito de educação. Como afirma Azevedo e Abreu, “a racionalidade produtivista dominante é assim temperada por uma racionalidade humanista” (Azevedo & Abreu, 2007, p. 21). Já em 1996 a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI apelava a uma nova conceção, mais ampla, da educação, que transcendesse a visão puramente instrumental para se centrar na realização da pessoa em toda a sua plenitude (UNESCO, 1996). A educação não se destina, pois, apenas a qualificar o ser humano como agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento (Azevedo &

Abreu, 2007). Assim, para cumprir a sua missão, a educação deveria centrar-se em que cada pessoa aprendesse a conhecer, para assim compreender o mundo pelo menos o suficiente para viver com dignidade, aprendesse a fazer, para poder influenciar no seu contexto, aprendesse a viver junto, a viver com os outros, a participar e a cooperar com os demais, e, no fundo, aprendesse a ser, contribuindo para o desenvolvimento global de cada pessoa:

Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (UNESCO, 1996, p. 106 – 107).

Ainda a propósito do papel da educação no desenvolvimento, Cremin e Nakabugo referem que “education is both a goal of development and a means to its achievement” (Cremin & Nakabugo, 2012, p.505), sendo que “a chave de ouro chama-se compromisso local interinstitucional e interprofissional” (Azevedo, 2010, p.4). Longás et al. referem mesmo que se a educação não gerar desenvolvimento, mudança e transformação nas sociedades, não pode então ser concebida como educação (Longás et al., 2008).

Em suma, acreditamos que a educação poderá constituir a pedra angular na procura do desenvolvimento, embora não a encaremos de forma instrumental e utilitarista, mas antes como um meio e como um fim em si mesma. Para tal, a educação deve integrar as múltiplas dimensões da existência humana e focar-se na realização da pessoa no seu todo. Defendemos uma educação territorializada, contextualizada e que promova o envolvimento e a participação das comunidades.

Os Objetivos de Desenvolvimento e a Educação para Todos

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, o movimento de Educação para Todos e a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável constituem fortes exemplos do papel fundamental que a educação assume no desenvolvimento.

Em setembro do ano 2000, os 189 chefes de Estado das Nações Unidas assinaram a Declaração do Milénio. Essa Declaração materializa um poderoso compromisso para com o bem-estar da humanidade, na qual os países se comprometeram a cumprir um conjunto de prioridades para o desenvolvimento até 2015, concretizadas em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), com as suas 21 Metas e 60

Indicadores (IPI, 2013). Nesse mesmo ano, Annan descrevia a situação do mundo, mencionando que se a população mundial fossem 1000 pessoas, 150 viveriam numa zona próspera e 780 em zonas pobres, um quinto da população deteria 86% da riqueza total, quase metade da população viveria com menos de dois dólares por dia, a maioria dos pobres eram mulheres e cerca de 220 pessoas seriam analfabetas (Annan, 2000, citado em IPI, 2013). Estimava-se que, até 2016, apenas 1% das pessoas mais ricas iria deter 50% da riqueza do mundo (PNUD, 2015). O cenário apresentado ilustra bem a necessidade de mudança e de justiça.

Assim, constituiu-se o movimento contra a pobreza com mais sucesso da história (United Nations, 2015b). De acordo com as Nações Unidas (United Nations, 2015b), o compromisso assumido pelos líderes mundiais no cumprimento dos ODM “helped to lift more than one billion people out of extreme poverty” (p.3), “have saved the lives of millions and improved conditions for many more” (p. 4).

O objetivo número dois foi destinado exclusivamente à educação, concretamente, com vista a alcançar a educação primária universal: “garantir que até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, tenham a oportunidade de completar um plano de estudos de escolaridade primária” (Nações Unidas, 2015, p. 24). No Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2015 podemos constatar os vários progressos conseguidos (Nações Unidas, 2015). No que diz respeito à África Subsariana, destaca-se o seguinte: a taxa de matrícula no ensino primário passou de 60% em 2000 para 80% em 2015 e o número de crianças matriculadas no ensino primário mais do que duplicou, de 62 milhões em 1990 para 149 milhões em 2012. Em Moçambique a taxa de conclusão do ensino primário aumentou de 22% em 1997 para 77,1% em 2008, e a taxa de crianças em idade escolar primária a frequentar este nível de ensino era, em 2008, de 81% (República de Moçambique, 2010).

Concomitantemente, decorria o movimento global Educação para Todos (EPT), iniciado em 1990, em Jomtien, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1998) e reiterado dez anos depois, em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar (FME, 2001). O ano de 2015, para além de assinalar a transição de Agendas de Desenvolvimento, foi a data estabelecida pela comunidade internacional para atingir os seis objetivos da iniciativa EPT, elencados em Dakar (UNESCO, s/ data-c; UNESCO-UNEVOC, 2015b) e adotados por 164 governos (UNESCO, 2015). Esta iniciativa configurou o mais importante compromisso coletivo estabelecido pela comunidade

internacional com a educação nas últimas décadas (FME, 2015) e procura que as necessidades básicas de ensino de todos, crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então (FME, 2001). Esta aposta na educação é fundamental, essencialmente nos países em desenvolvimento, já que mais de metade não são capazes de oferecer pelo menos cinco anos de educação primária de qualidade aos seus cidadãos (Wolfensohn, 2002, citado em Cossa, 2011).

A visão da EPT centra-se no direito de todos beneficiarem de uma educação de qualidade, que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, obter conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades, e assim a educação permita que os indivíduos desenvolvam plenamente as suas potencialidades, vivam e trabalhem com dignidade, participem plenamente do desenvolvimento, melhorem a sua qualidade de vida, tomem decisões fundamentadas, assumam o controlo da sua própria vida e continuem a aprender (FME, 2001; UNESCO, 1998; 2015). Na primeira década da iniciativa EPT muitos países fizeram avanços significativos ao nível da educação, nomeadamente no aumento da taxa de matrícula na escola primária, na diminuição da desigualdade de género e na diminuição das taxas de retenção e de abandono (FME, 2001). O último Relatório de Monitorização Global da EPT estima que “34 milhões a mais de crianças terão tido acesso à escola pela primeira vez até 2015, em comparação com o que teria acontecido caso não existissem os objetivos de EPT” (UNESCO, 2015, p. 8). Contudo, a educação para todos está longe de ser alcançada e a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá, nomeadamente em algumas regiões, como é o caso da África Subsariana (FME, 2001). Em Dakar, a comunidade internacional reconheceu que o elevado número de crianças que permanece sem acesso à escola, na sua maioria meninas, e de adultos analfabetos, na sua maioria mulheres, representa uma afronta à dignidade humana e são inaceitáveis (FME, 2001).

Assim, pesem todos os êxitos alcançados até 2015, com a vigência dos ODM e da EPT, persistem ainda desigualdades e muito trabalho a fazer para que todas as pessoas, sem exceção, possam ter uma vida digna. Adicionalmente, e segundo a UNESCO, uma vez que os ODM se tornaram a agenda de desenvolvimento dominante, foi colocada demasiada ênfase na educação primária universal, descurando-se outras áreas cruciais estabelecidas pela EPT, como a qualidade da educação, a educação e cuidados na primeira infância e a alfabetização de adultos (UNESCO, 2015).

Pese embora a diminuição drástica que se fez sentir no número de crianças não escolarizadas com idade para frequentar o ensino primário, cerca de 57 milhões de crianças ainda se encontram nesta situação (contra 113 milhões em 2000; FME, 2001), sendo que 33 milhões estão na África Subsariana (Nações Unidas, 2015). Por exemplo, em Moçambique, apesar do grande progresso conseguido ao nível da taxa de frequência e de conclusão do ensino primário, 19% das crianças que deveriam estar a frequentar este nível de ensino, não o estão a fazer (República de Moçambique, 2010). Em 2013, uma em cada cinco crianças que deveriam estar no ensino primário mas não frequentavam a escola tinham já frequentado mas desistido, e estimava-se que duas em cada uma destas cinco crianças nunca regressarão à escola (United Nations, 2016). O abandono escolar reveste-se de especial gravidade em países de baixo rendimento, sendo particularmente frequente entre alunos que ingressam mais tarde na escola e entre crianças pobres (UNESCO, 2015). Dados de 32 países, localizados maioritariamente na África Subsariana, demonstram existir a probabilidade de que pelo menos 20% das crianças abandonem a escola cedo (UNESCO, 2015). Note-se também que a taxa de crianças que deveriam estar a frequentar o ensino primário mas não estão na escola estagnou desde 2008, demonstrando a existência de um grupo de população à qual é difícil chegar (United Nations, 2017). Embora, no geral, o número de crianças e jovens fora da escola tenha diminuído quase para metade desde 2000 (UNESCO, 2005), em 2014 existiam ainda cerca de 263 milhões de crianças e jovens que não frequentavam a escola (United Nations, 2017).

Também o facto de as taxas de jovens que deveriam estar a frequentar o ensino básico e secundário, mas não o fazem, serem consideravelmente mais elevadas do que as taxas do ensino primário, demonstra a dificuldade em manter os estudantes na escola e o facto de os jovens terem menos oportunidades para ingressar na escola (United Nations, 2017). No entanto, a taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário cresceu em 14% de 1999 para 2012, tanto em países de baixos rendimentos (de 29% para 44%), como de rendimentos médios (de 56% para 74%) (UNESCO, 2015). De acordo com a UNESCO, para este crescimento terá contribuído a abolição das taxas escolares, com 94 dos 107 países de rendimentos baixos e médios com dados disponíveis a implementar a gratuidade do primeiro nível da educação secundária (UNESCO, 2015). Também o significativo aumento do número de alunos a completar o ensino primário fez com que grupos maiores se tornem elegíveis para prosseguir estudos (UNESCO, 2015).

Adicionalmente, no geral, os progressos conseguidos são desiguais e as crianças dos agregados familiares mais pobres, as das zonas rurais e as portadoras de deficiência, continuam com probabilidades de não serem escolarizadas significativamente superiores às restantes (Nações Unidas, 2015). O Relatório de Monitorização Global de EPT 2015 afirma que os países que não conseguem alcançar os marginalizados, não conseguirão atingir a educação primária universal (UNESCO, 2015). O mesmo relatório menciona que, embora os grupos desfavorecidos tenham aumentado a sua participação na educação primária, continuam a sofrer barreiras, sendo frequente que crianças marginalizadas sofram desvantagens múltiplas, que se reforçam mutuamente. Ainda seguindo a mesma fonte, e no que diz respeito a Moçambique, foram feitos progressos substanciais na redução das desigualdades de género e de rendimentos no acesso à educação primária e também no aumento das taxas líquidas de matrícula e de permanência neste nível de ensino, tendo aumentado as taxas de frequência em mais de 20%. O mesmo aconteceu noutros países, o que, de acordo com o relatório, se deveu à abolição das taxas escolares com a implementação da gratuidade da educação primária, o que impulsionou o número de matrículas, verificando-se que o custo prévio constituía uma barreira para o acesso – embora permaneçam outros encargos para as famílias, como o transporte, a merenda escolar, os uniformes e as taxas informais. Também o facto de Moçambique ter triplicado o número de escolas primárias e secundárias entre 1992 e 2010 contribuiu para a redução substancial do número de crianças que nunca frequentaram a escola (UNESCO, 2015). No entanto, segundo o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, em Moçambique, apenas 79% dos rapazes e 77% das raparigas que habitam em meio rural neste país e têm idade para frequentar o ensino primário o fazem, enquanto nas zonas urbanas esta percentagem sobe para 89% dos rapazes e 88% das raparigas (República de Moçambique, 2010). O relatório menciona também que apenas 74,6% dos rapazes e 69,9% das raparigas provenientes de agregados familiares mais pobres frequentam o ensino primário tendo idade para tal, contra 95,2% dos rapazes e 94,5% das raparigas dos agregados familiares mais ricos. De modo semelhante, dados de 2008-2012 de 63 países em desenvolvimento mostram que as crianças dos agregados familiares mais pobres têm cerca de quatro vezes maior probabilidade de não frequentarem a escola do que os seus pares dos agregados familiares mais ricos (United Nations, 2016), persistindo desigualdades do mesmo âmbito na transição da educação primária para a secundária (UNESCO, 2015).

De um modo geral, o acesso à educação secundária faz-se primeiro por grupos privilegiados e só depois pelos marginalizados, pelos pobres e pelos habitantes de zonas rurais (UNESCO, 2015). De acordo com o último Relatório de Monitorização Global da EPT, embora 69% dos países tenham alcançado a paridade de género no nível primário, apenas 48% dos países a alcançaram na educação secundária (UNESCO, 2015). As estatísticas mostram que, em 2013, uma em cada dez raparigas não frequentava a escola, enquanto no que diz respeito aos rapazes a taxa era de um em cada doze (United Nations, 2016). No entanto, de 1999 a 2012, o número de países que alcançaram a paridade de género aumentou de 83 para 104, nos 161 países analisados (UNESCO, 2015). Embora a paridade de género tenha evoluído e seja uma útil medida de progresso, são necessários esforços adicionais para assegurar a igualdade de género, que consiste num objetivo mais ambicioso, ao incluir aspetos como igual oportunidade para usufruir de educação de alta qualidade, atingir níveis educativos iguais e usufruir dos mesmos benefícios educativos (UNESCO, 2015c). O Relatório de Monitorização Global da EPT afirma que, no geral, as meninas têm maior probabilidade de nunca se matricularem na escola, mas, uma vez matriculadas, têm maior probabilidade de completar o nível de ensino, enquanto os meninos têm maior probabilidade de abandonar a escola (UNESCO, 2015). A mesma fonte refere como as meninas mais pobres da África Subsariana continuam a ser o grupo com maior probabilidade de nunca se matricular no ensino primário. Por exemplo, em Moçambique, a paridade de género na conclusão da educação primária já tinha sido alcançada em 1999 pelas meninas mais ricas, mas as meninas mais pobres ainda estavam muito atrás dos meninos mais pobres. As desigualdades refletem-se também na aquisição dos níveis mínimos de proficiência, com 75% dos jovens do ensino básico da maioria dos países desenvolvidos (dados de 38 países) com a aquisição de pelo menos o nível mínimo de proficiência na leitura e/ou na matemática, enquanto o mesmo só se verificava em cinco dos 22 países em desenvolvimento para os quais havia dados disponíveis (United Nations, 2016).

Tendo o acesso ao ensino primário melhorado consideravelmente, permanece o desafio da qualidade deste nível de ensino. No final do primeiro ciclo as crianças deveriam ser capazes de ler, de escrever e de compreender, bem como de utilizar conceitos básicos de matemática, contudo, a baixa qualidade educativa faz com que milhões de crianças deixem a escola sem terem aprendido o básico (UNESCO, 2005). Apesar de, globalmente, mais pessoas terem mais oportunidades de aprendizagem, muitas

não estão a adquirir os desejados conhecimento, capacidades e competências (UNESCO, 2014). Existem, a nível global, 250 milhões de crianças que não adquiriram as competências básicas, embora 130 milhões delas tenham frequentado a escola durante, pelo menos, quatro anos (PNUD, 2015). Em 2014, em dez países africanos, 40% a 90% das crianças não tinham adquirido os níveis mínimos de proficiência na leitura e, em nove desses países, igual percentagem de crianças não tinha também adquirido os níveis mínimos de proficiência na matemática (United Nations, 2016). Segundo as Nações Unidas, existem ainda 103 milhões de jovens no mundo com falta de competências básicas de literacia, sendo que mais de 60% são mulheres (United Nations, s/ data-c). De acordo com a UNESCO foram, no entanto, alcançados alguns progressos rumo a uma maior qualidade educativa, com o número de alunos por professor no ensino primário a diminuir em 83% dos países (UNESCO, 2015). Contudo, a mesma organização afirma que, em 2012, a proporção de alunos/professor na educação primária ainda era maior do que 40:1 em 29 de 161 países, estando 24 destes países situados na África Subsariana. Ainda segundo a UNESCO, no mesmo ano, 18 de 105 países apresentavam proporções acima de 30:1 no primeiro nível do ensino secundário. Para alcançar a educação primária universal teriam sido necessários mais 4 milhões de professores entre 2012 e 2015, dos quais 63% seriam para responder às necessidades da África Subsariana (UNESCO, 2015). Mas a mesma fonte segue afirmando que o maior défice nem está ao nível da quantidade de professores, mas sim ao nível da sua qualidade, havendo menos de 75% de professores primários qualificados de acordo com os padrões nacionais, em um terço dos países. Já em Dakar tinha sido enfatizada a necessidade de se melhorar a disponibilidade e a alocação de professores qualificados e motivados para que se conseguisse alcançar a EPT. A UNESCO menciona ainda que a fraca qualidade das infraestruturas escolares constitui outro problema grave observado em várias escolas que, por exemplo, não têm água potável, instalações para lavar as mãos e casas de banho limpas e seguras. A organização segue afirmando que o papel das escolas privadas tem ganho relevância, tendo dobrado a oferta privada de educação primária em muitos países, como foi o caso dos situados na África Subsariana. As escolas comunitárias assumem um papel preponderante e “são frequentemente mais adaptáveis, com melhor relação custo/benefício, maior foco nos alunos e ações mais relevantes às necessidades locais do que as escolas do governo” (UNESCO, 2015, p. 21). Também as escolas religiosas desempenham um papel importante, nomeadamente na oferta de educação a grupos desfavorecidos (UNESCO, 2015).

No que diz respeito à taxa de analfabetismo, verificou-se uma ligeira diminuição de 4% de 2000 para 2015 ao nível dos adultos, contudo, existem ainda cerca de 781 milhões de adultos analfabetos, essencialmente mulheres (UNESCO, 2015). No que concerne aos jovens, estima-se que, em 2015, existiam ainda 103 milhões de jovens analfabetos no mundo, embora sejam menos 22 milhões do que em 2010 (Nações Unidas, 2015). Em Moçambique, a taxa de alfabetização para maiores de 15 anos aumentou de 39,5%, em 1997, para 49,7% em 2008 (República de Moçambique, 2010).

Para determinar se a escolarização universal foi alcançada pode utilizar-se como limiar o valor de 97%, que foi atingido ou quase em todas as regiões, exceto na África Subsariana, que no entanto “fez os maiores progressos nas matrículas no ensino primário entre todas as regiões em vias de desenvolvimento” (Nações Unidas, 2015, p. 25). Já no ensino básico (pós-primário⁵) a taxa de conclusão era, em 2013, de 91% nas regiões desenvolvidas e de 72% nas regiões em desenvolvimento (United Nations, 2016). Segundo o Relatório de Monitorização Global da EPT, com vista a alcançar os objetivos da EPT e os ODM em educação, os governos deveriam alocar uma maior parcela do seu orçamento à educação, o que tem mudado muito pouco desde 1999, com apenas 16 dos 56 países com dados disponíveis a aumentarem a percentagem destinada à educação (UNESCO, 2015). O mesmo relatório segue afirmando que, para além do investimento dever ser maior, deveria também ser melhor distribuído. Por exemplo, a parcela do orçamento da educação primária gasta em livros didáticos e outros materiais pedagógicos foi de apenas 2% em 36 países de rendimentos baixos e médio-baixos em 2012. Outro exemplo dos países de baixos rendimentos, que são os que deveriam investir mais na educação primária, onde há mais crianças pobres, é o de que gastaram, em 2012, 11 vezes mais por aluno universitário do que por aluno da educação primária. Também Solaux afirma que, nestes países, 44% da ajuda internacional está a ser investida em 2% dos alunos, que são os que alcançam os níveis superiores de ensino (Solaux, 2004, citado em Azevedo & Abreu, 2007).

Apesar de, atualmente, as pessoas viverem mais tempo, o número de crianças escolarizadas ser maior e muitas pessoas terem melhorado o seu nível de vida, havendo quase dois mil milhões de pessoas a menos a viver em situação de baixo desenvolvimento humano, comparativamente a 1990 (PNUD, 2015), “milhões de pessoas estão a ser deixadas para trás, em particular as mais pobres e desfavorecidas” e, atualmente, “800

⁵Habitualmente designado como “lower secondary level of education”.

milhões de pessoas ainda vivem em pobreza extrema e são vítimas de fome” (Nações Unidas, 2015, p. 8-9). Estima-se ainda que o número de pessoas que passam fome aumente para 2 bilhões em 2050 (United Nations, s/ data-e). Na África Subariana, uma criança tem quinze vezes maior probabilidade de morrer antes de completar cinco anos do que uma criança de uma região desenvolvida (UNESCO, 2015). Matt Damon, co-fundador de uma ONG que promove acesso a água potável e a saneamento básico, em entrevista à National Geographic (2017, outubro), referiu que 2,4 mil milhões de indivíduos não têm acesso a saneamento básico, existindo mais pessoas no mundo com telemóvel do que com casas de banho. Segundo as Nações Unidas, existem 1,4 bilhões de pessoas sem acesso a eletricidade, a maioria das quais habita em zonas rurais dos países em desenvolvimento, o que constitui uma barreira na redução da fome (United Nations, s/ data-e). A cada minuto morrem 11 crianças menores de cinco anos e a cada hora morrem 33 mães, cerca de 37 milhões de pessoas vivem com o vírus do HIV e 11 milhões com tuberculose (PNUD, 2015). Todo o cenário é agravado na África Subariana onde, por exemplo, em 2015, a prevalência da desnutrição era de 22,9%, enquanto nas regiões desenvolvidas era de 12,9%, assim como, enquanto a nível global 68% das pessoas têm acesso a condições de saneamento adequadas, na África Subariana a taxa desce para 30% (United Nations, 2016).

Os fulcrais desafios que ainda persistem fizeram com que, em setembro de 2015, 193 líderes mundiais aprovassem uma nova agenda para o desenvolvimento pós-2015, a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, que entrou em vigor a 1 de janeiro de 2016. A Agenda inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “integrados e indivisíveis”, com 169 Metas “aspiracionais e globais”, cabendo a cada governo definir as suas próprias metas nacionais (ONUBR, 2015, para. 56 da Declaração dos ODS). Os ODS visam alcançar aquilo que os ODM não conseguiram e que são três coisas fundamentais: terminar com todas as formas de pobreza, lutar contra a desigualdade e a injustiça e corrigir as mudanças climáticas, assegurando que ninguém é deixado para trás (United Nations, s/ data-d). Os Objetivos e Metas serão avaliados através de um conjunto de indicadores globais, complementados por indicadores ao nível regional e nacional. Trata-se de uma agenda mais extensa e abrangente do que a dos ODM, que procura abarcar todas as causas da pobreza, dirigir-se a todos os países, e não só aqueles em desenvolvimento, e abordar o desenvolvimento sustentável nas suas três dimensões: crescimento económico, inclusão social e proteção ambiental (United Nations, s/ data-d).

A maior extensão e abrangência desta nova Agenda deve-se também ao seu processo de construção, que decorreu ao longo de três anos, foi mais participativo e teve em conta a voz de diversos *stakeholders* (United Nations, 2015), tendo sido construída “a muitas mãos” (PNUD, s/ data, para. 12).

Nesta procura do desenvolvimento mundial, a educação assume, mais uma vez, um papel preponderante, à qual é dedicado o quarto ODS. O objetivo visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONUBR, 2015, Objetivo 4). Entre outros aspetos, pretende que se aposte na qualidade da educação pré-primária, primária, secundária, técnica e vocacional e universitária, que aumente o número de jovens e de adultos com competências técnicas e vocacionais, para facilitar o emprego digno e o autoemprego, que se eliminem as disparidades de género e se assegure igual acesso à educação e à formação para as pessoas vulneráveis, e que aumente a oferta de professores qualificados (United Nations, s/ data-c). Esta nova agenda de educação universal para o período 2015-2030 é mais ambiciosa, sendo necessários esforços adicionais para garantir que, desta vez, o objetivo e metas serão atingidos (UNESCO, 2015c).

Ao longo dos 15 anos que decorreram desde a adoção da agenda de EPT em Dakar, foram redigidos 12 Relatórios de Monitorização para acompanhar o progresso, detetar lacunas e fazer recomendações para a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015 (UNESCO, 2015). Este quarto ODS foi, por isso, elaborado com base em recomendações bem fundamentadas, nomeadamente quanto às suas metas específicas, relevantes e mensuráveis, à priorização dos grupos marginalizados e desfavorecidos e à aposta na qualidade da educação e na aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). De acordo com o último Relatório de Monitorização Global da EPT, as garantias feitas em Dakar apenas foram parcialmente cumpridas, contudo, fizeram avançar a situação da educação, o que é “motivo de otimismo para o marco educacional global pós-2015” (UNESCO, 2015, p. 9).

De acordo com a UNESCO, o quarto ODS foi desenvolvido através de um amplo processo consultivo, tendo decorrido diversos Encontros e Conferências que culminaram na Declaração de Incheon, adotada a 21 de maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2015c). No mesmo ano, a 4 de novembro, 184 estados membros adotaram o “Framework for Action”, um guia para a implementação do quarto ODS (UNESCO, 2015c). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável destaca a educação como

um objetivo autónomo, mas também inclui diversas metas educativas em vários outros ODS, nomeadamente naqueles relacionados com a saúde, crescimento e emprego, consumo e produção sustentável e mudança climática (UNESCO, 2015c). O “Framework for Action” reconhece que a educação pode acelerar o progresso rumo ao alcance de todos os ODS e que por isso deve estar contemplada nas suas estratégias. Encara a educação como capaz de transformar as vidas dos indivíduos, comunidades e sociedades, não deixando ninguém para trás, e baseia-se nos princípios dos direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, diversidade cultural, linguística e ética, responsabilidade partilhada e prestação de contas. Considera que a educação tem um papel-chave na erradicação da pobreza ao ajudar as pessoas a obter um trabalho digno, a aumentar os seus rendimentos e a gerar ganhos de produtividade que alimentam o desenvolvimento económico. Pretende dar a todos igual oportunidade de aceder a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida, e por isso destaca a necessidade de levar a cabo esforços adicionais para abranger aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e marginalidade. Ainda segundo a mesma fonte, esta agenda global de educação deve funcionar com o quadro internacional para o desenvolvimento e não ser algo paralelo, como aconteceu com os objetivos da EPT e os ODM e que se revelou prejudicial. A agenda pretende também focar-se na qualidade, não se centrando apenas no acesso, sem cuidar do facto de os alunos estarem, ou não, a aprender e a adquirir competências relevantes na escola. Ressalta a necessidade de todos, crianças, jovens e adultos, desenvolverem as competências necessárias para viverem e trabalharem num mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado no conhecimento e orientado para a tecnologia. Por estes motivos, o quarto ODS só será alcançado quando for alcançado por todos: “success can only be declared when it can be declared for everyone” (UNESCO, 2015c, p. 71).

Um recente balanço dos ODS, efetuado pelo Relatório da UNESCO Institute for Statistics (2017, setembro) veio sublinhar a crítica necessidade de aumentar a qualidade da educação e o acesso à mesma, de modo a garantir que ninguém seja deixado para trás. Segundo este relatório, existem mais de 617 milhões de crianças e de adolescentes que não estão a adquirir os níveis de proficiência mínimos na leitura e na matemática, o que representa “a tremendous waste of human potential that could threaten progress towards the Sustainable Development Goals” (UNESCO Institute for Statistics, 2017, p. 1). Este total engloba mais de 387 milhões de crianças em idade de educação primária (6 a 11

anos) e 230 milhões de adolescentes em idade de educação básica, pós-primária (12 a 14 anos). O relatório afirma que 33% das crianças e adolescentes que não sabem ler com proficiência moram na África Subsariana e estima que 88% de todas as crianças e adolescentes desta região não serão capazes de ler com proficiência quando tiverem idade de terminar a educação primária ou básica. A cumprir-se esta previsão serão afetados 202 milhões de crianças e de adolescentes, concretamente, 90% das raparigas e 80% dos rapazes que habitam na África Subsariana não serão capazes de ler de acordo com o que a UNESCO considera serem os níveis mínimos de proficiência, na altura em que tiverem idade para completar o ensino primário. Também no que diz respeito aos adolescentes, a África Subsariana é a região com a taxa mais elevada de jovens, 89%, que não estão a aprender. Um dado que demonstra como os sistemas educativos têm falhado e que aponta para a urgência de se apostar na qualidade da educação é o facto de 68% dos 387 milhões de crianças que não estão a aprender, ou seja, 262 milhões, frequentarem a escola e irem chegar ao último ano da educação primária sem atingir os níveis mínimos de proficiência na leitura. Destas crianças, 20%, ou seja, 78 milhões, também frequentam a escola, mas não é esperado que cheguem ao último ano do ensino primário. O relatório afirma que 60% dos abandonos escolares têm lugar nos três primeiros anos, deixando muitas crianças sem adquirirem as competências básicas. Estes números demonstram que, para além da qualidade, é necessário apostar em políticas educativas que vão ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de estudantes, particularmente daqueles que vivem na pobreza. Ainda segundo o mesmo relatório, “the benefits of education must outweigh the opportunity costs for students and their households” (UNESCO Institute for Statistics, 2017, p. 10). É também mencionado que 10% das crianças que não são capazes de ler com proficiência, ou seja, 40 milhões, abandonaram a escola e não vão regressar, ou nunca frequentaram a escola e provavelmente nunca o vão fazer. Existem ainda cerca de 21 milhões de crianças que não estão na escola mas espera-se que iniciem mais tarde, 14 milhões destas crianças completarão com sucesso o ensino primário, mas tal não será verdade com 6,9 milhões das crianças, que não chegarão ao último ano do ensino primário e não atingirão os níveis mínimos de proficiência na leitura. Este dado confirma o que vem sendo demonstrado noutros estudos quanto às dificuldades, para aprender e prosseguir estudos, enfrentadas pelos estudantes que têm uma idade superior à suposta para o nível de ensino que frequentam (UNESCO Institute for Statistics, 2017). Os dados respeitantes aos adolescentes não diferem significativamente, estimando-se em 60%, ou seja, 137 milhões, o número de jovens que não atingirão os níveis mínimos de proficiência

na leitura quando completarem o ensino básico, e os restantes 93 milhões, ou não irão estar na escola, ou vão abandonar antes de completar este nível educativo. No total, mais de dois terços das crianças e adolescentes que não estão a aprender frequentam a escola, “they are sitting in classrooms with their own aspirations and potential (UNESCO Institute for Statistics, 2017, p. 21). Nos países de baixos rendimentos, como é o caso de Moçambique, as taxas de crianças e de adolescentes que não estão a aprender são sistematicamente maiores. De acordo com a Global Partnership for Education, “a poor quality education is almost like no education” (Global Partnership for Education, s/ data, para. 5). Em suma, e citando o Relatório da UNESCO Institute for Statistics, “there is a critical need to enrol and retain students by improving the quality of their educational experience” (2017, p. 14).

Não é possível falar da qualidade da educação sem falar da qualidade dos professores, pelo que este é um aspeto que o quarto ODS pretende alcançar. Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, são catalisadores da mudança e devem por isso ter acesso a formação adequada (FME, 2001). Aliás, segundo a UNESCO, os professores são a chave para atingir todas as metas da agenda para a educação 2030 (UNESCO, 2015c). De acordo com as Nações Unidas, em algumas regiões, particularmente na África Subsariana, a falta de professores qualificados está a prejudicar a qualidade da educação, apresentando esta região a taxa mais baixa de professores qualificados (United Nations, 2017). Em 2013, apenas 71% dos professores na África Subsariana tinham a formação necessária, de acordo com os padrões nacionais (United Nations, 2016). Os professores devem por isso ser empoderados, adequadamente recrutados e remunerados, motivados e profissionalmente qualificados (UNESCO, 2015c). É também necessário maior número de professores primários, estimando-se a necessidade de mais 26 milhões de professores até 2030 (United Nations, 2016). A escassez de professores representou um dos maiores desafios no alcançar dos objetivos da EPT (UNESCO, 2014).

Também as condições físicas das escolas são um aspeto a ter em conta no tema da qualidade da educação, aspeto este já enfatizado em Dakar (UNESCO, 2015), sendo as escolas da África Subsariana as que têm as condições mais pobres. Destas, apenas cerca de um quarto têm eletricidade, menos de metade têm acesso a água potável e menos de 40% têm computadores com acesso a internet para fins pedagógicos (United Nations, 2017), sendo que as tecnologias de informação e comunicação têm um grande potencial

para a disseminação do conhecimento e para a aprendizagem efetiva, se estiverem ao serviço da educação (FME, 2001; UNESCO, 2015). De acordo com a UNESCO, uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento daquelas competências, valores, atitudes e conhecimentos que permitem aos cidadãos terem vidas saudáveis e realizadas, tomar decisões informadas e responder aos desafios locais e globais (UNESCO, 2015c). Segundo o Fórum Mundial de Educação de 2000, um programa educativo de qualidade exige:

(i) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados; (ii) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas; (iii) instalações e materiais didáticos adequados; (iv) currículo pertinente que possa ser ensinado na língua local e se apoie nos conhecimentos e experiências dos professores e dos alunos; (v) ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio, seguro e leve em conta os géneros; (vi) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; (vii) governo e administração participativas; (viii) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas (FME, 2001, pp. 20-21).

De um modo semelhante, o Relatório de Monitorização Global de EPT mencionava sete elementos necessários para o sucesso do ensino e da aprendizagem: (i) uso de materiais didáticos adequados; (ii) ambiente físico seguro, acessível e com instalações adequadas; (iii) aproveitar todo o tempo letivo; (iv) currículo relevante e inclusivo; (v) abordagem pedagógica apropriada e eficaz; (vi) uso da língua materna das crianças; e (vii) uso de tecnologias adequadas (UNESCO, 2015).

Para além da educação, também a agricultura tem sido um assunto-chave na promoção do desenvolvimento sustentável e na procura da erradicação da fome e da pobreza, sendo expressamente referida no segundo ODS. Este Objetivo visa “acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” (ONUBR, 2015, Objetivo 2), tendo como metas, entre outras, “dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos” (ONUBR, 2015, Objetivo 2.3) e “garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção...” (ONUBR, 2015, Objetivo 2.4). De acordo com as Nações Unidas existem, a nível global, 795 milhões de pessoas subnutridas, com especial incidência nos países em desenvolvimento, com uma taxa de 12,9% de população subnutrida, e particularmente na África Subsariana,

onde se estima que cerca de 23% da população se encontra nestas condições (United Nations, s/ data-e). A mesma fonte sublinha como a fome e a malnutrição fazem com que as pessoas sejam menos produtivas, mais propensas a doenças e frequentemente incapazes de ter um salário melhor e de melhorar as suas vidas. Menciona também que cerca de 45% das mortes de crianças com menos de cinco anos são causadas por má nutrição, o que significa que esta é a causa de morte de 3,1 milhões de crianças por ano, para além de provocar problemas no crescimento físico e cognitivo nas restantes crianças, com 66 milhões de crianças a frequentar o ensino primário com fome nos países em desenvolvimento, das quais 23 milhões estão em África.

A agricultura é o setor mais empregador do mundo, sendo a fonte de subsistência de 40% da população mundial e a maior fonte de rendimento e de trabalho para as famílias pobres de meio rural (United Nations, s/ data-e). A agricultura familiar desempenha um papel preponderante, produzindo mais de 80% dos alimentos a nível mundial (FAO, 2014; PNUD, 2015) e ocupando uma grande parte da terra, especialmente em países em desenvolvimento (FAO, 2014). Mais de nove em cada dez agricultores mundiais são agricultores familiares, capazes de produzir de forma sustentável e de melhorar o rendimento rural (FAO, 2014). Recai sobre estes agricultores a luta contra a fome e a pobreza, a preservação da natureza e a produção agrícola adicional, já que se estima que a população mundial necessitará de mais 60% de alimentos em 2050, comparativamente a 2005/2007 (Alexandratos & Bruinsma, 2012, citados em FAO, 2014). O aumento da produção requererá novas abordagens, tecnologias e práticas, mantendo o respeito pelos ecossistemas e processos naturais (FAO, 2014). Será também importante recuperar a diversidade agrícola, que caiu em 75% desde 1990, que pode contribuir para dietas mais nutritivas, aumentar os meios de subsistência das comunidades agrícolas e contribuir para sistemas agrícolas mais resilientes e sustentáveis (United Nations, s/ data-e). Segundo as Nações Unidas, um número cada vez maior de países tem desenvolvido estratégias focadas na nutrição e na promoção de dietas saudáveis (United Nations, 2016b). Entre outros aspetos, estas estratégias enfatizam a importância do investimento na agricultura, na diversificação da produção agrícola e das dietas e na promoção de educação sobre qualidade nutricional aos consumidores.

Este segundo ODS relaciona-se com grande parte dos outros ODS, como o ODS 15 (solo), o ODS 6 (água), o ODS 7 (energia), o ODS 13 (clima), o ODS 8 e o ODS 9

(crescimento económico), o ODS 12 (padrões de produção e consumo), o ODS 5 (igualdade de género) e o ODS 16 (estabilidade política) (United Nations, 2016b).

A fome e a malnutrição prejudicam a aquisição de outros ODS, como a educação, a saúde e a igualdade de género (United Nations, s/ data-e). Por outro lado, a UNESCO recomenda que, para melhorar a participação na escola e reduzir o abandono, os governos devem privilegiar áreas como a saúde e a nutrição, bem como investir em infraestrutura de estradas, água e eletricidade (UNESCO, 2015). Acresce o defendido pela UNESCO, que considera a educação como uma das melhores formas de melhorar a saúde dos indivíduos, já que salva as vidas de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e a tratar doenças e é essencial para reduzir a malnutrição (UNESCO, 2015c). De facto, a investigação mostra que a saúde das crianças e dos jovens está fortemente relacionada com a frequência escolar, e também com o desenvolvimento cognitivo, com as relações interpessoais e com o bem-estar geral (UNESCO, 2014).

A educação é, pois, mundialmente reconhecida como um poderoso meio para a promoção de uma vida mais digna, associando-se positivamente a diversos indicadores de desenvolvimento, tais como a diminuição da pobreza, da malnutrição e da saúde precária. Esta crença generalizada no poder da educação, por nós partilhada, refletiu-se nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e reflete-se também nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, históricos movimentos mundiais contra a pobreza e poderosos compromissos políticos para com o bem-estar da humanidade.

Conceitos e paradigmas divergentes

A relação entre educação e desenvolvimento – conceito que, como vimos, tem sofrido tanta evolução nos últimos anos, desde a sua correspondência com o crescimento económico, até à sua associação com a liberdade/oportunidade de cada pessoa alcançar o bem-estar e potenciar as suas *capabilidades* – tem sido longamente estudada, existindo inúmeras lentes de análise.

Azevedo, no seu livro *O Ensino Secundário na Europa* (2000) apresenta um quadro teórico que reflete os principais esforços analíticos que têm como objeto a compreensão desta relação entre educação e desenvolvimento, numa época em que este conceito era tido como sinónimo de economia/mercado de trabalho.

Acompanhando a linha de exposição do autor, começemos por uma das teorias que reuniu maior aceitação e que vigorou durante mais anos – a Teoria do Capital Humano, uma teoria funcionalista segundo a qual existe um elevado grau de correspondência entre educação e economia. No seguimento de sociólogos como Durkheim, que encara a educação como o garante da sobrevivência da sociedade, atribuindo-lhe funções homogeneidoras e diferenciadoras, juntaram-se perspetivas económicas que defendiam a aposta na educação como um investimento lucrativo. A conjugação destas perspetivas, aliada ao entusiasmo do grande crescimento económico pós Segunda Guerra Mundial, constituíram-se como o cenário ideal para o nascimento da Teoria do Capital Humano. Nesta altura, a nível europeu, iniciou-se a construção da escola de massas, recaindo na educação para todos as expectativas de construção de um novo modelo de sociedade democrática e igualitária (Judt, 2010, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016). As teorias funcionalistas defendiam e defendem a escola como sendo o veículo para a igualdade de oportunidades, a elevação social e a meritocracia modernas, representando esta escola de massas o fim de sociedade desigual e conflituosa (Collet-Sabé & Humet, 2016).

A Teoria do Capital Humano vigorou durante décadas defendendo a forte relação positiva e linear entre educação, pelos conhecimentos técnicos que transmite, qualificações e diplomas que atribui, e economia, pela consequente ocupação produtiva de postos de trabalho e evolução que desencadeia nas empresas (Azevedo, 2000). A crença neste pressuposto pode ser observada, por exemplo, na publicação da OECD/UNESCO (2002), onde se lê: “access to and completion of education is a key determinant in the accumulation of human capital and economic growth” (p. 5) e “the role of human capital (...) eventually becomes the strongest driver of economic growth” (p. 8). Com base nesta teoria, desenvolveram-se diversos estudos que procuraram estimar a taxa de retorno do investimento na educação (Cremin & Nakabugo, 2012; OECD/UNESCO, 2002; Psacharopoulos & Patrinos, 2004), apresentando resultados que demonstram uma “associação forte e positiva” entre o aumento dos níveis de escolaridade da população e o crescimento económico do país (OECD/UNESCO, 2002, p.8). Hanushek e Wobmann aludem a estudos que mencionam uma taxa de retorno do investimento na educação de cerca de 10%, que seria superior em países em desenvolvimento, ou quando o investimento na educação era realizado em níveis de ensino inferiores, ou ainda quando se dirigia a mulheres (Mincer, 1974; Psacharopoulos

& Patrinos, 2004; Card, 1999; Heckman, Lochner, & Todd, 2006; citados em Hanushek & Wobmann, 2007). Deste racional deriva a *manpower approach*, segundo a qual a educação estatal deveria ser escrupulosamente planificada com base na previsão das necessidades do sistema produtivo (Azevedo, 2000). Assim sendo, haveria uma relação direta entre a qualificação dos jovens e a ocupação de postos de trabalho correspondentes ao seu nível de escolaridade e à especialidade da sua formação (Azevedo, 2000). Integrada também nesta abordagem surge a “Nova teoria do crescimento”, que procura compreender o papel do conhecimento e da tecnologia no aumento da produtividade e do crescimento económico (OECD, 1996). Centra-se na crença nas denominadas “economias do conhecimento”, economias diretamente baseadas na produção, distribuição e uso do conhecimento e da informação, e defende o desenvolvimento de indicadores relacionados com o conhecimento, apesar da dificuldade na sua quantificação, que permitam avaliar as tendências no crescimento económico, produtividade e emprego. Este racional defende que o sucesso depende essencialmente da informação e do capital humano, pelo que o crescimento económico sustentado requer um aumento do nível de qualificação da força de trabalho (Atchoarena, 2007). A Teoria do Capital Humano continua a ser observada em diversos documentos oficiais, por exemplo, no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE, Ministério da Educação da República de Moçambique - MINED, 2012, p. 2), onde se lê “uma atenção particular é dada (...) ao desenvolvimento de competências com vista a garantir a formação de capital humano qualificado necessário ao aumento da produção e da produtividade...”.

Contudo, como acontece frequentemente com tudo o que é concetualizado de forma linear, cedo foram ressaltadas variáveis que punham em causa o racional subjacente, como os desfasamentos entre as necessidades dos mercados, locais, diversos e em constante mutação, e a qualidade e as proporções das qualificações. Seguindo Azevedo, estas perspetivas não previram “areias na engrenagem”, como por exemplo, a sobrequalificação e a diminuição dos vencimentos derivada do excesso de oferta de diplomados face à procura. Para além disto, estas conceções consideravam o ser humano como um “recurso económico e produtivo, como capital humano mobilizável no mercado desigual e competitivo (...) o que conduziu a uma inequívoca desvalorização dos contextos e das estruturas sociais” (Azevedo, 2000, p. 70).

De facto, e ainda segundo o mesmo autor, as escolhas dos indivíduos vão muito para além das explicações dadas pela Teoria do Capital Humano, que não contempla, por

exemplo, a diversidade de mercados de trabalho locais, a origem social dos indivíduos, com implicações no diferente acesso aos diplomas e diferente uso deles, bem como nas diferentes medições de custos e proveitos, o facto de os rendimentos não dependerem apenas das habilitações escolares, mas muito da profissão e do setor de atividade, a questão do acesso a determinado nível de habilitações, que vai muito para além de critérios circunscritos às necessidades dos mercados de trabalho, e a dificuldade em medir os efeitos da educação sobre uma dada ocupação e sobre as atitudes dos trabalhadores. Na realidade, a influência que a educação e a formação possam desempenhar no funcionamento da economia capitalista fica muito aquém daquela que é determinada por elementos internos da mesma, tais como o capital e a sua valorização, as técnicas, os produtos e os mercados (Azevedo, 2000).

A fragilidade da Teoria do Capital Humano centra-se, essencialmente, em constituir um obstáculo para a concetualização do investimento educativo como fonte de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, ligadas à realização pessoal, à cultura e ao civismo (Azevedo, 2000). Adicionalmente, esta teoria não contempla a complexidade de fatores que medeiam a relação educação/desenvolvimento, conceito tido como sinónimo de crescimento económico.

O desenvolvimento desta teoria despoletou o surgimento de diversas perspetivas críticas contra o sistema educativo formal, que o acusavam de não ser o que parecia (Collet-Sabé & Humet, 2016). Azevedo salienta as teorias marxistas, que vêem o sistema escolar como reprodutor das desigualdades sociais, na medida em que reflete as desigualdades nas oportunidades de acesso. Assim sendo, a origem social dos indivíduos condiciona os diplomas a que conseguem aceder e, como tal, a sua posição futura na sociedade. Collins defende, inclusivamente, “a ineficiência da escolarização como meio de formação de trabalhadores qualificados” (Collins, 1978, citado em Azevedo, 2000, p.75). Trata-se de uma nova abordagem funcionalista, que integra as denominadas teorias do conflito, segundo a qual a educação se mantém como um investimento rentável, mas não pela correspondência económica que assegura, mas sim pelo posicionamento que permite na hierarquia social (Azevedo, 2000). Uma outra abordagem funcionalista, mais radical, de inspiração neomarxista, defende que o sistema escolar visa servir os interesses das elites capitalistas dominantes, funcionando como uma forma de controlo social (Azevedo, 2000). Ao valorizar um determinado capital cultural, competências socialmente herdadas e desigualmente distribuídas entre grupos sociais, o sistema escolar

contribuiu para a perpetuação da cultura e poder dominantes, reproduzindo as desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1970, citados em Azevedo, 2000). O sistema educativo atuava assim como um certificador oficial dos privilégios e desigualdades sociais já existentes e não como um espaço de igualdade de oportunidades e de meritocracia, valorizando a herança cultural e educativa familiar ao invés da inteligência e talento “natural” (Collet-Sabé & Humet, 2016). Outros autores defenderam também o desfasamento entre o discurso legitimador da escola e as suas práticas e resultados reais, como foi o caso de Plowden e de Coleman, que defendeu como as grandes desigualdades nos resultados escolares entre crianças de raça branca e negra dos Estados Unidos da América se deviam essencialmente ao estatuto socioeconómico das suas famílias e não a outra qualquer explicação racial (Plowden, 1967; Coleman, 1966; citados em Collet-Sabé & Humet, 2016). Ainda como perspectiva crítica pode referenciar-se a ideologia das competências, que encara o sistema escolar como uma autoridade na produção de competências, acreditando que são os mais competentes que obtêm emprego, de onde se depreende que os restantes, apesar das qualificações adquiridas, são incompetentes (Bourdieu, 1998, citado em Azevedo, 2000). Estas perspectivas sublinham o desfasamento entre o sistema escolar e o sistema económico/produtivo, aproximando-se das teorias da não-correspondência. Seguindo a mesma orientação, mas sublinhando a correspondência entre estes dois sistemas, Bowles e Gintis defendem que o sistema escolar distribui os alunos segundo as suas origens sociais e lugares que vão ocupar futuramente no sistema produtivo, produzindo mão-de-obra passiva, adequada à divisão do trabalho existente nas empresas (Bowles & Gintis, 1976, citados em Azevedo, 2000). Os mesmos autores afirmam que a seleção existente reveste-se de aparência meritocrática, embora se baseie fortemente na origem de classes, sendo que o sistema escolar é valorizado por ensinar a submissão à ordem estabelecida.

Ainda no seguimento das teorias da correspondência, e voltando à exposição de Azevedo, refiram-se as perspectivas credencialistas, segundo as quais a seleção para os postos de trabalho é feita com base nas credenciais atribuídas pela escola. Esta tem assim o poder de estratificar os efetivos humanos, atribuindo-lhes os diplomas correspondentes, tendo como consequência a massificação escolar e a desvalorização dos certificados de nível inferior. As credenciais funcionariam como “franquias para assegurar mobilidade na hierarquia dos empregos futuros” (Azevedo, 2000, p. 79), já que consistiam num sinal de produtividade para os empregadores que visam minimizar os riscos do recrutamento.

Contudo, estes mesmos empregadores podem valorizar mais critérios não-escolares, como o capital social, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de iniciativa e de assumir riscos, as redes de relações e os atributos pessoais, de onde resulta que as credenciais podem perder relevância (Dale & Pires, 1984, citados em Azevedo, 2000; UNESCO, 1996). Adicionalmente, Azevedo alerta para o facto de os critérios valorizados variarem de acordo com os contextos e setor de atividade, reforçando a crítica à perspectiva determinista de correspondência educação/produktividade-economia. Com efeito, e seguindo o mesmo autor, esta massificação escolar teve como consequência que a oferta de diplomados superasse a procura, pelo que os ideais de correspondência, assim como a pertinência das previsões e da planificação da procura com base na oferta, colapsou. Assim sendo, a massificação conduziu à desvalorização dos diplomas e a uma procura desencantada da educação e formação. O desajustamento formação/emprego era visível, por exemplo, pelas rápidas e frequentes mudanças no mercado de trabalho, que a educação só desfasadamente podia acompanhar, pela sobrequalificação da oferta e a consequente falta de mão-de-obra ao nível da execução e pela manutenção das desigualdades de oportunidades sociais, apesar dos maiores índices de escolarização e da diminuição das desigualdades educativas (Garrido, 1992; Berrand, 1994; Boudon, 1973; citados em Azevedo, 2000). Azevedo menciona ainda alguns autores que expõem este desajustamento de forma mais radical: o ensino nada acrescenta à capacidade produtiva dos estudantes (Blaug, 1981), as qualificações escolares são irrelevantes para o mercado de trabalho (Pedró, 1992) e as reformas no ensino com vista ao combate do desemprego são ineficientes (Lillis & Hogan, 1983).

Relativamente às perspetivas da não-correspondência, surge o modelo de análise multifuncional, que sublinha as múltiplas funcionalidades da educação, que vão muito para além da sua relação com o emprego (Azevedo, 2000). A relação entre estes dois elementos é, pois, conflituosa, já que se, por um lado, a educação reproduz desigualdades sociais, por outro, desempenha o papel social de democratização, o que já se afasta dos requisitos mais diretos da economia (Carnoy, 1996; Levin, 1988; citados em Azevedo, 2000). Muitos estudos que advogam a favor das teorias da não-correspondência mostram que esta ocorre por diversos motivos, tais como os projetos e trajetórias de vida traçados com base em gostos pessoais, traços comportamentais, capacidade de iniciativa, redes de proximidade, entre outros (Azevedo, 2000).

De facto, a partir da década de 70, após os “anos dourados” pós Segunda Guerra Mundial, e concomitantemente à vigência da Teoria do Capital Humano, surgem visões críticas de escolaridade defendendo que o principal papel das escolas nas sociedades capitalistas era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar, visões estas amplamente aceites no campo da sociologia da educação (Althusser, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977; citados em Young, 2007). Young, no seu texto “Para que servem as escolas?” menciona, a título de exemplo, a crítica radical de Illich, segundo o qual a verdadeira aprendizagem só seria possível se todas as escolas fossem abolidas, e a crítica de Foucault, que assemelha escolas a hospitais, prisões e asilos, no sentido de que todas estas instituições tinham como objetivo a vigilância e o controlo, funções que as escolas desempenhavam normalizando o conhecimento e disciplinando alunos (Illich, 1971; Foucault, 1995; citados em Young, 2007). Segundo Collet-Sabé e Humet, já nas décadas de 60 e 70 várias perspetivas críticas advogavam por uma radical reconfiguração das escolas ou mesmo pela sua extinção e propuseram formas de educação alternativas (Collet-Sabé & Humet, 2016). Estas críticas fundamentavam-se no facto de considerarem que a escola não praticava a igualdade de oportunidades e de resultados, adotava conteúdos e metodologias obsoletas e desmotivadoras e não preparava as crianças e os jovens para uma sociedade cada vez mais avançada e com mais inovações, sobretudo tecnológicas, pelo que a escola tinha deixado de servir para os objetivos para os quais tinha sido criada. Havia, pois, a necessidade de “(re)construir un sistema alternativo de socialización y culturización de niños/as y jóvenes que pudiera estar a la altura de los objetivos de equidad, libertad, creatividad y meritocracia de una sociedad cambiante” (Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 3). Seguindo os mesmos autores, algumas das propostas alternativas foram o encerramento das escolas e a construção de “contextos de aprendizagem” (p. 3), de que seria exemplo a “cidade como sala-de-aula” que McLuhan defendia, em que toda a cidade seria um grande recurso educativo (1977, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 3). Illich, já acima mencionado, defendia, para além do tal encerramento das escolas, a proibição de que alguma instituição pudesse ter o monopólio do saber e do conhecimento, e promovia a adoção de uma “pedagogia convivial”, por exemplo, através de um “banco de conhecimentos”, onde todos pudessem obter informação do seu interesse, para além de horários e lugares concretos (Illich, s/ data, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 4). Holt defendia o *homeschooling*, a teoria de descolarização que mais aceitação prática teve, e Goodman advogava por uma educação à medida de cada um, através de uma escola não obrigatória e descentralizada

em pequenas unidades locais (Holt, s/ data; Goodman, 1962; citados em Collet-Sabé & Humet, 2016). Todas estas propostas retiravam a escola física do centro da instrução e defendiam que “todo el territorio, toda la ciudad o el pueblo podía convertirse, ellos mismos, en una gran escuela” (Colom, 1997; Tort, 2001; citados em Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 4). Faure defendeu o território como “una fuente inagotable de estímulos formativos que permiten a las personas desarrollar sus cualidades y potencialidades” (Faure, 1973, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 5), advogando um duplo transbordamento da educação, em termos de espaço, da circunscrição do espaço físico da escola para todo o território, e de tempo, defendendo não fazer sentido que a educação esteja ligada apenas a uma fase inicial da vida e a um horário. Esta ideia constituiu uma importante base para o Movimento Internacional das Cidades Educadoras, a que aderiram mais de 400 cidades de todo o mundo, e que se propunha educar “en la ciudad, la ciudad y de la ciudad” (Trilla, 1999, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 5), atribuindo à cidade a responsabilidade de uma função educadora intencional, de formação e de desenvolvimento de todos os seus habitantes (Carta das Cidades Educadoras, s/ data, citado em Collet-Sabé & Humet, 2016). Collet-Sabé e Humet explanam acerca dos Projetos Educativos de Cidade que na Catalunha vieram, em forma de plano estratégico, concretizar a nível territorial a filosofia das Cidades Educadoras, em que “todos los tiempos, espacios y personas educan y son educadas”, concluindo que estes parecem ser boas ferramentas para “educacionalizar el territorio” e para “territorializar la educación”, embora o seu potencial ainda esteja bastante longe de se concretizar (Collet-Sabé & Humet, 2016, p. 19).

Buitrago organiza as perspetivas escolares dominantes em quatro paradigmas (Buitrago, 2009). O primeiro é o paradigma da eficácia, numa perspetiva económica, que concebe a escola como uma empresa que tem como objetivo a produção de conhecimento/ inovação para responder ao mercado e à competitividade. O segundo é o paradigma funcional-pragmático, numa perspetiva sociológica, que concebe a escola como uma organização inteligente e complexa que tem como objetivo dar respostas eficazes às necessidades sociais. O terceiro é o paradigma da cultura contra-hegemónica ou da democracia radical, numa perspetiva política, que concebe a escola como uma comunidade de participação, uma realidade democrática que tem como objetivo lutar contra todo o tipo de discriminação social. Integram este paradigma diferentes teorias críticas, nomeadamente de alguns autores já acima referidos, como Young, Bowles e

Gintis, que veem a escola atual como reprodutora da ideologia dominante, submetida às leis do mercado e não cumprindo o desejado papel de instituição democratizadora. O quarto paradigma é o da inclusão participativa, numa perspectiva político-cultural, que concebe a escola como uma comunidade criadora de significados, que respeite a diversidade cultural e a pluralidade de interesses e construa uma cultura democrática regida pela justiça e a igualdade.

Neste trabalho, mais do que seguir qualquer teoria funcionalista que sobrevalorize a relevância da educação para o fomento da economia ou para a manutenção da estratificação social, perfilhamos o paradigma que se dá pela expressão “voz dos alunos” e que integra as iniciativas escolares focadas em colocar os alunos no centro da sua ação e das suas decisões sobre qualquer aspeto da vida escolar, tal como Rada (2012) menciona⁶. Este é um movimento contemporâneo, de finais dos anos 80, embora já existam relatos anteriores de tradições pedagógicas comprometidas com a democracia e com a participação dos alunos (Rada, 2012). Relaciona-se com a Declaração dos Direitos da Infância, com o reconhecimento do direito de participação e de protagonismo das crianças nas escolas, e com outras ações, sob designações teóricas diferentes, que primam pela participação estudantil, como é o caso da inclusão educativa, educação para a cidadania, liderança estudantil, escolas democráticas e gestão participativa (Rada, 2012). Tal como Rada, encaramos a expressão “voz dos alunos” como algo que vai para além dos canais institucionais, como os conselhos escolares, mas antes algo que visa uma participação autêntica, que se constitui como um importante objetivo pedagógico e como um caminho para conseguir escolas mais democráticas e inclusivas, em que “adults and young people live and learn democracy together” (Fielding, 2012, p. 62). Pretende-se uma participação que vá mais além da iniciativa de alunos particulares ou de oportunidades isoladas para opinar sobre assuntos previamente definidos, mas que tenha que ver com um caminho que a escola assume, um compromisso educativo que impregna todas as suas ações e a sua identidade, o que naturalmente implica também uma mudança de paradigma quanto ao que significa ser professor (Rada & López, 2012). De acordo com Rada, a voz dos alunos influencia dois aspetos principais, que são o currículo, metodologias e conteúdos, por um lado, e a organização e gestão da escola, com a tomada de decisões sobre qualquer âmbito, como seja a convivência, a comunicação, os recursos materiais e

⁶ Por oposição ao “silêncio gritante” e “violento” a que os alunos estão habitualmente sujeitos nas escolas, e que, frequentemente, se traduz em desinteresse, desmotivação e indisciplina, tal como refere Azevedo (2015, p. 5 e 7).

humanos, a distribuição de tarefas, funções e responsabilidades, por outro, mas também influencia outros aspetos como o contexto físico e social da escola, a melhoria docente e a intervenção na comunidade (Rada, 2012). Ao não procurarmos ouvir as vozes dos alunos, assumindo que as suas vozes são irrelevantes, já que é “óbvio” o que eles querem (Powell & McGrath, 2014), estamos a ignorar e a negligenciar os atores principais da ação educativa, aqueles a quem o sistema deve servir em primeira instância. Devemos, pois, à luz da abordagem das *capabilidades*, fomentar nos alunos capacidades e espaços para que expressem as suas opiniões, expandindo a sua “*capabilidade* de voz” (Bonvin & Theldon, 2003, citado em Powell & McGrath, 2014).

A UNESCO considera que a nova agenda para a educação 2030, no quadro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, ao comungar de uma visão holística e humanista do desenvolvimento, contribui para um novo modelo de educação (UNESCO, 2015c). A visão desta nova agenda vai mais além de uma abordagem utilitarista da educação e integra múltiplas dimensões da existência humana:

It understands education as inclusive and as crucial in promoting democracy and human rights and enhancing global citizenship, tolerance and civic engagement. Education facilitates intercultural dialogue and fosters respect for cultural, religious and linguistic diversity, which are vital for achieving social cohesion and justice (UNESCO, 2015c, p. 26).

A educação deve procurar o completo desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz (UNESCO, 2015c).

Defendemos, pois, uma educação centrada no desenvolvimento das competências pessoais e sociais e na promoção da “voz” dos indivíduos, o que se afasta da sua associação estrita à promoção da empregabilidade e do crescimento económico.

A abordagem das *Capabilidades*

Tal como refere Azevedo, estas novas perspetivas abrem a possibilidade de pensar a ação educacional como forma de desenvolvimento pessoal dos indivíduos (Azevedo, 2000). É, pois, fundamental uma mudança no modo de conceber esta relação educação/desenvolvimento, passando da análise fria dos conhecimentos técnicos, das qualificações, do capital cultural, das credenciais, entre outros, para nos centrarmos, como diz Nussbaum (2000), naquilo que as pessoas são realmente capazes de ser e de fazer. Já

no ano de 2005, em NORRAG (2005), encontramos uma crítica ao *Millennium Report*⁷, no sentido de que a educação é concebida de forma demasiado instrumental, como um mecanismo para promover competências, e não como uma forma para promover a coesão social, valores comuns e tradições vitais.

Esta mudança de paradigma leva-nos para a abordagem das *Capabilidades*, um conceito dedicado a todos e a cada um, tratando cada um como um fim em si mesmo, e nenhum como um meio para os fins de outros (Nussbaum, 2000), em que as pessoas são vistas como beneficiárias e como agentes de desenvolvimento (Fukuda-Parr, 2002). Diferentemente da Teoria do Capital Humano, esta perspetiva defende que a sociedade tem o dever de se preocupar com todos e com cada indivíduo, independentemente da ação que ele possa eventualmente ter, ou não, no crescimento económico (Akkoyunlu-Wigley & Wigley, 2008). Amartya Sen, precursor desta abordagem, sublinha que o nosso foco não deve estar nos recursos, nem mesmo no bem-estar, mas sim nas *capabilidades* das pessoas, isto é, na sua liberdade real ou efetiva de alcançarem o bem-estar, de alcançarem aquilo que valorizam, de escolherem possíveis modos de vida (Sen, 1992; Cohen, 1995; Walker & Unterhalter, 2007), sendo que o bem-estar é visto como a qualidade da pessoa ser/ estar (Sen, 1992). A tónica já não é colocada nos recursos ou nos resultados, mas sim nas condições que permitam aos indivíduos tomar decisões baseadas naquilo que eles têm motivos para valorizar, nas oportunidades, no potencial (Walker & Unterhalter, 2007). Não obstante, Sen defende que a expansão das *capabilidades* conduz a um aumento da produtividade económica, assim como a mudanças sociais (Sen, 1997, citado em Alsop, Bertelsen, & Holland, 2006).

Segundo Sen, o caminho para a igualdade não se traça pela promoção da igualdade de recursos, já que existem diferenças significativas na forma como o indivíduo converte os recursos e bens primários em liberdades, tanto diferenças individuais, como o entusiasmo pelo estudo académico ou a aptidão artística, diferenças ambientais, como a riqueza ou o tipo de sistema educativo, e diferenças sociais, tais como a forma como questões raciais ou de género se fazem sentir na educação (Sen, 1992; Walker & Unterhalter, 2007). Sen afirma que os recursos de uma pessoa podem ser indicadores muito imperfeitos da liberdade que a pessoa realmente usufrui “to do this or be that” (Sen, 1992, p. 38). Já na década de 70 Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*,

⁷ Relatório do Projeto das Nações Unidas, dirigido por Jeffrey Sachs, responsável por propor estratégias para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015.

manifesta a sua crença nas capacidades das pessoas, nomeadamente para alterar o seu destino, e sublinha a necessidade de humanização do homem, da luta pela liberdade e autoafirmação (Freire, 1970). Pode, por este motivo, ser de certa forma considerado como alguém que defendia a abordagem das *capabilidades*, como o seu pré-precursor (Bates, 2007; Flores-Crespo, 2007; Lowe, 2012).

Nussbaum (2000) distingue três tipos de *capabilidades*: *capabilidades* básicas, “the innate equipment of individuals” (p.84), como as capacidades de audição e visão, *capabilidades* internas, condições já amadurecidas, “prontas a utilizar”, e *capabilidades* combinadas, isto é, as *capabilidades* internas coexistindo com condições externas que permitam o exercício da função, embora habitualmente para que uma *capabilidade* interna se desenvolva seja necessária uma condição externa favorável. Tanto as circunstâncias materiais (bens e serviços) como as não-materiais (circunstâncias individuais e sociais, responsabilidade, etc.) moldam as oportunidades que temos e as escolhas que fazemos (Robeyns, 2005, citado em Walker & Unterhalter, 2007). Sen menciona também as escolhas dos outros como influenciando “enormemente” as oportunidades individuais, pelo que integra a dimensão pessoal e a macrosocial no que toca a garantir e a expandir a liberdade intrapessoal e interpessoal (Sen, 1993, citado em Walker & Unterhalter, 2007).

As pessoas são vistas como participantes ativos no desenvolvimento e não apenas como espectadores passivos (Sen, 2000). São “agentes capazes de agir” e não “pacientes imóveis” a aguardar serem desenvolvidos, sendo a expansão da liberdade das pessoas encarada como o principal fim do desenvolvimento e também o seu principal meio (Sen, 1999, citado em Powell & McGrath, 2014, p. 13). O objetivo do desenvolvimento não é, portanto, o de “salvar” os pobres, uma vez que as pessoas são consideradas agentes responsáveis, capazes de alterar o seu destino, tal como se depreende das ideias de Freire, Sen e Nussbaum (Flores-Crespo, 2007). A agência humana – o papel ativo das pessoas nas mudanças, a nível individual ou coletivo – é muito valorizada (Fukuda-Parr, 2002) e dela depende, em grande medida, o desenvolvimento (Sen, 1999, citado em Powell & McGrath, 2014).

Esta abordagem demarca-se das teorias que foram acima referidas, como as marxistas, segundo as quais a escola reproduz as desigualdades e injustiças sociais – teorias focadas nos resultados –, já que defende que a escola disponibiliza recursos que as pessoas poderão utilizar para se alterarem a si mesmas e para alterarem desigualdades

– perspectivas focadas no processo (Walker & Unterhalter, 2007). A noção de *capabilidades* desenvolvida por Sen e Nussbaum vem resgatar uma visão humanista da educação, que estava, de certo modo, adormecida pela aplicação de teorias funcionalistas, tais como a acima referida Teoria do Capital Humano e a *manpower approach* (Flores-Crespo, 2007). De acordo com Vaughan, a abordagem das *capabilidades* oferece três principais vantagens:

First, it provides a wider vision of individual rights to the human capital focus on economic productive capacities. Second, capabilities, as opposed to functionings, are able to reflect the importance of individual autonomy and choice. Last, rather than placing emphasis on resources available to an individual, the approach takes into account the ability of an individual to convert resources into functionings (Vaughan, 2007, p.113).

Nesta abordagem, desenvolvimento significa um processo de expansão das escolhas dos indivíduos, da sua liberdade, dos seus *funcionamentos* e capacidades para funcionar, isto é, tudo aquilo que podem fazer e ser na sua vida (Sen, 1989, citado em Fukuda-Parr, 2002). O objetivo do desenvolvimento é melhorar as vidas de todos, para que possam desenvolver o seu potencial pleno, e remover os obstáculos à ampliação das suas escolhas, tais como o “analfabetismo, falta de saúde, impossibilidade de acesso a recursos, ou ausência de liberdades civis e políticas” (Fukuda-Parr, 2002, p. 3). De acordo com Sen, o desenvolvimento exige, portanto, que sejam eliminadas as principais fontes de privação da liberdade (Sen, 2000). Para este autor, a expansão da liberdade não é apenas um meio para o desenvolvimento, mas também constitui o seu principal objetivo, já que para além do valor intrínseco que a liberdade humana assume, esta tem também um poderoso valor instrumental, ao fomentar outros tipos de liberdade. O leque de *capabilidades* é enorme e a sua valorização difere de pessoa para pessoa, mas algumas são consensualmente mais importantes, no sentido de que muitas escolhas e oportunidades na vida dependem delas (Fukuda-Parr, 2002). Fukuda-Parr explana sobre a influência da teoria das *capabilidades* de Sen na abordagem do desenvolvimento humano e refere como o cálculo do índice de desenvolvimento utiliza três *capabilidades* universalmente valorizadas e básicas, que são as *capabilidades* de instrução, de sobrevivência e de um padrão de vida decente. Mais recentemente esta abordagem de desenvolvimento valoriza também igualmente a liberdade civil e política para participar da tomada de decisões na comunidade, preocupando-se com o aumento da participação,

do poder e influência das pessoas, particularmente dos mais marginalizados (Fukuda-Parr, 2002). O desenvolvimento humano é concebido como “the process of expanding human capabilities and choices – what people do and can do in their lives” (DAC, 2001, p. 47).

Nesta abordagem, a educação assume um papel central, sendo referida por Sen como um dos poucos “centrally important beings and doings that are crucial to well-being”, ou como “an unqualified good for human capability expansion and human freedom” (Sen, 1992, citado em Walker & Unterhalter, 2007, p.8). Sen considera a educação como uma oportunidade social, um resultado valioso e uma causalidade para a liberdade (Sen, s/ data, citado em Flores-Crespo, 2007). Vê a educação como um meio para adquirir o bem-estar e como uma forma de exercitar a capacidade de agir, utilizando a reflexão, a informação e a compreensão, e reconhecendo o direito para utilizar estas capacidades com vista a formular os valiosos “beings and doings” acima referidos. Também para Nussbaum a educação assume um papel central, sendo que, tal como Sen, considera-a como uma *capabilidade* que afeta o desenvolvimento e o engrandecimento de outras *capabilidades* (Nussbaum, 2000). Terzi defende também que esta *capabilidade* é “fundamental and foundational” para diferentes *capabilidades* fulcrais na promoção do bem-estar e de uma vida prazerosa (Terzi, 2007, p.30); Vaughan menciona a sua importância, direta e indireta, como precursora do desenvolvimento de outras *capabilidades* (Vaughan, 2007); e Biggeri refere, num estudo que conduziu com crianças, que 87% delas considera a educação como uma das três *capabilidades* mais importantes (Biggeri, 2007). A educação integra o que Sen denomina de *capabilidades* básicas (Sen, 1992), sendo que Vaughan define a *capabilidade* de ser educado como “the freedom for a child to fully participate in the school-learning process” (Vaughan, 2007, p.116) e, de acordo com Terzi, a falta de oportunidades de ser educado “would essentially harm or substantially disadvantage the individual” (Terzi, 2007, p.30).

A educação é considerada um bem complexo que integra valores instrumentais – funcionando como um meio para adquirir outros bens valiosos, aumentando as oportunidades do indivíduo – e valores intrínsecos – sendo valiosa por si mesmo (Terzi, 2007). Segundo Vaughan, estes valores instrumentais dizem respeito ao facto de a educação poder melhorar as oportunidades de emprego, a compreensão de questões ligadas à saúde ou a participação ativa na sociedade civil e nas questões políticas (Vaughan, 2007). A educação pode também aumentar as possibilidades de escolha do

indivíduo, ao abrir o leque de competências disponíveis e ao permitir um pensamento e raciocínio autónomo sobre as opções disponíveis, embora todas estas questões dependam também de fatores externos (Vaughan, 2007). É quando os valores instrumentais e intrínsecos se encontram sabiamente combinados que a educação pode fazer a diferença (Flores-Crespo, 2007).

Contudo, uma educação de fraca qualidade ou promotora de experiências negativas, afeta também negativamente as escolhas futuras, podendo mesmo conduzir a um sentimento de fracasso e a baixa autoestima, como o demonstra o estudo conduzido por Gallacher, Crossan, Field e Merrill (2002, citado em Walker & Unterhalter, 2007). Unterhalter, focando o contexto educativo sul-africano, no qual as meninas negras estão em risco de serem violadas pelos seus professores e colegas, refere que o ambiente académico pode literalmente acabar com a vida de uma menina pela contração de doenças como o HIV e, por isso, destruindo a sua *capabilidade* (Unterhalter, 2001, citada em Flores-Crespo, 2007). De facto, existem numerosos estudos que nos mostram o potencial efeito nefasto da educação, como é o caso do de Raynor (2007), sobre meninas de Bangladesh, de Walker (2007), sobre meninas de África do Sul, de Hardy (1989, citado em Flores-Crespo, 2007), sobre os estereótipos de género existentes no material didático, de Trapnell (2003, citado em Flores-Crespo, 2007), sobre um povo indígena do Perú, e do Human Right Watch (2001, citado em Flores-Crespo, 2007), sobre jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgénero. É necessário prestar particular atenção às escolas enquanto instituições, para que não sejam responsáveis pela reprodução de violência e de discriminações, quaisquer que elas sejam – baseadas no género, identidade, orientação sexual, raça, etnia, estatuto de imigrante, situação económica, deficiência, ou outras (Flores-Crespo, 2007). O efeito nefasto da educação pode acontecer mesmo inadvertidamente, por parte de adultos bem-intencionados (Unterhalter & Walker, 2007). Daqui se depreende que o sistema educativo pode ajudar ou dificultar o desenvolvimento das *capabilidades* (Flores-Crespo, 2007; Vaughan, 2007; Walker & Unterhalter, 2007), que podem ser adquiridas pela educação, ou não adquiridas, ou mesmo possivelmente perdidas (Vaughan, 2007). Na verdade, a educação formal pode reproduzir desigualdades, quer através da liberdade de escolha de escola, apenas acessível para aqueles com um determinado nível de vida, quer através do conteúdo e da pedagogia, nomeadamente do comportamento dos pares e dos professores (Vaughan, 2007). Neste campo, o *ethos* da

instituição escolar assume uma importância fulcral, condicionando oportunidades e perspectivas (Sen, 1999, citado em Flores-Crespo, 2007).

Não podemos, por isso, assumir que a educação promova automaticamente os referidos “beings and doings” conducentes ao bem-estar, existindo, contudo, diversas evidências de que a educação tem um impacto positivo nas *capabilidades*. O tipo e a amplitude deste impacto dependem das circunstâncias, o que nos leva a defender a multidimensionalidade da abordagem das *capabilidades*, coerentemente com a multidimensionalidade do bem-estar humano (Flores-Crespo, 2007). Flores-Crespo defende que os impactos da educação podem ser potencialmente maximizados se coexistirem, simultaneamente, oportunidades sociais e facilidades económicas e, pelo contrário, a falta destas liberdades vai constringer a força da educação. O mesmo autor refere ser também fundamental a existência de políticas públicas coniventes com a criação de condições favoráveis à expansão das *capabilidades* humanas. A educação deve, pois, ser encarada de forma realista “and not only as a panacea for social disadvantages or as an elixir for economic growth” (Flores-Crespo, 2007b, p. 63).

Segundo Saito, o tipo de educação que melhor promove o desenvolvimento de *capabilidades* parece ser a que fomenta a autonomia dos alunos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do juízo crítico sobre as *capabilidades* e o seu exercício, sendo que a educação que mais frequentemente procura promover e encorajar a autonomia é a educação liberal (Saito, 2003, citado em Flores-Crespo, 2007). Para Nussbaum, este tipo de educação é denominada de liberal porque o seu objetivo é libertar a mente dos hábitos e costumes, uma vez que os seres humanos possuem a capacidade inata de raciocinar e de questionar, pelo que não devem ser guiados por outros ou por hábitos (Nussbaum, 1997, citada em Flores-Crespo, 2007). A razão/o raciocínio configura-se assim como a pré-condição para a autonomia e ambos – raciocínio e autonomia – contribuem para que o ser humano consiga lidar com o ambiente complexo em que está inserido (Flores-Crespo, 2007), o que se assemelha à atitude de crítica permanente que Freire referia ser essencial para a integração na realidade (Freire, 1973, citado em Flores-Crespo, 2007). Segundo este ponto de vista, uma boa sociedade é também uma sociedade da liberdade (Sen, 1992).

Perfilhamos, pois, um modelo de desenvolvimento centrado nas pessoas e que tem em vista potenciar as suas *capabilidades*, isto é, a liberdade de alcançarem o bem-estar, a expansão do seu leque de opções, valorizando a agência humana, ou seja, o seu papel

ativo nas mudanças. Defendemos, tal como esta abordagem, o papel central assumido pela educação, *capabilidade* responsável pelo desenvolvimento e pelo engrandecimento de outras *capabilidades* (Nussbaum, 2000).

Empoderamento

Crespo defende que a ação comunitária é constituída por cinco eixos, que são a participação, a consciencialização, a educação, o empoderamento e o desenvolvimento, e tem como objetivo-chave a emancipação e a transformação social (Crespo, 2010).

O conceito de empoderamento surgiu nos anos 60 e, à semelhança do conceito de desenvolvimento acima descrito, a sua definição não é linear, mas depende da perspetiva de análise subjacente – pedagógica, psicológica, sociológica, económica, etc. (Soler, Planas, Ciraso-Calí, & Ribot-Horas, 2014; Alsop et al., 2006; Luttrell, Quiroz, Scrutton, & Bird, 2009; Mosedale, 2000).

Segundo Soler et al. (2014), existem duas abordagens principais. A primeira, ligada às ideias de Paulo Freire, e onde se inclui a perspetiva feminista, é de natureza holística ou multidimensional e implica a superação de desigualdades ou insuficiências a partir de um processo de transformação e de superação da opressão, encorajando a questionar o sistema estabelecido (Maton, 2008, citado em Soler et al., 2014). A segunda abordagem foca-se na promoção da capacidade individual para ser mais autónomo e autossuficiente, em que empoderar implica ser empreendedor e dominar os recursos e meios que o sistema põe ao nosso alcance. Luttrell et al. referem também duas principais abordagens alternativas que influenciaram o conceito de empoderamento e que são, mais uma vez, as ideias de Paulo Freire e o movimento feminista (Luttrell et al., 2009). Bacqué e Biewener identificam uma terceira abordagem, sócio-liberal, relacionada com a defesa da liberdade individual, que se foca na coesão social e comunitária sem questionar as estruturas estabelecidas (Bacqué & Biewener, 2013, citados em Soler et al., 2014). Nesta perspetiva o empoderamento está relacionado com equidade, oportunidade, luta contra a pobreza, governança e capacidade de escolha.

Soler et al. (2014) mencionam que, de um modo lato, empoderar implica dar poder, no entanto esta afirmação está longe de reunir consenso. Mosedale (2003), por exemplo, afirma que o empoderamento não pode ser dado por terceiros. Podem ser criadas condições favoráveis para que o empoderamento aconteça, mas não podem fazê-lo

acontecer. Diferentes autores referem-se a formas muito diferentes de conceber o poder. Inicialmente o poder foi concebido como “power over”, a capacidade de levar alguém a fazer algo que de outra forma não faria, por meio de conflito (Dahl, 1957; Gaventa & Cornwall, 2001, citados em Mosedale, 2013), a capacidade de prevenir que certas pessoas ou assuntos “tenham voz”, “legitimising some voices and discrediting others” e a capacidade de manipulação das consciências dos menos poderosos (Mosedale, 2013, p. 5). Segundo esta concepção de poder, o ganho de poder de um implica a perda de poder de outro. Outros autores referem-se a outras formas de poder, segundo as quais o ganho de um não implica a perda de outro: “power within”, “power to” e “power with” (Luttrell et al., 2009; Mosedale, 2013). O primeiro diz respeito à autoestima e autoconfiança, onde todo o poder começa, o segundo refere-se ao acesso à tomada de decisões e o terceiro refere-se a uma ação coletiva, na qual um grupo pode atingir mais do que um indivíduo. Neste último conceito, “power with”, ganhar poder fortalece o poder dos outros, ao contrário do que acontece com o “power over”. Pode assim distinguir-se empoderamento pessoal/individual, empoderamento coletivo e ainda empoderamento relacional, em que é sublinhada a importância dos indivíduos, ou grupos, se relacionarem com outras instituições (Luttrell et al., 2009). Mosedale (2013) menciona ainda a perspectiva crítica de Hayward (1998) que nos apresenta uma forma diferente de conceber o poder. Segundo Hayward, o poder não é algo que uns possam utilizar para modificar a ação independente dos outros, mas sim uma rede de fronteiras que restringem o campo daquilo que é socialmente possível (Hayward, 2000). Esta perspectiva rejeita a ideia da existência de ações autênticas ou independentes, defendendo que os mecanismos de poder incluem leis, normas, padrões e identidades individuais e de grupo. Liberdade não significa, por isso, escolher uma ação, independente das ações dos outros, mas sim atuar dentro das fronteiras que definem o seu campo de ação. Resumindo, enquanto alguns autores defendem a capacidade das pessoas atuarem livremente, outros argumentam que os sistemas sociais restringem ou mesmo determinam as ações dos indivíduos, e outros ainda rejeitam esta dicotomia e defendem a complementaridade e dinamismo de ambas as perspectivas: a “estrutura” influencia o comportamento, mas as pessoas são capazes de mudar as estruturas sociais (Luttrell et al., 2009).

Ainda que não exista uma definição de empoderamento universalmente aceite, vários autores apresentam as suas perspectivas. Alsop et al. referem-se ao empoderamento como “the process of enhancing an individual’s or group’s capacity to make purposive

choices and to transform those choices into desired actions and outcomes” (Alsop et al., 2006, p. 1). O Development Assistance Committee define empoderamento como “enhancing the capacity of poor women and men to influence political and social processes that affect their lives” (DAC, 2001, p.46). A Agência Suíça para o Desenvolvimento e a Cooperação conceitualiza o empoderamento como “an emancipation process in which the disadvantaged are empowered to exercise their rights, obtain access to resources and participate actively in the process of shaping society and making decisions” (2004, citada em Luttrell et al., 2009, p. 2). Luttrell et al. (2009) mencionam quatro dimensões de empoderamento: (i) empoderamento económico, que procura assegurar que as pessoas tenham as competências, *capabilidades* e recursos apropriados e o acesso a rendimentos seguros e sustentáveis e a meios de subsistência; (ii) empoderamento humano e social, um processo multidimensional que ajuda as pessoas a ganhar controlo sobre as suas vidas e promove o poder, ou seja, a capacidade para atuar naquilo que consideram importante (Page & Czuba, 1999); (iii) empoderamento político, a capacidade para analisar, organizar e mobilizar, “the collective action that is needed for collective change” (p. 1); e (iv) empoderamento cultural, a redefinição de regras e normas e a recriação de práticas (Stromquist, 1993).

Como referem Luttrell et al. (2009), até o uso da palavra empoderamento como tradução da palavra inglesa “empowerment” não é consensual, já que transmite uma ideia de poder que é dado por um benfeitor a um beneficiário, pelo que deveriam ser utilizadas outras palavras, como apoderamento ou fortalecimento (Moreno, 2005), participação social (Bucheli & Ditren, 2001), autorizar ou “ser capaz de” como tradução de “to empower”, autonomização (Quebec French dictionary), “demarginalisation” ou integração (World Bank, 2000), reforço das capacidades ou participação (Doligez, 2003). De qualquer modo, empoderar relaciona-se com reflexão, análise e ação (Mosedale, 2003), com participação comunitária, tomada coletiva de decisões, boa governança, a ideia de cidadania plena ou de democracia (Pedro, 2006, citado em Soler et al., 2014). Por outro lado, o empoderamento é um processo e não um produto ou um resultado, não se atingindo um estado pleno de empoderamento, uma vez que este é relativo a outros ou a um estado prévio do próprio (Mosedale, 2003). Para alguns autores, é um termo que está também relacionado com políticas neo-liberais e com a agenda para o desenvolvimento (Lutrel, Qiuroz, Scutton & Bird, 2009, citados em Soler et al., 2014), e

como tal está associado a uma determinada forma de perceber o desenvolvimento, a participação e a democracia (Soler et al., 2014).

Soler et al. defendem uma ideia de empoderamento vinculada a um processo de crescimento, fortalecimento, capacitação e desenvolvimento da confiança nos indivíduos e nas comunidades para impulsionar mudanças positivas no contexto, ganhar poder, autoridade, capacidade de decisão e mudança, tanto de forma individual como coletiva (Adamson & Bromiley, 2008; Alsop, Frost, & Holland, 2006; Titterton & Smart, 2008; citados em Soler et al., 2014), em que empoderamento significa fazer-se responsável pela sua própria vida. Tudo isto implica “a autorrealização e a emancipação dos indivíduos e das comunidades, o reconhecimento dos grupos/comunidades e a transformação social” (Soler et al., 2014, p. 54). A autoestima, a autoconfiança e o respeito próprio são elementos a que muitos autores atribuem particular ênfase (Luttrell et al., 2009). Segundo Rowlands, “there is a core to the empowerment process which consists of increases in self-confidence and self-esteem, a sense of agency and of “self” in a wider context, and a sense of *dignidad* (being worthy of having a right to respect from others) (Rowlands, 1997, citada em Luttrell et al., 2009, p. 9)”.

A pessoa empoderada é capaz de decidir e de atuar sobre aquilo que afeta a sua própria vida, e é capaz de participar na tomada de decisões e intervir de forma partilhada e responsável no que afeta a coletividade de que forma parte e o meio em que vive (Soler, Trilla, Jiménez-Morales, & Úcar, 2017). Tal como Soler et al., quando falamos em empoderar não nos referimos a dar muito poder a alguém, o que poderia significar que para um ter muito poder o outro teria de ter pouco, referimo-nos sim a repartir e socializar mais e melhor o poder existente, pelo que os processos de empoderamento deveriam começar com/ priorizar aqueles que dispõem de menos poder (Soler et al., 2017).

De acordo com Maton, o empoderamento tem o potencial de influenciar o domínio individual, o comunitário e a sociedade em geral, estando os domínios individual e comunitário intimamente relacionados (Maton, 2008, citado em Soler et al., 2014). A comunidade torna-se num poderoso agente educativo, essencial para o empoderamento individual e, por sua vez, o empoderamento comunitário requer o empoderamento individual (Soler et al., 2014), que “amplifica a voz coletiva”, exige respeito pelo outro, ao mesmo tempo que o outro aumenta o respeito por si próprio (Vidal, 2009, citado em Soler et al., 2014, p. 55). O que fazemos a nós próprios repercute nos outros, e o que fazemos aos outros repercute-se em nós (Soler et al., 2017).

Soler et al. defendem que para que o empoderamento tenha lugar são necessárias duas condições: (i) que se disponha de determinadas capacidades internas, como conhecimentos, atitudes, aptidões, valores e habilidades; (ii) que o contexto permita decidir e concretizar as decisões, o que se relaciona com os condicionalismos políticos, económicos, legais, materiais, e também as normas e pressões sociais, estereótipos, modas, entre outras (Soler et al., 2017). O empoderamento será assim o resultado de uma relação dialética entre ambas as condições. De um modo semelhante, Alsop et al. defendem que o empoderamento, tido como a capacidade para tomar opções e atuar em conformidade, é influenciado por dois fatores inter-relacionados: “agency and opportunity structure” (Alsop et al., 2006, p. 10). O primeiro é definido como a capacidade para tomar opções significativas, o que não significa empoderamento por si só, já que para pôr em prática essa capacidade as pessoas estão restringidas pela tal “estrutura de oportunidade”, aspetos do contexto que influenciam a transformação da capacidade de fazer em ação efetiva. Da relação entre estes dois fatores resultam diferentes graus de empoderamento, que por sua vez influenciam o desenvolvimento. Estas duas perspetivas assemelham-se ao que Nussbaum defende (2000) e já foi acima exposto, acerca das *capabilidades* internas e *capabilidades* combinadas⁸.

As capacidades internas referidas por Soler et al. são de natureza especificamente educativa, desenvolvendo-se por meio da educação, pelo que qualquer processo de empoderamento é um processo educativo (Shirazi, 2011, citado em Soler et al., 2017). O primeiro princípio essencial de qualquer processo de empoderamento é a educação, imprescindível para possibilitar uma decisão livre e consciente (Freire, 1979). Educação que deve ser capaz de fazer com que as pessoas se sintam membros importantes das comunidades em que vivem, que se sintam pessoas com significado e valorizadas, que ajude a entender o mundo e que dê ferramentas para que cada um possa gerir a sua vida, que fortaleça a identidade de cada estudante e a sua capacidade de trabalhar com os outros, assim como a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento de outras competências transversais (Halinen, s/ data). Contudo, apesar de não poder existir empoderamento sem educação, esta não é suficiente para que o empoderamento aconteça, sendo necessário um determinado contexto (Soler et al., 2017). Neste sentido, considera-

⁸ Na verdade, o conceito de empoderamento está intimamente relacionado com o de *capabilidades*. Por exemplo, Luttrell et al. (2009) ilustram como os quatro tipos de poder que enumeram (“power over”, “power to”, “power with” e “power within”) influenciam diferentes tipos de *capabilidades*, nomeadamente *capabilidades* económicas, *capabilidades* humanas e sociais, *capabilidades* culturais e psicológicas, *capabilidades* políticas e legais e *capabilidades* de proteção.

se que o meio, o contexto social e político, a sua estrutura e serviços são também um poderoso agente educativo (Soler et al., 2017). Uma vez que o empoderamento, como qualquer outra aprendizagem ou capacidade, só se adquire e desenvolve mediante a prática, um espaço de empoderamento, como a escola, por exemplo, para ser um verdadeiro agente de empoderamento tem que permitir aos jovens exercer o seu poder, e tem também que educar no sentido de que o empoderamento seja transferível para outros espaços e não se manifeste apenas naquele (Soler et al., 2017). Não basta, contudo, ser escola para se constituir como um agente empoderador, pois existe educação desempoderadora, à semelhança do que acima foi referido no que diz respeito ao desenvolvimento das *capabilidades* (Flores-Crespo, 2007; Vaughan, 2007; Walker & Unterhalter, 2007). Há procedimentos educativos que procuram formar pessoas dóceis, servis, submissas, conformistas e dependentes, em que o que se se aprende é a necessitar de ser ensinado, a necessitar de alguém que prescreva o que há que aprender e como há de aprender (Soler et al., 2017). Pelo contrário, a política de empoderamento requer fomentar a autonomia dos jovens, fortalecer o seu lugar na sociedade e desenvolver a lógica democrática (Richez, Labadie, & De Linares, 2012, citados em Soler et al., 2017), respeitando o princípio da subsidiariedade, reduzindo a ação externa e dando aos jovens o máximo de protagonismo (Soler et al., 2017). Os programas educativos empoderadores devem, por isso, permitir explorar, estimular a criatividade e a liberdade, sem a qual a pessoa não pode experimentar e assumir o risco necessário que pressupõe a tomada de decisões e a sua execução através da ação (Soler et al., 2017). Devem também convidar à reflexão, à descoberta, à crítica, ao debate e ao contraste de opiniões, de modo a que a pessoa possa formar uma opinião própria e tomar consciência sobre questões essenciais. A educação deve ainda ser concebida como uma prática transformadora, “práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo” (Freire, 1980, citado em Crespo, 2010, p. 140), e deve “ter propósitos emancipatórios, transformar as realidades em direção a um desenvolvimento humano integral sustentável e equitativo, e promover a melhoria das realidades concretas” (Caride & Vargas, 2002, citados em Crespo, 2010, p. 140). Esta educação transformadora deve permitir a compreensão e a reflexão sobre as injustiças e desigualdade e atuar nelas, abrindo espaços democráticos nas escolas e estabelecendo uma ligação direta da escola para a comunidade, para a sociedade e para o mundo (UNESCO, 2014).

Cada vez com mais frequência os documentos governamentais incluem objetivos empoderadores, nomeadamente como parte da estratégia para lidar com a redução da pobreza (Alsop et al., 2006). Atente-se, por exemplo, no objetivo número três dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015 e no objetivo número cinco dos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, já acima mencionados, que consistem em promover a igualdade de género e o empoderamento das mulheres. Constatamos também que no documento “Transforming Our World – the 2030 Agenda for Sustainable Development” adotado por todos os países membros das Nações Unidas em setembro de 2015, as palavras empoderar/ empoderamento/ empoderadas estão presentes 13 vezes. Segundo a UNESCO, a educação, como promotora da cidadania global, está intrinsecamente ligada à ideia de empoderamento dos alunos, de modo a que contribuam proativamente para uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável (UNESCO, 2014). Na verdade, já desde os anos 80 que o tema do empoderamento se tornou central no trabalho de muitas organizações para o desenvolvimento, na altura encarado pela maior parte como um projeto radical de transformação social, para capacitar grupos sociais excluídos a definir e reivindicar os seus direitos (Luttrell et al., 2009). Nos anos 90 as noções de participação e de empoderamento foram reformuladas e tornaram-se na corrente central do discurso sobre o desenvolvimento (Van Dam et al., 1992, citados em Luttrell et al., 2009), inclusive nas agências internacionais para o desenvolvimento, influenciadas pelas ideias de Sen e a acima exposta abordagem das *capabilidades* (Luttrell et al., 2009).

Como estratégia de desenvolvimento, Stern, Dethier e Rogers (2005) propõem a seguinte abordagem dual: criar um clima que encoraje o investimento e o crescimento e ao mesmo tempo empoderar os mais pobres para que participem no seu crescimento. A importância do empoderamento dos mais pobres justifica-se pelo facto de a pobreza estar frequentemente associada a falta de poder, injustiça e exclusão da participação social, como um resultado da discriminação e da falta de direitos humanos (DAC, 2001). O empoderamento é visto como um fim em si mesmo, tendo um valor intrínseco, e também como um meio para atingir outros objetivos, tendo um valor extrínseco, ao associar-se positivamente com o desenvolvimento. De modo semelhante, o termo empoderamento é utilizado para indicar um resultado, no qual uma pessoa ou um grupo estão num estado de empoderamento, e também como um processo, uma ação que a/os move para um estado mais elevado de empoderamento (Alsop et al., 2006). O mesmo se passa com a

educação e o seu valor instrumental e intrínseco, como já foi acima referido (Terzi, 2007). Alsop et al. (2006) expõem cinco estudos, realizados em cinco países diferentes, em que todos reconhecem o valor intrínseco do empoderamento, mas também o seu valor instrumental no desencadear de mudanças positivas de desenvolvimento. Contudo, algumas perspetivas focam-se mais no resultado e outras mais no processo, o que naturalmente acarreta algumas implicações. Um maior foco no processo de empoderamento dá centralidade à capacidade organizacional de construir ou ao aumento da participação de grupos previamente excluídos no desenho, gestão e avaliação das atividades de desenvolvimento, enquanto um maior foco no resultado dá centralidade ao crescimento económico e ao acesso a recursos económicos (Luttrell et al., 2009). Oakley identifica cinco usos-chave do termo empoderamento em estudos de desenvolvimento: “empowerment as participation, empowerment as democratisation, empowerment as capacity building, empowerment through economic improvement and empowerment and the individual” (Oakley, 2001, citado em Mosedale, 2003, p. 11).

Contudo, importa também notar que, tal como acontece com a generalidade dos assuntos, não faltam perspetivas críticas que, por exemplo, consideram que o excesso de entusiasmo pelo uso do conceito de empoderamento por parte de algumas organizações não-governamentais internacionais que trabalham e dão apoio a determinados movimentos sociais, teve efeitos negativos na consolidação de instituições democráticas capazes de construir consensos (Toranzo, 2006, citado em Luttrell, 2009). Fiedrich et al. sugerem inclusivamente que o uso do termo empoderamento tem permitido que as organizações para o desenvolvimento afirmem que estão a trabalhar contra a injustiça sem que para isso tenham que levar a cabo nenhuma mudança política ou estrutural ou a redistribuição de recursos (Fiedrich et al., 2003, citados em Luttrell et al., 2009).

No entanto, existem cada vez mais evidências de que o empoderamento pode contribuir para o desenvolvimento, embora ainda não se conheçam bem os moldes específicos em que tal acontece (Alsop et al., 2006). Não existe um método comumente aceite para medir e monitorizar as mudanças provocadas pelo empoderamento, já que a complexidade e a multidimensionalidade do conceito dificultam grandemente a sua medição. Existe mesmo quem defenda que o empoderamento não pode ser medido e também quem argumente ser perigoso tentar fazê-lo (Mosedale, 2013). Contudo, conseguir medir o empoderamento permitiria testar e conhecer a relação entre mudanças no grau de empoderamento e o seu impacto no desenvolvimento (Alsop et al., 2006),

assim como também seria importante conhecer se uma ação com vista ao empoderamento foi, ou não, bem-sucedida (Mosedale, 2013). Malhotra lamenta o facto de o Banco Mundial ou outra grande agência de desenvolvimento não tenham ainda desenvolvido um método rigoroso para medir e monitorizar mudanças nos graus de empoderamento, apesar de este ter sido identificado como um objetivo primordial para o desenvolvimento (Malhotra, 2002, citado em Mosedale, 2003). O que diversos autores propõem são determinados indicadores que permitiriam aceder ao grau de empoderamento e assim perceber se determinadas ações e projetos com vista ao empoderamento estão a surtir o efeito desejado. Alguns indicadores/variáveis propostos são os seguintes: (i) melhoria da participação, desenvolvimento da liderança local, aumento da capacidade de avaliação de problemas, promoção da capacidade de ‘perguntar porquê’, construção de estruturas de empoderamento organizacional, aumento da mobilização de recursos, fortalecimento das relações com outras organizações e pessoas, criação de uma relação equitativa com agentes externos, aumento do controlo sobre a gestão de programas (Laverack, 2001, 2005, citado em Soler et al., 2014); (ii) autoeficácia, autodeterminação, controlo sobre o próprio comportamento, pensamento independente, identificação de necessidades de mudança, medo do sucesso, reconhecimento da própria aprendizagem, perceção e controlo do próprio contexto (Pick, Sirkin, Ortega, Xocolotin, & Givaudan, 2007, citados em Soler et al., 2014); (iii) trabalho em equipa, liderança, organização, confiança, autoestima (Holt-McKenzie, Forde, & Theobald, 2006, citados em Soler et al., 2014); e (iv) autoestima, responsabilidade, eficácia, capacidade crítica, autonomia, (auto)reconhecimento, trabalho em equipa, inclusão e integração comunitária, identidade comunitária, conhecimento comunitário, organização da comunidade, aprendizagens, (auto)avaliação (Soler et al., 2014).

Por seu lado, Alsop et al. (2006), para além de explanarem acerca da dificuldade da medição do conceito e ao mesmo tempo da importância de o fazer, propõem determinados domínios, subdomínios, níveis e indicadores diretos e indiretos, segundo os quais se poderia aceder ao grau de empoderamento experienciado pelos sujeitos. Os domínios consistem no Estado, Mercado e Sociedade, que no seu conjunto se dividem em oito subdomínios, que por sua vez são experienciados em três níveis diferentes: macro, intermédio e local. O domínio do Estado divide-se nos subdomínios justiça, política e prestação de serviços públicos, o domínio do Mercado divide-se em trabalho, bens e serviços privados, e o domínio da Sociedade divide-se em intra-família e intra-

comunidade, que por sua vez se associam a numerosos indicadores. O facto de os indivíduos ou comunidades experimentarem um certo grau de empoderamento num dos níveis dos subdomínios, não significa que vão experimentar o mesmo grau noutro nível. Para avaliar o empoderamento das mulheres, grupo no qual incidem a maior parte dos estudos nesta área, Mosedale propõe os seguintes passos: (i) identificar constrangimentos à ação, através de um processo participativo, o que permitiria, ao repeti-lo mais tarde, reconhecer mudanças; (ii) identificar como se desenvolveu a capacidade para a ação, como um espelho do ponto anterior, na medida em que se os constrangimentos diminuem, as possibilidades de ação aumentam, e vice-versa; e (iii) identificar como é que a capacidade para a ação mudou os constrangimentos para agir, e se estes não mudaram por outro qualquer motivo externo, pois só se a mudança se tiver devido à ação é que estaremos perante um caso de empoderamento – “as is generally agreed empowerment cannot be bestowed but must be won” (Mosedale, 2003, p. 17). Longwe distingue diferentes graus de empoderamento, sendo que os graus mais baixos seriam necessários para a aquisição dos subseqüentes graus: “the welfare ‘degree’”, em que as necessidades básicas estão satisfeitas, “the access ‘degree’”, em que o igual direito à educação, terra e crédito está assegurado, “the conscientisation and awareness-raising ‘degree’”, em que se aborda a discriminação estrutural e institucional, “the participation and mobilisation ‘degree’”, em que está assegurado o igual direito a tomar decisões, e “the control ‘degree’”, em que as decisões tomadas pelos indivíduos são plenamente reconhecidas (Longwe, 1991, citado em Luttrell et al., 2009, p. 5).

Em suma, encaramos os processos de empoderamento como processos de emancipação, prioritariamente destinados aos mais desfavorecidos, de modo a promover a sua capacidade de escolha e de participação plena na sociedade. Perfilhamos uma ideia de empoderamento vinculada a um processo de crescimento pessoal, de desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, da capacidade de decisão e de mudança, da capacidade de agir e de ser responsável pela própria vida. Defendemos que os processos de empoderamento constituem contributos importantes para o desenvolvimento, tendo por isso um valor extrínseco paralelamente ao seu valor intrínseco. Também no que diz respeito ao empoderamento a educação assume um papel fundamental, ao revelar-se imprescindível para possibilitar uma decisão informada, livre e consciente.

CAPÍTULO II – ENSINO PROFISSIONAL

Antes de abordar a problemática das Escolas Profissionais em Moçambique, importa conhecer o estado da arte, em termos da literatura especializada, acerca do ensino profissional e, mais particularmente, do ensino profissional em África.

(Des)centralidade da TVET

De acordo com NORRAG a aposta no desenvolvimento de competências técnicas e vocacionais⁹ tornou-se central nos anos 60 e surgiram várias iniciativas, especialmente na África Subsariana, cujo objetivo era promover estas competências, encaradas como potenciadoras de empregabilidade e minimizadoras do desemprego pós-escolar (NORRAG, 2007). Já a partir de meados dos anos 70 e até aos anos 2000, a centralidade da TVET reduziu-se drasticamente.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, na altura da vigência das perspetivas funcionalistas, de correspondência educação/emprego, nomeadamente nos “anos dourados” da Teoria do Capital Humano, existia uma forte crença na valia do ensino técnico e profissional. Em África, alguns argumentos tradicionais a favor da TVET eram os seguintes: resolver o problema do desemprego jovem, incutir conhecimento tecnológico, que se acredita ser a base do progresso económico, ser a solução para os estudantes incapazes de progredir no ensino geral, formar técnicos de nível médio, uma vez que nem todos podem ter trabalhos de topo, promover a redução da pobreza e a obtenção de rendimentos por parte dos jovens, e apelo da globalização económica a uma reestruturação da TVET (Psacharopoulos, 1997, citado em Oketch, 2007). Também Middelton et al. argumentam pela mais-valia da TVET em África, na medida em que promove uma melhor atitude face ao trabalho manual e, por isso, pelo menos alguns jovens deixam de pretender empregos de colarinho-branco, escassamente disponíveis (Middelton et al., 1993, citados em Oketch, 2007). Contudo, após os processos de independência dos países africanos, a TVET tornou-se indesejável pela sua natureza

⁹ Para facilitar, doravante ao referirmo-nos ao desenvolvimento de competências técnicas e vocacionais utilizaremos como sinónimo o termo TVET (Technical and Vocational Education and Training) por ser aquele que é mais frequentemente utilizado na literatura internacional. Outras possibilidades são os termos TVSD (Technical and Vocational Skills Development), SD (Skills Development), TVE (Technical and Vocational Education), VET (Vocational Education and Training) e, em português, ensino profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação em alternância e ensino vocacional, seja em contexto escolar, seja em contexto produtivo ou organizacional.

terminal, pela sua associação com a administração educativa colonial e pelo seu objetivo de formar trabalhadores manuais (Oketch, 2007).

Ocorreu então uma mudança crítica, da qual Foster foi o precursor, através do seu artigo sobre a falácia do ensino vocacional, redigido em 1965 com base em jovens do Gana (Azevedo & Abreu, 2007; Oketch, 2007). Este autor teve a capacidade de “contrariar evidências não provadas – e, entretanto, transformadas em senso comum” (Azevedo & Abreu, 2007, p. 6) e, segundo ele, a indelével maior procura pelo ensino geral devia-se a que este tipo de ensino proporciona o acesso ao ensino superior e a empregos de maior prestígio, aos quais correspondem melhores salários, sendo que os diplomados pelo ensino técnico revelam uma maior dificuldade em obter emprego (Foster, 1965; Foster, 1978; citados em Azevedo, 2000 e em Azevedo & Abreu, 2007) e em aceder ao ensino superior. Também Fitzgerald defende que o ensino profissional, comparativamente ao ensino geral, proporciona poucas ou nenhuma vantagem ao nível da empregabilidade e do rendimento (Fitzgerald, 1986, citado em Azevedo, 2000), Blaug menciona os salários mais elevados por parte dos diplomados no ensino geral (Blaug, 1973, citado em Oketch, 2007), Bertrand pretende demonstrar que o ensino técnico e profissional é uma segunda escolha, ao defender que a maior procura deste tipo de ensino se deve apenas à maior seletividade do ensino geral (Bertrand, 1994, citado em Azevedo, 2000), Psacharopoulos refere a dificuldade em preparar os estudantes para os mercados de trabalho imprevisíveis, e o facto de o ensino técnico em África basear-se em conceitos ocidentais e não ter em conta as especificidades locais (Psacharopoulos, 1991, citado em Azevedo & Abreu, 2007), e Lillis e Hogan mencionam a dificuldade em criar os esperados novos empregos e o facto de as atitudes e valores da elite serem pautados pela educação académica da avaliação pedagógica, que está associada à seleção para estudos superiores (Lillis & Hogan, 1983, citados em Azevedo & Abreu, 2007). Ainda como perspectiva crítica pode referenciar-se Young e a “Nova Sociologia da Educação”, que defende que os conhecimentos valorizados e selecionados para serem incluídos no currículo escolar são distribuídos diferentemente de acordo com os grupos sociais, em áreas do conhecimento com diferentes *status* (Young, 1998, citado em Azevedo, 2000). As áreas com elevado *status* estão associadas a maiores recompensas e reservadas aos alunos “mais capazes”. Trata-se de áreas que integram conhecimentos não relacionados com a experiência quotidiana, já que apelam a elevados níveis teóricos e de abstração. Neste enquadramento, a educação profissional, em que o conhecimento prático tem maior

relevância do que o abstrato, é reservado aos alunos “mais fracos”, estando associado a fracas recompensas (Gomes, 1985, citado em Azevedo, 2000).

Adicionalmente, muitos países, como é o caso do Quênia, que apostaram na TVET com vista a resolver o problema do desemprego, aperceberam-se que a TVET não cria empregos, que a pobreza rural aumentou e que a migração de desempregados para as zonas urbanas continuou a crescer (Oketch, 2007). Ao baixo estatuto que a comunidade atribui ao ensino profissional, juntam-se os elevados custos que acarreta ao nível do equipamento e a escassez de professores qualificados para lecionar as disciplinas técnicas (Sifuna, 1992, citado por Azevedo, 2000). Os custos são elevados e a taxa de retorno estimava-se ser baixa, especialmente nos países africanos, cuja produção é ainda muito primária (Oketch, 2007). Outras críticas foram a baixa qualidade deste tipo de ensino, a alta taxa de desemprego dos graduados, a formação desajustada das atuais condições socioeconómicas e das necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente do setor informal (Atchoarena & Delluc, 2001, citados em Oketch, 2007). Apesar de todo o investimento dedicado às escolas técnicas e profissionais pouco se conseguiu fazer ao nível da diminuição do êxodo rural e do desemprego e da melhoria das taxas de crescimento económico (Salmi, 1990; Sifuna, 1992; Foster, 1978 e 1992; citados em Azevedo, 2000). Curiosamente, os mais resistentes a este ensino profissionalizante eram os empresários (McCulloch, 1989, citado em Azevedo, 2000). A este propósito, Azevedo refere ainda alguns autores que defendiam que o Estado deveria investir apenas na qualidade do ensino geral, retirando do sistema escolar o ensino técnico e profissional, que ficaria a cargo do setor privado (Foster, 1992; Psacharopoulos, 1991; citados em Azevedo, 2000), que teria a capacidade de proporcionar formação melhor adaptada à realidade do mercado de trabalho local e de modo mais rápido e barato (Psacharopoulos, 1991, citado em Azevedo & Abreu, 2007).

Outras críticas dirigidas aos sistemas de TVET são a sua ineficiência e rigidez, o facto de muitos considerarem algumas modalidades de TVET pouco atrativas em relação à educação geral e conduzirem a baixas expectativas de educação e formação futuras (UNESCO, 2015b). O ensino vocacional foi rotulado como sendo apenas útil para aqueles que não aspiravam por melhores trabalhos (Oketch, 2007). Azevedo e Abreu, analisando as diversas críticas, salientam o desajustamento entre educação e emprego, nomeadamente por a procura da educação e da formação ser condicionada socialmente mais do que determinada pelas necessidades específicas de emprego, a dificuldade em

prever a evolução dos diversos postos de trabalho, em rápida mudança, e em planejar a oferta de qualificações adequadas, a dificuldade em fazer face às mudanças laborais que os trabalhadores vão enfrentar, o facto de o posto de trabalho ser o formador mais eficaz e eficiente, a subjetividade das estratégias de recrutamento, a procura crescente de educação e de altas credenciais escolares, e o também desajustamento entre as dinâmicas do desenvolvimento económico e empresarial e as dinâmicas mais vastas de desenvolvimento social e cultural, nas quais se incluem os investimentos em educação e formação (Azevedo & Abreu, 2007).

Mas, a par destas críticas, coexiste um sem número de fundamentos políticos para o reconhecimento da importância da TVET para o desenvolvimento, que a voltaram a colocar no topo das prioridades governamentais (UNESCO, 2015b).

Assim, em 2000, a TVET regressou a um lugar de destaque, o que terá sido motivado por diversas questões: crença na formação de competências como potenciadora da produtividade e como garante da competitividade na economia global, discurso em voga sobre a economia do conhecimento, preocupação sobre o que acontece após a educação primária, necessidade de uma segunda oportunidade para os jovens que abandonam a escola, criar uma alternativa à educação estritamente académica e lutar contra o desemprego dos jovens e contra a pobreza (NORRAG, 2007). A UNESCO acrescenta outros motivos, tais como a globalização, os avanços tecnológicos, as mudanças rápidas no mercado de trabalho, o envelhecimento da população ativa em alguns países, a migração, as desigualdades sociais e a busca de um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014; 2015c; 2016). Estes fatores acarretam novas necessidades do mercado de trabalho, de apoiar a transição dos jovens da educação para o mundo do trabalho, de reduzir a pobreza e de promover a inclusão social e a igualdade de género (UNESCO, 2014). Este renovado interesse na TVET fez-se sentir em todo o mundo, mas com particular incidência na África Subsariana (Africa Progress Report, 2012; Plamer, 2007; UNESCO, 2012b; citados em Tukundane, Minnaert, Zeelen, & Kanyandago, 2014).

Em consonância com a Agenda de Desenvolvimento 2015, muitos países adotaram estratégias para a redução da pobreza, das quais a aposta na educação primária constituiu uma grande prioridade (Capt, 2007; MINED, 2012). Já a educação e a formação vocacional não eram contempladas e, até recentemente, muitos Planos de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta, não incluíam nenhuma referência explícita a

políticas de emprego, como o desenvolvimento de competências (Capt, 2007). Contudo, é esperado que a aposta realizada na educação primária, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, se tenha feito sentir também numa maior procura da educação secundária, pelo que foi necessário prestar maior atenção à diversificação das abordagens à educação, o que inclui o desenvolvimento de competências (Levesque, 2007). Passou, por isso, a ser recomendada uma mudança na forma como a TVET é operacionalizada, de modo a que atenda à vasta diversidade de necessidades de aprendizagem e de formação, e que assim possa assegurar iguais oportunidades para que todos aprendam, desenvolvam e aumentem os seus conhecimentos, capacidades e competências (UNESCO, 2016). Passou a ser dada maior ênfase na formação dos jovens em competências relevantes para o trabalho, para a vida e para a cidadania, que conduzam a bons trabalhos (Sida, 2015). De acordo com NORRAG, a necessidade de uma abordagem educativa holística, integrada e intersetorial, que incluía a TVET, reuniu consenso (NORRAG, 2007). Atchoarena menciona que muitos países estão a adotar reformas no ensino técnico e vocacional para o tornar mais flexível, com mais qualidade e capaz de responder melhor e mais rapidamente às necessidades do mercado de trabalho, melhorando também ao nível dos custos e da eficiência (Atchoarena, 2007).

Segundo a UNESCO, o Terceiro Congresso Internacional sobre TVET realizado em Xangai, em 2012, foi um momento importante para a TVET, que fez com que ganhasse atenção global (UNESCO, s/data-b). Também o *Global Forum on Skills for work and life: post 2015*, que aconteceu em Bonn, em 2014, veio enfatizar o papel da TVET como chave-mestra do desenvolvimento sustentável (UNESCO-UNEVOC, 2015b). De acordo com a UNESCO, em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, onde foi reiterada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, poucos eram defensores das habilidades técnicas e profissionais, mas nos últimos anos este tipo de educação passou a receber muito mais atenção, nomeadamente por parte da União Europeia e da OCDE (UNESCO, 2015). Uma das recomendações do último Relatório de Monitorização da Educação para Todos é precisamente a de que os governos garantam que todos os jovens, principalmente os mais desfavorecidos, adquiram habilidades básicas para a vida e o trabalho (UNESCO, 2015). A importância da TVET como meio para realizar o potencial de cada pessoa, o progresso humano e o desenvolvimento da sociedade como um todo é amplamente reiterada (Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2015b). Por estes motivos, manter uma abordagem holística da educação com vista a

promover uma educação inclusiva e de qualidade ao longo da vida para todos, dando prioridade à TVET (assim como à literacia e à educação superior) tornou-se numa área-chave da UNESCO (UNESCO, 2014). A atenção sobre a TVET intensificou-se ainda mais com a entrada em vigor da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, cujo Objetivo da Educação inclui dedicação particular ao desenvolvimento de competências técnicas e vocacionais, nomeadamente no que diz respeito ao acesso a formação de qualidade, à aquisição de competências técnicas e vocacionais para o emprego, trabalho digno e empreendedorismo, à eliminação da desigualdade de género e ao assegurar o acesso aos vulneráveis (UNESCO, 2016b).

Nova visão de TVET

A Agenda 2030 veio inclusivamente promover uma mudança de visão da TVET, ao deixar de a conceber apenas como atuando no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, mas antes como um instrumento para empoderar indivíduos, empresas e comunidades, para que se tornem atores de uma mudança e contribuam para sociedades e economias sustentáveis (UNESCO-UNEVOC, 2016). O Centro Internacional da UNESCO para a TVET afirma mesmo que esta tem o potencial de transformar as vidas dos indivíduos e das comunidades, atuando nas competências não só para o trabalho, mas também para a vida (UNESCO-UNEVOC, 2015). A este propósito, Teodoro defende que a função da escola não é apenas, nem fundamentalmente, treinar para a “empregabilidade” e para o “empreendedorismo”, “esses conceitos tóxicos responsáveis pelo empobrecimento cultural da formação escolar”, mas sim um espaço privilegiado de formação para a cidadania (Teodoro, 2015, para. 7). Esta mudança de visão é coincidente com o novo discurso sobre o desenvolvimento, que deixou de se centrar apenas nos aspetos económicos e materiais e passou a ser encarado de uma forma mais holística, humanista e sustentável (UNESCO, 2015b). Os sistemas de TVET têm por isso progressivamente aumentado a sua abrangência em termos de competências, passando a incluir competências genéricas, básicas, afetivas, cognitivas, académicas, éticas, morais e culturais para além das técnicas e profissionais, atenuando a divisão entre TVET e educação geral (UNESCO, 2015b). Assim, a nova visão da TVET requer uma noção integrada de competências para o trabalho e para a vida e afirma a sua capacidade em promover competências não apenas relacionadas com a empregabilidade, a produtividade e a competitividade, mas também ao nível do desenvolvimento

comunitário, coesão social e questões ambientais (UNESCO-UNEVOC, 2015). Segundo a UNESCO-UNEVOC, uma TVET moderna “must be linked not only with the world of work, but also to creating pathways across education streams, to facilitate transitions to work and to life” (UNESCO-UNEVOC, 2015b, p. 8). A mesma fonte afirma que esta nova visão fundamenta-se nos princípios da inclusão e da sustentabilidade e facilita a criação de oportunidades de aprendizagem relevantes para todos, independentemente do contexto social, económico e cultural. Defende ainda que uma TVET transformadora não é apenas um fator no desenvolvimento, mas um catalisador, e a UNESCO advoga que a TVET deve ter a agilidade necessária para conseguir responder aos contextos em permanente mudança, rápida e imprevisível, característica do século XXI (UNESCO, 2015b).

As Recomendações da UNESCO sobre a TVET 2015, que substituem as anteriores Recomendações de 2001, estão em consonância com esta nova visão de um conceito mais amplo e com um maior foco na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). De acordo com este documento, a TVET tem a capacidade de empoderar indivíduos, organizações, empresas e comunidades. Tem também a capacidade de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências dos indivíduos para o seu emprego, carreira e vida, ajudando-os a fazer escolhas informadas e a satisfazer as suas aspirações. Além disso, promove o empreendedorismo e o autoemprego, contribui para a equidade das oportunidades de aprendizagem e cria oportunidades de aprendizagem atrativas e relevantes para a população de todos os meios sociais, económicos e culturais.

A estratégia da UNESCO para a TVET 2016-2021 (UNESCO, 2016b) assenta em três áreas principais, que coincidem com o que a UNESCO considera os três principais argumentos a favor da importância da TVET no desenvolvimento (UNESCO, 2015b): económicos, ao promover o emprego jovem e o empreendedorismo, de equidade social, ao promover a igualdade e a equidade de género, e de sustentabilidade, ao facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis. A referida estratégia defende que a TVET pode dotar os jovens com as competências necessárias para a entrada no mundo do trabalho, incluindo as competências para o autoemprego, e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências para as pessoas com pouca qualificação, subempregadas ou desempregadas, jovens que estão fora da escola e indivíduos “nem-nem”, que não estudam nem trabalham (UNESCO, 2016b).

Adicionalmente, os que possuem competências de grau mais elevado podem gerar emprego para aqueles com competências médias ou baixas (UNESCO, 2015b). O trabalho é o maior recurso dos mais pobres, pelo que equipá-los com competências e conhecimentos, aumenta a rentabilidade do seu recurso bem como os benefícios que daí advêm (UNESCO, 2016b).

Contudo, é frequente a pobreza coexistir com graves desigualdades, que a TVET tem o potencial de poder vir a atenuar, existindo muitos argumentos ao nível da equidade social para fundamentar a importância deste tipo de formação (UNESCO, 2016b). A TVET deve procurar combater as desigualdades nas oportunidades de aprendizagem, que aumentam as disparidades sociais e de rendimentos, ao permitir que apenas alguns possuam determinadas competências que lhes trazem vantagem competitiva e melhores salários (Marope, 2009, citado em UNESCO, 2015b). A importância da TVET vai para além dos fatores tangíveis, como os rendimentos, já que melhora a distribuição de elementos intangíveis, “como capital intelectual, técnico, criativo, inovador, profissional, social, cultural, moral, ético e político” (UNESCO, 2015b, p. 26). O reconhecimento deste potencial é cada vez maior, crescendo a par do reconhecimento de que a riqueza das nações se encontra nos elementos intangíveis (World Bank, 2006, citado em UNESCO, 2015b). A TVET, como processo educativo, é também facilitadora de outros fatores de desenvolvimento humano, como a literacia, numeracia, saúde, nutrição e qualidade de vida (UNESCO, 2015b). Ainda de acordo com a UNESCO, a TVET tem também capacidade para assegurar que todos tenham oportunidades iguais para aprender, desenvolver e aumentar os seus conhecimentos, capacidades e competências, e abranger a grande diversidade de necessidades de formação (UNESCO, 2016b).

A TVET, através de novos programas, pode ainda ser uma facilitadora da transição para o desenvolvimento sustentável, transição esta que vai afetar positivamente o emprego e transformar os padrões de consumo e produção (UNESCO, 2015b). Segundo a UNESCO, cada vez mais a sustentabilidade integra o discurso do desenvolvimento, sendo ambos considerados praticamente sinónimos, já que o que se pretende é um crescimento sólido, mas que não prejudique o meio ambiente nem a capacidade das gerações futuras o utilizarem para gerar crescimento, satisfazer as suas necessidades e usufruir de boa qualidade de vida (UNESCO, 2015b). Pretende-se também equidade social, não num momento específico, mas sim de maneira constante, numa perspetiva

intergeracional que permita aos jovens de famílias desfavorecidas conseguirem meios de subsistência sustentáveis para si e família.

Apesar de a TVET estar a ser progressivamente encarada de forma mais abrangente e humanista, em África, a perceção tradicional do seu objetivo tem-se mantido constante nos últimos 20 anos, isto é, melhorar as oportunidades dos jovens que se encontram em desvantagem económica e académica de conseguirem emprego ou autoemprego (Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007). Oketch, num estudo que analisou os sistemas de TVET de alguns países africanos, verificou que a maioria dos cursos eram terminais, sem possibilidade de prosseguimento de estudos, e o seu objetivo era resolver o problema do desemprego jovem, conduzindo a uma entrada direta no mercado de trabalho e, muitas vezes, no desemprego (Oketch, 2007).

Contudo, é fundamental que uma TVET transformadora coloque as necessidades das pessoas antes das necessidades da economia, nomeadamente em África, pelo que Powell e McGrath advogam que a eficácia destes sistemas deve ser avaliada com base na abordagem das *Capabilidades*, ao invés das avaliações convencionais, baseadas nas abordagens produtivistas e do capital humano (Powell & McGrath, 2014). Assim, a TVET não deve ser vista apenas como um sistema destinado a dotar os jovens com competências para o emprego e o autoemprego e como uma estratégia para o combate ao desemprego, sendo esta uma visão limitada e produtivista, que não tem em conta todas as necessidades das pessoas (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; McGrath, 2012b; citados em Tukundane et al., 2014). A TVET deve, pois, ter em vista expandir o leque de oportunidades daquilo que as pessoas são capazes de fazer e de ser, e de contribuir para a possibilidade de escolherem livremente, fomentando assim o seu bem-estar, realização pessoal, qualidade de vida, respeito e orgulho próprios e autoconfiança (Powell, 2012, citado em Tukundane et al., 2014; Powell & McGrath, 2014). Como Tukundane et al. referem, com base em diversos autores, a TVET deve procurar fomentar liberdades, *capabilidades*, direitos, dignidade, autoconfiança, empoderamento, emancipação e desenvolvimento humano (Freire, 1996; Lim et al., 2012; Nyerere, 1978; Sen, 2001; Human Development Reports; citados em Tukundane et al., 2014). Assim, para além de promover nos jovens a aquisição de competências relacionadas com o trabalho, a TVET deve também promover outro tipo de competências, como as competências sociais, o conhecimento para e a capacidade de tomar decisões, a consciência da sua posição e

direitos na sociedade, a autoestima e a assertividade (Blaak et al. 2013, citado em Tukundane et al., 2014).

A distinção entre os termos *capabilidades* e *funcionamentos* (destrezas ou fazeres) é importante, já que o primeiro diz respeito às oportunidades, ao que as pessoas são capazes de fazer, à liberdade que têm de optar, e o segundo consiste no que as pessoas realmente fazem, sendo que duas pessoas que adquiriram os mesmos *funcionamentos* podem ter oportunidades de escolha muito distintas (Powell & McGrath, 2014). Ao avaliar a eficácia de um sistema de TVET não se deve, pois, ter em conta apenas o que as pessoas fazem, mas essencialmente o alargamento do seu leque de opções, ou seja, e de acordo com Sen, deve ser feita a distinção entre escolher ter um determinado *funcionamento* ou ter um determinado *funcionamento* (Sen, 1992, citado em Powell & McGrath, 2014). Converter as capacidades, como determinadas competências, em *funcionamentos*, por exemplo, empregar-se, está sujeito a diversas variações interpessoais, que podem ser devidas a fatores individuais ou sociais (Robeyns, 2000, citado em Powell & McGrath, 2014). Nesta abordagem, a pobreza consiste na privação das *capabilidades* em múltiplas dimensões. Assim, um sistema de TVET deve ser avaliado também pela sua contribuição para o bem-estar das pessoas e pela expansão que promove das *capabilidades*, ou oportunidades, e da liberdade para escolher entre essas *capabilidades*, e não da seguinte forma: “how much money, educational resources, or qualifications they are able to command” (Walker & Unterhalter, 2010, citados em Powell & McGrath, 2014, p. 11).

Powell e McGrath defendem que colocar a empregabilidade acima de todos os valores negligencia o papel que os sistemas de TVET desempenham na preparação dos jovens para os desafios e oportunidades que vão encontrar nas suas famílias, comunidades e locais de trabalho (Powell & McGrath, 2014). Estes sistemas devem, pois, ser encarados e avaliados de uma forma mais holística e humanista, numa perspetiva de “florescimento humano” (Powell & McGrath, 2014, p. 12). Os mesmos autores defendem que, de acordo com a abordagem das *capabilidades*, a empregabilidade, mais do que a capacidade para aceder ao emprego, tem que ver com a liberdade de escolher o trabalho que se valoriza e requer oportunidade de acesso às competências necessárias e também oportunidades ambientais, ao nível do mercado de trabalho. Ao contrário das abordagens produtivistas, esta abordagem encara o crescimento económico e o aumento dos rendimentos como

meios necessários, mas não suficientes, para o desenvolvimento (Powell & McGrath, 2014).

Contudo, apesar da pertinência desta nova visão, os argumentos económicos são mais amplamente reconhecidos, enquanto as restantes contribuições da TVET são menos conhecidas (UNESCO, 2015b). Indiscutivelmente, um importante objetivo da TVET é ajudar jovens e adultos a desenvolver as competências que necessitam para o emprego, trabalho digno e empreendedorismo, promovendo um crescimento económico equitativo, inclusivo e sustentável (UNESCO, s/data-b). No entanto, para que seja um bom facilitador da transição para o mercado de trabalho, é necessário que as competências adquiridas sejam de qualidade e que o ambiente circundante seja propício à aplicação das tais competências (Palmer, 2007). Por exemplo, Flores-Crespo, num estudo realizado com graduados do ensino tecnológico no México, encontrou que, apesar de a formação ter contribuído para um alargamento das perspetivas de vida dos jovens e para a promoção da sua empregabilidade e da sua autoconfiança, as suas aspirações não foram totalmente preenchidas, tais como a vontade em prosseguir estudos e em iniciar um negócio próprio, por falta de oportunidades sociais e económicas (Flores-Crespo, 2007b). A ausência destas condições restringe a liberdade dos jovens e constringe as suas *capabilidades*.

Existem diversos modelos de desenvolvimento de competências de sucesso, como é o caso do Projeto “Networks of Mediterranean Youth” (NET-MED Youth, 2014-2017), que visa promover as competências e o emprego de jovens dos países do Sul do Mediterrâneo através da educação e formação, e todos têm algo em comum: contextualização, crescer no seio das tradições nacionais (UNESCO-UNEVOC, 2015b). Adicionalmente, as expectativas colocadas na educação e no treino de competências como solucionadores do desemprego sairão frustradas caso não se aposte, concomitantemente, na criação de um ambiente de trabalho digno que apoie os pobres, com mais e melhores oportunidades de trabalho e mais políticas de apoio ao “pequeno empreendedorismo” (Palmer, 2007). Por exemplo, no Gana, entre 2003 e 2005, o Governo financiou a implementação de cursos de curta duração de treino de competências que, no entanto, tiveram resultados insatisfatórios ao não mostrarem relação com novas oportunidades de trabalho para os jovens (Palmer, 2007). O facto de os programas de competências terem sido “delivered in a top-down fashion” levou a que os cursos não tenham tido utilidade, até porque a componente de microfinança dos programas não se concretizou e os empréstimos abarcaram apenas 10% dos graduados (Palmer, 2007, p.

30). Outro estudo realizado no Gana, com graduados pobres de institutos de formação profissional, que procurava melhor conhecer a relação entre competências e trabalho, constatou que a falta de acesso a capital constituiu a principal barreira entre a formação e o trabalho, tipicamente o autoemprego (Korboe, 2007). Pelo motivo contrário, num programa de uma ONG que incluía apoio na criação do próprio negócio, sob a forma de equipamentos a crédito, 88% dos graduados encontravam-se a trabalhar (Korboe, 2007). O baixo poder de compra, associado a uma economia baseada em agricultura de subsistência, não estimula o negócio (Korboe, 2007). O autor refere que, entre os graduados que conseguiram criar o autoemprego, as perspetivas eram melhores para os que se encontravam altamente motivados e estavam a implementar boas estratégias de negócio. O autor afirma também que a maioria dos jovens que optaram pelos cursos em questão tinham falhado na transição de um nível para outro da escola, devido a motivos relacionados com a pobreza das suas famílias e à educação de baixa qualidade das escolas básicas. Assim, e citando Azevedo e Abreu “não é verdade que o ensino profissional seja uma falácia, tampouco o é que ele não possa sê-lo” (Azevedo & Abreu, 2007, p. 38).

A TVET e a relevância do trabalho

De acordo com a UNESCO, de modo a apoiar e a facilitar a transição da educação para o mundo do trabalho devem, pois, fortalecer-se as ligações entre as instituições formativas e os empregadores, e deve apoiar-se o empreendedorismo e a criação do próprio emprego (UNESCO, 2016), nomeadamente através de microfinanciamento (UNESCO, 2015b). É, também, fundamental que as instituições educativas se encontrem bem enraizadas na comunidade, que atendam às suas idiossincrasias e que transmitam conteúdos úteis e contextualizados. É ainda necessário atender e cuidar do facto de que, usualmente, os pobres não têm acesso à maioria dos programas de desenvolvimento de competências (King & Palmer, 2007). Em resumo, e citando Huber (2007, p. 54):

Undoubtedly SD is a powerful instrument – especially if complemented by active labour market policies and business promotion measures – for contributing to pro-poor economic growth and for raising opportunities of poor – but trained and empowered – people to increase their income and to improve the livelihood of their families.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a principal forma para sair da pobreza e da exclusão social é através do emprego produtivo (ILO, 2003, citado em Capt, 2007), configurando-se o desenvolvimento de competências como um elemento-chave na promoção do emprego e do trabalho digno (Capt, 2007). A TVET é, pois, considerada como um dos caminhos para que os jovens marginalizados sejam empoderados, obtenham educação e emprego (African Economic Outlook, 2008; Singh, 2000; UNESCO, 2010; citados em Tukundane et al., 2014) e as competências necessárias para o trabalho e para a integração social (International Institute of Educational Planning, 2006, citado em Tukundane et al., 2014). O trabalho é, pois, fundamental, não só para a riqueza das economias, mas também para a riqueza das pessoas (PNUD, 2015). De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano 2015, o trabalho reforça o desenvolvimento, garantindo meios de subsistência, proporcionando conhecimentos e competências, um melhor nível de vida com melhor acesso à saúde e à educação, com mais segurança e estabilidade, mais possibilidades de escolha e de participação plena na sociedade, conduzindo a um sentimento de dignidade e valor próprio (PNUD, 2015). A importância do trabalho esteve também patente nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015, em que uma das três metas para atingir o objetivo de erradicar a pobreza extrema e a fome consistiu em alcançar o pleno emprego e assegurar a todas as pessoas um trabalho digno e produtivo, e está presente no oitavo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2030, que visa promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos. Também Grunwald defende que as políticas de emprego e do mercado de trabalho desempenham um papel crítico na redução da pobreza (Grunwald, 2007).

Por tudo isto, a UNESCO advoga que se expanda o acesso equitativo à TVET e que se assegure a sua qualidade (UNESCO, 2015c). A relação entre formação profissional e combate à pobreza está patente, por exemplo, ao nível do Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio de Moçambique, segundo o qual o aumento considerável do número de beneficiários da formação profissional constitui um importante passo para o atingir da meta de alcançar o pleno emprego (República de Moçambique, 2010). Esta ideia é congruente com o apelo da Associação para o Desenvolvimento da Educação em África que, em 2012, apelou ao continente africano que investisse mais no desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, para assim combater o desemprego e o subemprego (ADEA, 2012, citado em UNESCO, 2015b). Embora a

TVET não crie, por si só, emprego, é reconhecido o seu valor como estimulando a realização do potencial de cada pessoa e assim alargando o leque de oportunidades daquilo que são capazes de fazer, onde se inclui o trabalho.

Atuar no desemprego reveste-se de especial importância, numa altura em que o desemprego global atingiu 204 milhões de pessoas em 2015, incluindo 74 milhões de jovens (PNUD, 2015), o que corresponde a 15% de jovens dos 15 aos 24 anos (United Nations, 2016). Adicionalmente, estima-se que até 2018 a taxa global de desemprego jovem aumente mais 12,8% (UNESCO-UNEVOC, 2015b). Na verdade, os jovens têm três vezes mais probabilidade de estarem desempregados do que os adultos (UNESCO, 2015b), o que contribui para uma variedade de problemas sociais (Hanushek et al., 2015), como a marginalização, a exclusão social (Tukundane et al., 2015), a criminalidade (Njoku, 2012), entre outros, como doenças, abuso de drogas, gravidezes indesejadas e prostituição (Angucia, 2010; Conen & Rutten, 2003; Modiba & Zeelen, 2007; Zeelen et al., 2010; citados em Tukundane et al., 2015). São jovens que, à luz da abordagem das *capabilidades*, têm mais dificuldade em adquirir determinados *funcionamentos* (Saith, 2007, citado em Tukundane et al., 2014), e que necessitam de adquirir competências relevantes de modo a entrar no mundo do trabalho, a participar ativamente nas suas sociedades e economias (UNESCO, 2017) e a melhorar as suas vidas (Tukundane et al., 2014). De acordo com a UNESCO, o aumento do desemprego jovem é um dos maiores problemas que as economias e as sociedades enfrentam atualmente, tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento (UNESCO, 2016b). Para além do trabalho constituir uma oportunidade para fugir da pobreza e construir uma vida melhor, diversos estudos mostram que “o desemprego constitui uma fonte de tristeza e o trabalho uma fonte de satisfação” (PNUD, 2015, p. 41). Segundo o PNUD, o trabalho pode inclusivamente contribuir para a construção da paz e, por seu lado, o desemprego, aliado a outras fontes de descontentamento, pode ser destabilizador, já que as pessoas desempregadas podem ter maior propensão para participar em atos de violência (PNUD, 2015). A mesma fonte afirma que, em circunstâncias extremas e ambientes instáveis, esta situação pode mesmo fomentar o recrutamento por parte de insurgentes, aumentando o risco de guerra civil. Estima-se que, na próxima década, serão necessários 475 milhões de novos trabalhos, de modo a absorver os 73 milhões de jovens atualmente desempregados e os 40 milhões que entram anualmente no mercado de trabalho (ILO, s/ data, citado em UNESCO, 2016b). A maioria destes empregos terão que ser criados na

África Subsariana, uma vez que, até 2020, 31% da população desta região é constituída por jovens (Population Reference Bureau, 2013b, citado em UNESCO, 2015b).

No entanto, o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2015, alerta para o facto de não existir uma relação automática entre trabalho e desenvolvimento, assumindo a qualidade do trabalho uma dimensão importante (PNUD, 2015). O relatório alerta para o facto de alguns trabalhos restringirem as opções de vida, violarem direitos humanos básicos e destruírem a dignidade das pessoas, como é o caso do trabalho infantil, do trabalho forçado e do trabalho realizado por vítimas de tráfico. Por outro lado, o relatório menciona como o aumento do desemprego jovem reduz as opções de trabalhos que não impliquem salários baixos e insegurança em termos de subsistência. Atualmente considera-se que 15,5% dos jovens empregados têm trabalhos precários (United Nations, 2016), mal pagos e de baixa qualidade (UNESCO, 2015b), estimando-se que um terço dos jovens que trabalham, o que corresponde a 152 milhões, recebam menos de 1,25 dólares por dia (ILO, 2012a, citado em UNESCO, 2015b). A UNESCO afirma que a falta de oportunidades para adquirir competências para o trabalho consiste num dos principais motivos para a elevada taxa de desemprego entre os jovens, assim como para os seus trabalhos precários (UNESCO, 2015b). Acresce o facto de, tanto os empregadores como os jovens, considerarem que muitos graduados estão mal preparados para o mundo do trabalho, tal como demonstrado por uma investigação da OCDE (s/ data, citada em UNESCO, 2016b). Adicionalmente, não raro o desemprego coexiste com uma procura de competências não satisfeita, deixando vagas desocupadas (UNESCO, 2015b). Por exemplo, em 2009, o desemprego jovem na Europa era de cerca de 21,4% e, concomitantemente, cerca de 36% das empresas europeias tiveram dificuldade em contratar profissionais qualificados (EUROFOUND, 2010, citado em UNESCO, 2015b).

Estas perspetivas não devem deixar de ser contrabalançadas pelo que já acima analisamos: mais do que endossar o desemprego à formação e à sua quantidade e qualidade, será preciso também constatar a debilidade do sistema produtivo (e do apoio político) para criar empregos, em quantidade e qualidade adequadas.

É também importante dotar os jovens de competências empreendedoras, requeridas para começar e manter um negócio de sucesso, salvaguardando-se que o empreendedorismo não pode ser a resposta para todo o desemprego jovem (UNESCO-UNEVOC, 2015b). A UNESCO menciona que em muitos países, como é o caso de Moçambique, o setor informal e o setor tradicional rural permanecem as maiores fontes

de emprego, estimando-se em 1,44 bilhões o número de trabalhadores em emprego vulnerável (UNESCO, 2016b). A mesma fonte afirma que mais de metade destes trabalhadores habitam na África Subsariana e no Sul da Ásia, com três em cada quatro trabalhadores destas regiões sujeitos a condições vulneráveis de emprego. Ainda a mesma fonte revela que a taxa de desemprego e de emprego vulnerável é maior entre as mulheres do que entre os homens, com 6,4% de mulheres desempregadas contra 5,7% de homens, em 2014. Adicionalmente, e segundo o PNUD, os homens dominam o mundo do trabalho remunerado, com o dobro de participação em relação às mulheres, enquanto há três vezes mais mulheres do que homens a praticar trabalho não remunerado (PNUD, 2015). Para além disso, as mulheres que realizam trabalho remunerado estão sub-representadas em cargos de topo, e mesmo quando executam um trabalho semelhante recebem 24% menos do que os homens.

Segundo a UNESCO, a agricultura e a vida rural constituem um setor-chave no qual a TVET deve apostar, pois para além das competências nestas áreas permitirem incrementar os rendimentos, permitem também melhorar a segurança alimentar, a saúde e a nutrição da população das áreas rurais (UNESCO, 2015b). Quando o trabalho “vai além dos benefícios individuais e contribui para os objetivos sociais comuns, como a redução da pobreza e da desigualdade, a coesão social, a cultura e a civilização”, está a fortalecer a sua relação com o desenvolvimento (PNUD, 2015, p. 7).

É, pois, de lamentar que uma grande parte do potencial humano não esteja a ser utilizado, devido ao desemprego, ao trabalho vulnerável, à pobreza e às desigualdades de género (PNUD, 2015). O PNUD defende que o desenvolvimento poderia ser acelerado caso se criassem oportunidades para utilizar o potencial de trabalho de todas as pessoas (PNUD, 2015). Segundo Capt, uma estratégia compreensiva para a promoção do emprego implica que a educação e a formação se configurem como o foco principal em todas as estratégias de desenvolvimento contra a pobreza, tanto a nível local como nacional (Capt, 2007). Esta estratégia requer quatro condições. A primeira tem que ver com a reorientação dos sistemas de formação de modo a que se tornem mais reativos às necessidades da economia, oferecendo formação relevante, assegurando igualdade no acesso aos pobres e formação de qualidade. Os pobres não necessitam apenas da formação vocacional convencional, mas também de outro tipo de competências essenciais para a redução da sua vulnerabilidade, tais como competências básicas de literacia, numeracia, resolução de problemas, entre outras, competências de empoderamento e competências de

empreendedorismo. As restantes três condições são apostar também nas ofertas de formação não formal, como os tradicionais aprendizes nos locais de trabalho, apostar em programas específicos direcionados para os grupos mais vulneráveis, para assim promover o seu acesso mais rápido a competências e a emprego, e dar um vasto apoio após a formação, para assim assegurar que as competências adquiridas sejam realmente traduzidas em empregos e na criação de autoempregos sustentáveis. Este apoio poderá ser feito através de serviços de consultoria para a criação de empresas, bem como de canais mais adequados de financiamento (PNUD, 2015). O PNUD afirma que para promover o trabalho sustentável é necessário, entre outros, garantir que a população disponha de competências técnicas de qualidade, assim como de aptidões essenciais para a aprendizagem, a empregabilidade e a comunicação. A mesma fonte diz também ser necessário atualizar e reconverter as competências de alguns trabalhadores de setores informais, como a agricultura.

Ensino geral e ensino profissional

Falar do ensino profissional requer também pensar a sua relação com o ensino geral. Importa por isso fazer alusão ao permanente debate entre as maiores valias de um ou de outro tipo de ensino. E se uns defendem que a via profissional é a privilegiada para lutar contra a elevada taxa de desemprego dos jovens, posição assumida, por exemplo, por Barack Obama, na medida em que facilitaria a transição para o mercado de trabalho e as frequentes mudanças de trabalho dos jovens até encontrarem um emprego estável (Obama, s/ data, citado em Hanushek, Schwerdt, Woessmann, & Zhang, 2015), outros defendem que este tipo de ensino promove o desenvolvimento de competências relativas a profissões específicas, que rapidamente se tornam obsoletas (Hanushek et al., 2015). Tilak classifica os argumentos a favor do ensino geral como criando capital humano geral, mais flexível e adaptável a diferentes trabalhos, e os argumentos a favor da TVET como criando capital humano específico, que torna o indivíduo mais adequado para determinado trabalho e mais produtivo (Tilak, 2002, citado em Oketch, 2007). África não é exceção e o dilema sobre onde concentrar o investimento na educação persiste já há 40 anos (Oketch, 2007).

Curiosamente, apesar das expectativas colocadas na TVET para combater o desemprego e potenciar o crescimento económico serem bastante superiores às colocadas na educação geral, o apoio financeiro dado por muitos países a este tipo de ensino é

muitíssimo menor que o atribuído ao ensino geral (Ward, 2007). Adicionalmente, com a atenção internacional focada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio até 2015 e no movimento da Educação para Todos, os recursos financeiros concentraram-se no alcance do objetivo da educação primária universal, conduzindo à contradição entre valorização teórica da TVET concomitante com escassa alocação de recursos neste sistema (Oketch, 2007). Os decisores políticos, embora transmitam uma ideia de igual valor para as vias geral e vocacional, colocando até mais expectativas na vocacional, “it is always for someone else’s children” (Ward, 2007, p. 43). Tanto os ricos como os pobres parecem acreditar que as oportunidades da vida são determinadas pelo nível de sucesso do jovem na educação geral (Ward, 2007), que a TVET se destina àqueles que não são capazes de seguir a via geral, considerada superior (Mustafa, 2010, citado em Njoku, 2012; Oketch, 2007; Tukundane et al., 2014), e que se destina às famílias de classe baixa e aos alunos com desempenho inferior (Oketch, 2007).

Daqui resulta uma taxa de frequência neste tipo de ensino bastante menor (Ward, 2007), sendo que no mundo em desenvolvimento o setor da educação vocacional é bastante inferior aos dos países da OCDE, especialmente na África subsariana (King, 2007). Esta diminuta taxa de participação pode ser atribuída a diferentes fatores, tais como a atitude do Governo para com a TVET, a dificuldade em progredir para níveis educativos mais elevados e as baixas competências que a TVET oferece, sendo que a atual economia do conhecimento exige altas competências combinadas com educação geral (Oketch, 2007). Nos países do sul da Ásia apenas 3% a 4% da educação e formação consiste em TVET, com apenas cerca de 5% de estudantes nesta via, estando os outros 95% no ensino geral (Ward, 2007). Adicionalmente, a maior parte destes 5% de jovens apenas estão na via vocacional por não terem conseguido frequentar o ensino geral, encontrando-se apenas a aguardar uma oportunidade para regressar à via geral. Em muitos países africanos a taxa de frequência na TVET é inferior a 2%, noutros situa-se entre os 5% e os 9%, como é o caso de Moçambique, e só em alguns a taxa de participação é maior que 10%, atingindo o máximo de 29% no Egipto (Oketch, 2007). O Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos de 2012 refere que, a nível mundial, a proporção de jovens na educação secundária em programas de TVET permanece em 11% desde 1999 (UNESCO, 2012). Já o último relatório, de 2015, menciona que nos últimos anos, em 12 de 28 países aumentou a proporção de estudantes inscritos em cursos técnicos e profissionais comparativamente aos cursos gerais, e em 16 dos 28 países essa proporção

diminuiu (UNESCO, 2015). Contudo, se atendermos aos países ditos desenvolvidos, constatamos que, em 2012, no Japão, a taxa de alunos a frequentar a educação secundária em programas de TVET era de 76,9% e, na Europa, era de 49,6%, mas com alguns países a atingir valores bastante mais elevados, como é o caso de Malta (88,2%), do Chipre (86,8%), da Hungria (72,7%) ou da Lituânia (71,3%) (Eurostat, 2018).

Relativamente ao nível de qualificação dos sistemas de TVET, um estudo realizado em sete países africanos mostrou que em três dos sete países o ensino vocacional inicia no ensino básico, tal como nas escolas profissionais de Moçambique, em dois países no ensino secundário, e nos restantes dois no ensino pós-secundário (Oketch, 2007). Segundo Adams, um ensino técnico e vocacional de qualidade alicerçado numa boa educação geral, estando os conteúdos vocacionais situados no currículo do secundário ou mesmo no pós-secundário, mostram melhor relação com a obtenção de trabalho do que quando os conteúdos vocacionais se situam em momentos anteriores do currículo (Adams, 2007). Contudo, esta afirmação é feita com base em avaliações de programas implementados sobretudo em países desenvolvidos e por comparação, não com um verdadeiro curso profissional, mas com programas que integram alguns conteúdos vocacionais misturados no currículo geral: “‘light’ offerings of TVE amidst general education do not show evidence of connecting youth with jobs and improving their earnings prospects” (Adams, 2007, p. 10).

As novas Recomendações da UNESCO sobre a TVET mencionam que os estados membros devem expandir este tipo de formação aos níveis secundário, pós-secundário e terciário (UNESCO, 2016). É recomendado que assegurem uma educação básica de qualidade para todos, que desenvolva competências transversais básicas, literacia e numeracia, atendendo às necessidades dos jovens que não estão na escola e dos adultos pouco qualificados, como base para uma futura participação na TVET. A mesma fonte afirma que a TVET deve abranger, para além do ofício e formação profissional, habilidades básicas e conhecimento científico, tecnológico, social, cultural, ambiental, económico e outros aspetos da sociedade. Deve por isso ser holística e desenvolver competências transversais e empreendedoras, competências para a saúde e a segurança no trabalho, cidadania responsável, desenvolvimento sustentável e conhecimento sobre os direitos laborais.

Também a UNESCO menciona que a maioria dos atuais defensores da educação técnica e profissional vê o treino de competências como parte integrante da educação

geral, para que assim ofereça competências básicas e transferíveis, características da educação geral, e também competências profissionais (UNESCO, 2015). Esta ideia fundamenta-se também nos resultados do Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos da OCDE, que demonstraram que aqueles que frequentaram programas profissionais apresentam níveis de competência básica em matemática inferiores aos que frequentaram programas gerais (UNESCO, 2015). Oketch, num estudo realizado em países africanos, concluiu que o sistema ideal é aquele que oferece um equilíbrio entre os conteúdos vocacionais e gerais, e assim transmita competências técnicas específicas que permitem fazer face ao mercado de trabalho, e também suficiente preparação geral que deixe em aberto a opção de prosseguimento de estudos ou de mudança para um regime geral (Oketch, 2007). O mesmo autor afirma que este equilíbrio entre um ensino nem muito académico nem muito especializado encontra-se já vigente em alguns países, como é o caso do Botsuana, Gana e África do Sul, e das escolas profissionais de Moçambique (Azevedo & Abreu, 2007), por oposição aos países francófonos, em que os sistemas de TVET tendencialmente oferecem uma maior percentagem de conteúdo geral, facilitando a mobilidade horizontal e vertical dos alunos entre sistemas de ensino, mas perdendo na ligação dos cursos com o mercado de trabalho, e também por oposição aos países anglófonos, que apresentam a tendência oposta.

O World Development Report defende que o que o mercado de trabalho mais necessita é de trabalhadores “who have ‘strong thinking and interpersonal skills’”, pelo que o necessário é desenvolver nos jovens “communication skills”, “thinking skills” e “behavioural skills”, que lhes permitam pensar criticamente e criativamente, processar informação, tomar decisões, gerir conflitos e trabalhar em equipa (WDR, 2006, citado em King, 2007, p. 13). Também a UNESCO defende que a ênfase deve ser colocada neste mesmo tipo de competências, que podem ser transferidas e utilizadas em vários campos, e não em competências de um ofício em específico, já que isso iria reduzir a capacidade dos graduados se adaptarem aos requisitos do atual mercado de trabalho em rápida mudança (UNESCO, 2015c). O relatório acima mencionado afirma que “inculcating life skills in schools is the surest way to enhance the capabilities of young people” (WDR, 2006, citado em King, 2007, p. 14). De um modo semelhante, o estudo do Banco Mundial sobre Habilidades Rumo ao Emprego e à Produtividade demonstrou que as *soft skills* podem ser mais importantes do que as *hard skills* e estão relacionados com um aumento de salário, mesmo quando são levados em consideração anos de educação (UNESCO,

2015). O World Development Report sugere também que a especialização vocacional aconteça mais tarde no currículo, “in the upper secondary school” e que o currículo geral e o vocacional estejam mais integrados e misturados, com mais conteúdos vocacionais no currículo geral e vice-versa (WDR, 2006, citado em King, 2007, p. 12).

Contudo, a desigualdade de sociedades e economias não se compadece com estas considerações gerais e, habitualmente, elaboradas com base em análises e indicadores das economias e sociedades mais desenvolvidas. Alguns argumentam que o que pode ser verdade para economias bem desenvolvidas e tecnologicamente avançadas, dificilmente será válido para economias que dependem das competências para as atividades produtivas e para os pobres que têm que viver em microeconomias (NORRAG, 2007). Em África, muito devido à aposta massiva realizada no ensino primário no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e do movimento de Educação para Todos, deu-se uma grande expansão deste nível de ensino, que permitiu que cada vez mais jovens tivessem também acesso ao ensino pós-primário. No entanto, enquanto nos países desenvolvidos o ensino pós-primário é, no geral, um ensino universal e propedêutico de estudos superiores e, por isso, generalista e orientado para o prosseguimento de estudos, nos países em desenvolvimento este nível de ensino tende a ser terminal para uma grande parte da população, fazendo sentido situar aqui o ensino técnico (Azevedo & Abreu, 2007). Adicionalmente, como Tukundane et al. referem a propósito dos jovens do Uganda, colocar o ensino técnico numa fase posterior do currículo escolar, como foi acima sugerido, faria com que alguns jovens que habitualmente frequentam esta modalidade de ensino deixem de conseguir aceder, pois não terão as qualificações necessárias (Tukundane et al., 2014). Além disso, fazer com que os jovens tenham um percurso longo de “ensino geral”, desliga-os mais dos seus contextos e incide e seleciona uma pequena parte da população que, assim, não vai querer frequentar a TVET.

Raramente se questiona de que falamos, em termos qualitativos, quando falamos de ensino geral, nomeadamente, quando se perfilha que deve ser sobre ele que se deve erguer, após nove anos de escolaridade, a TVET. E o que é o ensino geral? É um ensino que visa transmitir conhecimentos de uma forma unidirecional, com os professores como detentores do saber e os alunos como recetores passivos? E que tipo de conhecimento deve a escola transmitir? Porque é que alguns conhecimentos são considerados mais valiosos do que outros e selecionados como conhecimento escolar? Porque é que o conhecimento escolhido para todos, como via geral, é, segundo a terminologia de Young,

o conhecimento teórico, independente do contexto, desenvolvido para fornecer generalizações, e não o conhecimento dependente do contexto, com vista a resolver problemas específicos do quotidiano? O primeiro, independente do contexto, é mais congruente com as culturas de elite, comparativamente às culturas mais desfavorecidas e subordinadas (Young, 2007). Contudo, o mesmo autor defende que o papel das escolas é capacitar os jovens a adquirir conhecimento poderoso, isto é, aquele que não poderia ser adquirido em casa, na comunidade ou no local de trabalho, e que por esse motivo o currículo não deve ser construído em torno da experiência dos alunos, o que os deixaria na mesma condição, mas sim deve ajudá-los a caminhar para além das suas circunstâncias locais e particulares.

Tal como Azevedo, não perfilhamos uma visão dicotómica entre educação geral e profissional, mas sim um metaprofissionalismo educativo, que ultrapassa esta “separação anti-humana entre formas de conhecimento, modos de expressão pessoal e facetas da realização humana” (Azevedo, 2000, p. 378). Segundo este autor, com vista à pretendida sólida formação cultural dos jovens, que vá ao encontro das múltiplas facetas do seu desenvolvimento e da sua realização, dos seus múltiplos interesses, talentos e expectativas, os conteúdos teóricos e abstratos não se configuram como melhores, e muito menos como suficientes, do que a promoção das “dimensões científicas, técnicas, artísticas, físicas e éticas” (p. 400). Adicionalmente, a formação não depende apenas destas dimensões, que, pela “doença do curriculismo” (p. 379), a escola tende a concetualizar de forma tão diferenciada, mas depende também de aspetos transversais, tais como os ambientes de aprendizagem, as metodologias, o fomento da autonomia, da cooperação e da capacidade crítica. Seguindo a linha de exposição do autor, consideramos que será pelo contacto com vários domínios e tipos de atividade que os jovens, felizmente tão heterogéneos, poderão sustentar as escolhas relativas ao seu percurso, sendo que optar precocemente por uma via marcadamente profissional ou por uma via marcadamente geral constitui um erro igualmente redutor. A via geral e abstrata, que tem servido uma tradição elitista ditada pelo ordenamento do ensino superior universitário, “deve ser vista como mais um modo de *especialização* do ensino e da formação” (p. 401), tal como uma especialização profissional precoce apenas com vista à ocupação de determinado posto de trabalho, o que “frequentemente serve estratégias de reprodução das desigualdades sociais” (p. 401). Será assim, por via do metaprofissionalismo, que os jovens se poderão

diferenciar e que as escolas poderão a todos integrar, facultando “o acesso à pluralidade de sentidos e de sabores de que a natureza, a humanidade e as culturas são feitas” (p. 379).

Hanushek et al., num estudo que analisou dados de 18 países, 15 europeus, mais os Estados Unidos, Nova Zelândia e Chile, concluíram que os indivíduos do ensino geral enfrentam mais dificuldades na entrada para o mercado de trabalho, mas que a sua taxa de emprego é melhor a partir dos 50 anos, assim como é maior o seu salário e a formação que recebem em contexto de trabalho comparativamente aos indivíduos do ensino vocacional (Hanushek et al., 2015). O balanço entre os ganhos iniciais e os finais difere entre os países de acordo com o ritmo das mudanças económicas, sendo a favor do ensino vocacional nas economias de crescimento mais lento, como a Suíça, e a favor da educação geral em economias de crescimento mais rápido, como a Dinamarca e a Alemanha. A solução poderá passar pela recomendação da Comissão Europeia, que sublinha a necessidade de fomentar o ensino vocacional, essencialmente para lidar com a alta taxa de desemprego jovem na Europa, e reconhece a necessidade de existir concomitantemente um investimento na aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2010, citada em Hanushek et al., 2015). Em África, em que atendemos a níveis mais baixos de prosseguimento de estudos e a economias mais débeis, a situação é, necessariamente, diferente. Contudo, também Tukundane et al., a propósito de um estudo conduzido no Uganda, advogam que os sistemas de TVET devem promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, não baseada na “transfer of learning”, mas sim em “learning as becoming”, que incentive os jovens a aprender continuamente no mundo do trabalho em contínua mudança (Tukundane et al., 2014, p. 137).

Oketch refere como a TVET era associada apenas a promover a entrada no mundo do trabalho e como agora o seu objetivo é “training for future training; not as a way to facilitate job entry, but as a way to facilitate vocational-specific skills over a lifetime” (Oketch, 2007, p. 220).

Em África, no geral, o desenvolvimento de competências voltou a fazer parte da agenda política (McGrath, 2007), em grande parte devido à necessidade de resolver o problema do grande número de jovens que abandonam a escola sem as competências necessárias para ingressar no mercado de trabalho e ao conseqüente elevado desemprego (Tukundane et al., 2014). Tukundane et al., no referido estudo conduzido no Uganda, em quatro diferentes sistemas de TVET, mencionam que apesar deste tipo de ensino ser malvisto socialmente, como uma “educação de segunda-categoria”, pode melhorar o

acesso ao mercado de trabalho e as oportunidades de vida dos jovens (Tukundane et al., 2014). Os autores referem que a maioria dos alunos são jovens marginalizados e excluídos da educação geral por diversos motivos, que teriam continuado na via geral caso tivessem possibilidades e pretendem prosseguir estudos, contudo, esta percepção negativa faz-se sentir menos nos graduados que estão a trabalhar e a sustentar-se graças à TVET. A maioria dos graduados apreciou a formação que frequentou, sente que as suas vidas seriam piores caso não o tivessem feito e viram o seu *status* aumentar “from being ‘that academic reject’ to an individual who is able to use his/her hands and skills to live a reasonable life” (Tukundane et al., 2014, p. 142). Os graduados sentem-se mais autoconfiantes e orgulhosos, uma vez que conseguem fazer algo que antes não conseguiam. Dos 37 graduados que fizeram parte do estudo, 29 encontravam-se a trabalhar, dos quais 25 a trabalhar para outros e quatro em autoemprego, e dos oito jovens desempregados, cinco estavam a prosseguir estudos. Algumas fragilidades encontradas nos sistemas de TVET deste estudo foram as seguintes: necessidade de uma melhor preparação prática dos alunos, professores com pouca preparação, experiência e motivação, pouca dedicação às competências de empreendedorismo e a outras *soft skills*, embora o empreendedorismo fosse um grande objetivo das formações, materiais e equipamentos inadequados a um bom desenvolvimento de competências, financiamento público insuficiente, potencial dos jovens não completamente realizado, já que muitos aspiram a posições e a salários superiores, aos quais a natureza e o nível da formação que frequentaram não conduz, e insuficientes ligações e parcerias com potenciais empregadores e com o mercado de trabalho informal, onde a maioria dos graduados irão trabalhar. No que diz respeito ao curso de agricultura em particular, o estudo revela que este se configura como a última opção para a maioria dos alunos, que não gosta da área e a veem como sendo um “trabalho sujo”, mal-pago e destinada àqueles que não estudaram, no entanto, os autores afirmam ser provável que a maioria dos graduados ingresse em atividades relacionadas com a agricultura, que tem um grande potencial de lhes proporcionar oportunidades sociais e económicas.

Oketch menciona também que a falta de financiamento aos sistemas de TVET constitui um entrave à sua qualidade, já que se trata de um tipo de formação dispendiosa, que necessita de adequadas infraestruturas, equipamentos e materiais (Oketch, 2007). O mesmo autor refere que, em África, a oferta dos cursos vocacionais, que durante muitos anos esteve a cargo do Governo, tem sido gradualmente assumida cada vez mais pelo

setor privado, o que traz algumas vantagens já que este setor se tem demonstrado mais flexível na adaptação às necessidades do mercado de trabalho e, no geral, de maior qualidade do que a oferta pública. No mesmo sentido, Erbès-Seguín afirma que “os desajustamentos entre a formação e o emprego tendem a ser mais graves nos países em que o Estado é o grande promotor desta formação” (Erbès-Seguín, 1990, citado em Azevedo, 2000, p. 96).

Outras fragilidades apontadas aos sistemas de TVET, especialmente aos dos países de baixos rendimentos, são a falta de abordagens holísticas e multi-disciplinares, a falta de flexibilidade e inovação, a falta de orientação e aconselhamento dos alunos (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; Kibwika et al., 2010; Openjuru, 2010; citados em Tukundane et al., 2014) e a influência limitada que a formação exerce no desenvolvimento, quando coexiste com falta de oportunidades sociais e económicas (Flores-Crespo, 2007b).

De acordo com a UNESCO-UNEVOC, para fortalecer a TVET, no caso específico, no que diz respeito à África Oriental, são necessários os seguintes aspetos: desenvolver mecanismos de garantia de qualidade, reforçar a qualidade da formação dos professores, reforçar o ensino de empreendedorismo, facilitar a transição para o autoemprego, desenvolver e fortalecer parcerias com o setor privado, e desenvolver e fortalecer mecanismos de financiamento para empresas *start-ups* de jovens (UNESCO-UNEVOC, 2016b). A UNESCO advoga também ser fundamental avaliar impactos e resultados da TVET, recolhendo dados da transição da aprendizagem para o mundo do trabalho e da empregabilidade dos graduados (UNESCO, 2015c). A mesma fonte defende ainda que, para que a TVET tenha a capacidade de ser responsiva ao contexto económico, social, cultural e ambiental em que se insere, os seus funcionários, concretamente os professores, devem estar bem preparados e usufruir de formação contínua e desenvolvimento profissional.

Segundo Oketch, “there is no doubt that TVET is important in Africa’s development (...) the key point is to transform it so that what is offered can reflect the prevailing reality in the labour market”, nomeadamente do setor informal (Oketch, 2007, p. 233). A TVET deve também afastar-se da tradicional *manpower approach* e da função redutora de solução para o desemprego (Oketch, 2007), adotando uma preocupação explícita em promover o bem-estar das pessoas nas suas múltiplas dimensões, o que inclui a expansão das suas liberdades, *capabilidades* e autoconfiança, e a contribuição para o seu empoderamento, emancipação e desenvolvimento humano.

De acordo com a UNESCO, muitos países encaram a TVET como parte essencial da solução de vários desafios, como o crescimento lento, a pobreza, as desigualdades, a empregabilidade e o desemprego, o subdesenvolvimento humano e a mudança climática (UNESCO, 2015b). Contudo, a mesma fonte afirma que o potencial da TVET, longamente descrito em diversas fontes, continua não realizado e que, para além disso, vários indivíduos não o percebem, sendo urgente uma mudança rápida e ágil da sua parte, para se adaptar aos contextos de desenvolvimento do século XXI. De acordo com a mesma organização, uma vez que a educação é considerada a chave para estratégias eficazes de desenvolvimento, a TVET será a chave-mestra “para aliviar a pobreza, promover a paz, preservar o meio ambiente, melhorar a qualidade de vida para todos e ajudar a alcançar o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2004, citada em UNESCO 2015b, p. 19).

Pesem as inúmeras perspetivas e perceções da TVET, que variam consoante o autor, o país, e o tempo (quem, onde e quando?), constata-se que, no geral, esta tem sido associada ao desenvolvimento pessoal e social, e tem sido encarada de uma forma progressivamente mais abrangente, que vê para além da economia e se preocupa com o indivíduo nas suas múltiplas dimensões. Contudo, a visão tradicional da função da TVET, apenas como promotora de emprego, ainda persiste em alguns contextos, nomeadamente em África, onde frequentemente as necessidades básicas das pessoas não estão satisfeitas, não deixando espaço à priorização de outros aspetos da realização pessoal. Advogamos que uma TVET de qualidade, embora não tenha a capacidade, por si só, de criar empregos, permite abrir o leque das oportunidades e das possibilidades de vida das pessoas, das suas *capabilidades*, e tem o potencial de empoderar e, inclusivamente, de constituir uma alavanca para ultrapassar o fosso da pobreza. Perfilhamos, pois, um conceito de TVET que coloca as necessidades das pessoas antes das necessidades da economia e que deve contribuir para a realização do potencial de cada um, abrangendo diversas competências que contribuam não só para o trabalho – necessário mas não suficiente para o desenvolvimento –, mas também para a realização pessoal no seu todo, para um sentimento de dignidade e de valor próprio, para a promoção da autoconfiança, das possibilidades de escolha, da emancipação e do desenvolvimento humano. Não encaramos a educação de uma forma dicotómica “anti-humana”, entre ensino geral e profissional, mas sim de uma forma holística e humanista, que vá ao encontro das múltiplas facetas e dos múltiplos interesses dos jovens. Acreditamos num ensino

profissional contextualizado, baseado num equilíbrio entre um ensino nem demasiado académico nem demasiado especializado e situado num nível de ensino acessível a todos, que permita o prosseguimento de estudos mas que seja de carácter essencialmente terminal, constituindo assim uma via privilegiada para a promoção do desenvolvimento global das pessoas e das comunidades.

Em suma, neste trabalho perfilhamos um conceito de desenvolvimento que se afasta da sua associação estrita ao crescimento económico e antes se centra nas pessoas e visa potenciar as suas *capabilidades* e promover o seu empoderamento, a sua emancipação e a audibilidade da sua voz. Encaramos as pessoas não apenas como beneficiárias do desenvolvimento, mas também como as verdadeiras agentes do mesmo, assumindo um papel central e ativo. Acreditamos que a educação constitui um meio privilegiado neste processo, desde que alicerçada em alguns princípios, tais como a contextualização, o foco nas múltiplas dimensões da existência humana e na promoção da liberdade de escolha, do bem-estar, da autoestima e da autoconfiança.

CAPÍTULO III – O ENSINO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE

Realizada esta análise compreensiva do ensino profissional, em geral, nesta parte do trabalho pretendemos abordar o desenvolvimento do ensino profissional em Moçambique, no seu contexto educativo e socioeconómico específico.

África: Progressos educativos

O continente africano vive continuamente o paradoxo da pobreza generalizada a coexistir com a riqueza de recursos humanos e naturais (UNESCO, 2013). Mas África é um continente de oportunidades (UNESCO, 2014). Acredita-se que a matéria-prima mais importante esteja no conhecimento, pelo que o acesso ao conhecimento e a partilha de conhecimento constituem temas-chave, assim como a ciência e a tecnologia desempenham um papel crucial (UNESCO, 2013). Como vimos, muitos países africanos fizeram notáveis progressos ao nível da educação e do desenvolvimento, como o demonstram a redução do número de crianças que não frequentam a escola e a melhoria na paridade de género ao nível da educação primária (UNESCO, 2014). Contudo, a África Subsariana é a responsável por metade das crianças que não frequentam a escola a nível mundial, o que dificulta o desenvolvimento socioeconómico (UNESCO, 2014). A

estratégia 2014-2021 da UNESCO para África centra-se na construção da paz, na irradiação da pobreza e na promoção de um desenvolvimento inclusivo e sustentável (UNESCO, 2013). Para o atingir pretende, entre outros, apostar na melhoria da qualidade, equidade e relevância da educação, sendo a maior parte das suas ações no âmbito da qualificação dos professores. Segundo Cossa, “educated Africans are the prerequisite to restore Africa’s dignity and identity, define her future, and develop her to a level of competitor in today’s world economy” (Cossa, 2011, p. 2).

Moçambique: Panomarama educativo

No caso de Moçambique, e como se lê no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE, Ministério da Educação da República de Moçambique - MINED, 2012), o governo continua a dar prioridade, nos seus planos nacionais de desenvolvimento, ao investimento na educação, assumindo-a como um direito humano e como um instrumento que favorece “a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (p.3). Em 2010, 21% do Orçamento Geral do Estado era destinado à educação, percentagem que tem vindo a aumentar (República de Moçambique, 2010).

Após a conquista da Independência de Moçambique, em 1975, o país viveu 15 anos de guerra civil, que o transformou no país mais pobre do Mundo, com uma dívida externa de quase 200% do seu Produto Interno Bruto, um nível de pobreza acima dos 80% e um nível de inflação de quase 50% (República de Moçambique, 2010). Apesar dos inúmeros esforços implementados e dos progressos que tem alcançado, Moçambique mantém-se um dos países mais pobres do Mundo, encontrando-se na classificação 180 em 188 em termos de Índice de Desenvolvimento Humano (dados de 2014, PNUD, 2015). Em 1997, cinco anos depois do tratado da Paz, 80% da força de trabalho não tinha qualquer escolarização (Fox et al., 2012). A educação, vista como um instrumento crucial para o combate à pobreza, passou então a constar no topo das prioridades do Governo (MINED, 2012). Os progressos conseguidos foram impactantes, com mais crianças a ingressarem nas escolas, a completarem o ensino primário e a progredirem para os níveis superiores. O número de crianças na escola passou de um pouco mais de 1,5 milhões em 1992, para mais de seis milhões em 2011. Estes progressos deveram-se essencialmente às reformas educativas levadas a cabo pelo país, sobretudo no ensino primário, ensino obrigatório com a duração de 7 anos. Recentemente, e como se lê no PEE (MINED,

2012), o país está comprometido com uma aposta na qualidade educativa, até porque constatou-se que a maior parte das crianças no final do ensino primário ainda não desenvolveram as competências previstas ao nível da leitura, escrita e matemática, o que tem sido transversal a vários países em desenvolvimento (Global Partnership for Education, s/data; UNESCO Institute for Statistics, 2017). A aposta na qualidade passará por um “enfoque no desenvolvimento e na gestão dos recursos humanos, promovendo uma boa governação do sistema e dos seus recursos” (MINED, 2012, p. 36), o que ajudará a prevenir, entre outras coisas, as cobranças ilegais e o assédio e abuso sexual de alunos, ainda frequentes no país (Bagnol & Cabral, 1998).

O Plano de Ação para a Redução da Pobreza 2011-2014 de Moçambique defende que para a redução da pobreza o país necessita de cidadãos educados e saudáveis, para que assim aumente o emprego e a produtividade agrícola (República de Moçambique, 2011). Defende também ser fulcral apostar no desenvolvimento humano e social dos cidadãos e que tal passará, entre outros, pela expansão das oportunidades de acesso e de qualidade no ensino pós-primário, para que assim os cidadãos possam desenvolver habilidades para a vida. Um dos objetivos visados neste Plano é o de “melhorar a qualidade e possibilidades da formação profissional pública e privada” (p. 25). Também no Programa Quinquenal do Governo para 2015-2019 é mencionado que o Governo continuará a reforçar a formação técnico-profissional (República de Moçambique, 2015). 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 (MINED, 2012). O Governo pretende assim a expansão do ensino técnico-profissional de qualidade, cujo principal objetivo é o de “contribuir para a criação de uma força de trabalho qualificada, essencial para estimular o desenvolvimento e crescimento económico do país” (MINED, 2012, p. 89). E, de facto, a formação profissional em Moçambique tem aumentado exponencialmente, registando um crescimento de quase 500% de 2005 a 2009 (República de Moçambique, 2010). Para fomentar a qualidade deste tipo de ensino é de fulcral importância que exista uma forte inserção social e comunitária, como referem Castro e Machado (2011) a propósito das escolas profissionais, com a participação dos pais e da comunidade na gestão da vida da escola (NORRAG, 2008). A importância do envolvimento das comunidades é reconhecida inclusivamente pelo Governo, como podemos constatar no seu Programa Quinquenal para 2015-2019 (República de Moçambique, 2015), que alude ao reforço da participação das comunidades

e suas lideranças, aspeto já patente em leis anteriores (Ibraimo, 2014). Já em 1998 o Governo moçambicano tinha implementado o Conselho de Escola, órgão privilegiado de incentivo à participação comunitária na escola (Basílio, 2014), muito embora esta participação nem sempre se concretize da forma desejada (Basílio, 2014; Ibraimo, 2014).

Na promoção da qualidade do ensino técnico-profissional é ainda fundamental garantir uma forte ligação com o setor produtivo, ação prioritária contemplada no PEE (MINED, 2012), na qual a realização do estágio assume um papel de destaque e deve configurar-se como “uma importante componente do desenvolvimento pessoal, social e profissional” (Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique, Anexo II). Outro aspeto prioritário é o da aposta na qualificação dos professores, dos quais dependerá, em grande medida, o sucesso do projeto educativo (Castro & Machado, 2011; MINED, 2012), na medida em que a falta de formação dos professores está referenciada como um dos principais problemas da educação em África (Global Partnership for Education, s/data). Também o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio em Moçambique assume como desafio para o alcance das metas de desenvolvimento ao nível da educação, nomeadamente com vista à melhoria da qualidade do ensino, a aposta na formação contínua de professores (República de Moçambique, 2010).

Contudo, é também necessário acautelar a expansão das escolas e primeiro assegurar condições às existentes, que frequentemente não cumprem as condições mínimas para uma instituição educativa de qualidade (Castro & Machado, 2011). O PEE assume mesmo que os fundos disponibilizados para o Ensino Técnico-Profissional são insuficientes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando o aprovisionamento de recursos financeiros, humanos e materiais como uma ação prioritária (MINED, 2012). Refere também que poderá ser necessário “aumentar a contribuição do setor privado, das comunidades e das próprias famílias” (p. 92) e aconselha a aposta na produção escolar, que se configura como uma atividade curricular que interliga a teoria e a prática, contribui para a educação integral do aluno e para o aumento das receitas da escola, beneficiando o seu funcionamento. O já mencionado Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio menciona como fator positivo no progresso do alcance dos indicadores “o início da implementação da reforma da Educação Profissional” e anuncia a intenção de “prosseguir a reforma da Educação Profissional e garantir o financiamento para os programas de formação técnico

e profissional”, como desafio para o alcance das metas de desenvolvimento de 2015, nomeadamente a meta de garantir o emprego (República de Moçambique, 2010, p. 18).

O Governo pretende então que os jovens desenvolvam os conhecimentos e as competências necessários para que façam frente ao mercado de trabalho e assim contribuam para a redução da pobreza que se faz sentir no país. Entenda-se pobreza como “a impossibilidade por incapacidade, ou por falta da oportunidade de indivíduos, famílias e comunidades de terem acesso às condições mínimas, segundo as normas básicas da sociedade” (PARPA II 2006-2009, PARP 2010-2014, citados em MINED, 2012, p. 9).

Moçambique: Situação laboral

Com uma população de quase 28 milhões (Sustainable Mobility for All, 2017), mais de metade da população no grupo etário dos 0 aos 18 anos e um crescimento anual populacional de 2,6%¹⁰, esta população tão jovem e ainda não produtiva coloca uma forte pressão na economia do país (MINED, 2012), podendo representar oportunidades, mas também grandes desafios para o desenvolvimento (tal como o que acontece na Índia) (Ward, 2007). O World Development Report defende três estratégias prioritárias para melhorar a situação dos jovens: (i) aumentar as oportunidades, não só de emprego, mas também de prosseguimento de estudos, acesso a cuidados de saúde e a participação política; (ii) fomentar as *capabilidades*, informando os jovens das escolhas possíveis para que estejam empoderados para tomar as suas próprias decisões; e (iii) oferecer segundas oportunidades, através de programas específicos, para aqueles que falharam devido a circunstâncias difíceis ou a poucas possibilidades de escolha (WDR, 2007, citado em Ward, 2007).

Segundo o Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio em Moçambique, em 2005, 74,6% das pessoas encontravam-se empregadas, e destas, 62,1% trabalhavam por conta própria (República de Moçambique, 2010). A percentagem de homens empregados é significativamente superior à das mulheres, por exemplo, no setor privado, as mulheres representam apenas 21,4% da força de trabalho (Balanço de PES, 2009, citado em República de Moçambique, 2010). De acordo com o PEE (MINED, 2012) o mercado de trabalho em Moçambique divide-se em três partes: (1) 7% da força

¹⁰ Por comparação, note-se que em Portugal, entre o ano 2001 e o ano 2011, o crescimento anual populacional foi de 0,197% (PORDATA).

de trabalho está no setor formal, que solicita competências de nível médio e superior; (2) 25-30% no setor informal, que exige competências básicas de comércio/ofícios e de empreendedorismo; e (3) 65% no setor agrário de subsistência, que é a fonte de rendimento de cerca de 80% da população (República de Moçambique, 2011). Sendo Moçambique um país essencialmente agrícola, este setor torna-se prioritário quando se trata de combater a pobreza e procurar o desenvolvimento do país (MINED, 2012, República de Moçambique, 2011 e 2015). Acresce o facto de Moçambique ser um país vulnerável à seca e às cheias, sofrendo 0.31 secas e 0.62 cheias por ano (República de Moçambique, 2010).

Moçambique: Desenvolvimento agrário e rural e situação alimentar

É, pois, fundamental formar a população no sentido de que a produção e a produtividade agrícola familiar aumente, assim como a comercialização, o que proporcionaria a sua melhor alimentação e um aumento dos seus rendimentos. Em consonância, verificamos que o Programa Quinquenal do Governo 2015-2019 inclui objetivos estratégicos no âmbito da promoção da produtividade do setor familiar agrário, com vista a alcançar a autossuficiência alimentar, e da promoção da comercialização agrícola (República de Moçambique, 2015). O aumento da produtividade assume particular importância ao constatar-se uma subida nos preços dos produtos alimentares básicos, com tendência a agravar-se, que se acredita que provoque deterioração na qualidade da dieta da população (República de Moçambique, 2010). Tudo isto vai ao encontro do objetivo número dois dos ODS acima referidos que, entre outras metas, pretende duplicar a produtividade agrícola e os rendimentos dos pequenos agricultores (United Nations, s/data-e). Também as Nações Unidas defendem que o desenvolvimento rural dos países pobres é um componente indispensável para a sua transformação (United Nations, s/ data-a).

Pelo exposto se percebe que, na aposta na expansão do Ensino Técnico-Profissional de qualidade, a que se refere o PEE, incluem-se com especial importância as escolas agrárias, pelo que o mesmo documento sublinha ser necessário “criar uma base de especialistas bem formados para servirem e desenvolverem o setor formal” agrícola (MINED, 2012, p. 36). De acordo com a FAO, para apoiar os agricultores familiares a aumentar a sua produtividade é necessário, entre outros, investir na educação e formação: “skills and capacities must be upgraded by promoting education and training at all levels

(...) education and training programs that prepare young people to engage in commercial agriculture can determine future growth in the sector” (FAO, 2014, p. 92). A mesma fonte afirma que os agricultores familiares desempenham um importante papel como catalisadores do desenvolvimento rural sustentável.

O PEE menciona ainda que 54% da população vive abaixo da linha de pobreza e que as crianças continuam malnutridas (MINED, 2012). O representante em Moçambique do Programa Mundial de Alimentação, Karin Manente, destacou que o cumprimento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável “exige que todos os países tornem a alimentação nutritiva acessível e disponível para todos com vista a eliminar a malnutrição crónica” (Rádio ONU, 14/02/2017). Já o World Food Summit sublinhava a importância de aumentar a produção de alimentos com vista a cumprir o objetivo de diminuir para metade o número mundial de pessoas malnutridas até 2015 (DAC, 2001). Em 2015 já 169 países implementavam programas de alimentação escolar, tendo-se verificado que não só ajudaram a manter saudáveis as crianças que frequentavam a escola, mas também aumentaram significativamente o número de matrículas e a permanência escolar, em comparação com alunos não beneficiários de tais programas (UNESCO, 2015). Citando Agostinho da Silva, “o que é necessário num país é haver os três *ss*: *s* número um, sustento, *s* número dois, saber, *s* número três, saúde. Então vamos começar pelo sustento, primeiro degrau das coisas”, para podermos depois trabalhar o saber (Silva, 1990a, citado em Amorim & Azevedo, 2017, p. 76). No PEE (MINED, 2012) e no Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (República de Moçambique, 2010), lê-se que cerca de 44% das crianças até aos cinco anos em Moçambique sofrem de desnutrição crónica, “com um impacto negativo no desenvolvimento cognitivo da criança, difícil de recuperar” e que cerca de um milhão de crianças em idade escolar “vivem em zonas de extrema insegurança alimentar” (MINED, 2012, p. 49). Contudo, o PEE refere também que os indicadores de nutrição não têm correlação direta com o nível de pobreza e de consumo (MINED, 2012). Também o Plano Multissetorial para a Redução da Desnutrição Crónica da Província de Nampula, província mais populosa de Moçambique, refere que apesar do aumento da produção agrícola a percentagem de crianças com problemas de malnutrição e de desnutrição crónica tem aumentado, o que corrobora a inexistência de uma correlação direta entre a nutrição e a disponibilidade de alimentos (Governo da Província de Nampula, 2015). Constata-se, pois, a necessidade de (in)formar a população para uma alimentação saudável, uma vez que a dieta da população se tem

baseado em tradições e tabus que consistem em dietas monótonas pouco nutritivas, apesar da disponibilidade de alimentos diversos e nutritivos (OBSERVADOR, 1/11/2016; Sapo24, 1/11/2016).

As Escolas Profissionais em Moçambique

Para este trabalho escolhemos o contexto moçambicano pelo interesse que nutrimos pelo projeto de reativação da rede nacional de Escolas de Artes e Ofícios (EAO). Este projeto começou a ser pensado em 1996 pelo Ministério da Educação de Moçambique, sobretudo pela Direção Nacional do Ensino Técnico, e reuniu o apoio de diversos organismos portugueses, tais como a Fundação Portugal-África, o Ministério da Educação de Portugal, a Associação Empresarial de Portugal, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, a Fundação Calouste Gulbenkian e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (Azevedo & Abreu, 2007; Abreu, 2011). As EAO ofereciam uma preparação profissional prática e formação académica, embora bastante elementar, equivalente à terceira classe do ensino primário. Estas escolas tinham desempenhado um papel socialmente relevante no período colonial, contribuindo para melhorar a situação económica dos seus graduados (Azevedo & Abreu, 2007). Contudo, após a guerra civil que assolou o país, encontravam-se desativadas e em más condições (Azevedo & Abreu, 2007). Após a realização de um estudo prévio, coordenado por Joaquim Azevedo, e de vários encontros preparatórios, iniciou-se no terreno, em 2001, a primeira fase de implementação das escolas (Azevedo & Abreu, 2007). Em 2003 foi aprovado, pelo Ministro da Educação de Moçambique, o Diploma Ministerial nº 138/2003, de 12 de setembro, que homologou os planos curriculares dos cursos e atribuiu às EAO a designação de Escolas Profissionais (EP), oficializando assim o modelo (Azevedo & Abreu, 2007). Este projeto, que foi iniciado com cautela, com a criação de apenas cinco escolas, teve uma rápida expansão, sendo que em 2013, ano em que se realizou a investigação no terreno que serve de base a esta tese, existiam já 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias do país. Dados de 2016 da Unidade Técnica de Apoio às Escolas Profissionais apontam para a existência de 44 escolas em funcionamento, que abrangiam um total de 9133¹¹ alunos, 6471 rapazes e 2662 raparigas.

¹¹ Nos números totais de alunos não estão incluídos os dados de duas das 44 escolas por serem ainda muito recentes e não se dispor dessa informação. A discrepância observada entre o número de rapazes e de raparigas que frequentam as escolas traduz, por um lado, a desigualdade de género que ainda se faz sentir

As escolas profissionais de Moçambique assentam em seis linhas de força: (i) uma teleologia personalista, centrada na realização da pessoa na sua totalidade e não apenas como um agente económico; (ii) projetos locais e autónomos, não reproduzindo modelos importados, mas sim adaptados aos dinamismos territoriais próprios; (iii) ênfase na qualificação dos atores/autores, já que a qualidade da formação dos jovens depende, em grande medida, de uma contínua formação dos diretores e dos professores-formadores; (iv) modelo curricular dirigido ao sucesso, que favorece o esforço, o apoio personalizado e a avaliação pedagógica adaptada; (v) avaliação institucional contínua, simultaneamente externa e interna; e (vi) nova mobilização de recursos, com identificação de projetos, de potenciais doadores e com um financiamento realizado por ação e no momento certo (Azevedo & Abreu, 2007). O modelo das EP rege-se ainda por cinco princípios: (i) Integração, institucional e curricular; (ii) Diferenciação, em que cada escola tem um Projeto Educativo próprio, que lhe confere especificidade, “de tal modo que as EP desempenham, para as regiões onde estão inseridas, um papel de “motor” de desenvolvimento local e regional” (Abreu, 2011, p. 145); (iii) Flexibilidade, liberdade para procurar soluções adequadas ao contexto; (iv) Modularização, com disciplinas organizadas em módulos, unidades de aprendizagem autónomas; e (v) Profissionalização, dedicando a maior parte da carga horária às componentes técnicas e profissionais, dado o seu carácter essencialmente terminal (Azevedo & Abreu, 2007; Abreu, 2011).

A preocupação da territorialização e da descentralização das EP é uma constante, para as quais contribuem a Unidade Técnica de Apoio, com um consultor português residente no terreno¹², e as Equipas Locais de Implementação e Desenvolvimento, constituídas por vinte agentes educativos moçambicanos, oriundos de todas as províncias. A preocupação na formação e na preparação técnica e pedagógica dos agentes educativos é outra característica que ressalta do modelo das EP e para onde tem sido direcionado grande parte do financiamento da cooperação portuguesa (Abreu, 2011). De acordo com Abreu, foram já desenvolvidas, desde 2001, 46 ações de formação e cursos de capacitação técnico-pedagógica para agentes educativos das EP, 39 em Moçambique e 7 em Portugal.

na frequência escolar, particularmente na África Sub-Sahariana (Sida, 2015), por outro lado, parece indiciar como o ensino profissional constitui um ensino de segunda oportunidade, para os jovens que não conseguem progredir no EG, para os que estavam “perdidos”. O facto de as raparigas, uma vez matriculadas na escola, terem maior probabilidade de completar o nível de ensino do que os rapazes, que têm maior probabilidade de abandonar a escola (UNESCO, 2015), resulta numa maior participação dos rapazes no ensino profissional.

¹²No início da implementação do Projeto, em que as exigências técnicas eram maiores, residiam no terreno dois consultores.

Foram também concedidas 44 bolsas de estudo a alunos moçambicanos para frequentarem cursos profissionais de nível 4 em escolas profissionais portuguesas e, no final, uma formação pedagógica na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, que os habilita a exercer funções docentes nas EP (Abreu, 2011). Foi também implementado um projeto de geminação de escolas profissionais moçambicanas e portuguesas, com o objetivo de potenciar a troca de experiências e de conhecimentos e a partilha de dificuldades e de materiais didáticos (Abreu, 2011).

Estes princípios orientadores baseiam-se na certeza de que não é suficiente criar escolas, aumentar a procura social de educação e formação, e prolongar a escolaridade para que exista verdadeiro desenvolvimento (Azevedo, 1996). É sim necessário uma escola bem enraizada na comunidade e com autonomia para adaptar os conteúdos à realidade em que se insere, já que o sucesso dos programas educativos cujos conteúdos não estão relacionados com a vida da população é frequentemente ilusório (NORRAG, 2008).

A missão das EP, descrita no Regulamento das Escolas Profissionais, é a de “qualificar profissionalmente adolescentes e jovens moçambicanos como núcleo de uma estratégia de desenvolvimento socioeconómico nacional que requer e repousa, em boa parte, na existência de uma mão-de-obra competente e apta a evoluir nos mais variados contextos profissionais e laborais” (artigo 1º, ponto 1). Os objetivos das escolas são promover a qualificação profissional e o desenvolvimento global dos jovens, fomentar o gosto pelo empreendedorismo e pela iniciativa, apoiar os graduados no seu processo de inserção socioprofissional e contribuir para o desenvolvimento local (Azevedo & Abreu, 2007). As EP devem também “estar abertas à organização de outras ofertas complementares de qualificação profissional para jovens e para adultos, por iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, nomeadamente empresas, de modo a assegurarem a qualificação das pessoas e dos territórios locais em que elas se movimentam, promovendo, deste modo, um racional aproveitamento das suas capacidades instaladas” (nº 3 do artigo 1º do Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique). As EP podem ser de natureza pública, privada ou comunitária, resultantes da parceria entre o Estado e outros promotores, normalmente ONG e confissões religiosas, em que o Estado paga os vencimentos dos docentes e os consumíveis (Abreu, 2011). Até ao momento ainda não existe nenhuma EP privada, contudo, duas das escolas

públicas tiveram o apoio de empresas privadas, uma ao nível da cedência de instalações e outra de instalações e equipamentos (Abreu, 2011).

O critério mínimo de ingresso nas escolas profissionais é a qualificação equivalente ao ensino primário completo, a 7ª classe, e correspondente à escolaridade mínima obrigatória em Moçambique. Os cursos têm a duração de dois anos e a formação organiza-se em quatro componentes: sociocultural, com cerca de 40% do peso total da carga horária; técnico-profissional e área de projeto profissional, onde se abordam conteúdos ligados à criação do próprio emprego, ambas abrangendo 60% da carga horária; e, no final, a componente de estágio profissional (Azevedo & Abreu, 2007), idealmente realizado em contexto empresarial, mas que em caso de necessidade pode ser feito na escola (Abreu, 2011). Na área de projeto profissional os alunos têm a oportunidade de desenvolver “um projeto pessoal, transdisciplinar e integrador de todos os saberes e competências desenvolvidos ao longo da formação”, que constitui a base da Prova de Aptidão Profissional, apresentada e defendida perante um júri (Abreu, 2011, p. 146). Esta formação confere qualificação profissional de grau elementar (ou nível básico técnico-profissional – nível 2) e equivalência à 9ª classe. Embora os cursos sejam de cariz profissional e, por isso, “são construídos como percursos predominantemente terminais, o prosseguimento de estudos, em qualquer momento da vida, deve ser sempre facultado” (Azevedo & Abreu, 2007, p. 33), pelo que os alunos que tenham terminado estes dois anos com uma média igual ou superior a 12 valores podem prosseguir estudos na EP, no chamado “ano complementar”, equivalente à 10ª classe, que, se terminado com sucesso, lhes confere equivalência ao Ensino Básico. Este ano complementar é constituído apenas por duas componentes de formação: sociocultural, com um peso de 70% da carga horária, e técnico-profissional, com um peso de 30% (Abreu, 2011). Todos os alunos podem prosseguir estudos nas restantes escolas nacionais do ensino geral ou técnico. As Escolas Profissionais têm a preocupação de proporcionar um amplo leque de formação geral e uma especialização terminal pautada por competências não demasiado afuniladas, que permitam adaptação à transformação e à incerteza das sociedades (Azevedo & Abreu, 2007). De acordo com Azevedo e Abreu, espera-se que muitos dos diplomados venham a criar o seu próprio emprego, “por ausência de tecido empresarial local ou pela sua excessiva informalidade” (Azevedo & Abreu, 2007, p. 36).

Algumas escolas oferecem apenas um curso, com particular incidência no de Agropecuária, enquanto outras oferecem diversos cursos, que incluem áreas diversas, tais

como, Pedreiro de Limpos, Carpinteiro/ Marceneiro, Serralheiro Civil, Serralheiro Mecânico, Eletricista de Edificações, Mecânico-Auto, Empregado Administrativo e Empregado de Mesa e Bar. O horário semanal previsto é de 35 horas, para qualquer dos cursos (nº 4, artigo 11º do Regulamento das Escolas Profissionais), algo que não é habitual no ensino geral, no qual os alunos só estão ocupados na escola durante o turno da manhã ou da tarde.

Resultados de avaliações realizadas às Escolas Profissionais de Moçambique

O projeto das EP já foi alvo de várias avaliações, que têm “ressaltado o impacto socioeconómico positivo que o funcionamento destas escolas tem proporcionado nos territórios em que se inserem” (Abreu, 2011, p. 148). Em 2008 realizou-se uma avaliação por uma equipa de peritos moçambicanos, em 2009 uma avaliação mista, por peritos moçambicanos e portugueses e, em 2011, dez anos depois do início da operacionalização deste projeto, foi realizada uma Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das escolas, concretizada por dois peritos avaliadores de reconhecida experiência internacional (Abreu, 2011). Têm sido também realizadas outras avaliações, nomeadamente pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, cofinanciador do projeto (Abreu, 2011). Da Avaliação Internacional resultou um Relatório final (RAEPM; Castro & Machado, 2011) e, pela sua pertinência para o presente trabalho, vamos de seguida alongar-nos um pouco na exposição dos seus (para nós) principais resultados, dos quais destacamos as seguintes apreciações e as seguintes recomendações.

Quanto aos motivos que levaram à opção pelas EP, o RAEPM refere que os encarregados de educação optaram pela EP para os seus filhos/educandos para garantir que “não enveredam por caminhos de marginalidade e delinquência” (p. 63). Menciona também que alunos e encarregados de educação afirmam terem sido os próprios a optar pela EP, contudo, que para alguns alunos o ingresso na EP foi uma escolha contrariada e forçada. Há também referências a alunos que optaram pela EP apesar de já terem a 10ª classe concluída, apenas para serem formados profissionalmente.

Em termos da formação ministrada pelas EP, o RAEPM menciona o seguinte: o seu foco na qualificação dos jovens e no estímulo ao empreendedorismo popular; o facto de representarem mais oportunidades de acesso à educação; de a população valorizar as EP, pelos benefícios advindos dos saberes que promovem; de as comunidades terem

passado, graças às EP, a valorizar o papel da educação e da formação profissional no desenvolvimento dos jovens, no acesso a novos produtos e serviços, no aumento da produtividade económica e da qualidade de vida; de determinadas características das EP as tornarem únicas e atrativas, tais como, as turmas pequenas, o acompanhamento personalizado dos alunos, a interação entre os professores, as aprendizagens práticas, a integração curricular, a avaliação da aprendizagem orientada para o sucesso do aluno, a ligação com os encarregados de educação e líderes locais e a possibilidade de autoemprego; de algumas EP apresentarem experiências com resultados muito positivos de formação inicial e continuada de adultos, havendo “manifestação geral de que as localidades do entorno das EP estão muito carentes desse tipo de oferta educacional” (p. 72); de os participantes em geral atribuírem grande importância às EP e ao ensino profissional; de os empregadores considerarem que as EP se debruçam demasiado na teoria, comparativamente à parte prática na formação dos jovens, e que os alunos recebem uma formação muito inicial; de existir um estigma sobre o ensino profissional, considerando-o uma formação de categoria inferior; de as EP serem percecionadas como escolas “para atender, prioritariamente, alunos com problemas de aprendizagem, carentes do ponto de vista socioeconómico e órfãos” (p. 33); de que as EP devem reforçar os conteúdos e as atividades de educação cooperativa e de educação autogestionária, mantendo-se comprometidas com a perspetiva pedagógica emancipacionista, no sentido de promover nos jovens a capacidade de autonomia e de autodeterminação, para que se reconheçam como sujeitos “corresponsáveis na construção e na transformação de suas vidas, e da vida dos outros com quem convivem” (p. 22); devem reforçar as atividades orientadas para o desenvolvimento integral dos alunos, considerando-os nas suas várias dimensões; devem transformar o plano de ensino em três anos, deixando de existir a qualificação profissional de dois anos de nível elementar e o ano complementar que confere o ensino básico, para passar a existir apenas o curso profissional de nível básico; devem criar cursos profissionais de nível médio ou um contingente de vagas nos institutos técnicos para os graduados nas EP. No que concerne à formação agrícola, o RAEPM afirma que a produção agrícola das EP se revelou inovadora e promotora da produtividade da comunidade circunvizinha, funcionando estas escolas como agentes dinâmicos de mudanças, com resultados visíveis.

Em termos do currículo formativo das EP foi sublinhada a vantagem do seu modelo curricular, atribuindo-se ao regime modular a responsabilidade na diminuição das

reprovações, desistências e abandonos, e o facto de a taxa de aproveitamento escolar em 2010 ter sido melhor do que a das escolas básicas e institutos médios. Foi também salientada a consistência e coerência do projeto das EP em termos curriculares e pedagógicos, que as torna como um modelo exemplar de qualificação profissional inicial, como processo de desenvolvimento pessoal e social, através do qual “se criam e transformam saberes e experiências em conhecimentos, competências, atitudes, crenças, valores, sentidos e emoções” (p. 30). Referiu-se ainda a valorização do carácter prático do ensino que as EP promovem e a sua ligação ao mundo do trabalho, a valorização da Prova de Avaliação Profissional (PAP) como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos, e recomendou-se melhorar o “desenvolvimento do saber-ser, saber-estar, saber-conviver e saber-escutar” nos alunos, devendo “ser mais constantes e intensas as programações que contribuem para orientar os alunos para a vida” (p. 50).

No que diz respeito às condições físicas, sublinhou-se a insuficiência de infraestrutura material das EP, a precariedade dos internatos e das alimentações, a falta de condições das oficinas e a falta de eletricidade. Recomendou-se o estabelecimento de requisitos mínimos para as infraestruturas das EP, visando a valorização e a melhoria dos espaços, e recomendou-se também investir nas atuais EP, nomeadamente através da produção de materiais didáticos apropriados, da criação de bibliotecas, salas de formação e laboratórios adequados, disponibilização de equipamentos informáticos, internet, retroprojetores e de equipamentos para ouvir música e ver filmes, melhoria das casas de banho, alojamentos, refeitórios, melhoria dos espaços e equipamentos e reforçar os consumíveis necessários para cada especialidade.

Em termos da ligação à comunidade, o RAEPM refere que as EP atendem às necessidades locais de formação profissional, reforçam a luta pela diminuição da pobreza e o desenvolvimento do país, ao introduzirem inovações produtivas e disseminarem técnicas e conhecimentos. Menciona também que os cursos das EP são relevantes para as necessidades locais e regionais e conduzem a qualificações conhecidas, compreendidas e acessíveis e à formação de “trabalhadores em especialidades para as quais há *deficits* de força de trabalho qualificada” (p. 69). Contudo, as EP consideram ser necessário avançar no seu enraizamento social e é recomendado que se estreite a inserção social e comunitária das EP. O RAEPM afirma ainda que as comunidades não veem as EP como fornecedoras de produtos e serviços e que o Conselho de Escola funciona de forma irregular.

No que concerne aos professores, ressalta-se a escassez de professores com adequada qualificação técnica e pedagógica, sublinha-se a vantagem do investimento que as EP têm destinado à formação dos professores e formadores na solidificação das mesmas, contudo, recomenda-se um ainda maior investimento na sua formação, nomeadamente fomentado práticas de formação pedagógica e o intercâmbio entre professores das EP.

Segundo o RAEPM, os alunos das EP “mostram-se motivados pela segurança do certificado profissional, pela maior facilidade de emprego, possibilidade de autoemprego e ganhos de autonomia” (p. 19), destacam recordações positivas das EP, no sentido de terem provado as suas capacidades profissionais, de se terem sentido motivados e valorizados, sentem-se reconhecidos pela comunidade, que os aprecia e valoriza, contribuindo para a sua resiliência e sentimentos de autoeficácia e segurança. O RAEPM menciona também que os alunos são diferentes dos outros jovens em termos de sentimentos, valores, crenças e normas de convivência relativamente à experiência escolar e à vida profissional futura, o que os torna únicos e com potencial para contribuir para o desenvolvimento local. Recomenda que se fomente o intercâmbio entre alunos das EP e que se melhore a alimentação fornecida, como forma de promover a melhoria do rendimento escolar.

O estágio é valorizado como meio privilegiado de realização de aprendizagens profissionais e de promoção da ligação com o emprego, contudo, o RAEPM menciona não terem sido encontradas evidências significativas de oportunidades de emprego a partir dos estágios, pela contratação formal dos jovens diplomados. Menciona também que os estágios, com frequência, são realizados na escola por dificuldade em concretizá-los em empresas, que os empregadores consideram que muitos dos alunos durante o estágio se mostram desinteressados em aprender, e que o acompanhamento dos estagiários pelos professores de apoio não tem sido realizado com a regularidade prevista e desejada, recomendando uma melhoria neste sentido.

Em termos da relação das EP com as empresas, o RAEPM refere que alguns empresários participam regularmente nos júris das PAP e que manifestam interesse em apoiar as EP, no sentido de que os alunos melhorem a aprendizagem técnica, mostrando-se disponíveis para realizar palestras visando a ampliação das “aspirações e horizontes dos alunos” (p. 36). O RAEPM recomenda a promoção de uma maior ligação e apoio das empresas às EP.

Quanto à transição para o emprego, o RAEPM alude à debilidade das estratégias de acompanhamento da inserção socioprofissional dos graduados, sendo que “os alunos acham que recebem pouco conselho e orientação sobre o que fazer depois de formados” (p. 52) e gostariam “de contar com mais apoio das escolas na abertura dos seus caminhos para que se realizem como profissionais” (p. 53). O RAEPM afirma existirem resultados débeis quanto à inserção socioprofissional dos alunos, tanto como profissionais autónomos, devido à falta de condições financeiras, como como assalariados por conta de outrem, devido à falta de emprego. A este propósito, recomenda que se promovam formas de acompanhamento dos percursos dos graduados, estimulando a ligação EP-antigos alunos, com as vantagens daí decorrentes para ambas as partes.

Sobre o prosseguimento de estudos foi referido que a maioria dos alunos opta por essa via, contudo, enfrenta dificuldades. Foram tecidas observações críticas sobre os “mecanismos de passagem dos alunos à continuidade dos estudos” (p.20) e mencionou-se que os graduados não conseguem aprovação nos exames exigidos para entrar nos Institutos Médios por ingressarem nas EP vindos do ensino primário com um fraco domínio das habilidades básicas, que o percurso curto e voltado para a formação técnica da EP não consegue compensar.

Em termos da qualificação atribuída pela EP, o RAEPM menciona que os encarregados de educação demonstraram “inquietação e desconfiança face à noção de qualificação escolar de *ensino elementar*” (p.18) e alude a considerar-se que as EP estão a oferecer formação profissional num nível inferior ao que é necessário, e que o nível básico não dá preparação suficiente aos jovens que pretendam estabelecerem-se por conta própria.

Quanto ao (auto)financiamento das EP, o RAEPM refere que o financiamento que o Governo tem alocado às EP é insuficiente, o que acarreta prejuízos para as disciplinas técnicas. Assim, apela à estabilização e à regularidade dos fluxos financeiros do orçamento do estado e afirma que o Governo espera “que as EP se guiem pelo modelo empresarial de produção de receitas próprias como forma de fortalecer a sustentabilidade delas” (p. 37) e que para as direções provinciais “será preciso investir mais nesse sentido, fazer rentabilizar os recursos fornecidos” (p. 41). A este propósito, sugere que as EP gerem receitas próprias, por exemplo, através do estabelecimento de contratos com organismos públicos para a venda de produtos e a prestação de serviços, e, no caso das EP agrícolas, menciona que a produção deveria ser concebida como metodologia

pedagógica e assim gerar receitas e melhorar a alimentação da comunidade escolar e circunvizinha, podendo para tal os alunos estagiarem na própria EP. Contudo, o RAEPM faz também alusão a que as receitas arrecadadas pelas EP têm que ser transferidas para o Estado “e nem sempre retornam à escola para nela ser reinvestido”, pelo que “as escolas não têm autonomia para gastar qualquer valor que arrecadem, não podendo usar os recursos que geram” (p. 37).

Outras questões mencionadas são o investimento das EP na divulgação, nomeadamente através de visitas a escolas primárias e da realização de atividades com os alunos da 7ª classe, contudo, recomenda que se publicitem mais as EP. O RAEPM alude também à vontade dos entrevistados na ampliação e diversificação do leque das ofertas de cursos, refere que os empregadores consideram que as EP estão a receber alunos muito novos “e que ainda não definem com muita clareza sobre o que querem fazer profissionalmente” (p. 35), e recomenda que se acautele a expansão das EP e primeiro se assegure condições às existentes.

Com este projeto já implementado e em rápida expansão, sentimos a necessidade e a pertinência de um estudo que avalie o eventual papel que as escolas profissionais estão a desempenhar no desenvolvimento das comunidades. Após todo o investimento, humano e financeiro, que foi e continua a ser direcionado ao projeto, falta conhecer em profundidade a verdadeira articulação e a relação que as escolas estarão a ter com as comunidades.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Com este estudo pretendemos aventurarmo-nos na análise da complexa interação entre ensino profissional e desenvolvimento local das comunidades onde as escolas se inserem. O nosso objetivo é conhecer 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, procuramos conhecer se as escolas profissionais de Moçambique estão a cumprir o seu objetivo de desempenhar

o “papel de ‘motor’ de desenvolvimento local”, tal como se lê no artigo 1º – Missão das Escolas Profissionais – do Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique.

Para tal, 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?

- Os 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?

Para além do contacto com os atores acima referidos, nas visitas às escolas e às comunidades estivemos também atentos 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 de desenvolvimento?

Tal como foi acima exposto, as escolas profissionais já foram alvo de avaliações que ressaltaram “o impacto socioeconómico positivo que o funcionamento destas escolas tem proporcionado nos territórios em que se inserem” (Abreu, 2011, p. 148). Importa agora conhecer em profundidade como é que esta relação com os jovens e com a comunidade se processa.

MÉTODOS

Como vimos, desenvolvimento é um processo complexo e integrado ao qual associamos noções de movimento, dinâmicas, recursos mobilizados na procura da melhoria do bem-estar das populações. 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

& Abreu, 2007), sujeitos de desenvolvimento e não apenas meros objetos (Ávila, 2000, citado por Heyn, 2003). O desenvolvimento tem em vista princípios de simetria, auto-organização, criatividade, cooperação e empoderamento (Caramelo, 2009). É para as pessoas e é para elas no local onde estão, “porque não é legítimo que sejam sempre e só as pessoas a deslocarem-se para procurar o desenvolvimento que lhes não chega” (Lopes, 2006, p.45). Perfilhamos da centralidade atribuída por Azevedo e Abreu às pessoas e às comunidades:

São estes que podem construir os processos do seu desenvolvimento, por mais pobres, mais iletrados, mais desorganizados que sejam e estejam, eles são os protagonistas principais, ninguém os substitui nos seus próprios espaços e nos seus próprios passos, a sua cultura é o ponto de partida, o fio estruturante da sua viagem (Azevedo & Abreu, 2007, p. 16).

Não há, portanto, desenvolvimento que não seja desenvolvimento regional e local. Desenvolvimento endógeno, enraizado culturalmente, realizado sob o signo da proximidade (Azevedo & Abreu, 2007).

Por este motivo, o presente estudo partiu do contacto direto com as comunidades, as suas instituições e os seus habitantes: as pessoas foram 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). Tal como no estudo de Flores-Crespo (2007), e de acordo com a abordagem das *Capabilidades* de Sen e Nussbaum, as pessoas são vistas como um fim do desenvolvimento e não como um meio ou um instrumento para o progresso, como sugerido pela Teoria do Capital Humano. Em consonância, a nossa metodologia foca-se em “dar voz” aos participantes, com o objetivo de ouvir e fazer ouvir os verdadeiros peritos no assunto que pretendemos estudar. Não um “dar voz” no sentido de dar algo que é nosso, já que, e de acordo com Freire, “a palavra não é privilégio de alguns” (1972, citado em Amorim & Azevedo, 2017, p. 67), mas antes no sentido de aumentar o protagonismo e a visibilidade daqueles que estão verdadeiramente implicados no projeto das Escolas Profissionais de Moçambique. Identificamo-nos com os movimentos educativos centrados na expressão “voz dos alunos”, que os colocam no centro de qualquer decisão relacionada com a vida escolar (Rada, 2012). Já Powell sublinhava importância da investigação em TVET dedicar-se a ouvir as vozes dos alunos, até agora postas de lado (Powell, 2012, citado em Tukundane

et al., 2014), e McGrath propunha que a investigação em TVET assumisse uma abordagem mais humanista, que colocasse as pessoas no centro, como sujeitos e como objetos, afastando-se da visão tecnicista dominante (McGrath, 2012b, citado em Tukundane et al., 2014).

Neste estudo comprometemo-nos com o respeito para com as pessoas, o conhecimento e a qualidade da investigação em educação, tendo presente questões de ordem ética essenciais aos processos de investigação em educação, tal como BERA defende (2011, citado em Poças, Lopes, Medina, & Santos, 2015). Adicionalmente, ao investigar contextos pós-coloniais e diferentes da nossa cultura, sentimos uma preocupação acrescida na adoção de uma metodologia culturalmente apropriada e procuramos adotar uma ética de investigação emancipatória e uma ética situada, ou seja, local e contextualizada, e dialógica, isto é, consciente da importância das relações humanas como base da investigação (Tikly & Bond, 2013, citados em Santos, 2015).

Existem diversas propostas de operacionalização de uma avaliação quantificada do conceito de desenvolvimento, que recorrem a diversos indicadores, uni ou multidimensionais (Moreira, 2009; Todaro, 1994). Contudo, mesmo estes últimos, fornecem-nos uma visão parcelar do fenómeno e a sua quantificação não deixa de estar repleta de subjetividade, já que integra componentes qualitativas dificilmente mensuráveis. Desenvolvimento não pode, pois, exprimir-se simplesmente por medidas estatísticas, como as médias, implicando um conjunto de valores centrais inquantificáveis, pelo menos de forma consensual, como a liberdade e a autoestima (Lopes, 2006; Torres, 2011). Existem, contudo, medidas de desenvolvimento, como é o caso do índice de desenvolvimento humano utilizado pelas Nações Unidas. A dificuldade em quantificar ou medir a contribuição da educação para o desenvolvimento reúne consenso (Cabugueira, 2002). Tudo isto reveste-se ainda de maior dificuldade ao pretendermos estudar o fenómeno em comunidades sobre as quais poucos ou nenhuns, pelo menos fiáveis, dados informativos existem.

O objetivo a que nos propusemos foi o da compreensão profunda do fenómeno e não o da quantificação ou o do estabelecimento de causalidades. Seguindo o quadro de partida de análise social que Alves utiliza, adotámos uma perspetiva da “ação” e do “conflito”, que reconhece a natureza construída da sociedade, o valor das subjetividades, das interações, das liberdades e dos confrontos de pontos de vista (Alves, 1999). Perfilhamos um paradigma pragmático, de pluralismo concetual, e adotamos uma

abordagem qualitativa, não positivista, que vai ao encontro das características referidas por Bogdan e Biklen: (i) a fonte direta dos dados será o ambiente natural e o investigador um instrumento primordial; (ii) os dados recolhidos serão essencialmente descritivos; (iii) será dada ênfase ao processo e não apenas aos resultados; (iv) os dados serão analisados indutivamente; e (v) as perspectivas dos participantes e o significado que atribuem às suas experiências serão muito valorizados (Bogdan & Biklen, 1994). Ambiciona-se uma descrição o mais detalhada possível.

Na impossibilidade de estudar todas as escolas profissionais de Moçambique, e na certeza de que o fator tempo é essencial para que o desenvolvimento se processe (Azevedo & Abreu, 2007; Cardoso, 2011), optou-se por definir como população apenas as 20 escolas – das 41 existentes – que têm um mínimo de cinco anos de funcionamento. Os critérios que tivemos em conta na caracterização das escolas que constituem a nossa população foram os seguintes: província onde se situam (cada uma tem as suas características próprias), ano de entrada em funcionamento (maior ou menor número de anos sediada na comunidade), contexto social (o meio mais urbano ou mais rural pode ser influenciado de modo distinto), natureza (o caráter público ou privado das escolas acarreta particularidades) e formação agrária ou não agrária (nas escolas agrárias a influência no meio envolvente poderá ser visível de modo diferente ao das escolas de formação não agrária, supondo que nas agrárias a influência direta é mais facilmente observável).

Na seleção da amostra adotou-se o seguinte procedimento: que incluísse escolas de todas províncias, que a sua dimensão fosse de metade da população (uma escola de cada uma das oito províncias mais duas escolas com características particulares), que as escolas tivessem o maior número de anos de funcionamento possível e que representassem proporcionalmente a população em termos dos três parâmetros acima mencionados, que foram tidos em conta na sua caracterização. Esta estratificação teve como objetivo reunir uma amostra diversa e representativa da realidade, e não tirar conclusões segmentadas. Teve também por base a premissa de que “a estratificação acrescenta rigor, ao garantir que a amostra contém a mesma distribuição proporcional dos ‘sujeitos’ que a população relativamente aos parâmetros selecionados” (Tuckman, 2012, p.474).

Para além destes critérios, existiam duas escolas que queríamos incluir *a priori*: a Escola 12 (doravante designada EP5), pelo seu projeto único e peculiar, por exemplo, ao incluir também um centro de formação para camponeses locais, sendo que pais e filhos

podem coexistir na mesma escola, com as mais-valias que tal acarreta, como Palmeirão (2007) salienta, e a Escola 18 (EP 9) por ter a particularidade de localizar-se num contexto geográfico e social único, ao estar inserida numa ilha.

Na tabela abaixo encontra-se caracterizada a nossa população e, a sombreado, a amostra selecionada:

Província	Escola	Ano de início	Contexto social			Natureza		Formação agrária	
			Urbana	Semi urbana	Rural	Pública	Comunitária	Sim	Não
A	1	2003		X			X	X	
	2	2004		X			X	X	
	3	2004			X		X	X	
B	4	2003		X		X			X
C	5	2003	X			X			X
	6	2004		X			X		X
	7	2005			X		X	X	
	8	2005			X		X	X	
	9	2005			X		X	X	
D	10	2007			X		X	X	
	11	2007			X		X	X	
	12	2008			X	X		X	
E	13	2006	X			X		X	
F	14	2003		X		X			X
	15	2004		X			X		X
	16	2008		X		X			X
G	17	2006			X	X		X	
H	18	2003	X			X			X
	19	2007		X			X		X
	20	2007			X		X	X	

Tabela 1 - Caracterização da população e da amostra de Escolas Profissionais

Conjugando todas as características, apenas ao nível da natureza pública/comunitária não foi possível cumprir na totalidade a proporção da população. Outra pequena divergência verificou-se na Província A, onde os nossos critérios nos levariam a escolher a Escola 1 em vez da Escola 2 (variam apenas no ano de entrada em funcionamento, não alterando a estratificação), contudo a primeira é mais semelhante a outras selecionadas, inclusive quanto à Congregação religiosa que a gere, enquanto a segunda apresenta uma dinâmica comunitária muito particular. Nas Províncias C e D, respeitando os nossos critérios de escolha, havia mais do que uma escola a cumprir as mesmas especificações, pelo que existia mais do que uma opção possível. Ao ter que optar, na Província C, preferiu-se a Escola 8 em vez da Escola 7 ou da Escola 9 por, à partida, não existindo diferenças significativas entre elas, a escolhida estar integrada numa Missão, que oferece condições de alojamento e de alimentação. Também na

Província D, a Escola 10 e a Escola 11 apresentam iguais especificações, tendo-se optado pela Escola 11 por funcionar num peculiar modelo de alternância inovador.

Após a amostra estar constituída, foi pedida autorização para a realização do estudo ao Ministro da Educação de Moçambique – autorização que foi formalmente concedida. O estudo ficou assim revestido do apoio institucional que favoreceu o acesso às escolas e à recolha de dados.

De seguida, foi necessário definir *a priori* o número de elementos junto dos quais proceder à recolha de dados. Embora a validade do estudo pudesse sair fortalecida pela opção por uma amostragem gradual, que fosse constituída no decorrer da recolha de dados, tendo em consideração a saturação teórica, pareceu-nos mais adequado optar por outro procedimento. Tal deveu-se a considerarmos mais prudente que o período de permanência em Moçambique para a recolha de dados fosse antecedido por uma pormenorizada preparação, para que não se corresse o risco de falta de participantes e assim não conseguir reunir a amostra desejada.

Foram, no entanto, utilizados outros métodos que visaram promover a validade do estudo, como o da triangulação de atores e de instrumentos, com o objetivo de obter uma melhor compreensão da questão em estudo e de chegar a uma interpretação plausível dos resultados finais (Roller, 2013). Assim, procurou-se conhecer a realidade a partir de diversos ângulos, superando as visões parcelares da mesma, na busca de uma visão mais holística, que procura padrões de convergência e de divergência dos dados. A diversidade de métodos permite também conjugar as potencialidades de cada um e, ao mesmo tempo, compensar os seus aspetos mais frágeis. Contudo, foram privilegiados os métodos de recolha de dados que recorressem à oralidade, métodos habitualmente utilizados na investigação em contexto africano (Santos, 2015), especialmente em meio rural (Jansen, 2005, citado em Poças et al., 2015), como respeito pela tradição marcadamente oral destas comunidades. Inclusivamente, tal como Castro e Machado (2011) mencionam, constitui prática frequente que a avaliação dos conhecimentos dos alunos das escolas profissionais de Moçambique seja realizada com base na oralidade.

Foi também previsto entrevistar diretores e formadores das escolas, com o objetivo de compreender se consideravam que a escola profissional/o curso/os seus alunos e graduados estão a provocar mudanças locais, em questões de dinâmicas sociais e produtivas, e de compreender o que se passa no processo de ensino-aprendizagem que possa estar a influenciar essa dinâmica. A escolha destes intervenientes teve

essencialmente o objetivo de assegurarmos que, caso não conseguíssemos aceder aos restantes atores, ficaríamos pelo menos com a perspetiva dos atores implicados no processo formativo.

Como método de recolha de dados junto dos familiares dos jovens graduados e dos elementos-chave, optou-se pela entrevista individual em profundidade, semiestruturada. Este método, pela profundidade e capacidade de desocultação de informação que lhe está inerente, não torna imperativo ser utilizado em grande número. Assim, procurámos entrevistar três familiares por cada um dos dez contextos, com a preocupação em triangular informação não só em termos de variedade dos atores, mas também na sua homogeneidade. Um menor número pareceu-nos redutor, mas um maior número, atendendo a que este procedimento seria repetido em dez realidades, pareceu-nos excessivo. Com os elementos-chave procurámos entrevistar um número ligeiramente superior, pois constituem informantes privilegiados da realidade a que queremos aceder e devido à sua variedade. Pretendemos por isso ter acesso a cinco atores, que incluam empresários, régulos, administradores e outros líderes locais. Para acedermos a estes dois grupos de atores solicitámos o apoio dos diretores das escolas, para que os identificassem e agendassem as entrevistas. O critério para a definição da amostra de familiares foi o de que residam na comunidade onde se integra a escola, de que os jovens a que dizem respeito se tenham graduado há mais tempo possível, e de que saibam falar português. Já para a amostra dos elementos-chave, e devido à dificuldade em aceder a estes atores, o critério foi apenas o da sua disponibilidade e acessibilidade.

O método das entrevistas afigurou-se como o mais adequado dada a complexidade e a profundidade da realidade a que nos propomos aceder. A opção por entrevistas semiestruturadas fundamentou-se em pretendermos um método que nos permita a flexibilidade suficiente para podermos seguir o fluxo da interação verbal e o ponto de vista do entrevistado, sem nos afastarmos dos objetivos do estudo. Esta postura flexível pretende poder “responder à situação imediata, ao entrevistado (...) e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.137). Por este motivo não foi seguido um guião rígido, que não permitisse desvios, como nas entrevistas estruturadas, nem foi lançado o tema sem estrutura, como nas entrevistas não estruturadas. Foi antes adotado um formato intermédio, visando aprofundar e compreender um tema complexo, mas gerido a partir de um guião integrador de temas mais específicos. Foram utilizadas questões abertas e não diretivas, de modo a obter a

informação necessária “sem a fragmentar e sem a descontextualizar”, com um enfoque de análise de cariz “indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2007, p.111). Houve a preocupação de que as respostas não fossem induzidas e evitou-se transmitir sinais de concordância ou discordância, ou de perspetivas pessoais sobre o assunto. Teve-se também a preocupação de que os entrevistados se exprimissem livremente e que fornecessem as informações o mais completas e precisas possível sobre o assunto tratado. O papel do entrevistador foi mais o de seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, escutando e estimulando o seu discurso, aceitando as pausas e, ao mesmo tempo, zelar pela manutenção do foco da entrevista no objetivo da pesquisa. Tudo o que foi dito foi aceite com interesse, tendo-se procurado adotar uma atitude de neutralidade, atenção e empatia, tal como sugere Afonso (2005). Procurou-se praticar a escuta ativa e atenta, encarando cada palavra “como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.137).

No início de cada entrevista foi contextualizado o estudo, foram apresentados os objetivos do mesmo e solicitado o consentimento informado do participante, oralmente e por escrito, de acordo com os princípios éticos da investigação em Ciências da Educação (SPCE, 2014). Foi também solicitada autorização para gravação áudio, dando as devidas garantias de confidencialidade, que nos permitiu um registo bastante completo da informação, sem ser um método tão intrusivo como o da gravação vídeo. A gravação da entrevista teve o objetivo de que fosse guardada toda a informação e não só aquela que pudesse parecer mais pertinente na altura, evitando assim operações interpretativas. Existindo consentimento e estando contextualizado o estudo, a entrevista partia de um tópico que nos permitia introduzir a temática e estabelecer uma relação de maior à vontade e confiança com o entrevistado, de modo a facilitar a sua livre expressão e a interação verbal. Eram depois lançados os tópicos centrais, que visavam o aprofundamento da temática e, para finalizar, incentivava-se o entrevistado a dar a sua opinião sobre a entrevista e a acrescentar algum assunto que considerasse relevante. Para este efeito foi preparado um guião (cf. Anexo A para guião da entrevista aos familiares e Anexo B para guião aos elementos-chave), a partir das questões orientadoras do presente projeto, onde se elencam alguns exemplos mais concretos de possíveis indiciadores de desenvolvimento, que foram inspirados na revisão da literatura e, essencialmente, na leitura do RAEPM (Castro & Machado, 2011). Os guiões foram organizados por objetivos, aos quais correspondem tópicos gerais de focagem e tópicos mais específicos,

com exemplos do modo de os aprofundar, que foram na altura geridos mediante as respostas obtidas.

Relativamente aos jovens graduados optou-se pela utilização do método do *focus group*, com sete elementos. A opção por este método teve por base a premissa de que a interação entre os jovens, o confronto de experiências, as suas convergências e divergências, constituem uma mais-valia ao nível do enriquecimento dos dados obtidos, que no seu conjunto são mais do que a soma de eventuais entrevistas individuais. O número de elementos para o grupo baseou-se na média que a literatura habitualmente menciona como sendo a ideal (por exemplo, de cinco a dez pessoas em Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, e de seis a oito pessoas em Krueger & Casey, 2001) – um número suficiente para gerar informação diversificada, mas não demasiado grande de modo a que os participantes dificilmente tivessem possibilidade de falar (Krueger & Casey, 2001). Estes elementos foram mais uma vez mobilizados pelos diretores das escolas, tendo sido formulado o seguinte pedido: que existissem jovens a representar, de uma forma estratificada, cada um dos cursos que a escola oferece, que se tivessem graduado há mais tempo possível, que habitassem na comunidade envolvente e que fosse um grupo relativamente equilibrado em termos de sexo feminino e masculino.

Tal como no caso das entrevistas, optou-se por um guião semiestruturado (cf. Anexo C) pelos mesmos motivos e na mesma linha do acima referido. Houve igualmente a preocupação da contextualização, do consentimento informado, de um tópico inicial desbloqueador, tópicos centrais de aprofundamento e finalização. A postura adotada como mediador foi semelhante à do entrevistador em termos de escuta ativa, estímulo ao discurso, flexibilidade e manutenção nos objetivos do estudo. Os papéis divergiram no aspeto de que enquanto mediador procurou-se dar mais ênfase à interação entre os elementos no seio do grupo do que à relação direta com eles. Assim, procurou-se que os participantes interagissem entre si, mais do que respondessem diretamente ao moderador, que progressivamente tentou assumir um papel cada vez menos central (Krueger & Casey, 2001). A criação de um ambiente de confiança e de empatia pode, com este método, assumir um papel ainda mais fundamental, na medida em que ao existir um grupo a escutar o que cada elemento diz, e não apenas uma pessoa, pode gerar maiores constrangimentos – embora a participação de outros jovens possa, também, evidenciar pontos de identificação que facilitem e promovam o discurso. A moderadora procurou estimular a participação de todos os elementos, ser paciente, tolerar os silêncios e encará-

los como “oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136), mas ao mesmo tempo geri-los, lançando novos tópicos de discussão ou questões de aprofundamento do tópico em discussão. Ao utilizar este método foi pedida autorização para gravação em vídeo, por implicar um maior número de interações, logo, também de evidências não-verbais, que seriam importantes registrar (Sampieri et al., 2006). Permitiu também um processo de transcrição mais facilitado, que no caso dos *focus group* é mais complexo do que nas entrevistas individuais, pela diversidade de elementos e possível sobreposição de interações verbais.

Atendendo aos objetivos do estudo considerou-se também importante recolher, junto do grupo de graduados, informações individuais acerca do próprio percurso pós-formativo. Para o efeito, e como consideramos que tais informações individuais não se enquadram nos objetivos do *focus group*, foi complementarmente administrado, no início de cada grupo e após a contextualização e a assinatura do consentimento informado, um breve questionário com vista a este levantamento (cf. Anexo D). Os dados dos questionários foram analisados com recurso ao programa estatístico SPSS, exceto os decorrentes das questões abertas, para os quais se utilizou o programa informático NVivo.

Foi ainda utilizado o método da entrevista individual em profundidade, semiestruturada, nos mesmos moldes e princípios acima referidos, junto de cada diretor das dez escolas e de um professor da área técnica por cada curso que as escolas oferecem. Como já foi referido, a opção por entrevistar estes atores prendeu-se essencialmente com o receio de que no terreno não conseguíssemos ter acesso aos restantes intervenientes. Os diretores foram escolhidos por constituírem os atores principais das escolas e, como tal, informantes privilegiados. A opção pelos formadores tinha em vista compreender a dinâmica e as especificidades de cada curso, bem como os trabalhos e projetos realizados, que eventualmente possam estar a ter aplicação prática na comunidade. Os formadores a entrevistar foram convocados pelo diretor da escola, sendo o nosso pedido o de que se tratasse do formador com o maior número possível de anos de serviço no curso e na escola em estudo.

Transversal a todo este processo esteve o método da observação naturalista, no contexto natural das pessoas e com a menor interferência possível. Para tal, houve uma especial preocupação com a atenção a detalhes das escolas, comunidades, culturas e aspetos da vida social. Não se tratou de uma mera contemplação, implicando entrar a fundo nos contextos e seus atores (Sampieri et al., 2006), como um modo disciplinado de

focalizar a atenção sobre determinados assuntos (McBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2006). A observação seguiu a orientação dos objetivos da investigação, que lhe conferiram alguma estrutura e focagem, e foi registada num diário de campo (cf. Anexo E). Este instrumento incluiu espaço para as anotações da observação direta, descritivas e concretas, e para as anotações interpretativas e pessoais – interpretações e sensações.

Adicionalmente, manteve-se um diário reflexivo onde, no final de cada dia de trabalho, foram anotadas reflexões, hipóteses iniciais, conclusões preliminares, dúvidas, etc.

Todas as entrevistas e os *focus group* foram transcritos na íntegra, e a todo o material utilizado neste estudo foi realizada uma análise de conteúdo, numa lógica indutiva. O elevado número de entrevistas recolhidas prende-se com o também elevado grau de análise e interpretação requeridos para atingir os objetivos do estudo. Por outro lado, a planificação deste número serviu também para acautelar eventuais contrariedades que surgissem no terreno e pudessem provocar uma redução no número da amostra proposta. Assim, sendo ela numerosa, se contingências locais provocassem uma redução, tal não poria em risco a exequibilidade do estudo. A análise de conteúdo foi efetuada com o auxílio do programa informático NVIVO. Caracterizada como o conjunto de técnicas de análise das comunicações, isto é, da transmissão de significados de um emissor para um recetor, a análise de conteúdo foi utilizada enquanto esforço de interpretação e tarefa de “desocultação”, tendo como objetivo a inferência (deduzir de maneira lógica), a compreensão para além dos significados imediatos, o ir além das aparências (Bardin, 2013). Ainda seguindo Bardin (2013), o que se pretende é não sucumbir aos perigos da compreensão espontânea, lutando contra “a evidência do saber subjetivo” (p. 30) pelo prolongamento do “tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (p.11), numa atitude de “vigilância crítica”, dizendo não “à leitura simples do real” (p. 30).

Estamos conscientes de que a utilização maioritária dos métodos da entrevista e do *focus group* pode trazer alguns constrangimentos. Embora se tivesse a preocupação de que as questões colocadas fossem o mais abertas possível e não indutoras de resposta, os participantes podem, eventualmente, ser levados a emitir respostas socialmente desejáveis para agradar à entrevistadora – apesar de que tal só seria possível em alguns tópicos, por exemplo, os que abordavam a sua (in)satisfação, já que a maioria deles versava sobre situações e experiências, não havendo lugar a respostas que pudessem ser

consideradas socialmente (des)adequadas. Por outro lado, uma vez que uma investigadora de um país tão distante e considerado mais desenvolvido foi ao encontro dos participantes para os ouvir acerca das escolas profissionais, pode levá-los a acreditar na importância das mesmas. Outro aspeto prende-se com a dificuldade de as pessoas conseguirem imaginar/ adivinhar o que teria acontecido caso as escolas profissionais não existissem ou se os jovens não as tivessem frequentado, pelo que atribuem às escolas a responsabilidade das mudanças observadas, não sendo possível ter em conta nem isolar uma série de fatores paralelos. Um mesmo resultado pode dever-se a mais do que um fenómeno, e isolá-los ou conhecer a percentagem exata do resultado que pode ser atribuída a cada fator torna-se praticamente impossível (Nicholls, Lawlor, Neitzert, & Goodspeed, 2012). No caso dos jovens e familiares que optaram pelas escolas profissionais pode também existir a tendência a defenderem uma opinião positiva para não parecerem inconsistentes. Inconscientemente, os próprios podem até ser levados a acreditar na mais-valia da sua opção pela ação do fenómeno da dissonância cognitiva, que os leva a convencerem-se a si próprios da utilidade da opção tomada, à qual dedicaram anos de vida. Motivos semelhantes foram apontados por Dolan, Fujiwara e Metcalfe (2012) e por Fujiwara (2013) ao defenderem a inadequação das abordagens qualitativas para estudar causalidades e impactos. Contudo, mais uma vez salientamos que o que pretendemos neste estudo é a compreensão do fenómeno *in loco*, na perspetiva dos habitantes das comunidades e dos beneficiários das escolas profissionais, visando conhecer as suas perceções acerca das maiores e menores valias das escolas, sem a pretensão de estabelecer causalidades.

Para a concretização deste trabalho de campo, que implicou uma investigadora portuguesa em Moçambique durante cerca de dois meses e meio e em locais tão diversos do país, foi pedido apoio financeiro à Fundação Portugal-África, entidade que desde o início, em 1997, apoiou o projeto da criação de uma rede de escolas profissionais em Moçambique, apoio que nos foi concedido.

PROCEDIMENTOS

O processo de recolha de dados implicou a permanência da autora em Moçambique durante dez semanas, distribuídas igualmente pelas dez escolas, com uma distância máxima entre elas de cerca de 2500km. Iniciou-se no dia 19 de agosto de 2013 e terminou no dia 25 de outubro.

De um modo geral, foi possível ter contacto com os elementos previstos, embora com frequência sem que tenham sido atendidos todos os critérios solicitados, nomeadamente a representatividade da oferta formativa da escola nos jovens graduados, o equilíbrio entre sexo feminino e masculino, e que os jovens entrevistados ou os relativos aos familiares entrevistados se tenham graduado há mais tempo possível. Por vezes o número de elementos no *focus group* foi ligeiramente inferior ou superior ao previsto, e o mesmo se verificou em relação ao número de familiares e de elementos-chave entrevistados. Em duas escolas não foi possível reunir os graduados em simultâneo, pelo que em vez de *focus group* foram realizadas entrevistas individuais e/ou em pequenos grupos. Tal deveu-se à dispersão geográfica dos graduados, assim como, numa das escolas, à dificuldade de transporte e, na outra, ao facto de o diretor apenas ter tomado posse na mesma semana em que decorreu a recolha de dados, pelo que não teve oportunidade de colocar em prática diligências para convocar conjuntamente os graduados. Pelo contrário, numa das escolas foram realizados dois *focus group*. Houve ainda a oportunidade de recolher dados em algumas situações inicialmente não previstas, como foi o caso das visitas ao local de trabalho de graduados. Em termos numéricos, estava prevista a realização de 118 entrevistas e de 10 *focus group*, a um total de 188 atores, tendo sido efetuadas 134 entrevistas individuais, 2 entrevistas de grupo e 9 *focus group*, num total de 202 atores.

As dez escolas profissionais em estudo serão doravante designadas por EP1, EP2... EP10, consoante a ordem pela qual foram visitadas.

Na EP1 o *focus group* realizou-se com 6 elementos, não estando um dos cursos representado, e foram entrevistados 6 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e ainda 3 graduados no seu local de trabalho (auto-emprego), num total de 26 atores. Na EP2 o *focus group* teve 5 graduados e foram entrevistados 5 elementos-chave, 2 familiares, 1 formador por curso e o Diretor, num total de 16 atores. O *focus group* da EP3 realizou-se com 6 graduados e entrevistaram-se 4 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 17 atores. No que diz respeito aos graduados da EP4 realizaram-se 2 entrevistas de grupo, uma que reuniu 2 e outra 3, e 3 entrevistas individuais, e foram entrevistados 6 elementos-chave, 4 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 21 atores. Na EP5 o *focus group* realizou-se com 7 elementos e foram entrevistados 6 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso e o Diretor, num total de 18 atores. Na EP6 foram realizadas 3 entrevistas a graduados, não estando dois dos

curso representados, 4 entrevistas a elementos-chave, 2 familiares, 1 formador por curso e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 14 atores. Na EP7 o *focus group* teve 9 elementos e foram entrevistados 5 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 24 atores. Na EP8 o *focus group* foi constituído por 6 jovens e entrevistaram-se 6 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 18 atores. Na EP9 o *focus group* realizou-se com 7 graduados, não estando um dos cursos representado, e foram entrevistados 5 elementos-chave, 3 familiares, 1 formador por curso, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 20 atores. Por fim, na EP10, foram realizados 2 *focus group*, um com 8 jovens e outro com 9, e foram entrevistados 5 elementos-chave, 3 familiares, o Diretor e o Diretor Adjunto Pedagógico, num total de 28 atores.

Na tabela que se segue apresentam-se os dados numéricos dos participantes, distribuídos por EP:

EP	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	Total
Atores											
Graduados	9	5	6	8	7	3	9	6	7	17	77
Elementos-Chave	6	5	4	6	6	4	5	6	5	5	52
Familiares	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	29
Formadores	7	3	2	1	1	4	5	2 ¹³	3	1	29
Diretores	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	15
Total	26	16	17	21	18	14	24	18	20	28	202

Tabela 2 - Número de elementos entrevistados por escola

¹³ Um dos formadores entrevistados acumulava a função de Diretor Adjunto Pedagógico, estando neste quadro contemplado apenas como formador.

ESTUDO EMPÍRICO

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES

Aquando da preparação para o período de recolha de dados em Moçambique havia o já mencionado receio de, atendendo à realidade do país, não conseguirmos entrevistar no terreno os atores pretendidos. Não nos conseguirmos deslocar ou não conseguir fazer deslocar jovens, elementos-chave e familiares que já não estavam diretamente ligados às escolas, afigurava-se como uma forte possibilidade. Assim, optamos por entrevistar também diretores e formadores das escolas, elementos estes mais facilmente acessíveis. Como já foi referido, tomámos esta opção por prudência, já que o que idealmente pretendíamos era ter acesso às vozes de elementos exteriores às escolas, que tivessem um olhar externo da dinâmica escolas-comunidades.

Felizmente, a cuidadosa preparação da ida para o terreno, o apoio institucional que obtivemos do Ministério da Educação de Moçambique para a realização deste trabalho, a colaboração da Unidade Técnica de Apoio das Escolas Profissionais de Moçambique e a colaboração da direção das escolas, contribuíram para que o processo de recolha de dados decorresse de uma forma muito completa. Na verdade, conseguimos até superar aquilo a que nos tínhamos proposto, escutando a voz de 202 atores, quando nos tínhamos proposto a ouvir 188. Atendendo à quantidade de informação recolhida, pareceu-nos então que poderíamos prescindir, neste estudo, do olhar vindo dos atores diretamente implicados na formação escolar, onde se incluem os diretores e os formadores das EP. É, depois, nosso objetivo utilizar esta informação recolhida para um trabalho posterior.

Posto isto, iremos de seguida apresentar os dados recolhidos pela voz dos jovens graduados, de familiares de jovens graduados e de elementos-chave da comunidade, distribuídos de acordo com a tabela que se segue.

Atores	EP	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9	EP10	Total
Graduados		6*	5	6	8	7	3	9	6	7	8*	65
Elementos-Chave		6	5	4	6	5*	4	5	6	5	5	51
Familiares		3	2	3	3*	3	2	3	3	3	3	28
Total		15	12	13	17	15	9	17	15	15	16	144

Tabela 3 - Número de participantes (elementos cujo discurso foi analisado).

Os números assinalados com um asterisco diferem dos apresentados na tabela anterior, “Número de elementos entrevistados por escola”, na medida em que nem todos os elementos entrevistados foram analisados, a saber: 3 graduados da EP1, uma vez que estas entrevistas não estavam previstas, foram mais informais, realizadas no local de trabalho, e o *focus group* programado já tinha sido realizado; 9 graduados da EP10, uma vez que já tinha sido realizado o *focus group* previsto, com 8 elementos, tendo-se realizado um segundo *focus group* apenas pela vontade dos jovens em também serem ouvidos após terem sido convocados pela Direção da escola (que convocou um grande número de jovens para acautelar possíveis faltas); 1 elemento-chave da EP5, já que uma falha técnica impediu a entrevista de ser gravada; e 1 familiar da EP4, por se encontrar visivelmente alcoolizado e o seu discurso ser repetitivo e se afastar do tema em estudo. Assim, a análise de conteúdo realizada focou-se em 82 entrevistas individuais, 2 entrevistas de grupo e 8 *focus group*.

É de referir que duas entrevistas a elementos-chave foram realizadas com recurso a tradutor, já que os entrevistados assim o quiseram por considerarem não dominar suficientemente a língua portuguesa. O facto de este não ser o idioma habitualmente utilizado pela população e de a investigadora não conhecer as diferentes línguas faladas pelos entrevistados, fez com que por vezes a comunicação não fluísse como seria desejado, essencialmente no que diz respeito às entrevistas com os familiares dos graduados e com os elementos-chave. Apesar desta dificuldade, que se acredita que terá constrangido a recolha de informação em algumas entrevistas, condicionando a duração e a qualidade das mesmas, no geral, houve um entendimento muito positivo entre entrevistadora e entrevistados. Estes manifestaram satisfação pela oportunidade de serem ouvidos, agradecendo a entrevista, e nunca se lamentando pelo tempo despendido nem pela viagem de deslocação à escola, por vezes demorada e com a implicação de alguns custos.

Caracterização dos graduados

Os 65 graduados que constituem a nossa amostra caracterizam-se da seguinte forma:

Variáveis		Frequência	Percentagem	Média	DP
Sexo	Masculino	41	63,1		
	Feminino	24	36,9		
Idade				24,02	4,144
Nº de anos graduação				3,13	1,678
Curso	Agropecuária	24	36,9		
	Carpintaria	24	21,5		
	Pedreiro	7	10,8		
	Empregado administrativo	5	7,7		
	Serralharia	5	7,7		
	Mecânica-Auto	4	6,2		
	Moda e Confeção	3	4,6		
	Hotelaria e Turismo	2	3,1		
	Jardinagem	1	1,5		
Hab. literárias	9º	1	1,5		
	10º	46	70,8		
	11º	4	6,2		
	12º	13	20		
	Missing	1	1,5		

Tabela 4 - Caracterização geral dos graduados

No que concerne ao percurso após a graduação na EP, a amostra apresenta as seguintes características:

Variáveis		Frequência	Percentagem	Média	DP
Prosseguimento de estudos	Ensino geral	25	38,5		
	Curso mesma área	2	3,1		
	Curso outra área	1	1,5		
	Curso mesma área + curso outra área	1	1,5		
	Total	29	44,6		
	Satisfação ¹⁴			4,56	0,506
Motivos para continuar a estudar	Aumentar o nível de escolaridade	13			
	Aumentar os conhecimentos	10			
	Falta de emprego	7			
	Combater a pobreza	2			
	Construir o futuro	2			
	Outros	9			
Tempo de espera para começar a trabalhar após a graduação (meses)				6,13	9,291
Satisfação pelo percurso profissional ¹⁴				4,34	0,745
Situação profissional	Trabalha	48	73,8		
	Desempregado (mas já trabalhou)	8	12,3		

¹⁴ A escala utilizada para avaliar o grau de satisfação dos graduados foi a seguinte: (1) muito insatisfeito, (2) insatisfeito, (3) neutro, (4) satisfeito, (5) muito satisfeito.

	Estuda e nunca trabalhou	3	4,6		
	Nunca trabalhou nem estudou	3	4,6		
	Nunca trabalhou mas estudou	2	3,1		
	Estuda e já trabalhou	1	1,5		
	Total trabalha ou já trabalhou	57	87,7		
Trabalhos exercidos	Mesma área	72	77,4		
	Área diferente	14	15,1		
	Área desconhecida	7	7,5		
	Total	93		1,4 ¹⁵	
Remuneração dos trabalhos exercidos	Remunerado	75	80,6		
	Não remunerado	16	17,2		
	Missing	2	2,2		
	Total	93			
	Média das remunerações (meticais)			4595,335 ¹⁶	
Como conseguiu obter trabalho	Ficou colocado no local onde realizou estágio	10	15,4		
	Teve ajuda de professores da EP ou de contactos estabelecidos no estágio	20	30,8		
	Procurou sozinho	30	46,2		
	Criou um negócio, sozinho ou com outros	8	12,3		
	Teve ajuda de amigos e/ou familiares	23	35,4		
	Outros	7	10,8		

Tabela 5 - Caracterização do percurso pós-formativo dos graduados

Caracterização dos elementos-chave

Foram analisadas 51 entrevistas a elementos-chave, 42 homens e 9 mulheres, com uma média de idades de 54 anos e cargos distintos: Empresários (8); Presidentes do Conselho da Escola (4); Membros do Conselho da Escola (4); Pessoas influentes (4); Régulos (3); Líderes comunitários (3); Secretários do Bairro (3); Chefes de Localidade (2); Chefes do Posto Administrativo (2); Presidentes de Associações Agrícolas (2); Membros da Associação da Escola (2); Administrador do Distrito; Chefe de Unidade; Diretor dos Serviços Distritais das Atividades Económicas; representante do Diretor dos Serviços Distritais das Atividades Económicas; Extensionista provisor da linha de extensão da cidade dos Serviços Distritais das Atividades Económicas; representante do Chefe do Posto Administrativo; Chefe da Repartição do Ensino Técnico da Direção

¹⁵ Média de trabalhos exercidos por jovem graduado (93/65). Também poderia ser 1,6 se considerássemos a média de trabalhos exercidos por jovem graduado que trabalha ou já trabalhou (93/57).

¹⁶ No momento da recolha de dados (2013) este valor aproximava-se do salário mínimo nacional e correspondia a cerca de 64 euros.

Provincial de Educação e Cultura; responsável pela Comissão de Moradores do Bairro; membro da Comissão de Moradores do Bairro; Chefe de Habitação; Chefe da área da Administração/Contabilidade do Conselho Municipal; Chefe de Oficina de uma empresa; Gestor de Recursos Humanos de uma empresa; e Mãe-escola.

Caracterização dos familiares

Foram analisadas 28 entrevistas a familiares de graduados nos seguintes cursos: agropecuária (12); carpintaria (6); construção civil (4); serralharia (3); mesa de bar (1); moda e confeção (1); e empregado administrativo (1). O grau de parentesco dos familiares distribuía-se da forma que se segue: pai (15); mãe (8); irmão (2); irmã (1); tio (1); e marido (1), tratando-se de 19 homens e 9 mulheres, com uma média de idades de 45 anos.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONTEXTOS

Feita a caracterização dos atores, passaremos a uma breve caracterização das dez escolas e contextos da nossa amostra, redigida com base nas anotações registadas no diário de campo e no diário reflexivo. Estas anotações foram efetuadas com base na observação ativa, nas entrevistas, incluindo aquelas realizadas aos diretores e formadores, e nos *focus group*, bem como com base em diversos contactos e diálogos informais que foram sendo estabelecidos com a população ao longo do período de recolha de dados.

EP1

A EP1 é uma escola comunitária, isto é, de gestão privada, por parte de uma Ordem Religiosa, mas com algum financiamento público, semiurbana, localizada num bairro da periferia de uma grande cidade, que inclui formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há nove anos aquando da nossa visita. A sua oferta formativa compreende os seguintes sete cursos: Carpinteiro/Marceneiro, Serralheiro Civil/Soldador, Mecânico-Auto, Eletricista, Mesa e Bar (que na EP denominam de Hotelaria e Turismo), Operador Agropecuário 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 Irmãs religiosas que, após as cheias ocorridas no ano 2000, que desalojaram centenas

de pessoas, as acolheram e auxiliaram a recomeçar. A população ajudou a construir as suas próprias casas e, posteriormente, tudo o necessário para a vida da comunidade, tal 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 da EP é possível observar os alunos a trabalhar de forma muito prática. Os alunos dos cursos de Serralharia e de Carpintaria trabalham com ferros – novos e antigos para reciclar – e com 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, tais como uma cafeteira elétrica. Os de Mesa e Bar servem alimentos e bebidas num pequeno bar da escola e, após esta experiência, servem às mesas na sala de refeições do hotel-escola, sempre que este tem ocupação. No curso de Agropecuária os alunos 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 da formação profissional 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. Várias pessoas enfatizam que muitos alunos são oriundos de fora da comunidade e que se deslocam propositadamente para serem formados na EP. Alguns jovens começam já enquanto alunos a realizar pequenos trabalhos e a agarrar todas as oportunidades. A título de exemplo, foi referido que, mais do que uma vez, um elemento da comunidade se deslocou à escola a pedir um orçamento para um determinado trabalho e que 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. As entrevistas terminam frequentemente com expressões de gratidão para com a EP e as Irmãs religiosas.

Um elemento-chave referiu que, com a implementação da EP, 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, mas agora puderam voltar a estudar, “aprender uma profissão e abrir portas para o mercado de trabalho”.

EP2

A EP2 é uma escola pública, semiurbana, localizada próxima de uma cidade periférica, sem formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há dez anos. A sua oferta formativa compreende os seguintes três cursos: Carpinteiro/Marceneiro, Serralheiro Civil/Soldador e Reparador de Carroçarias (que na EP denominam de Bate-chapa e pintura). Os primeiros alunos deste último curso encontravam-se no último ano, não existindo ainda graduados.

Nas oficinas da escola observava-se uma série de estruturas de cadeiras antigas, com vista a voltarem a ser utilizadas após restauradas pelos alunos de Serralharia e de Carpintaria. As placas identificativas da EP, que se encontravam à entrada da mesma, foram concretizadas pelos alunos de Serralharia. Nas oficinas existia também um carro antigo e degradado para ser reconstruído pelos alunos de Reparador de Carroçarias.

Neste contexto transparecia que a escola não era muito conhecida nem muito valorizada pela comunidade e que o ensino profissional era visto como uma segunda opção, para os alunos que não conseguiram vaga no ensino geral, ou para os mais pobres, que necessitam de entrar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. O número de alunos por turma decrescia ao longo dos 3 anos de formação, com as desistências daqueles que, entretanto, conseguiam vaga no ensino geral. A título de exemplo, uma turma começou com 40 alunos no primeiro ano e terminou, no terceiro ano, com 14 alunos. Contudo, os cinco graduados ouvidos no *focus group* encontravam-se a trabalhar na área e consideravam que a frequência do ensino profissional lhes tinha trazido mudanças positivas consideráveis. A título de exemplo, um dos jovens referiu que, enquanto aluno, caminhava durante três horas para chegar à escola, mas que agora, graças ao curso frequentado, consegue obter rendimentos que lhe permitem sustentar a sua família e custear o transporte aos irmãos para não terem que se deslocar a pé para a escola.

EP3

A EP3 é uma escola comunitária, rural, com formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há oito anos. A sua oferta formativa inclui dois cursos: Operador Agropecuário e Carpinteiro/Marceneiro. Trata-se de uma escola familiar rural que funciona em regime de alternância, segundo o qual os alunos têm aulas na escola durante 15 dias e estão outros 15 dias em formação nas suas famílias, sendo-lhes destinadas tarefas para realizar.

A escola é frequentemente elogiada e o seu valor é sublinhado com base no facto de ser procurada por alunos de fora, nomeadamente vindos da capital do país. O internato, gerido por Irmãs religiosas e conhecido pela disciplina e rigor, terá a sua cota-parte de responsabilidade nesta boa fama. Com vista a promover a qualidade do ensino a escola não permite que as turmas tenham mais do que 30 alunos, ao contrário do que se passa noutras escolas visitadas, com turmas de 45 alunos, por exemplo, o que ainda assim não é comparável ao habitual elevadíssimo número de alunos das turmas do ensino geral. Contudo, dificilmente se observaram na comunidade mudanças advindas da EP e da formação que promove, dada a inexistência de empresas que absorvam os graduados e a falta de condições financeiras dos jovens e das suas famílias que permitam o investimento na criação do próprio emprego. Adicionalmente, apenas no ano em que se efetuou a recolha de dados é que se graduaram os primeiros alunos do curso de Carpintaria, sendo que a EP3 detinha historial apenas na área da agropecuária. Os possíveis benefícios desta área dependem muito das condições climatéricas, já que sem água e sem meios monetários para realizar investimentos agrícolas, a agricultura não se consegue desenvolver. No momento da recolha de dados a comunidade encontrava-se fustigada pela seca, pelo que mesmo os terrenos da escola não faziam crer tratar-se de uma escola com o curso de agropecuária, atendendo ao aspeto seco e pouco cuidado. Só as machambas da população que se situavam nas zonas baixas, junto ao rio, que assim conseguiam contornar o problema da falta de água, se apresentavam bem cultivadas. Também o facto de a escola receber muitos alunos de fora, que após a formação regressam às suas comunidades, faz com que não deixem na comunidade de entorno mudanças visíveis. Ainda assim, constatou-se que o ensino de um ofício e não apenas de teoria era muito valorizado.

EP4

A EP4 é uma escola comunitária, rural, com formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há seis anos. Ministra o curso único de Operador Agropecuário. É também uma escola familiar rural que funciona em regime de alternância, existindo um Plano Geral de Formação, com um tema de trabalho por alternância/mês (15 dias na escola e 15 dias em casa). Na definição dos temas participam alunos, formadores e elementos da comunidade, tais como o régulo, encarregados de educação e membros do conselho escolar.

No trabalho desenvolvido pela escola transparece uma verdadeira preocupação com a comunidade e com a promoção do seu desenvolvimento agrícola, com a dinamização de várias iniciativas pelos alunos, como palestras para os agricultores e o cultivo de um campo de demonstração numa Associação Agrícola, com vista a demonstrar técnicas de cultivo e a permitir comparar rentabilidades. Salienta-se que o presidente da Associação em causa referiu que, graças a esta iniciativa, os camponeses alteraram algumas das suas práticas agrícolas habituais, que já utilizavam há muitos anos.

Dialogando com os graduados entrevistados e com alunos do ano complementar foi possível constatar que todos colocam em prática conhecimentos agrícolas e pecuários aprendidos na escola, cultivando as suas machambas e criando animais. Frequentemente o cultivo das machambas já acontecia antes de serem alunos da EP e, por vezes, não são visíveis melhorias significativas devido à falta de água. Relativamente à criação de animais, alguns graduados referem só ter passado a fazê-lo após a sua entrada na escola.

EP5

A EP5 é uma escola pública, rural, com formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há cinco anos. Ministra o curso único de Operador Agropecuário. Trata-se de uma escola com características muito particulares, na medida em que na sua origem esteve uma instituição italiana e que funciona em estreita ligação com uma empresa situada em terreno contíguo. Escola e empresa surgiram dentro do mesmo projeto, devendo a empresa acolher estagiários da escola, empregar graduados e formar agricultores adultos, tudo com vista ao desenvolvimento agropecuário da comunidade. Após uma certa confusão de papéis escola/empresa e de alguns problemas de

relacionamento entre elas, são agora duas instituições distintas e autónomas, que, no entanto, se apoiam mutuamente.

A empresa, apoiada por diferentes ONGs localizadas em Moçambique, implementa também diversos projetos de desenvolvimento agropecuário. Nas entrevistas realizadas são por vezes referidas mudanças na comunidade atribuídas à escola, que na verdade se deverão sobretudo a estes projetos implementados através da empresa parceira da escola. Um dos grandes objetivos da Província é o desenvolvimento agropecuário do Distrito onde se situa a escola, o que faz com que muitos recursos de diferentes entidades estejam a ser direcionados para esse fim, sendo difícil distinguir os causadores das mudanças observadas. A aposta no desenvolvimento rural deve-se a que a zona onde se situa a escola constituía, antigamente, uma zona forte em cultivo e em criação de gado, que ficou destruída com a guerra civil que assolou o país. A título de exemplo, foi referido que antes da guerra existiam ali 20000 cabeças de gado bovino, havendo agora apenas 6000 a 7000, e só após o recente investimento na implementação de projetos deste âmbito.

Um dos projetos que foi possível observar em ação foi o da atribuição de parcelas de terreno da empresa a camponeses da comunidade, em que cada camponês cultivava a sua parcela com o apoio de um aluno da escola e a supervisão de um formador. Dialogou-se com um destes camponeses que referiu que com esta iniciativa aprendeu novas técnicas de cultivo, que contribuíram para que esteja a produzir melhor, e que quando voltar para casa é sua intenção ir cultivar desta nova forma para o terreno localizado junto à estrada, para que toda a gente possa ver. Este camponês pertencia a uma Associação Agrícola e estava a ser formado na escola/empresa para depois disseminar os seus conhecimentos para os restantes camponeses.

Também na comunidade existem outros projetos no âmbito do desenvolvimento agropecuário, não ligados à escola ou à empresa parceira, pelo que se torna um pouco difícil distinguir mudanças da responsabilidade da escola de mudanças da responsabilidade de outros projetos/instituições.

Uma figura que existe nas zonas rurais de Moçambique são os técnicos extensionistas, trabalhadores do Estado, cujo objetivo é o apoio técnico aos camponeses e o ensino de práticas agrícolas mais adequadas, num raio de ação habitualmente muito alargado. Este constitui um posto de trabalho no qual alguns graduados do curso de agropecuária das escolas profissionais conseguem emprego com alguma frequência. Nesta escola foi referido que um graduado ganhou o prémio de melhor extensionista da

Província. Estes técnicos desenvolvem um trabalho muito importante, cujo impacto é visível no imediato na mudança das técnicas tradicionais de cultivo para técnicas mais rentáveis.

Aos alunos da escola é dada a oportunidade de terem uma parcela de terreno para cultivar, tendo assim a possibilidade de praticar os seus conhecimentos, o que frequentemente fazem com muito empenho, já que daí retiram benefícios diretos. Observaram-se alunos a transportar, visivelmente satisfeitos, os frutos do seu trabalho, destinando-se uma parte à sua alimentação e a restante à venda. Um graduado exibiu o seu telemóvel, comprado com o dinheiro obtido na venda dos produtos que cultivou na sua pequena parcela de terreno individual enquanto aluno da escola. Também a elementos da comunidade é dada a oportunidade de trabalhar no terreno da empresa parceira da escola, auferindo um rendimento monetário na fase inicial do trabalho e, na fase da recolha, os próprios produtos agrícolas cultivados.

Foi referido que a produção da escola/empresa parceira procura colmatar algumas necessidades da comunidade sem competir com os camponeses. Por exemplo, em vez de vender determinado produto na época da colheita, em que todos os camponeses também dele dispõem, desenvolveram uma forma de conservação do produto para o vender posteriormente quando os camponeses já não o tiverem. De facto, a incapacidade de conservar os produtos agrícolas e o desperdício daí decorrente é uma realidade visível na comunidade e que a escola/empresa parceira tentam colmatar.

No decorrer das diversas entrevistas realizadas, e no que concerne ao tópico das mudanças eventualmente visíveis na comunidade que possam ser atribuídas, pelo menos em parte, ao trabalho que está a ser realizado pela EP, foi referido por três atores diferentes uma mudança tão sonante quanto a de que terá deixado de existir fome na comunidade. Esta mudança dever-se-á às aprendizagens realizadas pelos jovens da EP em termos de técnicas agrícolas mais rentáveis, que posteriormente ensinam às suas famílias, e estas aos vizinhos e assim sucessivamente. Também a formação dos camponeses adultos, ministrada quer pela EP quer pela empresa parceira, despoleta mudanças agrícolas na comunidade.

Transparecia uma plena integração da escola na comunidade, visível no discurso dos atores com quem se contactou e em alguns comportamentos observados. Por exemplo, pessoas da comunidade circulam livremente na escola e a comunidade escolar participa nos funerais das pessoas da comunidade, “pois são vizinhos”.

EP6

A EP6 é uma escola pública, urbana, com formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há sete anos. A sua oferta formativa inclui quatro cursos: Operador Agropecuário, Carpinteiro/Marceneiro, Pedreiro e Serralheiro Civil.

Do diálogo com os atores escolares transparece um clima de descontentamento e de um certo desgoverno, para o que terá contribuído a falta de diretores durante cerca de um ano, bem como o desvio de fundos decorrente da produção escolar e de um fundo estrangeiro para a construção de uma pequena fábrica de processamento alimentar. O Diretor Adjunto Pedagógico tinha tomado posse na própria semana em que decorreu a recolha de dados, tendo esta ficado aquém do planeado nos três grupos de atores em análise.

Este descontentamento e falta de direção foi visível em múltiplos aspetos, tais como nos alunos desocupados em horário letivo devido a professores que não estão a lecionar, no internato sem condições mínimas, não existindo um colchão por aluno e não tendo a devida supervisão, dado que a muito recente figura de diretor do internato não tem condições para pernoitar na escola, e é visível também na praticamente inexistente produção escolar, que decaiu drasticamente depois de um período áureo. Foi referido que antes era frequente os formadores acompanharem os alunos na realização de obras externas à escola, de onde decorriam receitas para a mesma, mas que como isso exigia algum esforço da parte dos formadores, e como agora estão desmotivados pelo desvio de fundos, já não o fazem sem que haja incentivos financeiros – o que nunca acontece.

Vislumbra-se como sendo de grande importância a existência de uma produção escolar forte, que permitisse à escola fazer face a necessidades imediatas que, de outro modo, para serem resolvidas exigem uma série de tempo e de burocracia, que acarretam desperdícios, como é o caso frequentemente referido do estrago de produtos agrícolas no terreno da escola por falta de dinheiro para o combustível do carro que os poderia ir recolher.

Foi possível observar na EP inúmeras carteiras estragadas provenientes de outras escolas públicas, que são enviadas pelo Governo para serem recicladas nas aulas de Serralharia e de Carpintaria.

O terreno de cultivo da escola está inserido na área de uma Associação Agrícola e circundado por terrenos cultivados por elementos da comunidade, o que facilita a

observação pelos camponeses das técnicas e metodologias utilizadas pela escola e, conseqüentemente, a sua disseminação. A escola teve acesso a umas sementes de um tipo de couve desconhecida na comunidade, que o diretor trouxe do estrangeiro, multiplicou e deu à população, que agora também cultiva aquele novo tipo de couve, desconhecido inclusivamente pelo técnico dos serviços das atividades económicas locais.

Neste meio urbano e com uma escola que recebe alunos vindos de outros distritos e mesmo províncias, torna-se difícil observar mudanças significativas, já que, após a formação, os graduados dispersam.

EP7

A EP7 é uma escola comunitária, semiurbana, localizada na periferia de uma cidade que está a viver recentemente um *boom* de desenvolvimento, sem formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há nove anos. A sua oferta formativa inclui cinco cursos: Carpinteiro/Marceneiro, Pedreiro, Serralheiro Civil/ Soldador, Mecânico-Auto e Moda e Confeção/ Corte e Costura.

Do diálogo com os atores escolares e com a população transparece um grande apreço e orgulho pela EP. Estes sentimentos parecem dever-se, essencialmente, ao valor que atribuem à educação rigorosa ministrada pela escola, a cargo de Padres Católicos, às boas condições e equipamentos da EP e ao facto de o grande recém-desenvolvimento da comunidade envolver facilitar a empregabilidade dos graduados. Segundo o Diretor Adjunto Pedagógico, 85% dos graduados foram absorvidos pelas novas empresas estrangeiras que se radicaram na cidade, e cujos salários praticados são bastante mais elevados do que o habitual do país. Os restantes graduados trabalham facilmente por conta própria, já que o bairro vizinho tem crescido exponencialmente, havendo sempre necessidade de diferentes ofícios. Acresce o facto de a própria EP empregar 15 antigos alunos.

Do contacto com empresas salienta-se a sua abertura a uma maior colaboração com a EP na formação dos alunos, quer seja através de visitas de estudo, de palestras, de estágios e de eventual empregabilidade. Na área da mecânica, por exemplo, em que os avanços tecnológicos são constantes e que a EP não os consegue acompanhar em termos de novos equipamentos, as visitas a empresas seriam de grande importância para os alunos se atualizarem. Os empresários mostraram também disponibilidade e gosto em

participar nas defesas das Provas de Aptidão Profissional dos alunos, pelo menos dos seus estagiários, sendo que a EP não tem o hábito de os convidar por depreender que não poderiam despende do seu tempo.

Apesar de todos os aspetos positivos descritos, diversos atores afirmam ser notória uma involução da EP, ao nível da diminuição da produção escolar, da não reparação da maquinaria e da falta de materiais consumíveis para as aulas práticas. É referido que o antigo diretor da escola estabelecia muitos contactos que lhe permitiam uma forte produção escolar, cujos rendimentos daí decorrentes possibilitavam a compra de materiais e a reparação das máquinas. Os formadores mencionam que, atualmente, não têm meios para que os alunos pratiquem como seria desejável, vendo-se na necessidade de ministrar a formação sobretudo de forma teórica.

Entrevistou-se um formador que se graduou na EP e que fundou uma associação de antigos alunos, através da qual prestam serviços, dividem o rendimento salarial daí decorrente e ainda ajudam os recém-graduados, menos conhecedores, contribuindo para a sua formação e com um incentivo financeiro. O seu objetivo último é conseguir vir a deslocar estes graduados para o Distrito de onde é proveniente, onde não existem ainda escolas profissionais, para assim contribuir para a formação de outros jovens.

EP8

A EP8 é uma escola pública, rural, com formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há sete anos. Ministra os cursos de Operador Agropecuário e de Pedreiro de Limpos. Trata-se de uma escola que se situa numa zona interior bastante rural, onde, no momento da recolha de dados, não existia ainda eletricidade. A comunidade envolvente é de pequena dimensão, pelo que todos eram conhecidos pelo nome e local de habitação e a escola era vista como plenamente integrada, mais uma vizinha. As pessoas da comunidade circulavam livremente na escola, a bomba de água lá situada era utilizada durante todo o dia e parte da noite por diversas pessoas da comunidade, e o tanque situado na zona da machamba da EP era usado pela comunidade para lavar roupa.

A escola dispunha recentemente de um trator e de um carro *pick up*, máquinas únicas na comunidade e muito valorizadas. O trator é alugado à população por um valor simbólico, para que possam lavrar terrenos de maiores dimensões, e o carro tem auxiliado a comunidade em diversos momentos, nomeadamente quando é necessário levar doentes

para o hospital ou transportar cadáveres. Nas entrevistas com familiares e elementos-chave estes dois aspetos eram frequentemente referidos como os mais positivos da EP e as maiores mudanças que esta trouxe à comunidade.

O terreno onde os alunos praticam a agricultura situa-se numa zona de cultivo de outros agricultores, o que facilita a observação e a reprodução, tanto ao nível das técnicas como da variedade de culturas. A escola dispõe de seis grandes tanques para a criação de peixes que não estão a ser utilizados. Sendo que na comunidade envolvente não se consegue adquirir peixe fresco, encontrando-se disponível no mercado apenas algum peixe seco, o aproveitamento dos tanques da escola traria provavelmente um rendimento considerável e serviria para melhorar a dieta alimentar da população.

Enquanto o curso de agropecuária é bastante procurado pelos alunos, com cerca de 30 alunos por turma, o mesmo não se verifica com o curso de Pedreiro, cujas turmas funcionam apenas com 2 a 7 alunos. A baixa procura deste curso deve-se à inexistência de materiais específicos para o mesmo, pelo que na formação apenas são utilizados os materiais e técnicas locais, como o fabrico de tijolos com terra e água, que são já sobejamente conhecidos pela população e por isso pouco atrativos. O diretor da EP demonstrou vontade em substituir este curso pelo de Carpintaria, sendo que a escola já recebeu máquinas próprias, faltando ainda outras condições. Nos armazéns da escola, para além destas máquinas, encontram-se outros materiais, tais como os próprios de um laboratório, também por utilizar.

Um aspeto a melhorar frequentemente referido pelos participantes é o que diz respeito ao escasso e pouco variado alimento que é disponibilizado aos alunos.

A escola emprega três graduados, dois dos quais são formadores, que, após completarem o curso, receberam uma bolsa para prosseguir estudos em Portugal, tendo completado o nível secundário numa escola profissional portuguesa, a que se seguiram três meses de prática pedagógica na Universidade Católica Portuguesa do Porto, que os habilitou à profissão de formador.

EP9

A EP9 é uma escola pública, urbana, sem formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há dez anos. A sua oferta formativa inclui quatro cursos: Empregado Administrativo, Pedreiro de Limpos, Serralheiro Civil/ Soldador e, pelo primeiro ano,

Mesa e Bar/ Hotelaria e Turismo. Trata-se de uma escola que se situa num contexto social e geográfico particular, por estar inserida numa ilha.

Apesar de a escola não ministrar o curso de Carpintaria, emprega um mestre carpinteiro e dispõe de uma máquina universal, onde são feitos trabalhos de complemento aos cursos de serralharia e de construção, por exemplo, tampos para mesas de escola, bancos, entre outros, visíveis em utilização na EP. Na oficina de Serralharia os alunos encontravam-se a realizar duas grandes mesas que servirão para as práticas do novo curso de Hotelaria e Turismo/Restauração.

Algumas zonas do grande edifício da escola encontram-se reabilitadas e pintadas pelos alunos do curso de construção civil, embora existam várias zonas degradadas, o que é justificado pela falta de materiais para os alunos utilizarem. Estes alunos realizam também trabalhos externos à escola, tais como a reabilitação da “sede do partido”.

A escola dispõe de alguns computadores que lhe foram oferecidos, contudo, cerca de metade não chegou a ser utilizada, tendo avariado por não se encontrar devidamente acondicionada, e assim permanece por falta de possibilidades para a sua reparação. Foram também oferecidos à escola livros e materiais de escritório que não estão ainda a ser utilizados.

O internato onde os alunos ficam alojados funciona de forma particular, sendo de gestão independente e tendo orçamento próprio, acolhendo alunos da EP e, mais recentemente, também de uma outra escola, de ensino geral. Foi referido que o facto de albergar alunos de duas escolas, com diferentes horários, torna mais complexa a gestão do internato, bem como o controlo dos pertences dos alunos e a manutenção da ordem. Adicionalmente, o internato não dispõe de condições suficientes, tendo capacidade para albergar 120 alunos, mas acolhendo 192, pelo que alguns partilham cama e outros dormem no chão. É também referida a má qualidade das refeições. Outra questão a salientar é o facto de terem sido realizadas diversas obras no internato, como a construção de beliches de madeira, de paredes em cimento e respetiva pintura, sempre recorrendo a trabalhadores externos e não articulando com a EP.

Foi possível observar a participação dos alunos numa Feira de Empreendedorismo, onde vendiam materiais construídos nos cursos de Pedreiro e de Serralheiro, como blocos de cimento e fogões e ancinhos de ferro.

A maioria dos alunos da EP não é proveniente da comunidade, pelo que após a graduação dispersam, não sendo assim possível observar localmente grandes mudanças derivadas da formação.

EP10

A EP10 é uma escola comunitária, semiurbana, sem formação agrária, e que se encontrava em funcionamento há seis anos. A sua oferta formativa inclui o curso de Carpintaria e, recentemente, de Pedreiro de Limpos.

Está inserida numa comunidade que vive essencialmente da agricultura, com as dificuldades que tal acarreta, nomeadamente, na época em que foi feita a recolha de dados, vivia-se o problema da seca. Não existem empresas na proximidade, pelo que a maioria dos graduados não está empregado. Gostariam de ter o seu próprio negócio, contudo, não têm possibilidades financeiras para o investimento necessário para a compra de ferramentas. Foi referido que alguns graduados trabalham noutras escolas profissionais como mestres de carpintaria. Foi também mencionado que a grande maioria dos primeiros graduados da EP foi recrutada para trabalhar em grandes obras, que estavam a decorrer noutra localidade, mas que, entretanto, terminaram. Atualmente, a empregabilidade dos graduados é referida como sendo baixa, contudo, existiram alusões a outras mudanças na comunidade decorrentes da formação da EP, tais como a melhoria das condições das casas, já que a maioria deixou de ser de caniço para ser de blocos e cimento, o maior número de casas com portas e janelas e também com alguma mobília, nomeadamente camas, que não costumavam existir, já que a população dormia em esteiras.

A escola dedica-se também à produção escolar de mobiliário que, segundo a população, é de muita qualidade mas dispendioso, pelo que dificilmente conseguem comprar. Tal como acontece com as restantes EP, também a EP10 não é, de modo algum, autossustentável, recebendo algum dinheiro do Estado e muito de uma ONG estrangeira. Dispõe de um laboratório equipado pela Fundação Portugal-África, com os móveis construídos pelos alunos do curso de Carpintaria. Tem também uma biblioteca bem equipada e organizada, com bastantes livros, comparativamente ao que se observou nas outras escolas. Foi referido que a biblioteca é frequentada não só pelos alunos da EP, mas também por alunos de outras escolas e mesmo por alunos universitários, assim como pela população em geral. A EP dispõe também de uma sala de informática bem equipada, com

bastantes computadores em funcionamento e um retroprojektor. Os diversos equipamentos em madeira foram construídos pelos alunos, nomeadamente as extensões para a energia dos computadores. Nesta sala de informática, para além das aulas dos alunos da EP, são também ministradas aulas a alunos de outra EP e à população em geral, já que a escola proporciona à comunidade três cursos de informática por ano. A secretaria da EP está equipada com duas grandes impressoras/fotocopiadoras, uma oferecida pela Fundação Portugal-África e outra por uma ONG estrangeira. A máquina oferecida pela Fundação foi a primeira a existir no Distrito e por isso muito utilizada pela população, ainda atualmente, como se pôde observar.

Outra particularidade da EP10 é o facto de, no final da formação, os graduados receberem três certificados – para além do relativo ao curso profissional e do relativo à qualificação escolar, recebem também o de informática, o que é muito valorizado.

Segue-se uma tabela que agrega as principais características das EP:

Província	EP	Início	Contexto social	Natureza	Oferta formativa
A	1	2004	Semiurbana	Comunitária	Carpinteiro/Marceneiro Serralheiro Civil/Soldador Mecânico-Auto Eletricista Mesa e Bar Operador Agropecuário Pedreiro de Limpos
B	2	2003	Semiurbana	Pública	Carpinteiro/Marceneiro Serralheiro Civil/Soldador Reparador de Carroçarias
C	3	2005	Rural	Comunitária	Operador Agropecuário Carpinteiro/Marceneiro
D	4	2007	Rural	Comunitária	Operador Agropecuário
D	5	2008	Rural	Comunitária	Operador Agropecuário
E	6	2006	Urbana	Pública	Operador Agropecuário Carpinteiro/Marceneiro Pedreiro Serralheiro Civil
F	7	2004	Semiurbana	Comunitária	Carpinteiro/Marceneiro Pedreiro Serralheiro Civil/ Soldador Mecânico-Auto Moda e Confeção/ Corte e Costura
G	8	2003	Rural	Pública	Operador Agropecuário Pedreiro de Limpos
H	9	2007	Urbana	Pública	Empregado Administrativo Pedreiro de Limpos Serralheiro Mesa e Bar/ Hotelaria e Turismo
H	10	2006	Semiurbana	Comunitária	Carpintaria Pedreiro de Limpos

Tabela 6 - Caracterização da amostra de EP

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta secção apresentamos, num esforço de síntese, todas as categorias que surgiram da análise e codificação do discurso dos 144 participantes, interpelados em 85 entrevistas individuais, 2 entrevistas de grupo e 8 *focus group*. Apresentamos as categorias-mãe, que se dividem em subcategorias, tópicos e enumerações. A ordem de apresentação das categorias-mãe tem apenas que ver com a ordem em que os assuntos foram surgindo nas entrevistas e nos *focus group*. Já as subcategorias, tópicos e enumerações que os compõem são apresentados por ordem decrescente de frequência com que são referidos. No cálculo da frequência é tido em conta o número de atores que refere determinada coisa e não o número de vezes que essa determinada coisa é referida. Quando a frequência é a mesma, aí sim atende-se ao número de referências e, se ambas as frequências são iguais, segue-se a ordem alfabética com que os itens se encontram na árvore de categorias. Excetua-se o tópico “Outros”, onde se incluem referências diversas mencionadas por um só ator, ainda que várias vezes, e não suficientemente semelhantes para serem agrupadas numa categoria própria. Excetua-se também o tópico “Generalista”, onde se incluem referências gerais, não específicas, sobre o tema da categoria-mãe. Estes dois tópicos estão sempre situados no final, embora sejam habitualmente mais expressivos do que outros tópicos acima referidos.

Ao transmitir a informação que surgiu do discurso dos interlocutores refere-se o número de atores, a categoria de atores (G-graduados, F-familiares e EC-elementos-chave) e o número de vezes que o assunto é referenciado (r-referências). Ao indicar o número de atores que integram cada categoria e subcategoria, faz-se no início alusão ao seu valor relativo, tendo em conta a nossa amostra.

As categorias que a seguir se apresentam surgiram da análise de conteúdo efetuada às entrevistas e aos *focus group*, não tendo estas sido pré-definidas, mas brotado da classificação dos dados recolhidos. Enquanto algumas são diretamente relacionadas com as questões abordadas pela entrevistadora, outras surgiram espontaneamente do discurso dos interlocutores. Antes de passar à apresentação pormenorizada de cada categoria, faz-se uma breve descrição das categorias-mãe (a árvore completa das categorias de análise pode ver-se no Anexo F):

A. Motivos da opção pelo ensino profissional

Esta categoria integra os discursos dos graduados e familiares que participaram no estudo, aos quais se perguntou, no início das entrevistas e dos *focus group*, os motivos

que conduziram à opção pelo ensino profissional. Dois elementos-chave com familiares a estudar na EP referiram também, no seu caso espontaneamente, os motivos conducentes à opção pelo ensino profissional.

B. Motivos da opção pela escola profissional

No seguimento da pergunta sobre os motivos da opção pelo ensino profissional, estava previsto perguntar os motivos da opção pela escola profissional em específico. Contudo, frequentemente esta pergunta não se mostrava pertinente, já que a opção recaía naturalmente sobre a escola que a pessoa conhecia ou que ficava perto de casa. Por este motivo, esta questão não foi abordada em todos os *focus group* ou entrevistas realizados aos graduados e familiares.

C. Satisfação pela EP

Depois de conhecer os motivos conducentes à opção pelo/a ensino/escola profissional, procurou saber-se se os graduados e familiares se encontravam satisfeitos pela sua escolha e respetivos motivos.

D. Insatisfação pela EP

De igual modo, após conhecer os motivos conducentes à opção pelo/a ensino/escola profissional, procurou saber-se se os graduados e familiares se encontravam insatisfeitos pela sua escolha e respetivos motivos. Dois elementos-chave expressaram também, no seu caso espontaneamente, a sua insatisfação pela EP.

E. Opinião sobre a EP

Desta vez abrangendo as três categorias de participantes (G, F e EC), procurou conhecer-se a sua opinião sobre o que consideram ser os aspetos mais fortes e positivos da EP e os aspetos que seriam desejáveis melhorar; as maiores vantagens e desvantagens da EP, por assim dizer.

Para além dos aspetos mais positivos e a melhorar, surgiram ao longo das entrevistas e dos *focus group* diversas referências espontâneas que refletiam uma opinião positiva sobre a EP. Estas referências, não sendo expressamente mencionadas como aludindo aos aspetos mais positivos da escola, insidiam sobre aspetos positivos da mesma, pelo que se criou uma nova subcategoria sobre as opiniões positivas da EP.

F. Conhecimentos mais e menos úteis

Junto dos jovens graduados perguntou-se a sua opinião sobre o que consideram ser os conhecimentos mais e menos úteis que adquiriram enquanto estudantes da EP.

G. Acontecimentos mais marcantes

Também apenas com os participantes graduados pediu-se que relatassem as suas maiores recordações do percurso na EP; os acontecimentos que mais os marcaram.

H. Caráter prático (ou não) do ensino profissional

Ainda apenas nas entrevistas e nos *focus group* aos graduados procurou conhecer-se um pouco do seu percurso enquanto alunos em termos de trabalhos, atividades e projetos; procurando saber se o ensino apresentava um pendor mais prático ou teórico.

No decorrer de quatro entrevistas a elementos-chave surgiram também referências espontâneas ao caráter prático, ou não, do ensino profissional.

I. Experiências de estágio

Continuando apenas com os participantes graduados, procurou conhecer-se as suas experiências de estágio.

J. Mudanças

O tema “Mudanças” foi abordado com todos os interlocutores e centrou-se essencialmente nos seguintes tópicos: mudanças que a EP tenha eventualmente despoletado nos graduados, nas suas famílias e na comunidade, direta ou indiretamente. Para além destes três tópicos surgiram outros espontaneamente, pelo que foram criadas diversas subcategorias. Queria também saber-se quais os fatores que os participantes consideram como responsáveis pelas mudanças referidas, embora a questão raramente tenha sido colocada, pois surgia naturalmente.

Procurou-se que este constituísse o principal assunto abordado com cada participante, pois constitui o tema central do nosso trabalho.

K. Articulação EP-Comunidade

A questão da articulação entre a EP e a comunidade foi diretamente abordada apenas com os elementos-chave, tendo-se procurado conhecer a sua perceção acerca da integração da EP na comunidade e da eventual articulação mútua. Contudo, este tema surgiu também espontaneamente em várias outras entrevistas e em *focus group* com os restantes atores.

L. Fragilidades na articulação EP-Comunidade

No seguimento da questão acima, diversos elementos-chave aludiram também a fragilidades na articulação da EP com a comunidade.

M. Oferta formativa

Ainda apenas aos elementos-chave perguntou-se a opinião sobre a relevância da oferta formativa da EP face à comunidade, isto é, se consideram os cursos oferecidos os mais pertinentes e por que motivos.

N. Opinião sobre os professores

Junto dos elementos-chave procurou conhecer-se a sua opinião sobre os professores da EP, nomeadamente por comparação com os professores das outras escolas.

O. Opinião sobre os alunos e graduados

Também apenas aos elementos-chave, perguntou-se a opinião sobre os alunos e graduados da EP, nomeadamente por comparação com os outros jovens.

P. Importância da EP

Esta categoria inclui referências à importância da EP.

Tanto esta categoria como todas as que se seguem não foram induzidas diretamente pelas questões/temas abordados pela entrevistadora, mas antes brotaram espontaneamente do discurso dos participantes e foram transversais aos três grupos (com a exceção da categoria “Empregabilidade dos graduados” que apenas surgiu em dois grupos).

Q. Dificuldades

Esta categoria inclui referências a dificuldades relacionadas com a EP, a aspetos menos positivos.

R. Ensino Profissional vs. Ensino geral

Inclui referências à comparação entre o ensino profissional e o ensino geral.

S. Ideias sobre a EP

Esta categoria agrega as ideias/ concepções sobre a EP que foram transparecendo do discurso dos interlocutores.

T. Empregabilidade dos graduados

Este tópico reúne as referências alusivas à empregabilidade dos graduados. Surgiu espontaneamente no discurso de alguns graduados e familiares.

U. Evolução da EP

Nesta secção incluem-se alusões a mudanças ocorridas na EP, aspetos que são diferentes agora, no momento da recolha de dados, do que eram anteriormente.

V. Objetivos

Esta categoria inclui as referências alusivas a objetivos de vida dos graduados, essencialmente objetivos futuros, ainda não alcançados, e a objetivos para a EP.

W. Procura da EP

Aqui incluem-se referências à caracterização de alguns aspetos dos jovens que procuram e se matriculam na EP.

X. Agradecimentos

Esta categoria agrega os agradecimentos tecidos pelos participantes, essencialmente no final das entrevistas e dos *focus group*, e que tiveram objetos diversos.

Y. Pedidos

Nesta secção incluem-se os diversos pedidos realizados pelos participantes.

Z. Outras categorias

No final são agregadas algumas referências de menor expressão, em que o mesmo assunto foi abordado por um máximo de 6/144 atores ou de 10/5309 referências, não melhor agrupadas noutra local.

Segue-se uma tabela síntese que inclui a nomeação das Categorias, das Subcategorias de nível 1 e das respetivas características, no que diz respeito a terem sido induzidas diretamente pelas questões colocadas ou surgido espontaneamente, e ao tipo de interlocutores que as refere:

Categorias	Subcategorias	Características das categorias
Motivos da opção pelo ensino profissional		Induzida: G e F Espontânea: EC
Motivos da opção pela EP		Induzida: G e F
Satisfação pela EP		Induzida: G e F
Insatisfação pela EP		Induzida: G e F Espontânea: EC
Opinião sobre a EP	Aspetos a melhorar	Induzida: G, F e EC
	Aspetos mais positivos	
	Opinião positiva	Espontânea: G, F e EC
Conhecimentos mais e menos úteis		Induzida: G
Acontecimentos mais marcantes		Induzida: G
Carácter prático (ou não) do ensino profissional		Induzida: G Espontânea: EC
Experiências de estágio		Induzida: G
Mudanças	Mudanças nos graduados	Induzida: G, F e EC
	Mudanças na comunidade	
	Mudanças na família	
	Aquém das expectativas	Espontânea: G, F e EC
	Da responsabilidade de outros fatores	

	Potenciais	
	Estudantes	
	Outras	
Articulação EP-Comunidade	EP articula com EC	Induzida: EC Espontânea: G e F
	EP presta serviços à comunidade	
	Fragilidades na articulação EP-comunidade	
	EP articula com população	
	Sistema de alternância	
	EP articula com pais e encarregados de educação	
	EP articula com EPC	
	EP articula com graduados	
	EP inserida na comunidade	
	Outros	
Fragilidades na articulação EP-Comunidade		Induzida: EC
Oferta formativa	Adequação da oferta formativa	Induzida: EC
	Sugestões	
Opinião sobre os professores	Positiva	Induzida: EC
	Negativa	
	Neutra	
Opinião sobre os alunos	Positiva	Induzida: EC
	Negativa	
	Neutra	
Importância da EP		Espontânea: G, F e EC
Dificuldades		Espontânea: G, F e EC
EP vs. EG	Preferência pelo EP	Espontânea: G, F e EC
	Preferência pelo EG	
	Outros	
Ideias sobre a EP		Espontânea: G, F e EC
Empregabilidade dos graduados		Espontânea: G e F
Evolução da EP	Positiva	Espontânea: G, F e EC
	Negativa	
	Neutra	
Objetivos	Objetivos alcançados	Espontânea: G
	Objetivos futuros	Espontânea: G, F e EC
Procura da EP		Espontânea: G, F e EC
Agradecimentos		Espontânea: G, F e EC
Pedidos		Espontânea: G, F e EC
Outras categorias		Espontânea: G, F e EC

Tabela 7 - Características das categorias de análise

Segue-se agora a apresentação das categorias. Antes de começar gostaríamos apenas de proceder à definição dos conceitos de trabalho, emprego e autoemprego, já que foram por nós tão utilizados em várias subcategorias.

Utilizamos o conceito emprego quando as referências dizem respeito especificamente a um emprego formal, isto é, a trabalhar para outrem, público ou privado, e receber um salário. No conceito autoemprego incluímos todas as referências que aludem a trabalhar por conta própria, que neste contexto raramente se referem à criação formal

de uma empresa, mas mais à prestação de serviços informais, por exemplo de carpintaria, serralharia ou construção civil, os ditos “biscatos”, assim como a venda de produtos agropecuários. Por vezes é difícil distinguir entre o autoemprego que gera rendimentos e aquele que, não gerando, evita gastos, pelo que neste trabalho utilizamos o conceito num sentido abrangente que pode incluir também os serviços apenas prestados ao próprio, como a construção da própria casa ou o cultivo da machamba para consumo da família, que evita a compra de outros produtos agrícolas. No fundo, refere-se a uma atividade que permite a subsistência ou, pelo menos, uma parte dela. Quando utilizamos a palavra trabalho referimo-nos a um conceito mais alargado que agrega referências que abrangem os conceitos acima referidos, de emprego e de autoemprego, e outros mais gerais, como “consegue melhorar a vida” (G3, EP4), “o que aprendeu aqui aplicando lá fora apanha de comer” (F1 EP6), “safam-se na vida graças à formação” (EC2 EP7), ou “já está a sustentar-se daquilo que aprendeu aqui na EP” (EC3 EP10). Por vezes utilizamos a expressão (auto)emprego quando nos queremos referir aos conceitos de emprego e/ou autoemprego.

A. Motivos da opção pelo ensino profissional

De seguida apresentam-se os dados relativos ao que graduados e familiares referiram como os motivos que os levaram a optar pelo ensino profissional.

Na maioria dos casos (33/65G, 6/28F, 1/51EC, 72/123r) foi referido que a decisão da escolha do ensino profissional passou pelos **graduados**. Os próprios (33G, 57r) invocam as seguintes razões:

- 1º. Formação (24G, 34r): gosto por uma determinada área/desejo por determinada profissão; ter formação técnica e não só geral; aumentar conhecimentos; obter certificado; saber fazer;
- 2º. Trabalho (11G, 18r): facilitar conseguir trabalhar, para outrem ou autoemprego; melhorar a sua vida financeira, “combater a pobreza” (G2 EP10), “ter o pão” (G3 EP6); ajudar/preparar o futuro;
- 3º. Ausência de vaga no ensino geral (3G, 3r);
- 4º. Outros (1G, 1r): é na EP que se forma “um homem maduro” (G7 EP10);
- 5º. Generalista (1G, 1r): referências gerais a ter sido o próprio graduado a escolher o EP, sem especificação dos motivos.

Alguns familiares (6F, 1EC, 15r) mencionam terem sido os jovens a optar pelo ensino profissional, pelos seguintes motivos:

- 1º. Obter (auto)emprego (3/28F, 3r);
- 2º. Obter uma formação (3/28F, 4r);
- 3º. Outros (1/51EC, 2r): desadequação ao ensino geral;
- 4º. Generalista (3F, 6r): referências gerais a terem sido os jovens graduados a escolher o EP, sem especificação dos motivos.

Noutros casos (15/65G, 18/28F, 1/51EC, 50/123r) é referido terem sido os **familiares** a tomar a opção do ensino profissional, pelas razões que se seguem:

- 1º. Trabalho (4G, 11F, 1EC, 20r): incluem-se os motivos relacionados com ter uma profissão; conseguir um emprego; ter visto outros graduados a conseguir trabalhar; assegurar o autossustento; encontrar trabalho e construir o futuro; o ensino geral não ensina a trabalhar; fazer face à pobreza; obter rendimentos pelo autoemprego; ter uma profissão que o ajude a obter rendimentos e também ajude os outros, prestando bons serviços;
- 2º. Formação (5G, 4F, 1EC, 12r): inclui os motivos que dizem respeito a aprender uma determinada área; gostar do curso; ter uma formação técnica; aprender prática para além da teoria; ter um diploma;
- 3º. Alternativa ao ensino geral (3G, 1F e 1 EC, 6r): inadaptação ao ensino geral; ausência de vaga; a EP ser mais barata do que a escola do ensino geral;
- 4º. Generalista (9G, 3F, 12r): referências gerais a terem sido os familiares dos graduados a escolherem o EP, sem especificação dos motivos.

Num caso é referido que a opção partiu do jovem em conjunto com o familiar, para que tivesse uma profissão (1/28F, 1/123r).

B. Motivos da opção pela escola profissional

A escolha pela EP em particular não foi abordada em todas as entrevistas ou *focus group*, na medida em que na maioria das situações a opção recaía simplesmente para a

EP mais próxima e aquela que era conhecida, embora em alguns casos tivessem sido especificados motivos concretos.

Pela voz dos jovens ou dos seus familiares é referido que a escolha da EP em particular foi feita pelo **jovem** (8/65G, 4/28F, 18/31referências) e deveu-se aos seguintes motivos:

- 1º. Na sua escola primária ou comunidades assistiram a palestras sobre a EP por parte de alunos ou do próprio diretor e ficaram motivados (5G, 10r);
- 2º. Vivem perto da EP (2G, 2r);
- 3º. Outros (1G, 2F, 3r); conversa com Padre da EP; ter sido a EP que encontrou; querer mudar de ambiente e ir para casa da irmã que vive próxima da EP;
- 4º. Generalista (1G, 2F, 3r): referências gerais a terem sido os jovens a escolherem a EP, sem especificação dos motivos.

A escolha da EP foi efetuada por **familiares** (2/65G, 9/28F, 12/31referências) devido a:

- 1º. Ser uma escola vizinha (2F, 2r);
- 2º. Trabalharem na EP (1G, 1F, 2r);
- 3º. Outros (1G, 7F, 8r): ter determinado curso; diretor ter ido a casa falar da EP; ser uma escola muito grande; uma escola que ensina bem; o filho de amigos, graduado na EP, conseguiu emprego; ter sido uma ideia que “entrou na minha cabeça” (F2 EP4); pensar que a EP iria ter determinado curso pós-básico; ter tirado o mesmo curso na escola quando era de Artes e Ofícios e ter visto a vantagem.

Um graduado referiu que a opção foi feita em conjunto com o familiar por a EP ter determinado curso que pretendiam (1G, 1/31referências).

C. Satisfação pela EP

A esmagadora maioria dos **graduados** (47/65G, 105referências) está satisfeito por ter estudado na EP ou pelo menos não está arrependido. Os motivos que invocam são essencialmente os seguintes:

- 1º. Formação (27G, 2F, 38r): gostar do curso; ter descoberto a sua área; ter uma formação; sentir-se formado; sair com uma profissão; ter aprendido na prática; alcançar o sonho de ter a profissão que desejava; ter aprendido a criar animais; ter um certificado para além da habilitação académica; ser melhor do que o ensino geral; ter tido a oportunidade de aprender nas empresas; saber fazer várias coisas; ter aumentado os conhecimentos e gostar de aprender;
- 2º. Trabalho (19G, 25r): ter conseguido trabalho; mesmo não tendo conseguido um trabalho permite implementar conhecimentos e não ficar parado; conseguir algum rendimento; ter ficado a trabalhar na EP; ter tido a oportunidade de trabalhar e de adquirir experiência; estar a estudar e a trabalhar; ter ficado a trabalhar no estágio; permitir um trabalho melhor; ter mais possibilidades de encontrar um emprego; saber trabalhar;
- 3º. Autoemprego (6G, 7r): estar a trabalhar por conta própria; ter capacidade de produzir as suas coisas não precisando de as comprar; ter saído da EP com um projeto de trabalho que já está a implementar;
- 4º. Ajudar (3G, 5r): conseguir ajudar a família; conseguir ajudar os outros;
- 5º. Outros (3G, 4r): ter gostado do ambiente; ter conseguido uma bolsa para prosseguir estudos; ser o responsável pelo viveiro da escola geral que agora frequenta.
- 6º. Generalista (19G, 2F, 26r): referências gerais a estar satisfeito com a opção de estudar na EP.

Também quase todos os **familiares** dos graduados (3/65G, 26/28F, 2/51EC, 68referências) se encontram satisfeitos por diversas razões:

- 1º. Formação (1G, 16F, 1EC, 28r): satisfeitos pelas aprendizagens dos jovens; o facto de eles terem agora uma formação, uma profissão; terem o certificado da 10ª classe; satisfação dos pais e da comunidade pelo sistema de alternância; terem o certificado do curso; terem-se graduado; tido bom aproveitamento; terem tido bons professores; terem tido melhor educação do que se tivessem estudado noutras escolas; serem técnicos; terem uma arte;
- 2º. Autoemprego (7F, 8r): os jovens são chamados para fazer trabalhos; podem trabalhar sozinhos; autoempregar-se; “desenrascam-se”; fazem “biscatos”; trabalham bem; não passam fome;

- 3°. Ajudar (3F, 5r): jovem ajuda a mãe; ajuda os outros a não passar fome; o pai criou o seu próprio emprego graças aos ensinamentos dos filhos; jovem “dá força” à família; jovem presta serviços à família que já não precisa de contratar alguém;
- 4°. Comportamento (2F, 2r): bom comportamento e postura dos jovens;
- 5°. Trabalho (2F, 2r): jovem conseguiu logo um bom emprego; jovem faz alguns trabalhos e já obtém os seus rendimentos;
- 6°. Outros (4F, 4r): esperança de que o filho consiga um emprego agora que “já tem todas as documentações” (F1 EP5); jovem preparado para “assumir o seu futuro” (F3 EP3); filha ganhou uma bolsa para prosseguir estudos em Portugal e depois regressar como formadora da EP; filho vai ser sucessor dos conhecimentos e da profissão do pai.
- 7°. Generalista (2G, 14F, 1EC, 19r): referências gerais a familiares satisfeitos pelo jovem ter estudado na EP.

D. Insatisfação pela EP

Alguns atores, embora mencionem satisfação e ausência de arrependimento por terem optado pela EP, exprimem alguma insatisfação (4/65G, 3/28F, 1/51EC, 13referências):

- 1°. Trabalho (3G, 3F, 7r): jovens não terem ainda conseguido emprego; a EP não ajuda financeiramente os graduados a iniciarem o seu autoemprego; é difícil conseguir trabalhar só com o nível básico; o trabalho que os graduados conseguem funciona por projetos, não é contínuo mas intermitente;
- 2°. Prosseguimento de estudos (2G, 1EC, 6r): jovens não conseguirem prosseguir estudos na área, já que a ida para o Instituto Médio acarreta muita despesa, pelo que só podem prosseguir estudos no ensino geral ou então ficar-se pelo nível básico; não ter alcançado o objetivo de prosseguir estudos no Instituto Médio e na Universidade.

Apenas quatro atores mostram-se realmente insatisfeitos com a EP pelos seguintes motivos (2/28F, 2/51EC, 11referências):

- 1º. Trabalho (2F, 3r): a escola não ajudou a conseguir um emprego para o graduado e tinha referido que o faria; a jovem graduou mas não tem trabalho, “só está sentada em casa” (F2 EP8);
- 2º. Outros (2EC, 8r): a escola deixa os produtos agrícolas estragar-se no campo por não intervir adequadamente colocando os medicamentos e fertilizantes necessários e por não colher os produtos por falta de transporte; a escola não ajudou a subir a média do filho nas apenas quatro décimas que necessitava para poder entrar diretamente no Instituto Médio.

Três dos participantes (2/28F, 1/51EC, 4referências) não mencionaram satisfação nem insatisfação pelo ensino profissional: fica satisfeito se o filho que ainda estuda na EP tiver aproveitamento; respeita a opção do filho de estudar na EP; a sua satisfação está “entre aspas” porque tem havido mudança de dirigentes da EP, diretor e professores, e a escola estava a piorar mas agora já está de novo melhor.

E. Opinião sobre a EP

Quando se perguntou aos participantes a sua opinião sobre a EP, e embora a esmagadora maioria transmita uma opinião muito positiva, foram também apontados vários aspetos a melhorar. A diversidade e a variabilidade de referências tornam difícil o seu agrupamento, mas tentaremos de seguida apresentar da melhor forma que nos for possível (48/65G, 27/28F, 49/51EC, 775referências).

Aspetos a melhorar

Quando os jovens, familiares e elementos-chave foram questionados acerca de aspetos que a EP deveria melhorar, o discurso refletiu-se no seguinte (42/65G, 25/28F, 42/51EC, 380/775referências):

- 1º. Condições físicas (31G, 12F, 16EC, 137r): falta de equipamentos, materiais e consumíveis para os diversos cursos; falta de condições do lar internato; falta de casas/ alojamento/ dormitórios para professores; falta de reparação dos equipamentos; falta de transporte próprio; aumentar a EP para acolher mais alunos; ausência de laboratório; ausência de refeitório; alunos repararem edifícios

da EP; falta do serviço de fotocopiadora por avaria da máquina; mais livros técnicos; fazer muro e porta que pudesse ser fechada para maior controlo das entradas e saídas dos alunos; limpeza/ aparência/ pintura da EP; ampliar oficinas; ausência de biblioteca; ausência de lar internato; necessidade de transporte para alunos; apetrechar a biblioteca; não deixar ninguém danificar a EP; curso de construção civil poderia melhorar edifícios da EP; falta de água; falta de energia elétrica; falta de material didático; modernizar equipamentos; reabilitar a EP; separar o alojamento dos professores do alojamento dos alunos; ter um hotel para as aulas práticas do curso de Hotelaria e Turismo; ter um terreno maior para cultivo;

- 2º. (Auto)emprego (13G, 6F, 4EC, 34r): EP estreitar relações com os graduados e promover a sua empregabilidade; dificuldade em encontrar emprego após graduação; graduados desempregados criarem um projeto e candidatarem-se a financiamento do Distrito; alunos da EP são muito novos para conseguir emprego após graduação; apoiar financeiramente os graduados no autoemprego; EP tinha dito que daria ferramentas para o autoemprego dos graduados caso eles não conseguissem emprego; EP deve fomentar a empregabilidade dos graduados para se promover; juntar graduados de agropecuária num campo para produzirem com visibilidade; organizar uma cooperativa/ empresa de graduados de um mesmo curso para em conjunto prestarem serviços da área; população desconhece as mais-valias da EP por os graduados estarem em casa sem trabalhar; procurar que Governo considere a EP e empregue os graduados;
- 3º. Prosseguimento de estudos na área (7G, 2F, 8EC, 36r): prosseguir estudos na própria EP de modo aos alunos serem certificados com um nível mais elevado; criar um Instituto Médio na EP; EP acompanhar graduados e auxiliar na procura de vaga para prosseguimento de estudos.
- 4º. Direção/ Gestão (1G, 4F, 8EC, 44r): recrutar alunos nas comunidades rurais e não nas cidades; dar menos tempo de férias aos alunos; aproveitar máquinas para produção escolar; criar escola de formação de formadores para o ensino profissional; ajudar a comunidade aconselhando sobre agropecuária; guardar cerca de 60% das vagas para as zonas rurais onde não há escolas; dar também formação à noite; EP passar a comprar materiais localmente na comunidade e não fora como o faz (a EP teria a capacidade de legalizar a serração existente na comunidade); a EP deveria considerar os atestados de pobreza como fazem as

- escolas do Governo; não aceitar alunos menores de 15 anos para que se graduem já com idade para trabalhar e força para executar; procurar que o Governo aceite diretamente nas suas escolas secundárias os graduados da EP como acontece nas outras escolas sem que se tenha que procurar vaga individualmente; estreitar colaboração com a comunidade; crianças pequenas (7/9 anos) poderem também frequentar a EP; quando houver eletricidade introduzir formação à noite; diminuir o preço das avaliações; direcionar mais os alunos para o autoemprego; necessidade de um formador de informática para alunos externos; reduzir preços dos serviços prestados pela EP;
- 5°. Oferta formativa (1G, 2F, 4EC, 17r): aumentar número de cursos da EP; aumentar as valências dos cursos para que o jovem formado tivesse um conhecimento mais abrangente/ ficasse a perceber de vários ofícios;
- 6°. Formação (3G, 2F, 2EC, 15r): melhor preparação técnica dos alunos, aulas mais práticas, o que requer mais material; dar aos alunos mais oportunidades para praticarem e vender os trabalhos para poderem assim comprar mais material para a prática; alunos não terem contacto com empresas só num único momento final, mas em mais momentos ao longo do curso para aprenderem a trabalhar com máquinas diferentes;
- 7°. Alimentação dos alunos (1G, 3F, 2EC, 16r): mais comida para os alunos; melhorar dieta alimentar dos alunos; não fechar a comida no armazém nas férias; professores deixarem comida para os alunos; alunos comerem bem;
- 8°. Professores (3G, 1F, 1EC, 13r): maior número de formadores; dar formação aos professores; formadores não se preocuparem só em receber o salário mas em instruir os alunos a ser técnicos; cuidar dos professores sem os criticar;
- 9°. Estágios (2G, 3EC, 14r): aumentar a duração do estágio; estagiários levarem material; EP dedicar-se mais ao estágio, dar um melhor acompanhamento;
- 10°. Acolher mais jovens e para isso aumentar número de salas e de professores (5EC, 8r);
- 11°. Divulgar a EP para que a população a fique a conhecer; para que o número de alunos aumente; para que mais Comunidades e Distritos rurais estivessem representados na EP (2F, 3EC, 5r);
- 12°. Mais financiamento para a EP (3F, 1EC, 13r): receber mais fundos dos doadores; terminar fábrica escolar incompleta cuja maquinaria está parada a estragar-se; ter

- financiamento para cultivar os terrenos da EP que estão desaproveitados; ter um fundo para reabilitar a comunidade apoiando o Governo local;
- 13°. Dar kits de ferramentas aos graduados para que eles possam começar o seu próprio negócio (4EC, 7r);
 - 14°. Agricultura (2EC, 12r): dar aos formadores agrícolas os produtos que precisam atempadamente para que as culturas não se estraguem; rentabilizar terreno agrícola; vender produtos agrícolas a comunidades que não têm água (ajudaria a população e a EP ganharia fama e dinheiro para sustentar a agricultura); disponibilizar terreno aos alunos após o estágio para praticarem a agricultura; transportar os produtos agrícolas do campo onde ficam a estragar-se para os subúrbios onde nem existe água e facilmente seriam vendidos;
 - 15°. EP gerar o seu próprio fundo através da produção escolar (2EC, 4r);
 - 16°. Outros (1G, 1F, 1EC, 3r): existir bolsas de estudo para apoiar os que pretendem continuar a estudar; EP difunde nas comunidades algumas culturas negativas devido ao exemplo de jovens que vêm de fora/ das cidades; ter maior número de alunos como acontecia nos primeiros anos da EP;
 - 17°. Generalista (1G, 1EC, 3r): referências gerais a que a EP tem de melhorar, sem especificar em que aspetos.

Aspetos mais positivos

Quando os atores foram questionados acerca dos aspetos mais positivos da EP/ a sua maior vantagem, as respostas obtidas foram sucintamente as que se seguem (32/65G, 26/28F, 38/51EC, 195/775referências). Centraram-se particularmente nos dois primeiros tópicos e numa série de motivos distintos aqui agrupados em “Outros”.

- 1°. Trabalho (16G, 13F, 10EC, 53r): permite o autoemprego; facilita o ingresso e a adaptação ao mercado de trabalho; graduados estão empregados; a EP empregou graduados; graduados conseguem autossustentar-se, “desenrascar-se sozinhos” (F1 EP6); a EP permite “fazer alguma coisa” (F1 EP3) já que ensina a trabalhar; permite o autoemprego que pode criar emprego para os desempregados; oferece um certificado que facilita a procura de emprego; em dois anos sai preparado para trabalhar e com um diploma; a EP coloca graduados nas empresas; adultos capacitados na EP já estão a trabalhar; estágio por ser uma oportunidade de

- trabalho; permite aos graduados ocupação útil que pode trazer rendimentos;
permite à população formar-se e empregar-se;
- 2º. Formação (14G, 11F, 13EC, 62r): boa educação e formação que permite aos graduados saírem muito capazes; ensino prático; curso de “agricultura” (adultos capacitados para conduzir tratores, boa localização do campo de práticas, conhecimentos técnicos de agricultura, formação de agricultores adultos distribuídos por todo o Distrito, graduados podem concorrer ao Instituto Médio próximo); aprendizagem dos jovens; formação geral mas também prática; formar técnicos; jovens ganham experiência; adquirem uma formação; EP forma e dá profissão; educação/disciplina dada aos alunos; ensino da EP melhor do que o de outras EP; ensino da EP melhor do que o das escolas secundárias; acompanhamento próximo dos alunos; alunos saem qualificados; curso de serralharia; dispensa uma capacitação posterior pois o graduado já sai formado; educa e dá regras; ensina a comunicar com os outros; ensina a trabalhar; facilita o prosseguimento de estudos; força de vontade inculcada aos alunos; forma os jovens da comunidade e também de fora da comunidade; forma em empreendedorismo; forma em saber ser; o melhor da EP é a formação geral; ministra “formação sem segredos”, em que tudo é ensinado para que os alunos possam evoluir ao máximo; “forma o homem”; oferta de vários cursos;
- 3º. Oportunidade para os jovens (3F, 6EC, 14r): oportunidade para os jovens da comunidade estudarem perto de casa e frequentarem o ensino profissional; permite aos jovens ter uma profissão; oportunidade para os jovens de longe que não tinham onde estudar (ficam alojados no internato); oportunidade para os alunos que não conseguem progredir no ensino geral; oportunidade para os jovens mais velhos que não conseguem vaga no ensino geral e acabavam por ficar sem fazer nada e na marginalidade; oportunidade para os jovens que estavam “perdidos”, sem fazer o que fazer; oportunidade para os mais pobres, das zonas rurais, que não podem prosseguir estudos, adquiram uma profissão;
- 4º. Interação com a comunidade (2F, 6EC, 12r): EP desenvolve a comunidade; comunidade tem novas experiências ao contactar com jovens que vêm de longe, inclusive, de outras Províncias; boa comunicação EP-pais; construção de casas na comunidade com os alunos; cooperação da EP com empresas; EP dá prestígio à comunidade, torna-a conhecida; dedicação da EP à população; há mais técnicos

- na comunidade; jovens da comunidade alteraram maneira de ser por imitação dos alunos da EP que vêm de fora; relevância do ensino da agricultura na comunidade;
- 5°. Ajudar (3G, 3F, 2EC, 9r): EP ajuda a comunidade e desenvolve o país facilitando a empregabilidade dos jovens; alunos/graduados ajudam a comunidade ensinando e prestando serviços; EP representa uma oportunidade/ uma ajuda/ uma esperança para os jovens; ajuda a população porque ensina a cultivar; ajuda também na empregabilidade de pessoas de fora da comunidade que vão estudar para a EP;
 - 6°. Permitir à comunidade ter acesso a determinadas coisas (3F, 4EC, 11r): carro e trator da EP; corrente elétrica (quando a EP foi contruída, estendeu-se a corrente elétrica, que não existia, à comunidade); biblioteca; máquina fotocopadora; mobília;
 - 7°. Estágios (3G, 1EC, 5r): contacto com o mundo do trabalho; acompanhamento próximo aos alunos durante o estágio; contacto com novas pessoas e outros Distritos; novas experiências e aprendizagens;
 - 8°. Agropecuária (1F, 2EC, 8r): boa localização da EP (escola agrária em zona rural); boa produção agrícola; EP diferente das outras escolas (curso de agro-pecuária);
 - 9°. Professores (2G, 1EC, 6r): professores da componente prática; bons professores; cooperação entre professores; relação professor-aluno;
 - 10°. EP bem equipada (2G, 1EC, 4r);
 - 11°. Mudanças nos graduados desencadeadas pela EP, que trouxeram melhorias às suas condições de vida (2EC, 2r);
 - 12°. Outros (3G, 2F, 1EC, 9r): certificado de informática; alimentação e alojamento na EP; escola como “uma segunda casa” (G7 EP7); graduado recebeu bolsa de estudo em Portugal; outros Distritos não têm EP; permite ensinar os alunos do ensino geral; permite prosseguimento de estudos no Instituto; boa relação entre alunos.

Opinião positiva

Para além do momento em que os interlocutores das entrevistas e *focus group* eram questionados sobre os aspetos mais positivos da EP, foram surgindo diversas outras referências positivas/elogios/manifestações de apreço (4/65G, 23/28F, 33/51EC, 197/775referências):

- 1º. Formação (2G, 6F, 15EC, 45r): a EP transmite conhecimentos úteis, que estão a provocar mudança; forma e educa; sistema de alternância que permite aos estudantes adquirir experiência no terreno, uma maior aprendizagem e a rápida aplicação do que se aprende; quem tem vontade aprende; bom método de ensino-aprendizagem; boa formação prática; EP promove mais aprendizagens do que outras escolas; jovens estão a aprender; agricultores adultos formados na EP felizes porque aprenderam; boa preparação dos jovens pois estão a trabalhar ou a prosseguir estudos; boa opinião sobre o estágio; disciplina rigorosa; educação abrangente; ensina uma profissão; verdadeira escola de formação; foi acrescentado o curso de Turismo que estava a fazer falta; formação integral rigorosa (forma de vestir, faltas, bebida, tabaco); forma os jovens para uma mudança na sua vida; importância da EP formar técnicos de nível básico, prontos para executar; jovens estão a ser formados; formação da EP possibilita executar coisas práticas; serviços de produção da EP para fora permitem ensinar os alunos; ensino de qualidade pois EP está equipada com o material necessário;
- 2º. Valorização da EP (3G, 12F, 10EC, 51r): população valoriza a EP e o ensino profissional; valorização do trabalho que a EP tem vindo a desenvolver; familiares de graduados/alunos/próprios graduados optam por colocar outros jovens familiares a estudar na EP; EP é muito concorrida; familiares aconselham outros jovens a estudar na EP; valorização do certificado da EP (apesar da falta de trabalho); orgulho pela EP/ elogios; graduados demonstram saudades e carinho pela EP; empresário aconselha a EP a jovem “sem rumo” por quem tem apreço; EP é procurada por pessoas de longe; esposa de elemento-chave estuda na EP; graduado leva outros jovens a estudar na EP; jovens querem estudar na EP; líder comunitário demonstra vontade de estudar na EP; membro do Conselho de Escola manifesta vontade de que os filhos venham a estudar na EP; pais de graduados publicitam a EP; familiar considera que vale a pena ter mais escolas profissionais;
- 3º. Ausência de aspetos negativos e de problemas na EP (7F, 3EC, 15r);
- 4º. Interação com a comunidade (1G, 3F, 2EC, 6r): EP traz benefício para o próprio (autoemprego) e para a comunidade; EP não só transmite conhecimentos mas também ajuda a comunidade ensinando técnicas agrícolas; EP contribuiu para erradicar a fome das comunidades; diretor convida encarregados de educação para reunião de início de ano; EP tem vantagens para os alunos e comunidade; graduados desenvolvem a comunidade; comunidade tem agora acesso a serviços

de construção prestados pelos graduados muito mais baratos; a vida da comunidade está a melhorar significativamente graças à EP (ensino da agricultura);

- 5°. Boa opinião sobre a Direção (1G, 3F, 2EC, 6r);
- 6°. Menor pagamento/ facilidade de pagamento comparativamente a outras escolas (4F, 1EC, 7r): grátis; na EP compreendiam quando não havia dinheiro para pagar; pagamento simbólico; preço do internato razoável; taxas mais baixas do que na cidade;
- 7°. Boas condições (3EC, 4r): instalações, equipamentos, ferramentas, técnicos;
- 8°. Boa opinião sobre os professores (1G, 1F, 5r);
- 9°. EP expulsa alunos malcomportados para não desencaminharem os outros (1F, 1EC, 2r);
- 10°. Boa opinião sobre os estagiários (2EC, 2r);
- 11°. Única EP da zona, pelo que a população está satisfeita por ter uma escola que permite, além do estudo, uma ocupação (2EC, 2r);
- 12°. Outros (6F, 2EC, 16r): lar internato bom para estudar; gratidão pelos professores e diretor da EP; boa opinião sobre a cooperação portuguesa; EP aceita qualquer candidato; coloca finalistas nas empresas; oferece lanche aos alunos; EP está à responsabilidade da Igreja Católica; “estou na EP como na minha casa” (F1 EP6); lar internato bom para dar regras aos alunos; familiares graduados estão a trabalhar; EP vai melhorar ainda mais com a colocação de eletricidade que está para breve;
- 13°. Generalista (2G, 6F, 17EC, 33r): referências positivas generalistas sobre a EP, ex: a EP “é bem-vinda” (EC2 EP3), “está a fazer um bom trabalho” (EC2 EP4), “é importante” (EC5 EP2), “está a ajudar” (EC4 EP5), “é uma escola excelente” (F3 EP9), “tem muito benefício” (F2 EP10).

Foi também referido que a EP deve continuar a ensinar aos alunos o uso de máquinas às quais eles não têm normalmente acesso (trator e motobomba) e que deve continuar a promover visitas dos alunos à comunidade, já que tal prática permite interação com outros jovens e constitui-se como uma oportunidade para que estes conheçam a EP e as suas vantagens (2/51EC, 2/775referências). Foi também mencionado que a EP deve

procurar os melhores professores para determinado curso, não ficando claro se isso está ou não a acontecer (1/28F, 1/775referências).

F. Conhecimentos mais e menos úteis

Durante os *focus group* e entrevistas com os jovens foi explorada a sua opinião sobre os conhecimentos mais e menos úteis adquiridos na EP.

Dos 65 jovens aqui em análise, apenas um jovem (1/65G, 3/43referências) referiu um aspeto não útil, que foi a disciplina de colcheia, na qual ensinavam a bordar. Referiu não se ter interessado pela área, quase não ter aprendido a trabalhar com a máquina e que não faz sentido misturar costura com agricultura.

Os restantes jovens (19/65G, 40/43referências) defenderam a inexistência de conhecimentos não úteis (9G, 9r), considerando importantes todas as aprendizagens, e referiram alguns como sendo os mais úteis:

- 1º. Aprender a fazer (12G, 19r): conhecimentos práticos específicos dos cursos que frequentaram; aprender a fazer algo concreto; conhecimentos de informática;
- 2º. Aprender a conviver (3G, 6r): saber estar, relacionar-se com os outros, comunicar, trabalhar em equipa;
- 3º. Empreendedorismo: criar o próprio negócio (2G, 3r);
- 4º. Aprender a ser, formação humana (2G, 2r);
- 5º. Aprender a ensinar os outros a fazer (1G, 1r).

G. Acontecimentos mais marcantes

Durante os *focus group* e entrevistas com os jovens procurou-se conhecer as maiores recordações que guardam do seu percurso na EP, quais os acontecimentos que mais os marcaram.

Apenas 2 jovens mencionaram acontecimentos de carácter negativo (2/65G, 6/93referências): má alimentação; colega caiu e magoou-se na aula prática; demasiado trabalho, sem descanso e sem horário devido à falta de material apropriado (motobomba).

Os restantes jovens recordaram os seguintes acontecimentos (45/65G, 87/93referências):

- 1º. Valorização (14G, 25r): confiança/ valorização/ elogios que o diretor da EP lhe dirigia; ter tido o melhor/ dos melhores desempenho/s; elogio/ valorização do responsável pela empresa do estágio; escolhido para ficar a trabalhar na EP; escolhido para trabalhar numa determinada obra; escolhido como apresentador dos alunos da EP; escolhido para chefe dos estagiários; boa classificação no estágio; selecionado para integrar o conselho da escola; elogios recebidos enquanto trabalhava nas aulas; escolhido para estagiar na EP com o formador; escolhido para bolsa de estudo em Portugal; escolhido por uma empresa para lá trabalhar; ter-lhe sido confiado um projeto importante para executar; ter recebido uma promessa de emprego na EP; ter uma relação privilegiada/ próxima com o formador; ser classificado como dono da obra nas várias obras que fazia enquanto aluno;
- 2º. Estágio (11G, 13r);
- 3º. Prova de Aptidão Profissional (7G, 8r): momento da defesa da PAP; elaboração da PAP;
- 4º. Aprendizagem (6G, 11r): aprendizagem prática do curso; aprendizagem de informática; aprendizagem de uma arte; minicurso realizado na EP no final do segundo ano;
- 5º. Vivências de estudante (5G, 9r): episódios da vida difícil de estudante e das vivências no internato;
- 6º. Festa de graduação (4G, 6r);
- 7º. Obras realizadas (2G, 4r);
- 8º. Convivência com os colegas e adultos (2G, 2r);
- 9º. Graduação, conseguir completar o curso (2G, 2r);
- 10º. Outros (6G, 7r): gravidez enquanto estudante; modo como os formadores ensinavam; oportunidade de experiência de trabalho; oportunidade de participar num projeto diferente; determinado professor; trabalhar no campo com os outros e ensinar;

H. Caráter prático (ou não) do ensino profissional

Junto dos jovens procurou-se conhecer um pouco do seu percurso na EP, nomeadamente, procurou-se saber se a sua formação foi efetivamente prática, se aprenderam fazendo, ou se tiveram uma formação maioritariamente teórica. No decorrer

de três das entrevistas a elementos-chave surgiram também referências espontâneas a este propósito (55/65G, 3/51EC, 164referências).

A grande maioria dos participantes (50/65G, 3/51EC, 120/164referências) defendeu o **caráter prático do ensino profissional**:

- 1º. Aulas práticas (45G, 3EC, 81r): aulas efetivamente práticas, nas quais cultivaram vários produtos, fizeram mobiliário, entre outros;
- 2º. PAP prática (32G, 1EC, 39r): PAP efetivamente prática, na qual concretizaram as várias fases de um projeto.

Contudo, perto de um quarto do total das referências deste assunto fazem alusão ao **caráter pouco prático do ensino profissional** (23/65G, 1/51EC, 36/164referências):

- 1º. Aulas pouco práticas (15G, 1EC, 25r): algumas matérias sobre as quais só se aprendia a teoria;
- 2º. PAP pouco prática (7G, 9r): PAP defendida apenas com argumentos teóricos, sem um projeto concretizado;
- 3º. Ausência de PAP (1G, 2r).

Uma pequena parte das referências (5%) mencionava um equilíbrio de aulas práticas e teóricas, por exemplo, dois dias nas oficinas e três nas salas de aula (6/65G, 8r).

I. Experiências de estágio

Junto dos jovens procurou-se também conhecer as suas experiências de estágio, que se podem organizar da seguinte forma (57/65G, 125referências):

- 1º. Espaço para aprender (23G, 31r): estágio como uma oportunidade para novas aprendizagens, não adquiridas na EP;
- 2º. Espaço para praticar e aprender (21G, 25r): referências a que o estágio teve a dupla função de praticar coisas aprendidas na EP, por vezes só de forma teórica, e de aprender novas coisas;
- 3º. Espaço para praticar (20G, 28r): estágio como uma oportunidade para praticar os conhecimentos adquiridos no curso;
- 4º. Espaço para empregabilidade (5G, 5r): referências a graduados que ficaram a trabalhar no local onde estagiaram;
- 5º. Positivas (4G, 5r): referências gerais positivas sobre o período de estágio;

- 6°. Pouco tempo (3G, 5r): referências a que o estágio tem uma duração demasiado curta;
- 7°. Promessa de empregabilidade (2G, 3r): referências a que os jovens foram apreciados no local de estágio e que houve promessa de empregabilidade, que por algum fator não se pôde cumprir;
- 8°. Outras (4G, 4r): espaço para apenas observar já que os tutores não deixaram praticar e gastar material; espaço para novas experiências (ver algo que nunca tinha visto); estágio pouco proveitoso já que não aprendeu nem pôde praticar; estágio como momento de preparação para o trabalho e de transição;
- 9°. Generalista (1G, 3r): referências gerais sobre o estágio, “foi um pouco normal”, “fizemos [descrição]” (G7 EP10).

A grande maioria dos graduados refere ter estagiado fora, em empresas ou serviços públicos, mas 10 dos graduados mencionam ter estagiado na própria EP (10G,16r).

J. Mudanças

Procurou-se que o tema “Mudanças” (57/65G, 28/28F, 48/51EC, 1837referências) constituísse o tópico central das entrevistas e dos *focus group* realizados com todos os interlocutores, já que é o mais diretamente relacionado com o tema do presente trabalho. De facto, observando a nossa árvore de categorias podemos constatar a existência de 1837 referências neste tópico; a que se segue o tópico “Opinião sobre a EP” com 775 referências e o “Articulação EP-Comunidade” com 723. Todos os restantes tópicos agregam um número de referências menor ou igual a 200.

Mudanças nos graduados

Em primeiro lugar apresentam-se as mudanças ocorridas nos **graduados** fruto da EP que frequentaram, não relatadas pelos próprios (3/65G, 26/28F, 39/51EC, 318/1837referências):

1º. Trabalho (2G, 22F, 35EC, 195r): Referências a mudanças relacionadas com o trabalho e a obtenção de rendimentos por parte dos graduados, fruto dos conhecimentos e do certificado adquiridos na EP;

- Trabalho (1G, 13F, 27EC, 76r): Referências a graduados que trabalham por conta de outrem ou que trabalham mas não se sabe em que moldes (conta de outrem/ conta própria/ biscatos);
- Autoemprego (1G, 3F, 14EC, 33r): Referências a graduados que trabalham por conta própria e assim se sustentam;
- Biscatos (5F, 5EC, 21r): Referências a graduados que vão fazendo alguns trabalhos, sem estarem propriamente a trabalhar;
- Desenrascar-se (3F, 4EC, 7r): Referências a graduados que se “safam na vida” graças à formação da EP, não passam fome, sem particularizar se estão a trabalhar, a fazer biscatos, etc.;
- Saber trabalhar (5F, 9r): Referências a que os graduados saem da EP com “uma arma na mão”, a saber fazer alguma coisa;
- Trabalham na própria EP (3F, 2EC, 7r): Referências a graduados que trabalham na própria EP, como formadores ou funcionários;
- Conseguem pagar prosseguimento de estudos (2F, 2EC, 5r): Referências a graduados que trabalham na área aprendida na EP e assim conseguem pagar o seu prosseguimento de estudos;
- Formadores noutra EP (1F, 3EC, 5r): Referências a graduados que estão empregados como formadores noutra EP;
- Rendimentos (4F, 4r): Referências a graduados que já recebem o seu próprio dinheiro, mesmo que pouco;
- Unem-se para criar autoemprego (1F, 2EC, 7r): Referências a grupos de graduados que se unem para juntos criarem um negócio;
- Constituíram família (1F, 2EC, 5r): Referências a graduados que conseguiram trabalho e assim puderam constituir família e sustentá-la;
- Melhores funcionários (1F, 1EC, 2r): Referências a que os graduados facilmente conseguem emprego e se tornam dos melhores técnicos das empresas;
- Outros (6F, 2EC, 12r): graduados fazem mobiliário; recebem um bom salário; são chefes ou empresários; conseguem comprar materiais e melhorar a sua

casa; por vezes são chamados para trabalhar no local onde estagiaram; sabem trabalhar bem; têm uma profissão e querendo conseguem autossustentar-se; estiveram empregados e assim conseguiram comprar ferramentas e agora trabalham por conta própria; trabalhou, licenciou-se e agora tem um bom trabalho;

- 2°. Comportamento (14F, 34r): Referências relacionadas com uma mudança do comportamento do jovem para melhor, por exemplo, começou a ajudar em casa, a relacionar-se melhor com a família, deixou de faltar às aulas, começou a estudar, a chegar a horas a casa, a deitar-se cedo; se a EP não tivesse ajudado teríamos “uma menina marginalizada, uma menina sem ideia nenhuma” (F2 EP9);
- 3°. Conhecimentos (11F, 16r): jovens adquiriram conhecimento útil relacionado com o curso que frequentaram; estão satisfeitos por saberem fazer algo; adquiriam conhecimentos que lhes permitem trabalhar; adquiriu conhecimentos de outro curso da EP que não aquele que frequentou, o que lhe permite trabalhar também nessa área; aprenderam a trabalhar com o computador;
- 4°. Construção Civil (1G, 5F, 4EC, 24r): jovens constroem boas casas sozinhos sem precisarem de recorrer a Pedreiros; percebem de construção e sabem construir casas; são os graduados que estão a construir casas na comunidade; ganham dinheiro por terem aprendido a construir na EP; por vezes são convidados para irem construir noutras comunidades; todos os finalistas receberam um kit de material e foram colocados a trabalhar numa empresa;
- 5°. Agropecuária (4F, 4EC, 12r): jovens melhoraram as suas técnicas de produção agrícola; passaram a cultivar a machamba/horta; passou a criar frangos; adquiriram conhecimentos que lhes permitem ajudar a família; passaram a cultivar e a vender produtos hortícolas;
- 6°. Prosseguimento de estudos (2F, 6EC, 11r): referências a graduados que prosseguiram estudos de forma bem-sucedida, prosseguindo até ao Instituto Médio e mesmo até ao ensino superior, tirando boas notas;
- 7°. Bolsa de estudo em Portugal (1G, 4F, 1EC, 11r): referências a graduados que após a graduação receberam uma bolsa para prosseguir estudos em Portugal e regressarem depois a Moçambique para serem formadores na EP que frequentaram;

- 8°. Vontade de trabalhar (1F, 1EC, 2r): referências a graduados que adquiriram vontade de trabalhar e hábitos de trabalho, sendo essas características o passaporte para o sucesso;
- 9°. Outros (4F, 7r): com a EP passou a escrever melhor e a gostar de ler, a comprar livros; não gostava de estudar mas depois da EP ficou com vontade de prosseguir estudos; passou a ensinar aos irmãos matérias da escola não relacionadas com o curso, como Matemática; graduados já têm pessoas a trabalhar para si;
- 10°. Generalista (3F, 2EC, 6r): referências gerais ao facto de existirem alguns graduados que mudaram.

Apresentam-se agora os relatos dos **próprios graduados** sobre as mudanças que a EP lhes despoletou (51/65G, 247/1837referências):

- 1°. Trabalho (28G, 59r): conseguiram trabalho; já enquanto alunos conseguiram gerar rendimentos fruto dos conhecimentos que adquiriam; trabalham por conta própria; melhoraram a sua vida financeira; já são autónomos financeiramente; os rendimentos obtidos permitiram-lhes construir uma casa; o ofício aprendido na EP é a sua fonte de sustento; conseguiu adquirir um computador; já não precisa de andar a pé pois com o seu trabalho consegue pagar o transporte público;
- 2°. Conhecimentos (25G, 46r): Graduados adquiriram diversos conhecimentos técnicos relacionados com o curso que frequentaram; aprenderam a relacionar-se melhor com os outros, tanto colegas como profissionalmente; adquiriram conhecimentos de informática; aprenderam a melhor comunicar com a população e com os pais; adquiriu conhecimentos técnicos suficientes para “enfrentar a vida” (G5 EP4); mudanças relacionadas com a disciplina de educação moral e cívica, tais como saber comer e saber comportar-se com adultos;
- 3°. Mudanças “internas” (22G, 38r): graduados sentem-se valorizados pelos familiares e população em geral; a frequência da EP desencadeou mudanças ao nível dos seus sonhos e objetivos de vida; passaram a sentir-se “homem de verdade” (G3 EP7), “homem maduro” (G7 EP10); ficaram “com a mente mais ampla” (G6 EP1), “cresceram”; ficou a saber o que é a vida, o que é o sofrimento (relativamente à vida no internato); sente-se orgulhoso pelo trabalho que desempenha, aprendido na EP; passou a sentir-se seguro com o curso e profissão que agora tem;

- 4º. Comportamento (19G, 39r): graduados mudaram a sua atitude e postura, como o comportamento em casa e nas aulas; passaram a ser mais responsáveis; mudaram a forma de vestir; passaram a ter atitudes profissionais, como analisar e planificar; a ser mais proactivos na procura de trabalho; mudou a forma de andar, “comecei a copiar [o andar das colegas] (...) [antes] corria muito” (G4, EP4); a forma de falar com os outros; a forma de se relacionar com os professores; os hábitos, nomeadamente a passagem de um horário de meio dia para um horário de formação de um dia completo; a forma de se relacionar com os outros, já que passaram a vê-lo e a tratá-lo de forma diferente; a ser mais tolerante, a ouvir a versão dos outros; a trabalhar em equipa;
- 5º. Agropecuária (14G, 36r): graduados melhoraram os seus cultivos; conheceram na EP novos alimentos que passaram a consumir, como cenoura, beringela, pimenta e couve-china; passaram a criar animais para consumo próprio e venda; começaram a produzir em casa para consumo próprio e venda; no internato tiveram a oportunidade de consumir alimentos que dificilmente o fariam, por exemplo, que só se encontram na cidade; começou a vender hortícolas; melhorou a sua criação de animais, por exemplo, conseguindo identificar doenças; um Padre ofereceu-lhe um terreno lavrado e restantes condições, como uma motobomba com combustível e óleo, para que criasse o seu emprego na área agrícola; criou uma Associação Agrícola onde tem a oportunidade de aplicar conhecimentos e de ensinar os colegas; deixou de comprar produtos agrícolas pois passou a cultivar; deixou de comprar carne pois começou a criar animais; passou a ter uma alimentação melhor e mais variada porque antes necessitava de comprar tudo mas agora já produz e já cria animais;
- 6º. Passaram a ser chamados de “técnico”, “mestre”, a ter “arte nas mãos” (4G, 5r);
- 7º. Aprenderam a trabalhar (2G, 2r);
- 8º. Ensinam a outros os conhecimentos adquiridos (2G, 2r);
- 9º. São formadores na EP (2G, 2r);
- 10º. Outros (6G, 9r): está a pôr em prática os conhecimentos técnicos aprendidos na EP; ficou mais forte fisicamente devido ao esforço físico que o curso exigiu; pais ofereceram-lhe a carta de condução por se ter graduado; ganhou uma bolsa de estudos em Portugal; teve a oportunidade de realizar trabalhos com o seu mestre da EP enquanto aluno, adquirindo assim mais conhecimentos; criou em conjunto com outros graduados a Associação de Antigos Alunos, cujo objetivo é ajudar os

recém-graduados a entrarem no mundo do trabalho, inserindo-os em trabalhos que surjam;

11º. Generalista (8G, 9r): referências gerais à existência de mudanças no próprio.

Mudanças na comunidade

A maioria dos participantes (67%) menciona mudanças na comunidade que considera decorrentes da existência da EP e dos seus graduados (36/65G, 24/28F, 37/51EC, 559/1837referências).

Agropecuária

Cerca de metade das referências (17/65G, 9/28F, 17/51EC, 269/559referências) encontradas neste tópico das “Mudanças na comunidade” estão relacionadas com o curso de Agropecuária (é certo que seis das EP em estudo ofereciam este curso). A saber:

- 1º. Apoio e informação aos agricultores (14G, 7F, 15EC, 118r): graças à EP, aos seus alunos e/ou graduados, agricultores da comunidade aperfeiçoaram as suas técnicas agrícolas/ abandonaram práticas pouco produtivas com melhorias visíveis nos rendimentos obtidos;
 - Direto (9G, 3F, 7EC, 45r): EP/ alunos/ graduados ajudaram e informaram diretamente os agricultores;
 - Por observação (3G, 4F, 10EC, 27r): agricultores observaram como se cultivava na EP/ nas machambas dos graduados ou seus familiares;
 - Por capacitação (2G, 2F, 1EC, 6r): EP ensinou agricultores adultos da comunidade;
 - Alunos em alternância dão palestras (4G, 13r): alunos ensinam diretamente os agricultores dando palestras nas semanas em que trabalham a partir de casa;
 - Graduados ajudam como extensionistas (1G, 2EC, 4r): graduados ajudam diretamente os camponeses, sendo referido especificamente que são considerados técnicos extensionistas/ agentes de desenvolvimento, ajudando os camponeses por vezes em zonas onde não existem estes técnicos, embora não sejam funcionários;

- Alunos em alternância ensinam técnicas mais produtivas (3G, 4r): nas semanas em que os alunos da EP4 trabalham a partir de casa cultivam as suas machambas e ensinam aos outros essas técnicas que aprenderam e que são mais rentáveis;
 - Outros (1G, 2F, 3EC, 11r): Associação Agrícola alterou técnicas de cultivo tendo obtido melhores resultados porque alunos e formadores foram lá explicar e demonstrar novas técnicas; Graduado criou Associação Agrícola e está a ensinar os colegas; antigo aluno sente-se no dever de ensinar não só a sua família mas também os outros, nomeadamente vizinhos; camponeses vão à EP informar-se; crianças vêm como se cultiva e imitam; estágio de alunos da EP consiste em ensinar e demonstrar aos agricultores técnicas agrícolas mais rentáveis;
- 2º. Hábitos alimentares (3F, 8EC, 36r): na comunidade passou a produzir-se e a consumir-se determinados legumes e hortícolas, que antes não eram consumidos/ produzidos ou eram mesmo desconhecidos; venda na EP e na comunidade de novos produtos antes desconhecidos da população; a população passou a comer mais pois aumentou a produção agrícola; aprendeu a conservar os alimentos e assim a consumi-los de outra forma (ex: massa de tomate, doce de batata-doce); aprendeu novas formas de cozinhar;
 - 3º. Maior produção agrícola e maior rendimento fruto da mudança de técnicas (1G, 2F, 7EC, 22r);
 - 4º. Vacinar os animais (6G, 1EC, 7r): alunos da EP ajudaram a vacinar o gado/ aves da comunidade;
 - 5º. Acesso a trator (2F, 3EC, 7r): a população passou a ter acesso a trator, podendo alugar o trator da EP para lavrar a terra (e assim cultivar em terrenos maiores) e podendo transportar os produtos das suas machambas, por vezes longínquas;
 - 6º. Mais conhecimentos agrícolas por parte da população (1F, 3EC, 6r);
 - 7º. Maior produção agrícola e venda fruto da mudança de técnicas (1F, 2EC, 8r);
 - 8º. Deixou de haver fome ou o período de fome da população foi reduzido devido às mudanças implementadas nas técnicas agrícolas e consequente aumento da produção (1F, 2EC, 7r);
 - 9º. Uso de maquinaria na agricultura (3EC, 5r): comunidade apercebeu-se das vantagens do uso de maquinaria na agricultura e começou a fazê-lo, com

- melhorias significativas na produtividade; e passou também a poder cultivar terrenos maiores;
- 10°. População começou a tratar o terreno (1G, 1F, 6r): famílias começaram a tratar o terreno e a jardinar ou a ter machamba ou horta ao ver o que estava a acontecer nas machambas das famílias dos alunos/graduados ou da própria EP;
 - 11°. Alunos implementam novas técnicas agrícolas na comunidade, aprendidas na EP (1F, 1EC, 2r);
 - 12°. Começou-se a produzir em zonas onde não se produzia (2EC, 2r);
 - 13°. Mais produção agrícola (1G, 1F, 2r): passou a haver mais população a cultivar/ a população começou a cultivar mais coisas e em maior quantidade;
 - 14°. População satisfeita com rendimentos agrícolas, já que a sua produção aumentou e é suficiente para alimentar-se em quantidade, vender e semear (2EC, 2r);
 - 15°. Outros (3G, 2F, 9EC, 39r): aprenderam a conservar os produtos agrícolas e assim têm alimentos todo o ano e não apenas após a colheita; começaram a criar animais de grande porte tal como faz a EP, enquanto tradicionalmente essa prática não existia devido a determinadas crenças; quem pratica agricultura vive melhor pois tem alimento e também consegue vender e comprar outras coisas; população começou a utilizar sistemas de tanques, poços, furos e rega tal como a EP, o que permite produzir e ter alimento no tempo seco; comunidade agora tem, na EP, tanques de criação de peixe (embora ainda não tenham tirado rendimento disso); agricultores começaram a utilizar vestuário próprio na machamba, por observação dos alunos; começou a criar-se animais fruto das palestras dadas pelos alunos enquanto estavam em alternância; introduziu-se uma nova espécie de batata no Distrito graças aos estagiários da EP que ensinaram os agricultores de uma Associação Agrícola e assim se cultivaram 60 hectares; existem jovens a vender produtos agrícolas nas estradas ou mercados o que proporciona aproximação entre produtores adultos e jovens; menos casos de anemia, o que acontecia sobretudo nas crianças, pela alteração dos hábitos alimentares, nomeadamente a produção e consumo de hortícolas; retomou-se a produção de algodão, prática abandonada; Serviços das Atividades Económicas têm agora menos trabalho porque quando os agricultores necessitam de alguma coisa dirigem-se à EP; camponeses cultivam terrenos muito maiores; deixou de se importar produtos de outros Distritos pois passou a produzir-se e inclusivamente a exportar para outros Distritos; estagiário produziu e distribuiu pela comunidade árvores de sombra, numa zona com

carência de florestamento; alunos educam e ensinam a população a fazer machambas; graduado ajuda vizinho na criação de animais (ex: prevenção de doenças); a população começou a valorizar e a procurar sementes de qualidade, certificadas; consegue-se produzir mais do dobro no mesmo espaço; mais produtos disponíveis no mercado e a preços mais baixos; mais rendimentos fruto da venda de produtos, já que a produção aumentou e possibilitou a venda; população procura os graduados para adquirir conhecimento.

Valorização da EP

Algumas das referências a mudanças na comunidade dizem respeito a uma valorização crescente da EP e do ensino profissional por parte da população (14/65G, 5/28F, 3/51EC, 44/559referências):

- 1°. População passou a valorizar a EP pelas mudanças que via acontecer nos graduados, nomeadamente quanto à sua empregabilidade e estilo de vida (5G, 2F, 9r);
- 2°. Pais passaram a querer que os filhos estudassem na EP, mesmo os que moram longe da escola (3F, 2EC, 9r);
- 3°. População passou a valorizar a EP porque apercebeu-se que tinha uma perceção errada da escola (3G, 1F, 5r): pensava que a EP não empregava, não ensinava, que era para quem não queria estudar, que só ensinava a fazer na teoria, sem práticas;
- 4°. Maior número de alunos (3G, 3r): a EP é agora muito mais procurada e tem muito mais alunos;
- 5°. População apercebeu-se da necessidade do ensino profissional, do saber fazer, pois cada vez existe mais indústria e mais empresas (2G, 3r);
- 6°. Outras (4G, 2F, 1EC, 14r): população não escolhia a EP pois o ensino profissional exige esforço, não é como o ensino geral; EP ganhou muita fama por facilitar a empregabilidade; população considera que se não aprender uma profissão não terá rendimento; população começou a dar valor à EP pois conheceu-a melhor; empresas valorizam EP e recrutam graduados; comunidade valoriza a EP por ser uma escola de formação que também educa; população não escolhia o ensino profissional pois nos trabalhos técnicos fica-se sujo e não queria sujar-se; a percentagem de alunos da EP oriundos da comunidade é cada vez maior; população começou a valorizar a EP pela disseminação de técnicas agrícolas mais

produtivas; população gosta da EP pois considera que está a ajudar a comunidade e a provocar boas mudanças; a maioria dos jovens da comunidade que estudavam no ensino geral optaram agora pelo ensino profissional;

- 7º. Generalista (1G, 1r): referências gerais à EP ter passado a ser mais valorizada e mais concorrida.

Pedreiro

Segue-se a apresentação de mudanças na comunidade relacionadas com o curso de Pedreiro – designação oficial – ou de Construção Civil, como é designado no terreno (2/65G, 6/28F, 10/51EC, 42/559referências):

- 1º. Construção de casas melhores (1G, 3F, 2EC, 15r): começou-se a construir mais casas e melhores; mudança do tipo de casas observadas na comunidade, de pau a pique/capim/palhotas/paus e matope/bloco-burro (não queimado) para bloco de tijolo ou cimento; enquanto antes estas casas só eram acessíveis a pessoas com muitas posses;
- 2º. Alunos ou graduados prestam serviços de construção (2F, 3EC, 9r);
- 3º. Abertura e/ou melhoria de estradas graças à EP (3EC, 5r);
- 4º. Acesso a serviços de construção mais baratos (1F, 1EC, 2r);
- 5º. Outras (1G, 3F, 4EC, 11r): graduados recuperam casas danificadas; população tem acesso a casas melhores e mais frescas, Bairro está a crescer graças à construção de casas mais económicas pelos graduados; graduados constroem com uma técnica melhor do que a habitual na comunidade; graduados ensinam Pedreiros da comunidade que já vão mudando as suas práticas; a maior parte dos construtores de casas da comunidade são graduados que trabalham como ajudantes para um mestre; jovens constroem “casas melhoradas” sozinhos; pedreiros locais aprenderam com a construção da EP e agora já fazem muitas obras; na comunidade existem muito mais casas do que antes; passaram a existir telhas nas casas.

Serviços prestados pelos graduados

São referidas mudanças na comunidade decorrentes dos jovens graduados e dos serviços que prestam (3/65G, 5/28F, 6/51EC, 27/559referências):

- 1º. Graduados prestam serviços, ou mesmo ainda enquanto alunos da EP, facilitando o acesso a esses serviços por parte da população (2F, 4EC, 13r);
- 2º. A comunidade passou a ter mão-de-obra qualificada (3G, 3EC, 9r);
- 3º. Outros (3F, 1EC, 5r): população tem acesso a serviços de qualidade; famílias têm menos despesas porque os filhos graduados prestam serviços; população já não precisa de se deslocar à cidade para obter determinados serviços; população fica satisfeita com os serviços prestados pelos graduados.

Carpintaria

Segue-se a apresentação de mudanças na comunidade relacionadas com o curso de Carpintaria (1/65G, 6/28F, 6/51EC, 45/559referências):

- 1º. Comunidade passou a ter mais carpinteiros/ carpintarias, uma vez que os graduados prestam serviços, que estão agora mais acessíveis à população (5F, 3EC, 11r);
- 2º. Mudanças nas casas (2F, 3EC, 9r): muitas casas da comunidade passaram a ter portas, janelas e mobílias, como camas e bancos, feitas por graduados ou, por vezes, encomendadas à EP;
- 3º. População tem acesso a mobílias de maior qualidade e durabilidade compradas nos carpinteiros graduados, que são muito melhores do que os carpinteiros habituais já que tiveram formação, ou compradas na EP (1F, 3EC, 5r);
- 4º. Carpinteiros passaram a ter o trabalho facilitado pois podem utilizar as máquinas da EP e assim trabalhar de forma muito mais rápida sem ter que efetuar o trabalho manualmente (1F, 2EC, 6r);
- 5º. Maior facilidade em adquirir um caixão quando alguém morre: maior rapidez e menor preço (2EC, 3r);
- 6º. Outras (1G, 1F, 3EC, 11r): passaram a existir carpinteiros (graduados) de confiança enquanto antes era frequente os carpinteiros “mafiarem” (recebiam os materiais e não faziam a peça encomendada); graduado carpinteiro dá trabalho esporádico a outros graduados; mudanças na área da carpintaria em diversas instituições que passaram a ter, ou reabilitaram, portas, janelas, mobílias, tais como o gabinete do Partido, escolas, empresas, correios; graduado tem a única carpintaria do Bairro; procura de serviços de carpintaria aumentou; salas-de-aula passaram a ter bancos.

Acesso a coisas novas

Referências a que, com o nascimento da EP, a comunidade passou a ter acesso a novas coisas (5/28F, 5/51EC, 19/559referências):

- 1º. Fotocopiadora (3EC, 5r): a população passou a poder fotocopiar os seus documentos, uma vez que a fotocopiadora da EP foi a primeira da comunidade;
- 2º. Comunidade passou a ter energia eléctrica uma vez que a EP colocou rede eléctrica e distribuiu-a à população (1F, 2EC, 3r);
- 3º. Biblioteca (3EC, 3r): população passou a ter acesso a livros na biblioteca da EP;
- 4º. Outros (4F, 1EC, 8r): comunidade passou a ter transporte para o hospital, que fica a 18km, uma vez que pode alugar por um valor simbólico a carrinha da EP; EP fornecia água à comunidade quando não havia água canalizada; população passou a ter acesso facilitado a novas coisas graças aos graduados, como um tripé ou um caixão; população tem contacto com novas tecnologias, como um trator para lavar a terra; passou a existir um carro na comunidade agora que a EP o tem; passou a existir na comunidade rede de distribuição de água.

Serviços prestados pela EP

São referidas mudanças pelo facto de a EP prestar serviços à comunidade (1/65G, 3/28F, 3/51EC, 11/559referências):

- 1º. A população tem acesso a serviços prestados pela EP, ex: venda de produtos agrícolas, venda de mobiliário, aluguer da máquina de carpintaria (1G, 1F, 1EC, 4r);
- 2º. Já não é necessário deslocar-se à cidade para obter serviços graças à prestação de serviços pela EP (1F, 1EC, 3r);
- 3º. Edifícios públicos foram reabilitados pelos alunos (2F, 2r);
- 4º. Outros (2EC, 2r): EP presta serviços grátis à população pobre; instituições diversas recorrem a serviços da EP.

Outras categorias

Apresentam-se agora as restantes categorias relacionadas com Mudanças na Comunidade despoletadas pela EP:

- 1º. Acesso à escola (5EC, 9r): referências ao facto de a EP ter permitido que muitas pessoas da comunidade que estavam sem frequentar a escola e sem trabalhar, nomeadamente os mais velhos que não conseguiam vaga nas outras escolas, passassem a ter acesso à escola;
- 2º. Abertura de oficinas (2F, 2EC, 6r): referências à abertura de novas oficinas na comunidade, de áreas diversas, como serralharia, carpintaria e construção civil, e de qualidade;
- 3º. Desenvolvimento da comunidade (1F, 3EC, 5r): referências gerais ao facto de a EP, através dos seus ensinamentos e dos jovens que forma, desenvolver a comunidade;
- 4º. Alteração do comportamento dos jovens (2F, 2EC, 5r): referências a que a EP despoletou mudanças na maneira de ser dos jovens, ao nível do comportamento, formação, forma de se relacionarem, conhecimentos;
- 5º. Mais técnicos e empregados (2G, 1F, 1EC, 4r): referências a que a comunidade coloca na EP mais jovens pelo que agora tem maior número de técnicos e menor de desemprego;
- 6º. Mais técnicos e mais conhecimentos (1F, 3EC, 4r): referências a que existem agora na comunidade maior número de técnicos e de pessoas com conhecimentos, deixando de ser necessário chamar técnicos de fora, “da cidade”;
- 7º. Maior valorização da educação (1F, 2EC, 5r): referências a que as pessoas da comunidade começaram a valorizar mais a educação e a apostar em colocar os seus filhos na escola;
- 8º. Melhoria das condições de vida (3EC, 5r): referências à melhoria das condições de vida da população que, devido à EP, passou a ter os serviços básicos assegurados ou que, com os conhecimentos adquiridos, passou a conseguir obter mais rendimentos, assim como determinados bens;
- 9º. Jovens adquirem conhecimento (3EC, 3r): referências a que os jovens da comunidade adquiriram conhecimento através da EP, apesar do desemprego que se faz sentir;
- 10º. Jovens não têm que se deslocar para longe agora que têm uma EP na comunidade, enquanto antes para frequentar este tipo de escola tinham que se deslocar, separar da família e ter mais gastos (3EC, 3r);
- 11º. Acesso a emprego (2EC, 4r): referências a muitos jovens da comunidade que, graças à EP, passaram a ter acesso a um emprego, dentro ou fora do Distrito;

- 12°. Diminuição da marginalidade (2EC, 4r): referências a uma diminuição da marginalidade, uma vez que agora os jovens estão ocupados utilmente, enquanto antes não tinham nada para fazer, nomeadamente os mais velhos que não conseguiam vaga para estudar nas outras escolas nem tinham conhecimentos que lhes permitissem trabalhar;
- 13°. Graduados empregam outros (1G, 1EC, 3r): referências a graduados que trabalham por conta própria e que, quando precisam de ajudantes, oferecem trabalho a outros graduados;
- 14°. Graduados ensinam outros (1G, 1EC, 2r): referências a graduados que oferecem trabalho e ensinam outras pessoas que não estudaram;
- 15°. Empresas com mão-de-obra local (2G, 2r): referências a que as empresas passaram a ser servidas em grande parte pela EP, com mão-de-obra local qualificada;
- 16°. Graduados ajudam população (2G, 2r): referências a que a população passou a ter ajuda, da parte dos graduados, para pequenos trabalhos e reparações;
- 17°. Facilidade de transporte (1G, 1EC, 2r): referências a melhorias na facilidade de transportes públicos para a zona da EP;
- 18°. Outros (2G, 4F, 4EC, 18r): jovens estão agora ocupados utilmente com tarefas da sua área de formação; graduados sensibilizam a população para a prevenção de doenças; jovens aprendem o ofício da carpintaria e não só agropecuária; graduados têm trabalho porque o Bairro está a crescer; cólera deixou de ser uma doença frequente na população em parte graças ao trabalho de sensibilização levado a cabo pelos graduados; mudanças na comunidade resultantes da integração da comunidade escolar, com jovens de outros locais e culturas; comunidade é influenciada pelo modo de trabalhar da EP, imitando as suas práticas; crescimento do Bairro devido à implementação da EP; população de qualquer idade passou a ter acesso a um curso de informática na EP; diminuição do desemprego graças à formação dos jovens na EP; comunidade integra mais estudantes pois pessoas desocupadas ingressaram na EP; EP tem despoletado mudanças na vida dos jovens, como uma melhoria na empregabilidade e rendimentos, e conseqüentemente na vida das suas famílias e comunidade; população anda feliz pelos benefícios que a EP está a desencadear nos seus jovens; preços dos serviços baixaram pois a comunidade integra mais técnicos e como tal existe maior concorrência;

19º. Generalista (1G, 2F, 7EC, 18r): referências gerais ao facto de a comunidade ter beneficiado com a EP.

Mudanças na família

Apresentam-se agora as referências a mudanças ocorridas na família dos graduados (37/65G, 26/28F, 21/51EC, 404/1837referências):

1º. Ajudar familiares (28G, 23F, 18EC, 163r): referências ao facto de os jovens graduados, ou já enquanto alunos, terem passado a ajudar a família de diversas formas:

- Ajudar com ensinamentos (7G, 14F, 10EC, 71r): jovens ajudam a família ensinando coisas aprendidas na EP, por exemplo, novas técnicas agrícolas, ensinando a alimentar-se melhor, a conservar os alimentos, a construir, a utilizar o computador;
- Ajudar com serviços (8G, 6F, 3EC, 21r): jovens ajudam a família prestando serviços com os conhecimentos adquiridos na EP, por exemplo, como pedreiro, na carpintaria, na mecânica;
- Ajudar a sustentar a família (4G, 6F, 5EC, 21r): jovens ajudam nas despesas da casa;
- Carpintaria (2G, 4F, 1EC, 12r): jovens do curso de Carpintaria fazem objetos de madeira para casa da família, como portas, janelas, camas, bancos, mesas;
- Sustentar a família (4G, 2EC, 8r): jovens são a fonte de sustento da família;
- Oferecer casa (1G, 2F, 4r): jovens (que não são do curso de Pedreiro) construíram uma casa para os familiares, ou financiaram a construção, dando dinheiro ou comprando os materiais, “assim estou a dormir num bom lugar e a minha casa é melhorada através do meu filho” (F1 EP10);
- Ajudar nas tarefas domésticas (1G, 1F, 2r): jovens começaram a ajudar nas tarefas de casa;
- Outros (3F, 7r): graduado oferece mobília aos pais; graduado paga os estudos ao irmão; graduado empregado comprou ferramentas para o irmão também graduado mas desempregado, para que pudesse fazer “biscatos”; graduado melhorou as condições da casa e conseguiu colocar eletricidade e água;

- Generalista (8G, 3F, 1EC, 15r): referências ao facto de os graduados terem passado a ajudar em casa, não referindo em que moldes;
- 2º. Agropecuária (9G, 12F, 5EC, 163r): cerca de 40% das referências a mudanças nas famílias dos graduados estão relacionadas com o curso de agropecuária e o facto de os jovens ajudarem e ensinarem à família o que aprenderam:
- Produção agrícola (9G, 9F, 2EC, 36r): família melhorou/ aumentou a sua produção agrícola;
 - Rendimentos (7G, 8F, 2EC, 51r): família começou a vender produtos agrícolas e assim a obter rendimentos; deixou de comprar diversos alimentos pois começou a cultivá-los, pelo que reduziu as despesas familiares; começou a vender animais e assim a obter rendimentos; apercebeu-se que a agricultura não é útil só para consumo próprio, mas que é possível retirar dela bons rendimentos; consegue pagar as propinas da filha e comprar material escolar com base na venda de produtos agrícolas; famílias não passam dificuldades como aquelas que não praticam a agricultura, pois têm sempre o que comer e algum rendimento extra decorrente da venda;
 - Técnicas agrícolas (5F, 9r): famílias alteraram as técnicas agrícolas que vinham a utilizar;
 - Produção de novos alimentos (3G, 2F, 5r): famílias começaram a produzir novos alimentos pois aprenderam a cultivar novos produtos e também as vantagens da rotatividade de culturas;
 - Alimentação (2G, 2F, 6r): famílias começaram a diversificar a alimentação; começaram a comer bem pois já não têm falta de alimentos; melhoraram a alimentação pois passaram a ter criação de animais; melhoraram a alimentação pois passaram a poder comprar coisas com os rendimentos obtidos com a venda dos produtos agrícolas;
 - Criação de animais (3F, 8r): famílias começaram a criar animais, suínos, bovinos e/ou aves;
 - Árvores de fruto (2F, 5r): famílias passaram a ter árvores de fruto em casa;
 - Horta (2F, 5r): graduados começaram a cultivar uma horta em casa das famílias, o que não existia;
 - Área de cultivo (2F, 3r): famílias passaram a cultivar uma área maior, por exemplo, “eu um hectare não fazia, mas agora tenho 14 hectares” (F3 EP5);

- Outros (4F, 1EC, 10r): aprendeu a conservar os produtos agrícolas que antes apodreciam; começou a produzir muito mais do que os vizinhos; passou a empregar trabalhadores na sua machamba, que aumentou exponencialmente; abriu um poço para aproveitar a água para regar; começou a cultivar legumes; graduada começou a cultivar a própria machamba em casa da família; melhorou a criação de animais;
- 3°. Familiares felizes (3G, 4F, 5EC, 18r): familiares estão felizes e orgulhosos por os jovens serem graduados e saberem fazer determinadas coisas;
 - 4°. Construção Civil (1G, 4F, 3EC, 21r): graduados de Construção Civil construíram casas para a família; famílias estão a conseguir ter casas com melhores condições; famílias já não precisam de contratar serviços de construção; a família deixou de dormir toda numa casa pequena; pai construtor civil aprendeu novas técnicas úteis com o filho; pai reduziu as despesas ao poupar o dinheiro que habitualmente gastava na contratação de serviços de Pedreiro;
 - 5°. Familiares trabalham graças aos ensinamentos dos graduados (1F, 2EC, 11r): referências a familiares que trabalham graças ao que aprenderam do ofício do graduado; pai iniciou um negócio próprio; pai faz biscoitos; irmãos trabalham com o graduado;
 - 6°. Melhor relacionamento (2F, 5r): referências a que, fruto de uma melhor atitude por parte do filho graduado, o relacionamento na família melhorou;
 - 7°. Serralharia (2F, 4r): graduados do curso de Serralharia fizeram um fogão para casa da família; fizeram grades para as janelas da casa da família;
 - 8°. Acreditam na capacidade da EP (1F, 1EC, 3r): referências a mudanças no âmbito de um novo alento, de uma nova esperança nas famílias, ao acreditarem que a EP/ a formação dos jovens lhes trará mudanças positivas;
 - 9°. Melhoria das condições de vida (2G, 3r): graduados provocaram uma melhoria nas condições de vida da família, "...a minha situação financeira me levou a me sentir mal até diante de amigos, olhando para o sítio onde eu dormia, olhando para as minhas refeições... isso me deu mais vontade de lutar, agarrar cada vez mais a carpintaria para subir. A carpintaria me pode alavancar." (G4, EP2);
 - 10°. Outros (1G, 4F, 3EC, 21r): família deixou de utilizar os serviços do alfaiate desde que a filha se graduou em Moda e Confeção; agora que as mulheres aprendem uma profissão na EP também trabalham, o que melhora significativamente o orçamento familiar; famílias dos graduados passam a outros os conhecimentos

adquiridos; a família consegue agora ter uma melhor alimentação, mais variada, graças ao dinheiro que o filho graduado lhes dá; graduada explica às irmãs o que aprendeu da convivência com as colegas no internato;

- 11º. Generalista (3G, 1F, 2EC, 6r): referências generalistas à existência de mudanças nas famílias.

Aquém das expectativas

Embora 141/144 atores descrevam mudanças decorrentes da EP ou da formação que ministra, 54/144 atores defende a inexistência de tantas ou tão grandes mudanças como esperavam (19/65G, 15/28F, 20/51EC, 141/1837referências):

- 1º. Autoemprego (5G, 7F, 5EC, 26r): graduados e família não têm condições financeiras para investir o necessário para iniciar o autoemprego; autoemprego dos graduados traz-lhes poucos rendimentos; o autoemprego que os graduados conseguem fazer é algo muito simples e de pequena dimensão, o que não lhes traz grandes mudanças; as pessoas atrasam-se em pagar os trabalhos feitos pelos graduados; a política de financiamento dos Bancos não ajuda ao ramo agrário, pois cobra logo no segundo mês; graduados de mecânica não conseguem abrir as suas oficinas como acontece noutras áreas, pois a sua área exige um investimento muito grande; EP não ajuda com financiamento ou ferramentas para que os graduados possam iniciar o autoemprego; não existindo um apoio/financiamento/crédito aos graduados não se verão mudanças na comunidade; graduados que trabalham por conta própria como carpinteiros só conseguem ter ferramentas fracas, o que dificulta o seu trabalho; referências a que desconhece projetos de autoemprego de graduados de agropecuária; graduados de carpintaria passam das máquinas da EP para o trabalho manual como negócio próprio, o que é difícil;
- 2º. Agropecuária (4G, 5F, 6EC, 32r): referências a que a agropecuária depende das condições climatéricas e que a seca e as cheias frequentes estragam a produção agrícola independentemente das técnicas utilizadas; o facto de a população ter falta de água impede-a de regar os seus cultivos, pelo que o impacto da EP na agricultura é reduzido; os animais que a EP tem são diferentes dos que a população cria, pelo que nessa área a EP não ajuda a população que apenas cria cabritos pois não consegue comprar bois e porcos; uma comunidade em específico está sediada

numa zona que não tem boas condições para a agricultura; a seca faz com que os animais tenham que se deslocar para longe à procura de alimento; a criação de aves pela família do graduado não teve sucesso devido à epidemia das aves; apesar da melhoria das técnicas agrícolas e do aumento da produção o impacto nos rendimentos da família não é significativo, teriam de ter um terreno maior e condições climáticas mais favoráveis; os alunos em alternância ensinam técnicas agrícolas mais rentáveis, mas algumas pessoas não as põe em prática;

- 3º. Emprego (3G, 7F, 5EC, 30r): graduados não trabalham devido à falta de emprego que se faz sentir em Moçambique, à falta de empresas que os absorvam; graduados que trabalham para o Governo (ex: professores e extensionistas) ainda não receberam o salário devido aos habituais atrasos; graduados de agropecuária, se não conseguem um emprego, “a tendência é ficar em casa a capinar” (EC5 EP8); a EP não ajuda na empregabilidade dos graduados, pelo que eles ficam marginais, “de novo sentados em casa” (F1 EP3); como os graduados ficam em casa sem trabalhar podem esquecer o que aprenderam;
- 4º. Estudos (6G, 3F, 3EC, 19r): os graduados que prosseguem estudos na comunidade vêm-se obrigados a estudar na Escola Secundária, no ensino geral, e conseqüentemente a abandonar a sua área; graduados não conseguem entrar no Instituto Médio tal como desejavam; após a graduação os jovens continuam a estudar pelo que não é possível observar grandes impactos da formação; graduados querem prosseguir estudos para o nível médio, o que dificulta a sua empregabilidade no local de estágio; graduados foram prosseguir estudos para fora da comunidade; alguns jovens não levam os seus estudos na EP com seriedade, pelo que quando graduam esquecem e não vão aplicar os conhecimentos; depois do estágio os alunos têm que voltar um tempo para a EP “defender o nosso estágio e dali graduarmos” (G1 EP4) o que dificulta a sua empregabilidade no local de estágio; graduada não conseguiu entrar no centro de estudos para professores;
- 5º. Graduados dispersos (1G, 10EC, 19r): após a formação os graduados dispersam e não é possível conhecer eventuais mudanças nas suas vidas; após a formação os graduados regressam às suas famílias em comunidades que ficam longe, inclusive noutros Distritos e Províncias, pelo que não se conhece o impacto da formação nas suas vidas; os graduados vão trabalhar para as cidades já que na comunidade não existem empresas que os acolham; a EP não acompanha os graduados dada a

sua dispersão; a comunidade da zona da EP é pequena, pelo que os graduados vão trabalhar para outras zonas; a maioria dos graduados consegue trabalho fora da comunidade; graduados conseguem melhores salários fora da comunidade; graduados de agropecuária têm que ir cultivar para zonas baixas para contornar o problema da falta de água;

- 6°. Mudar exige tempo (2F, 2EC, 4r): as mudanças ainda não são muito notórias por a EP ser muito nova; as mudanças exigem tempo, “mudar não é fácil” (F2 EP1); a primeira graduação de um dos cursos realizou-se apenas há um ano, pelo que ainda não se conseguem observar eventuais mudanças;
- 7°. Características dos graduados (1F, 3EC, 4r): alguns graduados são preguiçosos, “nem se sabe que ele já fez um curso” (EC4 EP10); os alunos ingressam na EP muito novos, pelo que quando se graduam são demasiado novos para trabalhar; graduados são novos e querem brincar, deixando a responsabilidade da sua vida para os pais; alunos comportam-se mal;
- 8°. Alguns graduados não fazem nada (2F, 1EC, 3r), nem trabalham por conta própria nem por conta de outrem, “só sentam” (F1 EP8);
- 9°. Outros (1G, 1F, 2r): falta de políticas de valorização do ensino profissional; alguns graduados trabalham noutra área que não aquela para a qual se formaram na EP;
- 10°. Generalista (1G, 1EC, 2r): referências gerais a que não ocorreram tantas ou tão grandes mudanças como esperavam.

Da responsabilidade de outros fatores

Analisando o discurso dos vários atores apercebemo-nos de mudanças ocorridas que não podem ser atribuídas à EP e à sua formação, mas a outros fatores (6/65G, 4/28F, 11/51EC, 75/1837referências):

- 1°. Agropecuária: diversos atores referem outros mecanismos/ fatores/ organizações que atuam na comunidade na área da agropecuária, constituindo também, a par da EP, impulsores de mudanças (1F, 10EC, 54r):
 - Governo (5EC, 13r): referências a mecanismos/ projetos ligados ao Governo com vista a despoletar mudanças agropecuárias, como o trabalho dos técnicos extensionistas dos Serviços das Atividades Económicas de Moçambique; o Centro de Desenvolvimento de Competências, uma instituição recém-criada pelo Governo para a formação de jovens e adultos na área da agropecuária;

Governo pede aos Administradores dos Distritos que formem as Associações Agrícolas no sentido de aproveitarem a possibilidade de regadio ao longo do rio; Distrito tem projeto sobre gado, tornando-o acessível à população; chefe do Posto Administrativo promove educação cívica junto dos agricultores;

- Nações Unidas (3EC, 9r): projeto Escola na Machamba do Camponês promovido pela FAO; Programa de formação agrícola nas escolas primárias promovido pela UNICEF;
 - Outros (1F, 6EC, 27r): Associação criada por antigos funcionários de ONGs que visa o desenvolvimento rural; Empresa-parceira da EP5 que dá formação a agricultores e que terá provocado mudanças na comunidade (aproveitamento e conservação dos produtos agrícolas, disseminação do conhecimento para outros agricultores, modo como a agricultura pode ser rentável financeiramente e forma como se devem utilizar e aproveitar os terrenos); Empresa agrícola disseminou novas técnicas de cultivo; projeto (do qual se desconhece a tutela) impulsionou a produção de arroz; ONGs com projetos agrícolas na comunidade; população passou a criar vacas devido a um Projeto desse âmbito (do qual se desconhece a tutela);
 - Generalista (1F, 2EC, 5r): referências à dificuldade em destringir os responsáveis pelas mudanças observadas na comunidade na área da agropecuária; dificuldade em saber se as mudanças se devem à EP ou a outros projetos e organizações;
- 2º. Outras pessoas (2G, 1F, 5r): graduados aprendem com outras pessoas para além da formação da EP, nomeadamente com outros mestres e com colegas;
- 3º. Escola de Artes e Ofícios (1G, 1F, 1EC, 4r): referências a pessoas graduadas nas escolas de Artes e Ofícios, instituições anteriores às EP, que trabalham por conta própria e que têm oficinas de serralharia e de carpintaria;
- 4º. Entrada no mercado de trabalho (2G, 2r): graduado muda determinados aspetos fruto da primeira experiência de trabalho e não da EP, nomeadamente aspetos gerais como timidez e forma de vestir; graduado aprendeu mais na empresa onde trabalha do que na EP, concretamente aprendizagens técnicas como o manuseamento de máquinas grandes;
- 5º. Outros (2G, 2F, 2EC, 6r): Empresa acolhe pessoas como aprendizes, forma e eventualmente emprega; grande desenvolvimento da comunidade devido à descoberta de minerais na área, o que fez com que muitas empresas se sedessem

lá e empregassem a população, com que as construções aumentassem, etc.; jovem graduado noutra escola ajuda a família; mudanças na comunidade graças ao Município, como a melhoria das casas e das estradas; graduado aprende com o formador pelos seus trabalhos particulares, que levava para a EP e assim contornava a falta de material existente;

6º. Generalista (2EC, 4r): referências gerais à existência de mudanças da responsabilidade de outros fatores para além da EP.

Potenciais

Alguns atores fazem referência a potenciais mudanças, a mudanças que pensam existir ou poderem vir a acontecer (7/28F, 9/51EC, 42/1837referências):

- 1º. Autoemprego (5F, 5EC, 23r): graduados podem criar autoemprego e assim combater a pobreza; graduados podem fazer alguns biscatos na sua área e assim sustentarem-se; graduados podem submeter um projeto ao Programa “7 milhões” do Distrito e assim adquirir esse financiamento; se os graduados de agropecuária cultivarem em locais com água como as margens dos rios, podem retirar muitos rendimentos; se a EP apoiasse financeiramente os graduados estes criariam o seu próprio emprego e poderiam também empregar outras pessoas desempregadas e sem curso; graduados podem criar emprego para pessoas sem formação;
- 2º. Emprego (4F, 9r): graduados que “têm sorte” (F2 EP1) e que se esforçam conseguem emprego no local de estágio; graduados conseguem emprego mais facilmente do que os jovens do ensino geral; se os graduados forem interessados e tiverem um bom comportamento conseguem emprego e um bom cargo, “já não é um mestre, é um engenheiro” (F3 EP7); graduados conseguirão emprego facilmente e assim ajudarão os pais;
- 3º. Rendimentos (3EC, 3r): graduados podem vir a melhorar as suas condições de vida e da família; se as famílias da comunidade imitarem o que a EP está a fazer na agricultura podem aumentar os seus rendimentos;
- 4º. Emprego ou autoemprego (2EC, 3r): graduados estão preparados para conseguir um emprego ou para se lançarem no autoemprego;
- 5º. Outros (1EC, 3r): graduados vão, com o seu conhecimento, provocar mudanças na comunidade, nomeadamente através do autoemprego;

graduados de agropecuária podem ensinar aos pais novas técnicas agrícolas com muito maior rendimento, e depois os vizinhos podem imitar.

Estudantes

Foram referidas mudanças ocorridas nos jovens ainda enquanto alunos (2/65G, 8/51EC, 16/1837referências):

- 1º. Agropecuária (2G, 3EC, 8r): alunos cultivam uma parcela de terreno da EP, conseguindo assim alimentar-se e obter rendimentos com a venda dos produtos, o que, por exemplo, já permitiu a um aluno comprar um telemóvel; alunos mudam a forma como se estava a cultivar em casa a partir das novas técnicas agrícolas aprendidas na EP; alunos comem o que produzem na EP; alunos aprendem e têm contacto com novas tecnologias ligadas à agricultura, que de outra forma dificilmente teriam oportunidade de conhecer;
- 2º. Construção Civil (3EC, 4r): alunos já fazem trabalhos de construção, ganhando dinheiro com isso;
- 3º. Outros (2EC, 4r): aluno adquire conhecimentos; aluno aprendeu a conduzir; alunos melhoram o seu comportamento.

Outras categorias

Apresentam-se agora as restantes categorias-filhas da categoria-mãe Mudanças:

- 1º. Fatores responsáveis (5EC, 8r): Por vezes foram especificados fatores concretos da EP responsáveis pelas mudanças observadas, tais como a prestação dos professores; as Irmãs religiosas responsáveis pela EP; a disciplina de empreendedorismo; o ensino de legislação laboral, orçamentos, administração; os professores terem sido formados em Portugal;
- 2º. Extra-comunidade (3F, 1EC, 6r): As mudanças despoletadas pela EP vão para além da comunidade, já que existem pessoas de outros Distritos e mesmo Províncias que vão comprar materiais à EP; graduados criaram o próprio negócio e já têm aprendizes de outras comunidades; curso de informática da EP destina-se também a pessoas de outras comunidades, jovens e adultos; toda a Província está a crescer graças aos graduados;

- 3º. Antigos alunos não graduados (2EC, 3r): Referências a mudanças ocorridas em antigos alunos que não concluíram o curso mas que mesmo assim, com os conhecimentos adquiridos na EP, trabalha por conta própria apesar de ter reprovado, ou conseguiu emprego apesar de ter desistido do curso;
- 4º. Elemento-chave trabalha na EP e assim sustenta a família (1EC, 1r);
- 5º. Generalista (5G, 1F, 9EC, 16r): referências gerais à ocorrência de mudanças relacionadas com a EP.

K. Articulação EP-Comunidade

Nas entrevistas com os elementos-chave procurou-se conhecer a sua percepção acerca do nível de integração da EP na comunidade e da articulação mútua que eventualmente exista. Contudo, este tema surgiu também esporadicamente nas entrevistas e nos *focus group* com os restantes atores (31/65G, 14/28F, 48/51EC, 655referências).

EP articula com elementos-chave

A mútua articulação entre EP e elementos-chave diversos foi muitas vezes salientada (5/65G, 3/28F, 40/51EC, 338/655referências).

EP articula com empresas

Diversos atores mencionaram determinadas circunstâncias que evidenciam a existência de uma boa interação EP-empresas (5/65G, 1/28F, 16/51EC, 188/338referências):

- 1º. Empregabilidade (4G, 1F, 10EC, 33r): empresas que são locais de estágio empregam graduados; empresas recorrem à EP para recrutar graduados; empresas mostram-se disponíveis para vir a contratar graduados; EP realiza o processo de recrutamento para as empresas, quer para trabalhos, quer para cursos de formação das empresas;
- 2º. Estágios (9EC, 56r): empresas acolhem estagiários da EP; empresas dedicam-se a formar de facto os estagiários, tendo a vantagem de terem outro material, clientes variados, etc.; EP acompanha de perto os alunos durante o período de estágio;

empresas disponibilizam-se para continuar a receber estagiários; EP empresta materiais aos alunos para que possam trabalhar no local de estágio;

3º. Empresas participam em eventos da EP (4EC, 8r): empresas participam em momentos formais da EP, tais como cerimónias de graduação e defesas de PAP; empresas participam ativamente em reuniões na EP sobre os estágios; empresas participam em reuniões com consultores de Portugal para que a sua opinião sobre a EP seja ouvida;

4º. Empresa parceira da EP5 (3EC, 66r): referências à existência e funcionamento da empresa parceira da EP5, cuja ação não raras vezes se confunde com a da EP, sendo difícil distinguir a autoria de cada uma:

- Projetos existentes: (i) Novas tecnologias na agricultura, no qual são escolhidas pessoas da comunidade para utilizar as novas tecnologias e assim demonstrar aos outros agricultores; (ii) Construção de um viveiro para árvores de fruto, sendo que o poço construído é utilizado gratuitamente pela comunidade para consumo, a água utilizada foi aproveitada para produzir outras culturas que foram distribuídas à comunidade, contribuindo para melhorar a sua alimentação, empregou pessoas da comunidade, as infraestruturas foram reaproveitadas pela EP e as plantas produzidas foram entregues à comunidade, embora não tenha alcançado os objetivos definidos; (iii) Criação de vacas leiteiras; (iv) Fabrico e embalamento para venda de massa de tomate, embora este projeto tenha sido descontinuado por falta de rentabilidade; (v) Novos tratores para aumentar a produção;
- Acompanha os camponeses na extensão agrícola;
- Dá formação a adultos de forma praticamente gratuita, tendo o apoio da empresa-mãe italiana, embora estejam aquém do número de turmas previsto que visava abranger várias comunidades;
- Têm produção agropecuária e vendem produtos, embora a produção agrícola esteja aquém do desejado e não esteja a ser rentável, mas pelo contrário esteja a dar prejuízo, havendo falta de recursos, como tratores;
- Prestam serviços agrícolas e de transporte aos camponeses;
- Na implementação de um projeto articula com uma empresa;
- Empréstam porções de terreno para cultivo a pessoas da comunidade;

- 5°. EP convida empresários para eventos (2EC, 7r): EP convida empresários para momentos de reflexão sobre o currículo dos cursos, por exemplo, quando receberam a visita do consultor português; EP convida para participarem em determinados momentos importantes; para dar palestras aos alunos; para reuniões;
- 6°. Disponibilidade das empresas (2EC, 5r): empresas demonstram disponibilidade para colaborar ainda mais com a EP, por exemplo, para fazer demonstrações técnicas aos alunos e para participarem nas defesas das PAP dos seus estagiários;
- 7°. Empresas utilizam instalações da EP para cursos de formação (2EC, 4r);
- 8°. Empresas mantêm ligação com graduados, antigos estagiários ou antigos funcionários (2EC, 2r);
- 9°. Outros (1G, 3EC, 7r): empresário faz parte do Conselho de Escola; empresas articulam com a EP no âmbito dos cursos que consideram mais pertinentes; empresa acolhe alunos em visita de estudo; empresa acompanha o que se faz na EP; empresa solicita à EP alunos para determinados trabalhos.

Conselho de Escola

No decorrer das entrevistas surgiu por diversas vezes alusão à figura do Conselho de Escola, que funciona em estreita articulação entre a escola e a comunidade (2/28F, 9/51EC, 52/338referências):

- Conselho de Escola ajuda a resolver problemas da EP; acompanha as atividades da EP e procura controlar o que se passa quanto a alunos e professores; participa em decisões importantes para a EP (ex: destino de fundos e abertura de novos cursos); inclui membros sem familiares na EP; avalia a pertinência dos cursos a decorrer na EP bem como a eventual introdução de novos cursos; participa nas cerimónias de graduação; dá conselhos aos alunos de modo a que melhorem o seu comportamento; apresenta ideias à Direção; inclui nos seus membros alunos como representantes dos alunos da escola; medeia a relação entre a EP e a comunidade; reúne com alunos e/ou formadores e/ou Direção, consoante as questões a tratar;
- Presidente do Conselho de Escola dialoga com os alunos e aconselha-os; participa em reuniões na EP; visita a EP e inteira-se do seu funcionamento; colabora com a Direção da EP que o põe a par do que se passa; dialoga com

os professores; entrega, juntamente com o diretor, os diplomas aos alunos graduados na cerimónia final de graduação; intercede, junto do diretor, pelos alunos que a ele recorrem quando têm algum problema; participa em momentos formais da EP, tais como as cerimónias de abertura e de encerramento do ano letivo; participa nas festas de finalistas; procura, através do diálogo, resolver dificuldades que surjam na EP;

- Membros do Conselho de Escola rezam em conjunto no início e no final das reuniões, apesar de serem de religiões diferentes (ex: católicos e muçulmanos); se tiverem vontade entram nas oficinas e assistem às aulas práticas.

EP articula com líderes

Nas entrevistas com líderes locais, tais como régulos, chefes de localidade e chefes de unidade, sobressaem evidências de interação com a EP (8/51EC, 46/338referências): participam em momentos formais da EP, tais como cerimónias de graduação e defesas de PAP; estão frequentemente presentes na EP; dialogam com os alunos; colaboram no recrutamento de jovens para estudarem na EP, por exemplo, identificando os que não têm vaga nas outras escolas ou que não têm possibilidades financeiras; fazem parte do Conselho de Escola; dialogam com os professores; têm filhos que estudam ou estudaram na EP; a EP mostra-se disponível para os receber sempre que pretendam; a EP recorre ao líder com alguma frequência, por exemplo, para resolverem problemas em conjunto; líder acolhe alunos de longe durante os quinze dias mensais em que deveriam estar em casa no sistema de alternância; líder interage com frequência com o diretor da EP.

Outros elementos-chave

Nas entrevistas com elementos-chave que não empresários/tutores de estágio, membros do conselho de escola ou líderes comunitários, sobressaem também evidências de interação com a EP (12/51EC, 52/338referências):

- 1º. EP articula com o setor da agricultura dos Serviços Distritais das Atividades Económicas (3EC, 16r): acolhem estagiários da EP; colaboram com a EP e apoiam-na, por exemplo, cedendo material e dando assistência; EP acolhe

- estagiários de outras escolas encaminhados pelos Serviços; tutor de estágios dos Serviços participa nas defesas das PAP; preocupam-se em formar os estagiários em consonância com o trabalho que está a ser feito pela EP; trabalham em conjunto com a EP, monitorizando algumas atividades e dando algumas aulas;
- 2º. EP articula com o Secretário do Bairro (3EC, 13r): participam nas diversas atividades da EP, como reuniões, cerimónia de abertura do ano letivo e cerimónia de graduação; ajuda a resolver problemas que surjam entre a comunidade escolar e local; visita a EP; tem um filho que estuda na EP;
 - 3º. EP articula com Tutela (2EC, 6r): Direção de educação do Distrito e da Província participam em momentos formais da EP, tais como cerimónias de graduação; Repartição do Ensino Técnico da Direção Provincial de Educação, Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional e EP cooperam no recrutamento de jovens para cursos de curta duração de uma empresa; Repartição do Ensino Técnico da Direção Provincial de Educação interessa-se pelo percurso dos graduados da EP, número e inserção laboral; EP integra a rede de escolas da Repartição do Ensino Técnico da Direção Provincial de Educação, seguindo os programas, orientações e informações disponíveis, enviando relatórios e recebendo supervisões pedagógicas;
 - 4º. EP articula com Posto Administrativo (2EC, 5r): chefe do Posto Administrativo participa nas defesas das PAP; visita a EP para ir acompanhando o seu funcionamento; está em contacto permanente com a EP;
 - 5º. EP articula com o Conselho Municipal (1EC, 8r): chefe de uma secção e tutor de estágio assiste a algumas aulas práticas por interesse próprio; participa nas defesas das PAP sempre que convidado; Conselho Municipal acolhe estagiários e emprega graduados;
 - 6º. EP articula com Fundador de Associação Agrícola (1EC, 4r): cedeu terreno agrícola e instrumentos à EP; dirige-se à EP para dar a sua opinião sobre o que considera não estar bem.

EP presta serviços à comunidade

Numerosas vezes foi referido que a EP presta serviços diversos à comunidade (25/65G, 9/28F, 25/51EC, 179/655referências):

- 1º. População (7G, 5F, 21EC, 58r): EP presta serviços diversos às pessoas em geral, por exemplo, fazendo consertos e obras no âmbito dos cursos que oferece, vendendo mobiliário, produtos agrícolas, entre outros; carpinteiros alugam as máquinas da EP para trabalhar as suas madeiras; os alunos fazem objetos para as suas casas, relacionados com os cursos que frequentam; os alunos ajudaram na construção dos esgotos do Bairro; são os alunos que plantam e cuidam das plantas do Bairro; quando há problemas na comunidade ao nível da rede de água, lamas nas casas, são os alunos que resolvem; serralheiros alugam as máquinas da EP para trabalhar os seus ferros;
- 2º. Instituições (10G, 3F, 10EC, 50r): EP presta serviços diversos, como obras de manutenção e serviços de carpintaria e de serralharia a diferentes instituições, tais como escolas, igrejas, empresas, edifícios do Governo, universidades, Conselho Municipal, locais de estágio, Banco, casa das Irmãs religiosas, Correios, Cruz Vermelha, Direção Distrital, Hospital, Hotel, outra EP;
- 3º. Própria EP (17G, 2F, 2EC, 32r): os alunos prestam serviços à própria EP, realizando obras de manutenção, fazendo mobiliário, cultivando e cuidando dos animais, entre outros;
- 4º. Características dos serviços (2F, 4EC, 15r): EP presta serviços de carpintaria de muito maior qualidade e com muito maior rapidez do que os serviços disponíveis na comunidade; EP presta serviços mais baratos; venda de mobiliário à população serve para aproveitar o exercício dos alunos e para obter dinheiro para comprar material para os alunos praticarem de novo;
- 5º. Outros serviços (4EC, 14r): EP presta também serviços que não são do âmbito dos cursos que oferece, como Biblioteca aberta também às pessoas de fora e utilizada, por exemplo, por estudantes da escola secundária e da faculdade; máquina fotocopadora ao serviço também das pessoas de fora da EP; cursos de informática para pessoas exteriores à EP, jovens e adultos; apoio ao nível da informática, como digitar um documento manuscrito e imprimir a preços simbólicos;
- 6º. Potenciais (4EC, 5r): referências a que a EP pode prestar diversos serviços à população e a Instituições, não significando que tal esteja a acontecer, por exemplo, por falta de dinheiro para pagar os serviços, ou por falta de conhecimento;
- 7º. Generalista (3G, 2EC, 5r): referências gerais à prestação de serviços da EP à comunidade.

EP articula com população

São referidas evidências de uma boa articulação da EP com a comunidade (2/65G, 5/28F, 15/51EC, 57/655 referências):

- 1º. População sente-se parte da EP (2F, 5EC, 12r): previamente à construção da EP foi realizado um encontro da consulta comunitária, em que explicaram à população o funcionamento da EP; a população conhece a história e o funcionamento da EP; a população pode ir à EP esclarecer alguma dúvida que tenha, por exemplo, no âmbito da agricultura; a população lutou para ter uma EP; a população sente a EP como sendo sua; se há algum problema que incomode a população a EP procura resolver; a comunidade tinha o desejo de ter uma EP naquela zona, “e não escolas agrárias colocadas na cidade” (EC1 EP5);
- 2º. EP vai à comunidade para recrutar alunos; população para trabalhar em empresas; formadores (2G, 1F, 3EC, 9r);
- 3º. População integra órgãos da EP (3EC, 12r): Associação da Escola, que inclui inclusivamente população que não tem filhos na EP e cuja função é estar a par do decorrer dos trabalhos da EP e reportar sempre que considerarem que algo não está bem; Pai ou Mãe da Escola, comissão constituída por pais de alunos e também pessoas sem filhos na EP, para juntos resolverem problemas;
- 4º. EP cede os seus recursos (2F, 1EC, 7r): EP empresta o trator à população, que apenas tem que pagar o combustível; EP empresta o carro à população, por uma pequena quantia; quando a população não tinha água canalizada ia à EP buscar água;
- 5º. Outros (8EC, 15r): alunos e formadores vão a uma Associação Agrícola explicar aos agricultores novas e melhores técnicas de cultivo; EP convida a população para participar em momentos formais, por exemplo, nas cerimónias de graduação; durante a “jornada para o plantio de árvores”, iniciativa governamental, a EP colabora diretamente com a comunidade; alunos de agropecuária costumam visitar os terrenos cultivados pela população, organizada em associações agrícolas; a população queria uma EP e a Diocese procurou financiamento; a EP está disponível para apoiar a população; “os filhos da comunidade” (EC1 EP8) já estão a matricular-se na EP; população sente o dever de intervir na EP, por exemplo, comunica se um aluno se porta mal no transporte público e a EP intervém;

6°. Generalista (2EC, 2r): referências gerais a articulação da EP com a população.

Sistema de alternância

Duas das EP em estudo funcionam em regime de alternância, segundo o qual os alunos frequentam na escola quinze dias de aulas e estão quinze dias em casa, na comunidade, a praticar o aprendido e a implementar determinadas tarefas. Este sistema promove em grande medida a articulação da escola com a comunidade (6/65G, 4/51EC, 27/655referências): nas duas semanas que estão em casa os alunos dão palestras na comunidade e interagem com a população explicando técnicas relacionadas com o curso de agropecuária; os formadores visitam os alunos; os alunos explicam às famílias o que aprenderam; os alunos têm um grande contacto com a comunidade; alunos prestam serviços à comunidade (ex: vacinação de animais); os alunos de longe, como não têm possibilidades de se deslocar mensalmente a casa, cultivam terrenos na comunidade, próximos da EP.

EP articula com pais e encarregados de educação

Foram também ouvidas evidências de uma boa articulação entre a EP e os pais e encarregados de educação de alunos (1/28F, 6/51EC, 20/655referências): mãe de aluna e encarregada de educação tem a função de Mãe-escola, procurando zelar por todos os alunos, dirige-se à EP não só quando convocada mas também por sua iniciativa, participa em reuniões; EP convoca os pais dos alunos para acompanharem a sua evolução e também quando há algum problema; pais dos alunos vão à EP por sua iniciativa, para saberem como decorre a formação do filho, para conhecerem os seus professores, para estarem a par do que se passa na EP; pais dos alunos são ouvidos quanto a aspetos a melhorar na EP; pais participam na cerimónia de graduação dos alunos.

EP articula com EPC

As EP articulam também com as EPC (Escolas Primárias Completas) (5/65G, 2/51EC, 9/655referências): alunos e formadores vão à EPC promover a EP; EP desenvolve na EPC ações lúdicas e de divulgação.

EP articula com graduados

Em algumas entrevistas surgiram também evidências de articulação da EP com os seus graduados (1/65G, 4/28F, 2/51EC, 9/655referências): EP coloca graduados a trabalhar em empresas; EP convoca os graduados, por vezes via rádio, para conhecer a sua situação profissional e os empregar; graduados carpinteiros a trabalhar por conta própria utilizam as máquinas da EP, pagando um valor simbólico; graduados visitam a EP.

EP inserida na comunidade

No decorrer das entrevistas surgiram também alusões mais gerais à inserção da EP na comunidade, à sua abertura à comunidade, a que não existe comunidade local e comunidade escolar, já que são uma mesma comunidade; a ideia da construção da EP surgiu para fazer face a uma necessidade da população, que foi aproveitar os conhecimentos dos pais e ensinar os filhos; a EP foi acolhida e é apoiada pela população (1/28F, 4/51EC, 10/655referências).

Outros

Outras referências alusivas à articulação da EP com a comunidade, proferidas só por um ator, e não melhor agrupadas noutras categorias foram as seguintes (1/28F, 1/51EC, 3/655r): EP presta serviços também fora da comunidade, vendendo material para pessoas de outros Distritos e mesmo Províncias; a comunidade também se voluntaria para prestar serviços à EP, por exemplo, a nível de limpeza e de construção.

Registaram-se também alusões gerais à existência de uma efetiva ligação EP/comunidade (3EC, 3r).

L. Fragilidades na articulação EP-comunidade

Embora um grande número de participantes mencione a articulação positiva que a EP mantém com a comunidade, quase metade dos elementos-chave entrevistados aludem também a fragilidades na articulação da EP com a comunidade (22/51EC, 68/1837referências):

- 1º. Empresas (7EC, 20r): falta de articulação com as empresas, por exemplo, não serem convidadas para participarem nos momentos das defesas das PAP; acompanhamento deficiente dos estagiários por parte da EP; EP não enviou à empresa o currículo do curso, tal como pedido, para que pudesse saber o que os estagiários já aprenderam; tutor de estágio desconhece funcionamento da EP; EP não convida empresário para lá ir há muito tempo; mau entendimento entre EP5 e empresa parceira, já ultrapassado;
- 2º. Outros elementos-chave (5EC, 15r): elementos-chave que não empresários/tutores de estágio, membros do conselho de escola ou líderes comunitários mostram desconhecimento do funcionamento da EP; fundador de Associação Agrícola está descontente com a EP pela má utilização do terreno que lhe cedeu; chefe do Posto Administrativo nunca participou em momentos formais da EP; fundador de Associação Agrícola deixou de ser convidado para reuniões na EP, nas quais costumava participar quinzenalmente; pessoa influente na comunidade nunca foi convidada para a EP; secretário do Bairro nunca se reuniu com a EP;
- 3º. População (4EC, 10r): população descontente com EP por não estar a fazer o que deve, como estar a deixar estragar produtos agrícolas, não reparar a estrada tendo recursos para isso, etc.; criadores de animais recorrem a serviços externos e não à EP para vacinação; EP poderia articular-se melhor com a comunidade, por exemplo, os alunos deveriam sair para apoiar a população na agricultura; população não recorre aos serviços da EP por falta de dinheiro;
- 4º. Conselho de Escola (4EC, 6r): funcionamento deficiente do Conselho de Escola, por exemplo, não tem reunido, ainda não começou a trabalhar, etc.; alunos do primeiro ano desconhecem Presidente do Conselho de Escola; membro do Conselho de Escola desconhece a existência de defesas de PAP; Presidente do Conselho de Escola desconhece quais as funções do seu cargo;
- 5º. Líderes comunitários (3EC, 10r): líderes mostram desconhecimento do funcionamento da EP; líder gostaria de ser mais envolvido nos assuntos da EP; líder não tem opinião sobre os professores da EP pois desconhece-os; líder desconhece a situação atual dos graduados; líder não visita a EP; líder só participou uma vez num evento da EP (cerimónia de graduação);
- 6º. Outros (3EC, 5r): EP compra madeira na cidade e não aos serradores locais (poderia tratar de legalizar a serração existente); funcionamento deficiente do

sistema de alternância (falta de instruções concretas para os alunos realizarem nas semanas em casa); não participam pessoas de fora nas defesas das PAP;

- 7º. Generalista (1EC, 2r): referências generalistas à inexistência de uma ligação efetiva EP/comunidade, ou que pelo menos esta deveria ser mais forte.

M. Oferta formativa

Esta categoria integra apenas a opinião dos elementos-chave, aos quais foi perguntado se consideram a oferta formativa da EP a mais pertinente face à comunidade (48/51EC, 166referências).

Adequação da oferta formativa

Todos os elementos-chave que se pronunciaram sobre este assunto consideraram a oferta formativa da EP adequada (48/51EC, 109/166referências):

- 1º. Importância/utilidade de determinado curso (26EC, 62r): construção civil, agricultura, carpintaria, serralharia, hotelaria e turismo, mecânica, administração, moda e confeções, agropecuária, eletricidade;
- 2º. Empregabilidade (5EC, 6r): referências à adequação da oferta formativa por incluir os cursos que permitem maior empregabilidade em Moçambique;
- 3º. Autoemprego (4EC, 4r): referências à adequação da oferta formativa por incluir cursos que permitem o autoemprego, situação fulcral no contexto moçambicano;
- 4º. Permite ocupação útil (2EC, 3r): referências à adequação da oferta formativa por incluir cursos que permitem aos jovens aprender algo útil e assim ocupar-se, mesmo que não tenham trabalho;
- 5º. Complementaridade dos cursos (2EC, 2r): referências à adequação da oferta formativa pela complementaridade dos cursos, como mecânica e eletricidade; construção civil, carpintaria e serralharia;
- 6º. Outros (4EC, 4r): cursos ajudam a população; aproveitam os saberes da população, que aplica os seus conhecimentos e ensina outros; complementa-se com a oferta formativa de outras escolas; toda a formação é relevante;
- 7º. Generalista (22EC, 28r): referências generalistas sobre a adequação da oferta formativa.

Sugestões

Apesar dos elementos-chave considerarem a oferta formativa adequada, alguns teceram algumas sugestões de melhoria (17/51EC, 57/166referências):

- 1º. Aumentar o número de cursos (14EC, 43r): carpintaria, eletricidade, serralharia, mecânica, costura, mineração, culinária, pedreiro, artesanato, carpintaria e construção naval;
- 2º. Cursos mais prescindíveis (6EC, 9r): agropecuária, hotelaria e turismo, empregado administrativo, moda e confeção, serralharia;
- 3º. Outros (2EC, 5r): complementar alguns cursos com mais departamentos, por exemplo, canalização e pintura no curso de construção civil; fundir os cursos de mecânica e serralharia.

N. Opinião sobre os professores

Também esta categoria integra apenas a opinião dos elementos-chave, junto dos quais foi se indagou a opinião sobre os professores da EP (34/51EC, 60referências).

Positiva

A esmagadora maioria dos elementos-chave que falaram sobre os professores da EP têm uma opinião positiva sobre eles (30/51EC, 53/60referências):

- 1º. Os professores são melhores do que os de outras escolas (10EC, 16r): apresentam uma melhor atitude; são mais pacientes; são mais responsáveis; aprovam os alunos pelos seus conhecimentos (e não por os alunos lhes terem dado alguma coisa ou para cumprir a meta anual, como nas outras escolas); dedicam-se mais aos alunos, esforçando-se que eles aprendam à primeira; formam os alunos a ser responsáveis; gerem a relação com os alunos, sendo amigos deles, mas mantendo a distância conveniente; os professores ajudam-se uns aos outros; estão melhor preparados para educar os alunos, o que se reflete no seu comportamento; não ficam bêbados; não pedem dinheiro aos alunos; preparam as aulas; são pontuais;
- 2º. Boa atitude (9EC, 9r);
- 3º. Ensinam bem, preparam bem os alunos (6EC, 7r);

- 4º. Motivos por os professores serem melhores do que os outros (3EC, 5r): serem provenientes da comunidade ou das comunidades vizinhas, pelo que se entreajudam mais ou compreendem que os alunos têm poucas posses e não lhes pedem dinheiro; a EP ser gerida por uma instituição religiosa; a EP ter outra dimensão do que as outras escolas; o sistema de avaliação modular, que faz com que os professores se dediquem e se esforcem para que todos os alunos aprendam à primeira;
- 5º. Frequentam cursos de capacitação (2EC, 3r), em Portugal, noutras Províncias, intercâmbios;
- 6º. Acompanham os estágios (2EC, 2r);
- 7º. Outros (3EC, 5r): ensino de qualidade assegurado pelos Padres; professores lecionam bem pois têm acesso a bons equipamentos; bom ambiente de trabalho; bom nível de formação; bons técnicos; têm formação técnica.

Neutra

Alguns elementos-chave não expressam uma opinião positiva nem negativa sobre os professores (4/51EC, 4/62referências), tais como “ainda não vi coisas más” (EC1 EP2); “vão andando” (EC2 EP3); “fazem o possível” (EC1 EP5); as “pessoas [não andam] fora da margem” (EC5 EP5).

Negativa

Apenas 2 elementos-chave, tutores de estágio, proferem uma opinião menos boa sobre os professores (2/51EC, 3/62referências): professores não acompanham devidamente os estágios; incumprimento nas visitas aos estágios por dificuldade de transporte.

O. Opinião sobre os alunos e graduados

Junto dos elementos-chave indagou-se também a opinião sobre os alunos e graduados da EP (1/65G, 44/51EC, 159referências).

Positiva

Também no que concerne aos alunos e graduados a esmagadora maioria dos elementos-chave que expressaram a sua opinião, esta foi no sentido positivo (1/65G, 42/51EC, 128/159 referências):

1º. Vantagem sobre os alunos do ensino geral (23EC, 47r):

- Atitude (17EC, 30r): alunos melhor comportados; os alunos em regime de internato são mais disciplinados porque mais controlados; os alunos em geral são melhor comportados porque são mais supervisionados; são mais motivados, têm mais “ânimo” (EC4 EP9) pois sabem que conseguirão um emprego; têm uma boa atitude, “uma maneira de agir bastante saudável, e isso consigo quase encontrar em 90% dos estudantes, há lá um aspeto de humildade que é bastante encorajador, não são tão agitados como outros” (EC3 EP4); são bons comunicadores, cautelosos e pacientes com os camponeses; têm maior “espírito de ajuda”, “sabem apoiar, têm caridade” (EC5 EP5) pois já são habituados a trabalhar; os alunos em regime de internato são mais pontuais; os alunos em geral são mais trabalhadores e estão mais ocupados; respeitam os seus professores;
- Empregabilidade (7EC, 8r): alunos saem preparados para trabalhar por conta própria; saem preparados para ingressar no mercado de emprego; no final dos estudos sabem trabalhar, enquanto os outros não; ao graduar-se “têm direito a um emprego porque já vêm profissionalizados” (EC4 EP9);
- Aprendizagens (7EC, 7r): adquirem mais aprendizagens; adquirem uma arte, um ofício; adquirem um conhecimento prático específico; não aprendem só a matéria geral e prática, mas também têm educação cívica, em que aprendem responsabilidade, a respeitar o próximo e a si mesmo, etc.; aprendem a saber fazer;

2º. Boa postura e bom comportamento (16EC, 20r);

3º. Satisfação dos tutores de estágio (1G, 9EC, 38r): satisfação pela prestação, aproveitamento e comportamento dos estagiários; estagiários interessados em aprender mais; estagiários da EP melhores do que os de outras escolas, motivados, “querem dar continuidade à profissão”, “gostam do que fazem” (EC4 EP6), etc.; antigos estagiários agradecem ao tutor os ensinamentos recebidos; estagiários já aprenderam e já sabem o que devem fazer;

- 4°. Boa preparação para o estágio (5EC, 8r): alunos chegam ao estágio bem preparados; boa preparação teórica, pelo que se adaptam rapidamente ao que é exigido na prática;
- 5°. Boa formação (5EC, 6r): alunos estão a receber uma formação de boa qualidade;
- 6°. Empregabilidade (4EC, 5r): graduados saem da EP com uma base que lhes permite começar a trabalhar; após a graduação habitualmente conseguem emprego; saem do estágio muito bem preparados para o trabalho; trabalham bem;
- 7°. Motivação (3EC, 3r): alunos querem realmente aprender, o que se reflete na sua postura;
- 8°. Beneficiam com o facto de terem professores formados em Portugal (1EC, 1r), “a transformação dos professores que estiveram em Portugal transformou os alunos” (EC1 EP9).

Negativa

Surgiram também algumas opiniões negativas sobre os alunos da EP (8/51EC, 21/159referências):

- 1°. Fraca preparação para o estágio (6EC, 15r): fraquezas ao nível da sua preparação para o estágio, por serem muito novos e não levarem as aprendizagens a sério e pela sua (falta de) capacidade para absorver conhecimentos, embora acabem por corresponder às necessidades da empresa; preparados apenas na teoria, não sabem como fazer; empresário expressa vontade de que os alunos chegassem ao estágio melhor preparados e que “fossem mais rápidos a perceber e a absorver a informação” (EC2 EP7); estagiários “meio crus”, sendo necessário “incutir o sentido profissional” (EC1 EP5);
- 2°. Outros (2EC, 6r): faltam às aulas para “procurar comida”, para “terem alguma coisa na barriga” (EC5 EP8); são indisciplinados, “vêm aqui namorar” (EC4 EP2); “mostram mau aspeto de vez em quando” devido à falta de comida (EC5 EP8).

Neutra

Algumas opiniões sobre os alunos não são positivas nem negativas (7/51EC, 10/159referências): razoável preparação para o estágio, têm algumas noções da arte, mas nada de especial, levam os conhecimentos gerais, mínimos; apresentam um

comportamento razoável, “são alunos” (EC5 EP9); devem prosseguir estudos; havia alunos que roubavam material mas foram descobertos e expulsos e não voltou a acontecer; existe uma minoria de alunos pior comportados.

P. Importância da EP

Esta categoria surgiu no discurso de vários atores, embora não tivesse sido por nós abordada diretamente (6/65G, 7/28F, 22/51EC, 83referências):

- 1º. Trabalho (4G, 6F, 7EC, 31r): EP é importante porque permite aos graduados trabalhar; porque mesmo que os graduados não tenham trabalho, permite que se autossustentem com base no que aprenderam na EP; permite que os graduados criem o próprio emprego; EP é importante porque ministra o curso de Construção Civil que tem boa empregabilidade; é importante porque os alunos elaboram um projeto de autoemprego, havendo graduados que o estão a implementar; os graduados podem criar emprego para outros; podem associar-se e submeter um projeto empreendedor ao programa dos “7 milhões” do Distrito; EP é importante porque permite o empreendedorismo; porque aumenta nos jovens a probabilidade de conseguir um emprego; porque ministra o curso de Carpintaria que tem boa empregabilidade; porque conseguiu empregos para os graduados; porque ajuda os jovens a fazer face à falta de emprego no país;
- 2º. Formação/Educação (2G, 2F, 8EC, 20r): EP é importante porque dá aos jovens uma formação, uma profissão, passam a ser técnicos; educa ao nível da imagem pessoal/apresentação (ex: cabelo, vestuário); educa para a saúde; forma em saber fazer, o que é mais útil para a comunidade do que oferecer níveis superiores de educação; forma primeiro a pessoa e depois forma na parte técnica; forma jovens que depois provocam mudanças na comunidade, permitindo à população ter acesso a coisas que antes não tinham (ex: tripé para a panela, caixão para um funeral); ensina a saber fazer, a saber ser e a saber estar; forma mão-de-obra qualificada, o que é imprescindível;
- 3º. Ajuda os jovens (1F, 6EC, 11r): EP é importante por ser uma oportunidade para os jovens que não conseguiram vaga no ensino geral e assim “não andar de qualquer maneira” (EC4 EP3), já sabem fazer algo em concreto; é importante porque ajuda os jovens que não conseguiam progredir no ensino geral, “aqueles que estavam enterrados, que não conheciam onde ir ou o que podiam fazer”,

- enquanto a EP “encaminha as nossas crianças para a frente” (EC3 EP10); EP é importante porque ajuda no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento profissional dos alunos, dando-lhes uma formação; ajuda os que não podem prosseguir estudos, dando conhecimentos práticos; ajuda também os que prosseguem estudos na mesma área ao dar conhecimentos que lhes permitirão singrar nessa formação;
- 4°. Agricultura (1G, 1F, 4EC, 8r): EP é importante porque educa a população ao nível da agricultura; porque faz com que os jovens contribuam para melhorar a qualidade da produção agrícola das suas famílias; porque ajuda a população a não passar fome, já que ensina a cultivar e a conservar os alimentos; EP é importante por dar formação de agricultura, “que é a base de todo o ser humano” (G5 EP4); por funcionar em regime de alternância com o curso de agropecuária numa comunidade em que a base de sustento é a agricultura; EP é importante pois do seu desenvolvimento depende o desenvolvimento do camponês e dos seus filhos;
 - 5°. Ajuda a população (4EC, 5r): EP é importante porque ajuda na alfabetização da população; porque ajuda a população através dos serviços que presta, nomeadamente de carpintaria; ajuda a população por não ser inflexível nas propinas e não impedir os alunos de irem à escola ou de ficarem no internado assim que o pagamento se atrasa; ajuda a população ao ter uma propina menor;
 - 6°. Previne a “bandidagem” (1F, 1EC, 2r): EP é importante porque previne a “bandidagem” (F1 EP2) ao ensinar os jovens a fazer algo em concreto, enquanto no ensino geral os jovens “mal saem da escola começam a aprender a fumar, a aprender a beber, não têm nada para fazer” (EC1 EP3);
 - 7°. Outros (1F, 2EC, 4r): EP é importante pelo seu regime de funcionamento em alternância que promove a interação produtiva dos jovens com a comunidade, sendo muito importante o facto de a maioria dos alunos ser da comunidade, o que facilita a comunicação; EP é importante por ensinar algo, a carpintaria, para além da agropecuária; é importante por ser a única EP do Distrito e muita gente a querer frequentar;
 - 8°. Generalista (4EC, 4r): referências gerais à importância da EP.

Q. Dificuldades

Também esta categoria não foi abordada pela entrevistadora, mas surgiu no discurso de vários atores (17/65G, 16/28F, 25/51EC, 158referências):

- 1º. Emprego (7G, 7F, 4EC, 28r): falta de emprego no país constitui uma grande dificuldade para os graduados; só se consegue emprego com “padrinhos” (é preciso conhecer alguém e pagar); alunos têm falta de prática/ aprendizagens insuficientes para que depois da graduação possam logo ir trabalhar para uma empresa; demora em encontrar emprego; não existem empresas que possam absorver os graduados de agropecuária; alguns graduados não são absorvidos pelo mercado de emprego; menor empregabilidade do curso de serralharia mecânica;
- 2º. Prosseguimento de estudos (7G, 9F, 1EC, 33r): dificuldade em prosseguir estudos para o Instituto Médio devido à despesa que exige, ao facto de ser necessário ter “padrinhos” para conseguir entrar, ao grau de exigência dos exames de admissão e à dificuldade em conseguir uma vaga; dificuldade financeira em prosseguir estudos; dificuldade em conseguir uma escola com vaga para estudar após a graduação; dificuldade em prosseguir estudos na mesma área;
- 3º. Quotidiano na EP (5G, 3F, 7EC, 20r): dificuldades de adaptação dos alunos à vida do internato, particularmente à alimentação; desaparecimento de ferramentas furtadas pelos alunos; alunas engravidam e deixam de estudar; alunos desistem da EP; alunos tentam vender na comunidade material furtado na EP; atribuição de notas pelos formadores não tem conta as capacidades dos alunos, já que os formadores estão a trabalhar com base nas encomendas que a EP recebeu e os alunos apenas vão vendo e auxiliando; há “barulho na escola” (EC2 EP2), problemas; EP comunitária depende em determinados assuntos do apoio financeiro da população; falta de professor para a componente prática de um curso que já está em funcionamento; indisciplina dos alunos; máquinas do curso de Carpintaria já a decorrer só foram recentemente inauguradas; quando há encomendas para a EP produzir os formadores não têm tempo para ensinar os alunos;
- 4º. Autoemprego (5G, 4F, 5EC, 31r): dificuldade em comprar os instrumentos e materiais necessários para os graduados iniciarem o autoemprego; dificuldade dos graduados iniciarem e manterem um projeto por falta de financiamento; EP não tem possibilidades de apoiar os graduados no autoemprego, através de

financiamento ou da oferta de um kit de material; onde há espaço para o autoemprego na área da agricultura é nas zonas rurais, mas onde se consegue vender os produtos é nas cidades, o que traz o custo acrescido dos transportes; alunos procuram a EP com o objetivo de depois conseguirem um emprego e não com vista a iniciarem o seu próprio negócio; o autoemprego que os graduados conseguem fazer é de uma forma “remediada”, por exemplo, não abrem uma verdadeira carpintaria, apenas fazem alguns trabalhos a partir de casa; no autoemprego de carpintaria os graduados têm que trabalhar manualmente e não com máquinas como aprenderam na EP devido à grande despesa que a compra das máquinas acarretaria e à dificuldade em ter corrente elétrica; dificuldade financeira em alugar um local próprio para o autoemprego; projeto que graduado submeteu para financiamento ao Distrito foi inviabilizado devido ao régulo;

- 5°. Condições da EP (2F, 8EC, 18r): falta de material, que condiciona a prática dos alunos e os conhecimentos adquiridos; falta de comida para os alunos do internato; falta de fundos da EP para fazer face a situações que surjam, ex: pintura da escola, limpeza; EP não consegue ajudar em material para o estágio e por vezes as empresas não têm trabalho nem material; máquina de carpintaria (inaugurada há 1 mês) estragada; más condições da EP; trator novo da EP está avariado e por isso parado há muito tempo;
- 6°. Agricultura (1G, 1F, 5EC, 10r): falta de água; condições climatéricas adversas, como a seca, as cheias, as temperaturas; tradição dos agricultores semearem “de qualquer maneira” retirando muito menor rendimento do que podiam (cerca de 4 vezes menos); alguns agricultores que já cultivam há muitos anos são resistentes a mudar as suas técnicas em conformidade com o que os alunos aconselham; dificuldade em aproveitar a água do rio para regar;
- 7°. Dificuldades financeiras da população (1F, 3EC, 6r): EP presta serviços de boa qualidade mas a preços muito elevados, pelo que a população ou fica sem acesso aos bens ou prefere consegui-los localmente a preços mais baixos; dificuldades da população em pagar as várias taxas exigidas pela EP, que não são apenas a propina, mas também avaliações, material didático, uniformes, construção do muro da EP, etc.; algumas famílias não conseguem pagar o internato;
- 8°. Estágios (2EC, 2r): alunos não estagiam fora da EP; se uma empresa solicita estagiários à EP, esta procura enviar toda a turma;

9º. Outros (5EC, 10r): dificuldades com o sistema de alternância no que diz respeito a alunos de longe da EP, sendo que a EP não tem possibilidades de pagar o combustível para os visitar, pelo que os aloca a famílias da comunidade; estes alunos têm receio de corrigir práticas agropecuárias da família de acolhimento, pelo que não ensinam por sua iniciativa mas apenas quando solicitados; dificuldades em vender os produtos da EP por falta de divulgação, as pessoas não conhecem esses serviços; dificuldade por parte da EP e das empresas em acompanhar a evolução ao nível dos materiais e ferramentas, por exemplo, no que diz respeito à mecânica; empresas têm falta de trabalho, o que se torna difícil para os estagiários e a sua eventual empregabilidade; jovens não têm trabalho e emigram; uma parte da população ainda não põe os filhos a estudar, pelo que a maioria dos alunos da EP vem de outros Distritos;

R. Ensino Profissional vs. Ensino geral

No discurso dos interlocutores surgiram por diversas vezes referências (13/65G, 16/28F, 19/51EC, 96referências) à comparação entre o ensino profissional (EP) e o ensino geral (EG). Por vezes era utilizado o termo ensino técnico, não sendo claro se se refere a todo o ensino profissionalizante ou apenas ao ensino profissional, embora atendendo ao contexto se depreenda que se estivessem a referir ao ensino profissional.

Preferência pelo ensino profissional

A grande maioria das referências apontavam para uma preferência do EP sobre o EG (12/65G, 13/28F, 18/51EC, 79/96referências):

1º. Formação (8G, 9F, 12EC, 40r): o EG só ensina teoria enquanto do EP já sai formado; na EP aprende-se uma profissão; o EP ensina a saber fazer; permite aos jovens adquirir mais conhecimentos e prática; do EP sai como técnico; o EP ensina 3 coisas – formação geral, formação prática e informática, ou profissão, desenvolvimento psicológico e desenvolvimento científico –; na EP aprendem-se coisas mais importantes do que no ensino geral; a EP oferece cursos enquanto o EG “não tem nenhum proveito” (F3 EP7); do EP sai com um certificado; no EG é preciso prosseguir estudos até à 12ª classe e corre-se o risco das meninas casarem entretanto e ficarem sem profissão;

- 2°. (Auto)emprego (6G, 9F, 7EC, 31r): a EP facilita que se encontre emprego ou trabalhe por conta própria; permite o autossustento; os alunos do EG precisam ainda de uma formação para estarem preparados para trabalhar; o empregador opta pelo aluno do EP; o EG obriga a ir para a universidade para aprender uma profissão, enquanto os alunos do EP já saem com uma profissão; o EP tem maior empregabilidade; o EP, ao possibilitar o autoemprego, permite ao graduado ajudar-se a si próprio e à comunidade;
- 3°. Outros (2G, 1F, 2EC, 6r): a EP tem vantagens pelo facto de os alunos viverem lá e assim serem mais assíduos; a maioria dos jovens prefere o EP porque o ensino geral é mais exigente; o EP exige mais responsabilidade e torna o jovem mais responsável devido aos trabalhos exigidos e às máquinas e materiais com que manipula; o EP é melhor porque é mais exigente e ocupa os alunos durante todo o dia, enquanto o EG só ocupa durante um turno; alunos “que não são muito aceitáveis nos estudos” (G2 EP9) preferem o EG por ser menos exigente;
- 4°. Generalista (1G, 1F, 2r): referências gerais à preferência pelo ensino profissional.

Preferência pelo ensino geral

Uma minoria de interlocutores refere existir uma preferência pelo EG comparativamente ao EP (1/65G, 2/28F, 3/51EC, 10/96 referências): população prefere o EG mas por falta de informação, por falta de conhecimento sobre o EP; população prefere o EG porque a EP ainda é recente e não está bem divulgada nem a sua importância disseminada; os jovens têm tendência a optar por humanidades no EG e não pelo EP, provavelmente para evitar a matemática, física e química; o EG tem vantagens para aqueles que conseguem pagar o prosseguimento de estudos; a população ainda desconhece que o aluno que faz o EP fica com equivalência à 10ª classe, tal como o aluno do EG; há pessoas que optam pelo EG para prosseguirem até à 12ª classe.

Outros

Um familiar (1F, 2r) refere que tanto o EP como o EG são bons, pelo que pensa colocar mais um filho no EP e os outros no EG.

Outro familiar (1F, 3r) comparou a EP “às outras escolas”, sem concretizar quais, enfatizando que a EP educa e disciplina os alunos de uma forma muito melhor, “temos

filhos lá nas outras escolas e temos filhos aqui, então há um balanço que a gente vê” (F1 EP7).

Um elemento-chave (1EC, 2r) compara a EP com uma Escola Técnica e refere que quem escolhe a EP é a sua primeira opção, enquanto quem está no ensino técnico é porque chegou ao ensino secundário e não conseguiu vaga no ensino geral.

S. Ideias sobre a EP

No discurso dos interlocutores surgiram por diversas vezes ideias/ concepções sobre a EP. Com vista à sua organização separamos as ideias mais abonatórias para a EP das menos abonatórias (3/65G, 2/28F, 6/51EC, 11 referências):

- 1º. Negativas (2G, 3EC, 5r): EP como espaço para o jovem que não se adaptou ao EG ir brincar, divertir-se; a EP ainda é desconhecida para a maior parte da população (existência e/ou valências); EP como segunda opção para os jovens que não conseguiram uma vaga no EG; na cidade os jovens que têm idade para optar pelo EP é porque algo não está bem com eles, pois era suposto serem mais novos quando estão nesse nível de ensino;
- 2º. EP para os pobres (1G, 2F, 1EC, 4r): EP para quem não tem dinheiro para estudar até um nível mais elevado (e assim pelo menos já vai conseguir autossustentar-se); EP para pessoas pobres, que necessitam de entrar rapidamente no mercado de trabalho; EP para pessoas pobres que não conseguem pagar a propina do EG, que é superior;
- 3º. Positivas (1G, 1EC, 2r): jovens optam pela EP porque “como está na nossa comunidade a escola é nossa” (G3 EP8); dificilmente um graduado não terá emprego ou autoemprego;
- 4º. Outras (2EC, 2r): os jovens da comunidade ainda optam pelo EG, pois para irem para a EP já têm que minimamente saber falar (português); depois da EP os graduados têm que prosseguir estudos pois não podem ficar só com a 10ª classe.

T. Empregabilidade dos graduados

No decorrer das entrevistas e *focus group* surgiram alusões à empregabilidade dos graduados, não melhor agrupadas nas categorias acima expostas, por exemplo, na categoria Mudanças (13/65G, 2/28F, 21 referências):

- 1º. EP (7G, 2F, 10r): graduados ficaram a trabalhar na EP como formadores, ou como funcionários;
- 2º. Boa (5G, 8r): os graduados têm boa empregabilidade;
- 3º. Má (2G, 3r): existe inatividade e falta de emprego entre os graduados.

U. Evolução da EP

Sem que tal fosse questionado, vários interlocutores mencionaram aspetos da EP que são diferentes agora do que eram anteriormente (26/65G, 11/28F, 9/51EC, 91referências).

Positiva

A maioria dos interlocutores referiu aspetos de evolução positiva da EP, mudanças para melhor (22/65G, 7/28F, 7/51EC, 54/90referências):

- 1º. Mais alunos (11G, 4F, 3EC, 26r): referências a que agora a EP é mais concorrida e tem maior número de alunos; agora a EP recebe mais alunos da comunidade e não apenas alunos externos; a EP tem-se expandido e agora recebe um maior número de alunos de fora da comunidade e mesmo de outras Províncias;
- 2º. Melhores condições (7G, 1F, 2EC, 12r): a EP já não tem tanta falta de material; tem novos equipamentos; passou a ter água para regar, o que é muito importante pois ministra o curso de agropecuária; melhorou as condições do internato, tendo passado a haver camas para todos; a EP passou a ter um carro; passou a ter um trator; passou a ter um viveiro para se poder praticar enxertia (antes só aprendiam na teoria);
- 3º. Melhorias ao nível da formação (6G, 2F, 1EC, 8r): abriu um segundo curso na EP, que complementa o primeiro (Carpintaria e Construção Civil); a EP tem agora maior variedade de cursos e por isso maior número de vagas; as aulas são agora mais práticas, os alunos concretizam mais o que aprendem; passou a haver a disciplina de empreendedorismo; passou a haver estágio, enquanto antes o estágio era na escola, igual às habituais aulas práticas;
- 4º. Outros (1F, 1EC, 3r): deixou de existir furto de peixes nos tanques da EP; o diretor agora é melhor e os alunos já conseguem dialogar com os seus dirigentes, que

antes consideravam arrogantes; o relacionamento entre os professores é agora melhor;

5º. Generalista (2G, 3EC, 5r): referências gerais ao facto de a EP estar a melhorar.

Negativa

Alguns atores referiram aspetos de evolução negativa da EP, mudanças para pior (9/65G, 7/28F, 2/51EC, 35/91 referências):

- 1º. Piores condições (5G, 2F, 1EC, 17r): degradação dos dormitórios (faltam camas, cobertores, colchões, há vidros partidos...); deixou de haver água na EP, o que se reflete nos campos a secar e nos alunos do internato que têm agora que andar muito para ir buscar água; deixou de haver a possibilidade de tirar fotocópias, agora para poderem tirar uma fotocópia têm que se deslocar à cidade; a EP tem agora menos equipamentos porque se avariaram e não foram reparados; agora há menos material e conseqüentemente aulas menos práticas; os computadores da EP já não funcionam; a EP deixou de dar almoço aos alunos; há falta de comida para os alunos;
- 2º. Piorias ao nível da formação (4G, 1F, 1EC, 6r): agora os alunos comportam-se pior, faltam às aulas; antes os três melhores alunos de cada curso eram escolhidos para continuar a sua formação, o que agora não acontece; agora o estágio tem uma duração menor, de 90 dias passou para os atuais 30, o que é insuficiente;
- 3º. De Escola de Artes e Ofícios para Escola Profissional houve mudanças para pior (1G, 2F, 4r): quando a escola era de artes e ofícios havia mais material; nessa altura os alunos trabalhavam muito na produção escolar e agora esse setor está parado e as máquinas a apodrecer; havia mais cursos e materiais apropriados para cada um;
- 4º. Outros (3G, 3F, 8r): agora a EP tem menor número de alunos, devido à degradação das condições, por exemplo, dos dormitórios; agora a EP acolhe alunos mais novos o que dificulta a sua empregabilidade, enquanto antes os alunos eram mais velhos e quase todos se conseguiam empregar, pois eram mais responsáveis; antes a EP tinha mais reputação, “tinha nome e tinha peso” (G5 EP9); o novo diretor da EP deixou cair a produção agrária e pecuária, que antes era significativa.

Neutra

Referências a que a EP estaria a evoluir caso existisse um apoio financeiro para poder comprar mais material, pois agora que tem maior número de alunos precisa de mais material (1F, 2r).

V. Objetivos

Em diversos momentos das entrevistas e dos *focus group* surgiram referências a objetivos de vida dos graduados e a objetivos para a EP, mais uma vez sem que tal fosse questionado (17/65G, 11/28F, 5/51EC, 53referências).

Objetivos futuros

Pese embora a satisfação generalizada pela EP surgiram referências a objetivos ainda não alcançados pelos jovens e pela EP (16/65G, 11/28F, 5/51EC, 49/53referências):

- 1º. Prosseguir estudos (13G, 8F, 28r): os jovens pretendem prosseguir estudos na mesma área em que se formaram na EP; ou prosseguir estudos ainda que seja no ensino geral; aumentar os conhecimentos adquiridos na EP; pai deseja conseguir pagar os estudos aos filhos até à licenciatura; jovem deseja ser escolhido para prosseguir estudos de nível superior em Portugal; jovem deseja ter uma bolsa de estudo;
- 2º. Emprego (1G, 5F, 1EC, 9r): desejo de conseguir um emprego; que os graduados tenham emprego; ter um determinado emprego; conseguir emprego na área em que se formou na EP;
- 3º. EP (5EC, 6r): que a escola cresça; que o projeto da escola se consolide e expanda, nomeadamente que tenha impacto nas comunidades mais recônditas e não só ao redor da EP; que mais jovens da comunidade se graduem na EP; que os alunos comam bem; que os professores ensinem bem;
- 4º. Agricultura (4G, 6r): objetivos ao nível de conseguir uma maior ou diferente produção agrícola; conseguir financiamento para produção agrícola própria.

Objetivos alcançados

Por diversas vezes foi expressa satisfação pelo facto de os jovens se terem graduado na EP, como se pode observar na categoria “Satisfação pela EP” e depreender da categoria “Mudanças”. Neste ponto referem-se apenas 2 graduados que especificamente mencionam ter alcançado objetivos/ sonhos, concretamente o sonho de ser mecânico e o sonho de ser formado e ter emprego (2G, 4/53referências).

W. Procura da EP

No decorrer dos diálogos com os vários atores surgiram algumas referências aos jovens que procuram e se matriculam na EP (10/65G, 7/28F, 21/51EC, 68referências). Não se trata de uma caracterização dos alunos da EP, mas apenas de referências que foram surgindo espontaneamente:

1º. Proveniência dos alunos:

- Fora da comunidade (1G, 3F, 13EC, 22r): referências a que grande parte dos alunos da EP, ou mesmo a maior parte, são de fora da comunidade, e mesmo de outros Distritos e Províncias;
- Comunidade (1F, 5EC, 6r): referências a alunos da EP oriundos da comunidade;
- Fora do país (1G, 1r): referências a um aluno estrangeiro;
- Motivos para que os alunos não sejam da comunidade (1G, 3EC, 9r): jovens da comunidade optam por se manterem no ensino geral; alunos de outros distritos e províncias optam por ir para outro local por uma questão de troca de experiências e aprender novas culturas; alunos da comunidade não prosseguem estudos; o facto de serem determinadas Irmãs religiosas as responsáveis pela EP faz com que a escola seja muito procurada por todos os pontos do país; jovens vão estudar para fora da sua comunidade à procura de uma escola que seja profissional; muitos jovens de longe procuram a EP para depois prosseguirem estudos no Instituto Médio;

2º. Lotação da EP (4G, 3F, 3EC, 15r): alusões ao facto de a EP ser muito procurada e todas as suas vagas ficarem lotadas;

3º. Opção pela EP:

- 2ª opção (1G, 3EC, 5r): referências a que a grande maioria dos jovens procuram a EP apenas porque não conseguiram vaga para estudar no ensino geral;
 - 1ª opção (2G, 1EC, 3r): referências a que a grande maioria dos jovens procuram a EP como 1ª opção;
- 4º. 10ª classe (1G, 1F, 1EC, 3r): referências a jovens que procuram a EP para realizar a formação profissional, mesmo já tendo concluído a 10ª classe;
- 5º. Outros (2EC, 2r): EP procurada por jovens mais velhos que não tiveram oportunidade de estudar; Governo local está a sensibilizar a população para que adira mais à EP.

X. Agradecimentos

No decorrer das entrevistas e dos *focus group*, e essencialmente no final dos mesmos, vários atores teceram agradecimentos diversos (11/65G, 9/28, 20/51EC, 73referências):

- 1º. Agradecimentos à entrevistadora (1G, 3F, 9EC, 15r);
- 2º. Agradecer a entrevista (2F, 7EC, 12r);
- 3º. Agradecimentos à escola (3G, 4F, 7r);
- 4º. Agradecimentos aos professores (4G, 5r);
- 5º. Agradecimentos aos fundadores da EP, à Associação que a criou e dirige, ao Governo, às Irmãs religiosas (4EC, 4r);
- 6º. Agradecimentos ao professor da prática (3G, 5r);
- 7º. Agradecimentos à Direção da escola (1G, 2F, 3r);
- 12º. Agradecimentos aos “patrocinadores que têm tido a vontade de apoiar a escola” (EC1 EP1), aos que têm financiado a EP (1F, 2EC, 3r);
- 8º. Agradecimentos a Deus (1F, 1EC, 3r);
- 13º. Agradecer a confiança depositada no jovem por parte da escola e da Direção (2G, 2r);
- 14º. Outros (4G, 2EC, 7r): agradecer à EP ter-lhe dado trabalho; agradecer a oportunidade de ter entrado na EP; agradecer ao pai que escolheu a EP para o jovem estudar; agradecer aos mestres do estágio; agradecer o privilégio de ter uma EP na comunidade; agradecer o apoio dado à EP em máquinas de carpintaria (mais seguro do que se o apoio tivesse sido monetário);

15°. Generalista (2G, 4F, 2EC, 9r): agradecimentos gerais, não dirigidos a ninguém em específico.

Y. Pedidos

Para além dos agradecimentos foram expressos diversos pedidos, habitualmente realizados no final das entrevistas e dos *focus group* (15/65G, 15/28F, 17/51EC, 78referências):

- 1°. Prosseguimento de estudos (5G, 5F, 5EC, 21r): que fosse possível prosseguir estudos na EP pelo menos até ao nível médio; que se desse apoio financeiro aos graduados para que pudessem prosseguir estudos; que se criasse um Instituto Médio ao lado da EP para onde os alunos pudessem seguir diretamente;
- 2°. (Auto)emprego (7G, 3F, 2EC, 14r): que se apoie os graduados no seu autoemprego; que se ajude os graduados a conseguir emprego; que a EP requeira os “7 milhões do Distrito” (dinheiro disponível para projetos de empreendedorismo) para ajudar os graduados, o que será mais fácil do que serem os próprios a requerer; que a EP estabelecesse mais contactos com empresas para que quando houvesse alguma vaga pudesse chamar os graduados; que se apoiasse os graduados com ferramentas para que eles possam exercitar o que aprenderam, o que também ia aliciar mais jovens a querer frequentar a EP; que se apoiasse os graduados de modo a ajudá-los de verdade, e assim aumentar a categoria e a visibilidade da escola;
- 3°. Condições físicas (1G, 4F, 6EC, 20r): pedidos de material/ máquinas/ equipamentos para a EP; pedidos de reabilitação da EP, como pintura e vidros novos; terminar a construção de umas casas/ edifícios da EP que estão por concluir; criar uma sala de divertimento com televisão que os alunos pudessem utilizar ao fim-de-semana; pedidos de que passasse a existir eletricidade na EP e na comunidade; que se melhore a estrada de acesso à EP, que é de terra-batida e onde muitos carros e “chapas” (furgões de transporte de passageiros) não se deslocam; que a biblioteca passe a ter muitos livros; pedidos de que se reparasse o trator da EP que está danificado e por isso parado, sendo que poderia ser de grande utilidade;
- 4°. Formação (2G, 2F, 4EC, 12r): que a EP ofereça mais cursos; que se dê formação aos funcionários da EP; pedido de um formador de informática disponível para

alunos externos à EP; que a EP fizesse como anteriormente e escolhesse os três melhores alunos de cada curso para continuar a formar (bolsa de estudo em Portugal); que o currículo do curso de hotelaria e turismo incluísse outras línguas estrangeiras para além do inglês; que se destinasse um local para vender produtos dos alunos e graduados (ex: mobília) e que o dinheiro conseguido seja para os próprios e para a compra de madeira para a EP;

- 5º. Outros (2F, 5EC, 11r): pedido de que se expandisse a EP, com novas escolas ou salas anexas, às comunidades vizinhas que não têm forma de se deslocar e assim também essas comunidades seriam ajudadas; pedido de que fosse dado feedback da presente investigação; pedido de apoio para se deslocar a Portugal e apresentar a cultura moçambicana; que se criem mais EP em Moçambique; que a investigadora “passe mais vezes a recolher as informações” (F2 EP5); que se promovam trocas de experiências entre professores, selecionando alguns professores para irem para escolas fora de Moçambique; que a EP reduza o preço dos serviços de carpintaria que presta à população; “peço à hospeda se talvez tem algumas considerações porque nós estamos aqui no campo somos pessoas assim com poucas experiências...” (F2 EP5).

Z. Outras categorias

Por fim apresentam-se algumas referências de menor expressão, não melhor agrupadas noutra local (13/65G, 4/28F, 5/51EC, 31referências):

- 1º. Diversidade de modalidades de formação (1G, 3F, 2EC, 6r): referências a que a EP ministra formações para além dos habituais cursos profissionais, como formação de adultos e cursos de curta duração, respondendo assim às necessidades da comunidade;
- 2º. Perguntas sobre Portugal (4G, 10r): jovens fazem questões e demonstram interesse sobre o funcionamento do ensino profissional em Portugal;
- 3º. Satisfação pelos seus feitos (4G, 4r): jovens demonstram orgulho e satisfação por coisas que fizeram enquanto alunos ou graduados, por exemplo, ter sido o primeiro a implementar determinada cultura agrícola, ter construído um muro, ter sido eleito o melhor aluno da turma; ter sido bom trabalhador e recebido o primeiro salário;

- 4º. Perguntas sobre o estudo em questão (2G, 2r): perguntas sobre a repercussão do estudo em desenvolvimento;
- 5º. Opinião sobre a entrevista (1F, 1EC, 2r): referências à opinião sobre a entrevista desenvolvida, nomeadamente expressões de satisfação por estar a decorrer este trabalho na EP e por esta ser conhecida no estrangeiro; e elogio à investigação e à importância da troca de experiências;
- 6º. Desmotivação quanto ao programa “7 milhões do Distrito” (2G, 3r): referências a graduados desmotivados por não conseguirem e considerarem impossível conseguir o financiamento disponível no Distrito para um projeto empreendedor;
- 7º. Outros (1F, 3EC, 4r): referência à consultoria portuguesa, “Portugal também deu-nos algumas dicas sobre esse curso...” (EC3 EP9); manifestação de grande expectativa da entrevista, nomeadamente quando ao pedido que efetuou; alusões a igualdade de género, “meninos e meninas aprendem a mesma coisa, têm a mesma formação” (EC2 EP5); manifestação da grande importância que é atribuída a um certificado de formação.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo organiza-se em duas partes. A primeira parte da discussão faz-se com base na apresentação de uma síntese das categorias acima expostas. Para isso organiza-se também categoria-a-categoria e em cada uma apresenta-se: (1) uma tabela que reúne toda a informação numérica existente ao nível das categorias e das subcategorias; (2) gráficos-síntese das tabelas (salvo raras exceções em que tal não se justifica); e (3) uma breve síntese da mensagem principal da categoria, por vezes recorrendo também a um gráfico, bem como o enquadramento teórico pertinente para a discussão daquela informação. No final apresenta-se uma tabela-síntese geral com a mensagem principal organizada por categorias e grupo de participantes.

Na segunda parte do capítulo dá-se voz aos participantes que fazem alusão a mensagens menos referenciadas, mas nem por isso menos importantes, e fazemos o respetivo enquadramento teórico.

DISCUSSÃO DA MENSAGEM PRINCIPAL

As tabelas que se seguem expõem as categorias e principais subcategorias decorrentes da análise do discurso dos participantes, com a respectiva informação numérica. O total de referências é sempre igual à soma do número de referências em cada subcategoria, o mesmo não se verificando com o número de atores, cujo total frequentemente é menor do que a soma, já que o mesmo ator pode mencionar aspetos incluídos em categorias distintas.

Na elaboração dos gráficos optou-se, de um modo geral, por utilizar os dados numéricos relativos ao número de atores e não ao número de referências, por considerarmos que essa informação reflete melhor a opinião dos nossos participantes. Embora atribuamos importância ao número de vezes que determinado assunto é referido, consideramos ainda mais expressivo o número de pessoas que referem o mesmo assunto.

A. Motivos da opção pelo ensino profissional

Categorias			Atores			Ref.	
			G	F	EC		
Escolha dos graduados	Escolha própria	Formação	24	0	0	34	
		Trabalho	11	0	0	18	
		Falta de vaga no EG	3	0	0	3	
		Outros	1	0	0	1	
		Generalista	1	0	0	1	
		Total	33	0	0	57	
	Escolha dos jovens	(Auto)emprego	0	3	0	3	
		Formação	0	3	0	4	
		Outros	0	0	1	2	
		Generalista	0	3	0	6	
		Total	0	6	1	15	
	TOTAL			33	6	1	73
	Escolha dos familiares	Trabalho	4	11	1	20	
		Formação	5	4	1	12	
Alternativa ao EG		3	1	1	6		
Generalista		9	3	0	12		
Total		15	18	1	50		
Escolha conjunta	Profissão	0	1	0	1		
TOTAL			46	23	2	123	

Tabela 8 - Categoria Motivos da opção pelo ensino profissional

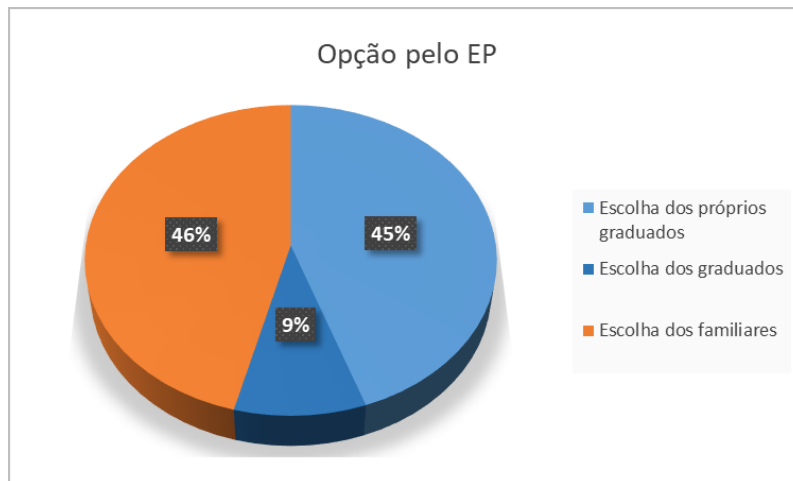


Gráfico 1 - Opção pelo ensino profissional

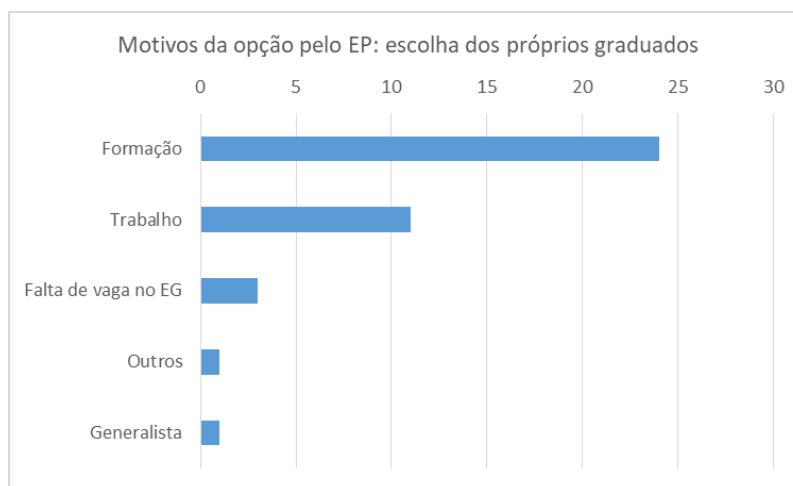


Gráfico 2 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha dos próprios graduados

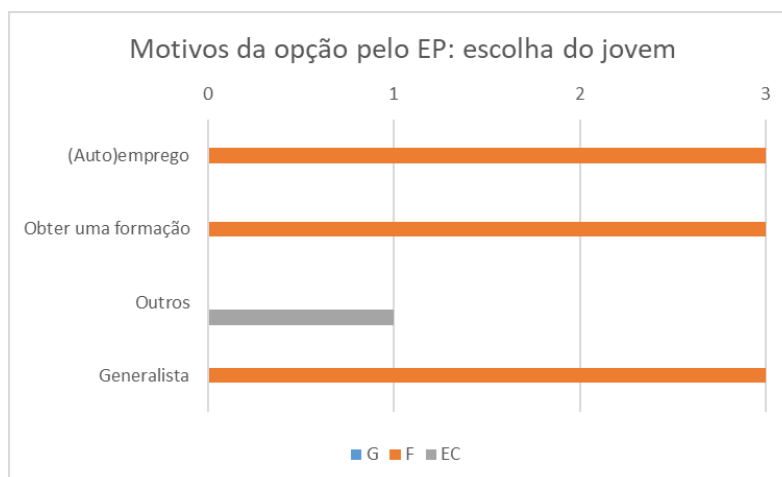


Gráfico 3 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha do jovem

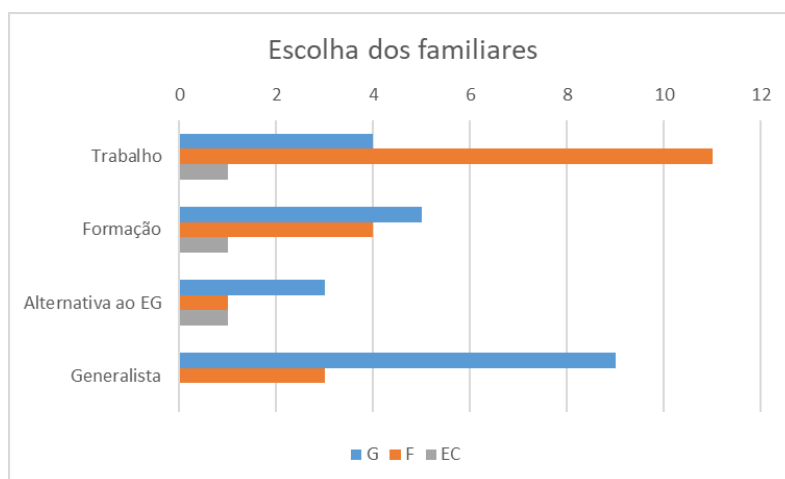


Gráfico 4 - Motivos da opção pelo ensino profissional: escolha dos familiares

Síntese

Observando a tabela constatamos que a maior parte dos graduados menciona terem sido os próprios a optar pelo EP, enquanto a maior parte dos familiares menciona terem sido eles a fazer a opção. É curioso notar que na Avaliação Internacional realizada (Castro & Machado, 2011) os alunos e os encarregados de educação ouvidos também reclamaram para si a responsabilidade da opção tomada, o que parece demonstrar um certo orgulho pela EP.

No discurso geral dos nossos interlocutores verificou-se que a maioria das opções pelo EP foi tomada pelos jovens, o que poderá significar que são os jovens quem mais se sentem atraídos pelo EP ou apenas poderá refletir o facto de a nossa amostra de jovens ser mais do dobro da nossa amostra de familiares e a acima referida tendência de chamar a si a responsabilidade da opção. No RAEPM (Castro & Machado, 2011) encontra-se a referência de que para alguns alunos o ingresso na EP foi uma escolha contrariada e forçada, informação esta não coincidente com a que os nossos interlocutores prestaram. Contudo, 9% das referências sobre este assunto transmitem uma informação consonante com uma das principais críticas feitas ao ensino profissional, que é a de este constituir uma alternativa de segunda escolha ao ensino geral (Bertrand, 1994, citado em Azevedo, 2000; Tukundane et al., 2014; Ward, 2007).

Analisando os motivos expressos pelos participantes como conducentes à opção pelo ensino profissional, destacam-se dois fundamentais: obter trabalho e rendimentos, e ter uma formação, aprender determinada área profissional.

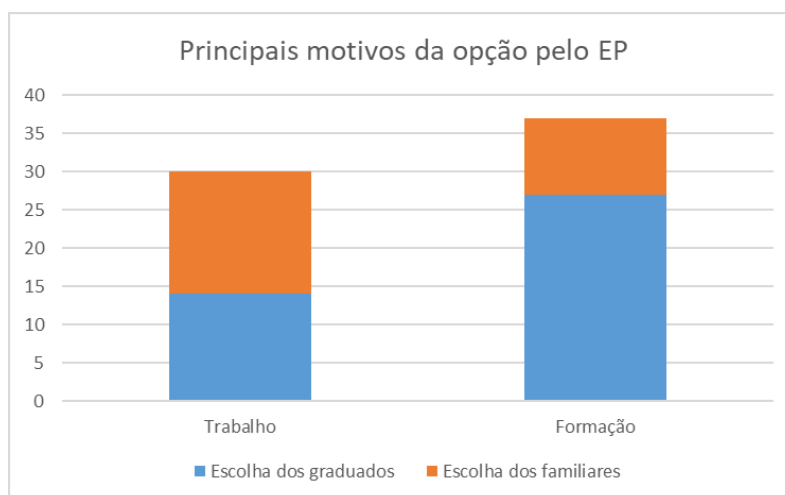


Gráfico 5 - Principais motivos da opção pelo ensino profissional

Dentro destes dois motivos principais podemos verificar que a escolha dos graduados fundamenta-se mais nos aspetos relacionados com obter uma formação (por exemplo, gostar da área, querer aprender a fazer), enquanto os familiares privilegiam os aspetos relacionados com a obtenção de um trabalho e rendimentos. Os mais novos valorizam mais a sua realização pessoal, motivada quer por motivos internos, como a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, quer por motivos de reconhecimento externo, como a obtenção de um certificado/ diploma, enquanto os mais velhos valorizam mais a obtenção de rendimentos, assegurar o autossustento, construir o futuro, ou fazer face à pobreza. Esta diferença poderá ser explicada pela manutenção de uma perceção tradicional do papel do ensino profissional por parte dos mais velhos, em que este tipo de ensino se encontra associado apenas a questões de fomento da empregabilidade, tal como Middleton et al. (1993, citados em Oketch, 2007) e Oketch (2007) sugerem. Talvez esta visão economicista esteja, a nosso ver, finalmente a mudar para dar lugar a uma visão mais holística (Tikly, 2012, citado em Powell & MacGrath, 2014) e humanista, numa perspetiva de “florescimento humano” (Powell & MacGrath, 2014), e que isso já se verifique na atual nova geração.

Os mais céticos poderão apenas dizer que a inocência dos mais novos evolui para dar lugar a uma perspetiva da vida mais realista e calejada, em que o *s* de saber vem só depois do *s* de sustento (Silva, 1990a, citado em Amorim & Azevedo, 2017).

B. Motivos da opção pela escola profissional

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Escolha dos jovens	Palestras sobre a EP	5	0	0	10
	Viver perto da EP	2	0	0	2
	Outros	1	2	0	3
	Generalista	1	2	0	3
	Total	8	4	0	18
Escolha dos familiares	EP vizinha	0	2	0	2
	Trabalhar na EP	1	1	0	2
	Outros	1	7	0	8
	Total	2	9	0	12
Escolha conjunta	Determinado curso	1	0	0	1
TOTAL		11	13	0	31

Tabela 9 - Categoria Motivos da opção pela escola profissional

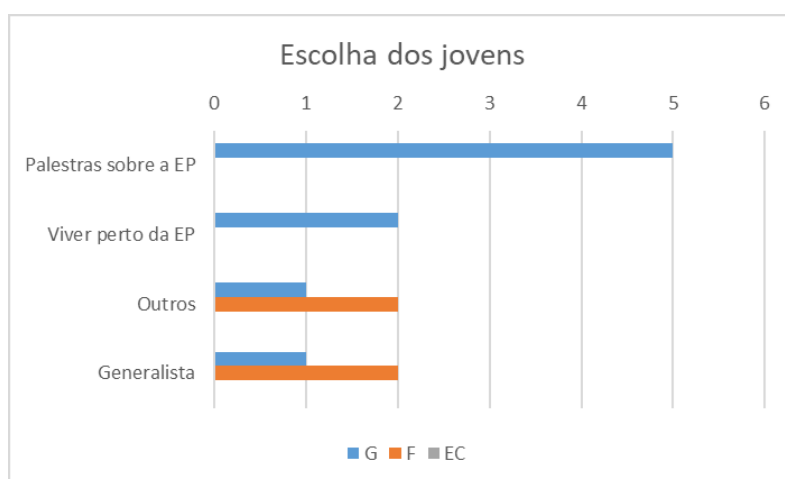


Gráfico 6 - Motivos da opção pela escola profissional: escolha dos jovens

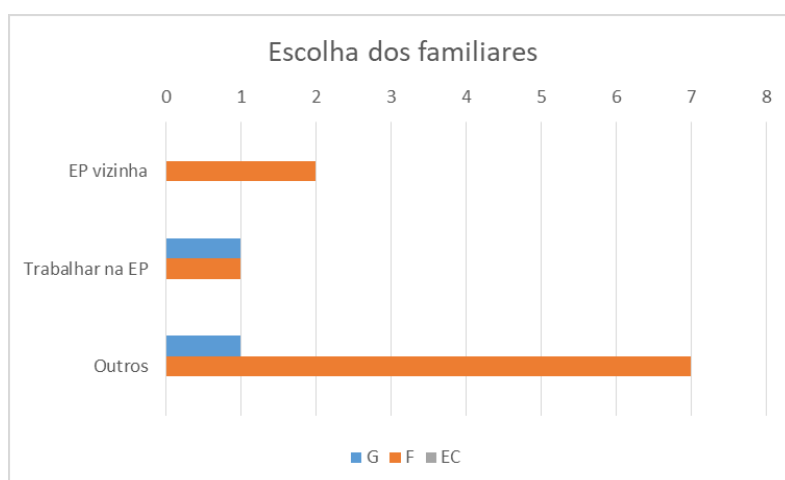


Gráfico 7 - Motivos da opção pela escola profissional: escolha dos familiares

Síntese

Esta categoria não tem grande expressão pois, na esmagadora maioria dos casos, a EP era naturalmente escolhida por ser a mais próxima e aquela que era conhecida, pelo que este tema foi abordado apenas em alguns casos. Contudo, do discurso dos interlocutores emergiu uma nova subcategoria com alguma expressão, que foi o facto de a EP ter organizado palestras informativas e motivadoras nas Escolas Primárias, o que fez com que alguns jovens quisessem prosseguir estudos na EP. No RAEPM (Castro & Machado, 2011) é também referido esta forma de divulgação das EP, e parece-nos importante assinalar tal estratégia, que abre as EP à comunidade, mostra como funcionam e o que lá se faz, o que é muitas vezes ainda tão desconhecido. Serve também para dar a conhecer aos mais jovens os múltiplos caminhos que o seu percurso educativo/ formativo pode tomar, para que assim cada um opte por aquilo que melhor se adequa à sua história, às suas motivações e às suas expectativas.

C. Satisfação pela EP

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Graduados	Formação	27	2	0	38
	Trabalho	19	0	0	25
	Autoemprego	6	0	0	7
	Ajudar	3	0	0	5
	Outros	3	0	0	4
	Generalista	19	2	0	26
	Total	47	4	0	105
Familiars	Formação	1	16	1	28
	Autoemprego	0	7	0	8
	Ajudar	0	3	0	5
	Comportamento	0	2	0	2
	Trabalho	0	2	0	2
	Outros	0	3	0	3
	Generalista	2	14	1	19
	Total	3	26	2	68
TOTAL		47	27	2	173

Tabela 10 - Categoria Satisfação pela EP

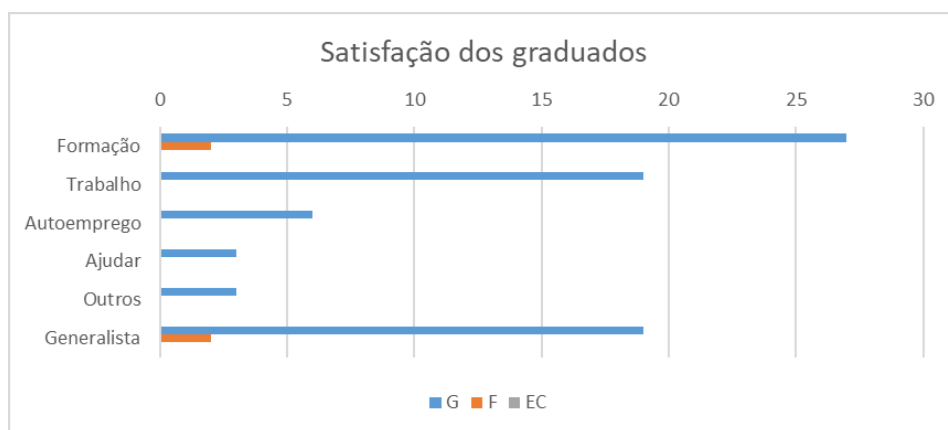


Gráfico 8 - Satisfação dos graduados pela EP

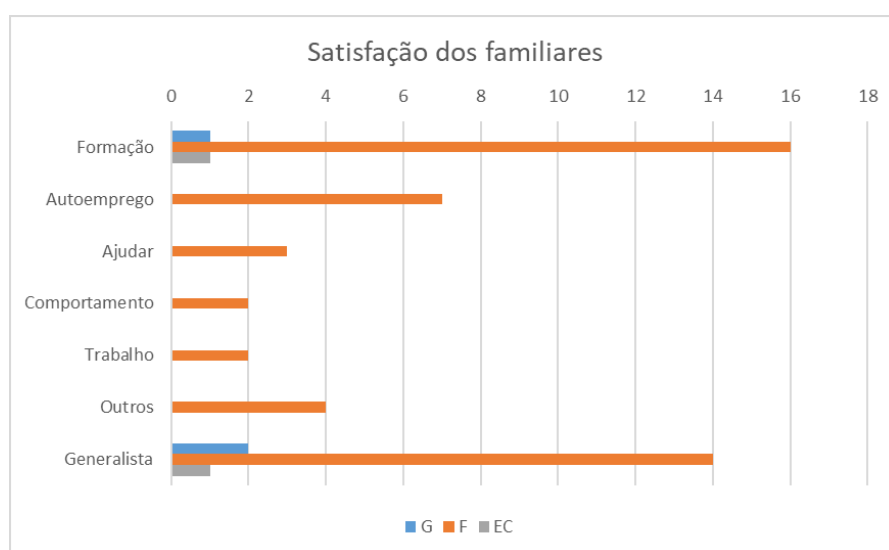


Gráfico 9 - Satisfação dos familiares pela EP

Síntese

Observando os motivos expressos pelos nossos interlocutores como responsáveis pela sua satisfação pela EP, constatamos que existem dois principais que marcadamente se destacam, quer atentemos na voz dos graduados, quer atentemos na dos familiares: os jovens terem aprendido/terem-se formado profissionalmente e os jovens terem conseguido trabalho/autoemprego/rendimentos/fazer algo. Podemos também sublinhar um terceiro motivo: os jovens conseguem agora ajudar as suas famílias, assim como outras pessoas.

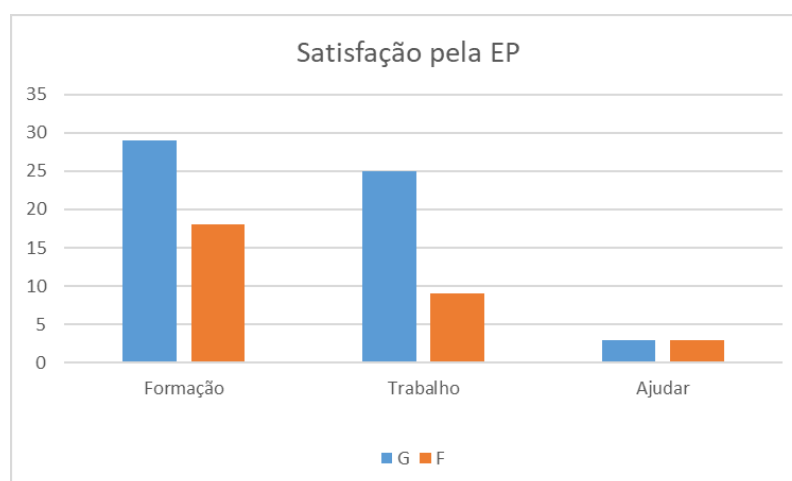


Gráfico 10 - Principais motivos de satisfação pela EP

A satisfação pela EP acontece mesmo quando os jovens graduados não trabalham e ainda que, pela parte dos familiares, essa tivesse sido a sua principal motivação pela escolha da EP. Não obstante, os participantes mostram-se satisfeitos pelas aprendizagens dos jovens, acreditando que a formação recebida expande as suas oportunidades e contribui/ contribuirá para melhorar as suas vidas (Powell, 2012, citado em Tukundane et al., 2014; Powell & McGrath, 2014).

Em segundo lugar, a satisfação pela EP deve-se ao facto de os graduados terem encontrado emprego, estarem a fazer alguns trabalhos, por conta própria ou por conta de outrem, conseguirem obter alguns rendimentos colocando em prática os conhecimentos adquiridos ou, pelo menos, sabem trabalhar e sentem que têm agora mais possibilidade de encontrar um emprego. A revisão bibliográfica efetuada permite-nos concluir que os argumentos económicos a favor do ensino profissional são os mais amplamente reconhecidos (UNESCO, 2015b), que o desenvolvimento de competências é um elemento-chave na promoção do emprego (Capt, 2007) e que o trabalho constitui uma fonte de satisfação, conduzindo a um sentimento de dignidade e valor próprio (PNUD, 2015).

Como terceiro motivo de satisfação pela EP, embora com menor expressividade do que os dois primeiros motivos, encontra-se o facto de os jovens agora conseguirem ajudar a família, bem como outras pessoas da comunidade. Tornam-se assim agentes de mudança (Fukuda-Parr, 2002), partilhando com outros os benefícios da educação, o que lhes traz nova fonte de satisfação.

D. Insatisfação pela EP

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Satisfeitos mas algum fator de insatisfação	(Auto)emprego	3	3	0	7
	Prosseguimento de estudos	2	0	1	6
	Total	4	3	1	13
Insatisfeitos	Emprego	0	2	0	3
	Outros	0	0	2	8
	Total	0	2	2	11
Neutros		0	2	1	4
TOTAL		4	6	3	28

Tabela 11 - Categoria Insatisfação pela EP

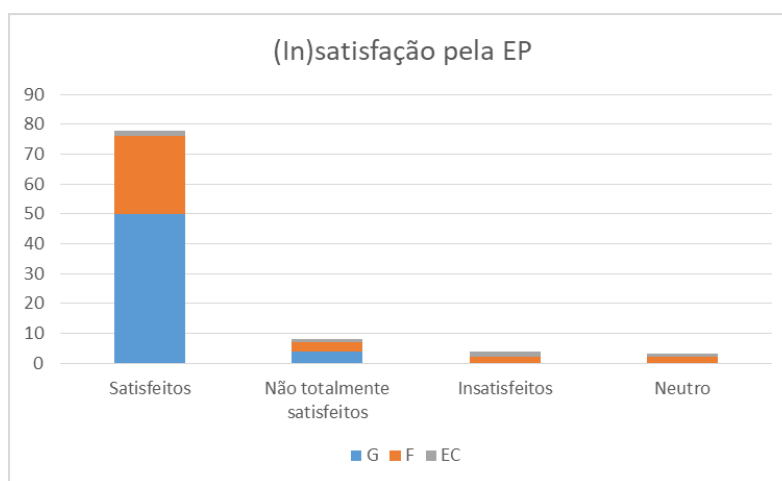


Gráfico 11 - (In)satisfação pela EP

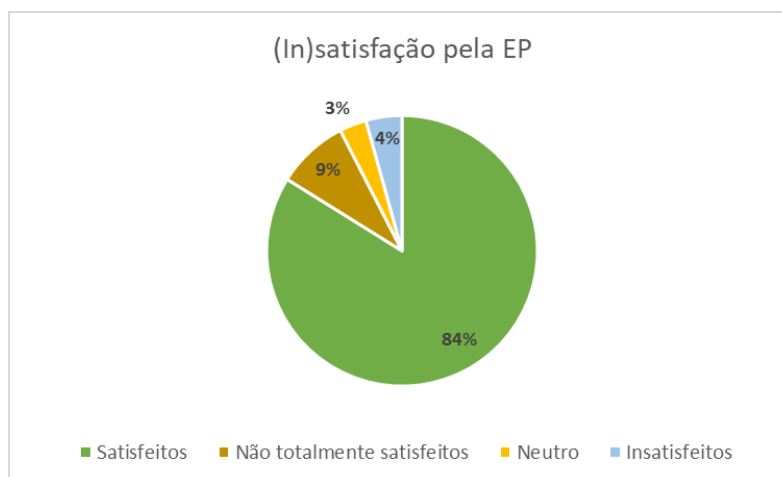


Gráfico 12 - (In)satisfação pela EP - versão 2

Síntese

Escutando a voz dos nossos interlocutores constatamos que a esmagadora maioria exprime satisfação pela EP, existindo apenas quatro pessoas que se manifestam realmente

insatisfeitas. Também Tukundane et al. (2014), no estudo que conduziu em sistemas de TVET no Uganda, refere que a maioria dos graduados apreciou a formação que frequentou.

Os motivos que contribuem para a insatisfação dos participantes são essencialmente a falta de trabalho dos graduados e a dificuldade em prosseguirem estudos, referidos por graduados e por familiares (incluindo um elemento-chave com familiar graduado na EP).

A falta de emprego ou a dificuldade em iniciar o autoemprego é referida nesta categoria “Insatisfação pela EP” e também nas categorias “Aspetos a melhorar”, “Dificuldades”, “Mudanças aquém das expectativas”, “Objetivos futuros” e “Pedidos”. Ou seja, em todas as categorias referentes a coisas que não estão bem e a coisas que se pretende alcançar. Também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) reporta resultados débeis quanto à inserção socioprofissional dos alunos, tanto como profissionais autónomos, pela falta de condições financeiras, como como assalariados por conta de outrem, pela falta de emprego que se faz sentir no país.

A dificuldade em prosseguir estudos está também presente nas várias categorias referentes a aspetos que os nossos interlocutores consideram não estar bem e querer mudar. Os participantes valorizam muito a habilitação académica, e na verdade é sabido que geralmente a habilitações académicas superiores correspondem empregos de maior prestígio e melhor remunerados (Foster, 1965; Foster, 1978; citados em Azevedo, 2000 e em Azevedo & Abreu, 2007). Isto é particularmente verdade no contexto dos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, em que o salário é sobredeterminado pela habilitação académica e não pela função desempenhada. Da nossa amostra de 65 jovens apenas um tem a 9ª classe e os restantes têm a 10ª ou mais, indo ao encontro do referido no RAEPM (Castro & Machado, 2011), segundo o qual os intervenientes consideravam que a maioria dos alunos optaria quase sempre por realizar o ano complementar e os encarregados de educação demonstravam-se insatisfeitos com a noção de ensino elementar. O mesmo relatório diz também que os alunos se encontram maioritariamente orientados para o prosseguimento de estudos e menciona a existência de observações críticas nos “mecanismos de passagem dos alunos à continuidade dos estudos” (p.20), o que o presente estudo corrobora. Assim, após concluírem o ensino básico na EP, a opção dos jovens e familiares recai, grande parte das vezes, no prosseguimento de estudos, contudo, encontram numerosos obstáculos. Em primeiro

lugar, os jovens gostariam de prosseguir estudos numa oferta formativa profissionalmente qualificante na mesma área do curso frequentado na EP, pelo que a sua opção seria a de ingressar num Instituto Médio e assim adquirir a qualificação profissional de nível 3 e a certificação académica da 12^a classe. Contudo, são relatadas numerosas dificuldades quanto à frequência destes Institutos, nomeadamente dificuldades em ser admitido (falta de vaga, exames de entrada exigentes e necessidade de “padrinhos”) e dificuldades financeiras para a deslocação e propinas. O RAEPM (Castro & Machado, 2011) refere ainda que os graduados não conseguem aprovação nos exames exigidos para entrar nos Institutos Médios por ingressarem nas EP vindos do ensino primário com um fraco domínio das habilidades básicas, que o percurso curto e voltado para a formação técnica da EP não consegue compensar. No PEE (MINED, 2012) encontramos também referência a que a maior parte das crianças no final do ensino primário ainda não desenvolveram as competências previstas ao nível da leitura, escrita e matemática. Adicionalmente, foi referido pelos nossos participantes que, paradoxalmente, os exames de admissão aos Institutos Médios versam sobre conteúdos gerais e não técnicos, pelo que os alunos provenientes do EG se encontram em vantagem comparativamente aos do EP. A vontade generalizada dos participantes no prosseguimento de estudos contraria uma das críticas habitualmente tecidas ao ensino técnico, no sentido de conduzir a baixas expectativas de educação e formação futuras (UNESCO, 2015b). Sendo verdade que as EP formam a um nível pós-primário e pós-escolaridade obrigatória e, por isso, a um nível que tende a ser terminal para uma grande parte da população (Azevedo & Abreu, 2007), constatamos que os jovens e os seus familiares mantêm expectativas de prosseguimento de estudos. Embora não seja possível prosseguir estudos nas EP para além da 10^a classe, o ensino básico completo, a formação deixa em aberto essa possibilidade.

Também Flores-Crespo, num estudo conduzido com graduados do ensino tecnológico, refere que as suas aspirações não foram totalmente preenchidas, nomeadamente devido à vontade não concretizada de prosseguimento de estudos (Flores-Crespo, 2007b). A dificuldade em progredir para níveis educativos mais elevados tem, inclusivamente, sido apontada como uma das causas para a diminuta taxa de participação dos jovens no ensino profissional, comparativamente com o ensino geral (Oketch, 2007), o que se faz sentir essencialmente nos países em desenvolvimento, nomeadamente na África subsariana (King, 2007).

Da nossa amostra de 65 jovens, 29 prosseguiram estudos, mas nenhum nos Institutos Médios: 25 no EG, 2 no EP em Portugal, 1 realizou um curso de Inglês e outro de Inglês e outros cursos técnicos num local para nós desconhecido. A maioria dos graduados que prossegue estudos fá-lo no EG, mas relata dificuldades em encontrar vaga nas escolas, já que os alunos que realizam o ensino básico geral prosseguem diretamente para o ensino secundário deixando poucas ou nenhuma vagas disponíveis. É pelos motivos expostos que a dificuldade em prosseguir estudos é apontada como motivo de insatisfação dos participantes.

E. Opinião sobre a EP

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Aspetos a melhorar	Condições físicas	31	12	16	137
	(Auto)emprego	13	6	4	34
	Prosseguimento de estudos na área	7	2	8	36
	Direção/ Gestão	1	4	8	44
	Oferta formativa	1	2	4	17
	Formação	3	2	2	15
	Alimentação dos alunos	1	3	2	16
	Professores	3	1	1	13
	Estágios	2	0	3	14
	Acolher mais jovens	0	0	5	8
	Divulgar a EP	0	2	3	5
	Mais financiamento para a EP	0	3	1	13
	Dar <i>kits</i> de ferramentas aos graduados	0	0	4	7
	Agricultura	0	0	2	12
	EP gerar o seu próprio fundo	0	0	2	4
	Outros	1	1	1	3
	Generalista	1	0	1	3
	Total	42	25	42	380
Aspetos mais positivos	Trabalho	16	13	10	53
	Formação	14	11	13	62
	Oportunidade para os jovens	0	3	6	14
	Interação com a comunidade	0	2	6	12
	Ajudar	3	3	2	9
	Permitir à comunidade ter acesso a determinadas coisas	0	3	4	11
	Estágios	3	0	1	5
	Agropecuária	0	1	2	8
	Professores	2	0	1	6
	EP bem equipada	2	0	1	4
	Mudanças nos graduados	0	0	2	2
	Outros	3	2	1	9
	Total	32	26	38	195
Opinião positiva	Valorização da EP	3	1	10	51
	Formação	2	6	15	45
	Ausência de aspetos negativos	0	7	3	15
	Interação com a comunidade	1	3	2	6
	Boa opinião sobre a Direção	1	3	2	6

	Menor pagamento/ facilidade de pagamento	0	4	1	7
	Boas condições	0	0	3	4
	Boa opinião sobre os professores	1	1	0	5
	EP expulsa alunos malcomportados	0	1	1	2
	Boa opinião sobre os estagiários	0	0	2	2
	Única EP da zona	0	0	2	2
	Outros	0	6	2	16
	Generalista	2	6	17	33
	Total	4	23	33	197

Tabela 12 - Categoria Opinião sobre a EP

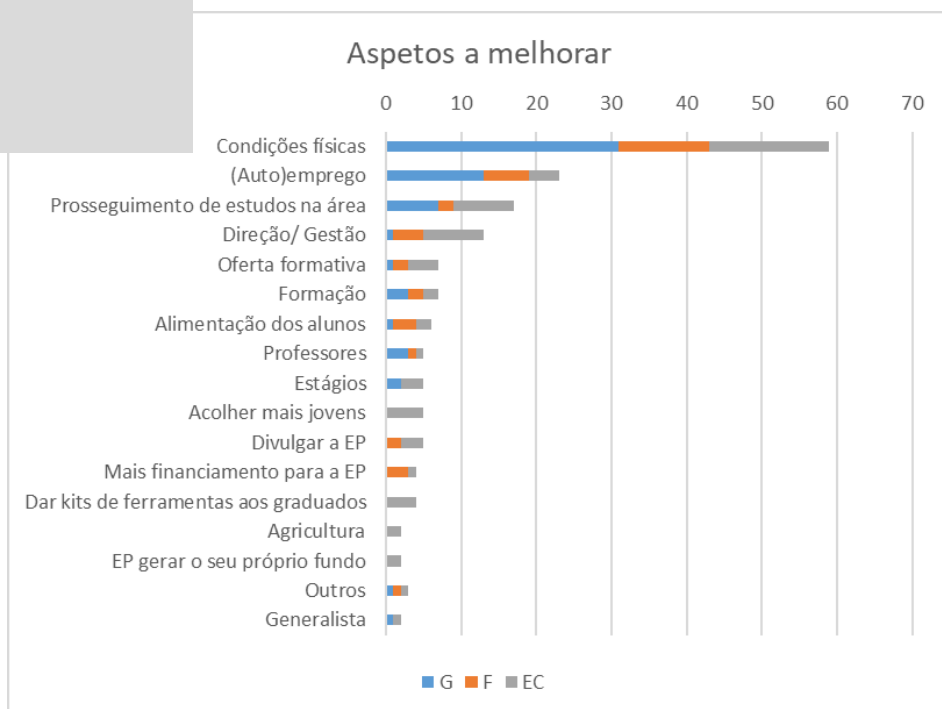


Gráfico 13 - Aspetos que a EP deveria melhorar

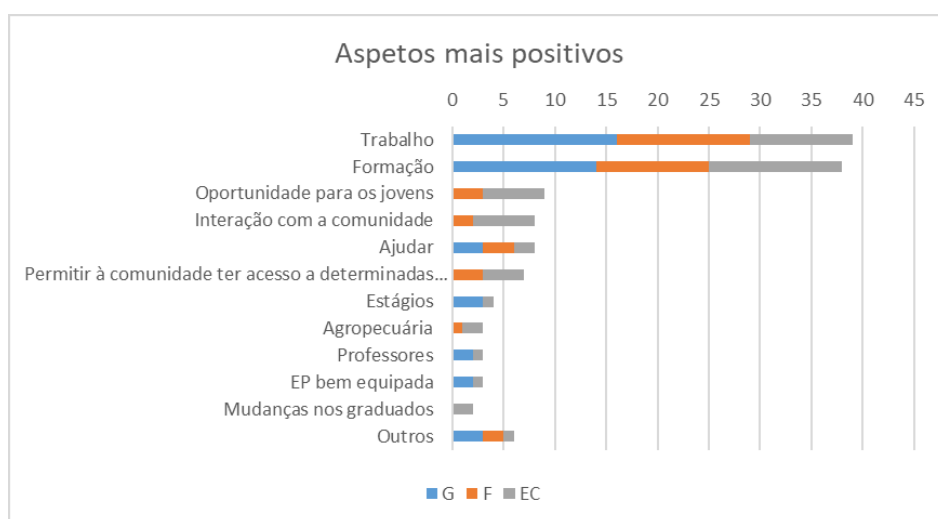


Gráfico 14 - Aspetos mais positivos da EP

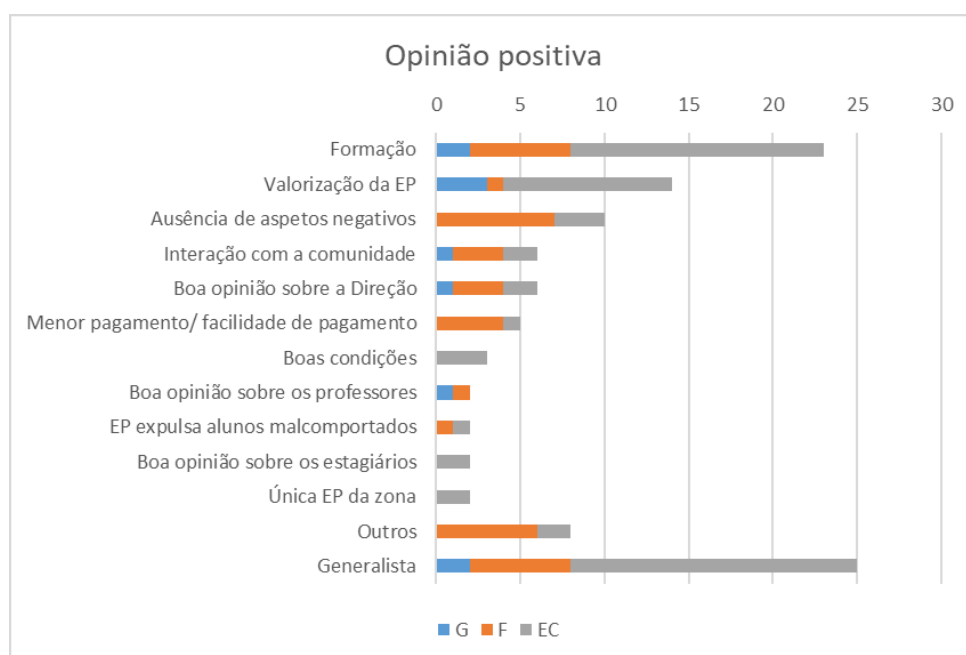


Gráfico 15 - Opinião positiva da EP

Síntese

Ao perguntar aos participantes quais os aspetos que a EP deveria melhorar, verificamos que se destacam os aspetos relacionados com as condições físicas, nomeadamente quanto à falta de equipamentos e materiais para os diferentes cursos. Este fator foi o mais referido pelas três categorias de interlocutores, com particular destaque para os graduados. Podemos também sublinhar os aspetos relacionados com a dificuldade em conseguir trabalho ou em criar o autoemprego, referido essencialmente por graduados e familiares, em prosseguir estudos na mesma área, fator destacado pelos elementos-chave e pelos graduados, e aspetos relacionados com a direção e gestão da EP, mencionados essencialmente por elementos-chave e familiares. Os restantes aspetos são referidos por menos de 5% da nossa amostra.

No que diz respeito à subcategoria “Condições físicas”, também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) relata observações críticas feitas à insuficiência de infraestrutura material das EP e tece algumas recomendações nesse âmbito. O PEE (MINED, 2012) assume mesmo que os fundos disponibilizados para o Ensino Técnico-Profissional são insuficientes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando o aprovisionamento de recursos financeiros, humanos e materiais como uma ação prioritária. Estudos conduzidos em sistemas de TVET, concretamente em África, apontaram também como fragilidade o financiamento público

insuficiente e a inexistência de materiais e equipamentos adequados a uma formação de qualidade (Oketch, 2007; Tukundane et al., 2014). Sabemos que a formação profissional, comparativamente ao ensino geral, é bastante mais dispendiosa, o que é até frequentemente apontado como crítica a este tipo de ensino (Sifuna, 1992, citado por Azevedo, 2000; Oketch, 2007), pelo que o orçamento a ele destinado deveria ter isso em conta. Também a UNESCO (2015) aponta a fraca qualidade das infraestruturas escolares como um problema grave observado em várias escolas.

Na subcategoria “Dificuldade no (auto)emprego”, o aspeto mais referido é o de que a EP deveria estreitar relações com os graduados e promover a sua empregabilidade. Esta informação é consonante com o que encontramos no RAEPM (Castro & Machado, 2011), que menciona a debilidade das estratégias de acompanhamento da inserção socioprofissional dos graduados e afirma que os alunos consideram que recebem pouco conselho e orientação e gostariam de ser mais apoiados. Apesar de, durante a formação na EP, e nomeadamente durante o ano complementar, realizado pela esmagadora maioria dos graduados, os alunos receberem formação específica ao nível da empregabilidade, é referido, na maioria das escolas, que após a graduação os jovens deixam de ter apoio no âmbito da sua inserção socioprofissional, aspeto que, quando presente, potencia a empregabilidade e o autoemprego (Capt, 2007).

Em Moçambique, apenas 7% da força de trabalho se situa no setor formal, estando a restante afeta ao setor informal e ao setor agrário (República de Moçambique, 2011). Num país com um tecido empresarial tão frágil, a aposta dos graduados deve, em grande medida, passar pelo autoemprego, tal como foi referido por Azevedo e Abreu (2007). Contudo, para que os graduados consigam dar esse passo, necessitam de capital, cuja ausência constitui a principal barreira na criação do autoemprego, tal como foi já encontrado num estudo realizado em institutos de formação profissional no Gana (Korboe, 2007). Também Flores-Crespo, num estudo conduzido com graduados do ensino tecnológico no México, refere que as suas aspirações não foram totalmente preenchidas, em grande parte devido à vontade não concretizada de iniciar um negócio próprio, por falta de oportunidades sociais e económicas (Flores-Crespo, 2007b).

Para potenciar o empreendedorismo, os cursos de formação poderiam ser combinados com microfinanciamento (UNESCO, 2015b; UNESCO-UNEVOC, 2016b), fator que tem sido a chave para o sucesso de alguns programas (Korboe, 2007) ou, quando não está presente, para o seu insucesso (Palmer, 2007). Adicionalmente, seriam

necessárias mais políticas de apoio ao pequeno empreendedorismo (Palmer, 2007), já que o baixo poder de compra, associado a uma economia baseada em agricultura de subsistência, não estimula o negócio (Korboe, 2007).

As EP não têm a capacidade de oferecer apoio financeiro aos graduados, contudo, poderiam desenvolver estratégias de apoio alternativo. Por exemplo, promover e apoiar a criação de associações de graduados, estimulando a sua entreatura e a ajuda aos recém-graduados; promover um sistema de empréstimo ou aluguer, mediante determinadas condições, das suas instalações e equipamentos aos graduados; e apoiar, com os seus conhecimentos técnicos, a criação de projetos de empreendedorismo e a submissão de candidaturas a financiamento bancário ou público, por exemplo, ao Programa Sete Milhões do Distrito¹⁷.

Para potenciar a empregabilidade dos graduados, a UNESCO advoga que se estreitem as ligações entre as instituições formativas e os empregadores (UNESCO, 2016; UNESCO-UNEVOC, 2016b). É também recomendado que se aposte na formação em competências de qualidade (Palmer, 2007) e, a nível nacional, que se fomente um ambiente de trabalho digno que apoie os pobres, com mais e melhores oportunidades de trabalho, propício à aplicação das tais competências (Flores-Crespo, 2007; Huber, 2007; Palmer, 2007). Segundo Flores-Crespo, a falta de oportunidades sociais e de facilidades económicas constrange a força da educação (Flores-Crespo, 2007).

A subcategoria “Prosseguir estudos na área”, amplamente mencionada pelos participantes, já foi acima descrita em “Insatisfação pela EP”. Os participantes gostariam essencialmente de poder prosseguir estudos na própria EP e assim obter uma qualificação superior, pelo menos, de nível médio.

A subcategoria “Direção/Gestão” da EP inclui aspetos muito concretos que a EP deveria alterar na sua gestão e funcionamento. Contudo, reúne questões tão díspares e, por vezes, mesmo contraditórias (por exemplo, não aceitar alunos menores de 15 anos, e crianças pequenas poderem também frequentar a EP), que se torna impossível discuti-la, como uma só, à luz da literatura.

¹⁷ Programa que os nossos participantes nos referiram em diversos momentos, e que consistirá num valor de sete milhões de meticais (com certeza, na valorização antiga do metical, a que corresponderão cerca de 100 euros), que o Governo moçambicano disponibiliza aos Distritos para apoiarem projetos de empreendedorismo.

No que diz respeito aos aspetos mais positivos, há dois que marcadamente se destacam e que coincidem com os dois principais motivos apontados como responsáveis pela satisfação pela EP: o facto de a formação da EP permitir trabalhar; e a boa educação e formação que a EP dá aos jovens. Estes dois aspetos foram referidos como principais pelas três categorias de atores, embora os elementos-chave tivessem mencionado mais vezes o fator formação do que o fator trabalho. Constatamos assim que os aspetos da EP que os participantes referem como sendo os mais positivos coincidem com as Recomendações da UNESCO para os sistemas de TVET e com a Estratégia para a TVET 2016-2021, nomeadamente, contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e de competências para o emprego, carreira e vida (UNESCO, 2016; 2016b). Ressalve-se o aspeto “conhecimentos e competências para a vida”, uma vez que os participantes, ao elogiar a formação da EP, não mencionaram apenas as competências técnicas, embora o tivessem feito na sua maioria, mas também a educação dos jovens no sentido mais lato, nomeadamente, em termos de educação/disciplina, acompanhamento próximo dos alunos, força de vontade inculcada e formar em “saber ser”. Esta constatação leva-nos a defender, tal como o fazem outros autores, que não podemos analisar a formação profissional como sendo destinada apenas a dotar os jovens de competências para o emprego e o autoemprego e como uma estratégia para o combate ao desemprego, sendo esta uma visão limitada e produtivista, que não tem em conta todas as necessidades das pessoas (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; McGrath, 2012b; citados em Tukundane et al., 2014; Powell & McGrath, 2014).

Observamos que o fator conseguir ou não trabalho é referido como o principal, ou um dos principais, aspeto de satisfação pela EP e de insatisfação pela EP, e também como um dos principais aspetos que a EP deve melhorar e como o seu aspeto mais positivo. A importância do trabalho é de facto indubitável (Grunwald, 2007; Hanushek et al., 2015; ILO, 2003, citado em Capt, 2007; Njoku, 2012; PNUD, 2015; Tukundane et al., 2015; UNESCO, 2016b; Objetivos de desenvolvimento do Milénio 2015; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030), ao permitir a aquisição de meios de subsistência, de um melhor nível de vida, de mais possibilidades de escolha e de participação plena na sociedade e, eventualmente, possibilitando a fuga à pobreza, conduzindo a um sentimento de dignidade e valor próprio. É, pois, esperado de uma instituição de formação profissional que potencie as possibilidades de trabalho dos jovens (Capt, 2007; UNESCO, s/data-b; 2016; 2016b), nomeadamente em África, onde ainda impera uma perceção

muito tradicional do objetivo deste tipo de formação (Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007).

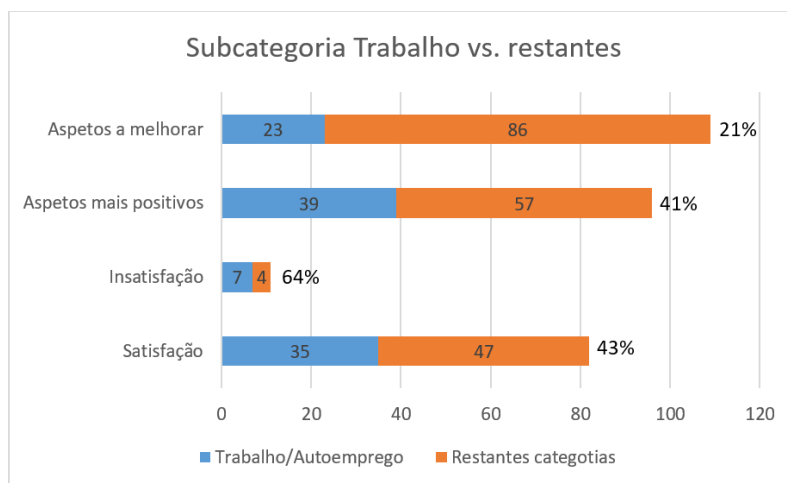


Gráfico 16 – Comparação da subcategoria Trabalho com as restantes

Algo semelhante se passa com o fator Formação. Este é referido como o segundo aspeto mais positivo da EP e como o mais responsável pela satisfação dos nossos participantes. Ao nível dos aspetos a melhorar este fator está subjacente a uma percentagem significativa da subcategoria “Condições físicas”, quanto à falta de equipamentos e consumíveis que permitam melhorar a formação prática oferecida aos alunos, e relacionado com a subcategoria dificuldade em “Prosseguir estudos”, ou a vontade de que a EP formasse os jovens num nível superior ao básico. Também nos fatores de insatisfação pela EP referidos pelos nossos interlocutores se observa a dificuldade em prosseguir estudos na área. A educação e a formação são amplamente reconhecidas como fatores-chave no desenvolvimento pessoal e social (Alves et al., 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Azevedo & Abreu, 2007; Biggeri, 2007; Cabugueira, 2002; Caleiro, 2009; Carvalho, 2006; Correia, 2008; Cremin & Nakabugo, 2012; Crespo, 2010; Flores-Crespo, 2007; Lopes, 2006; NORRAG, 2007, 2008; Nussbaum, 2000; OECD/UNESCO, 2002; Sen, 1992; Sida, 2015; Terzi, 2007; UNESCO, 2009; 2015b; Vaughan, 2007) e, por isso, muito valorizadas, particularmente nos países mais pobres onde o acesso à educação ainda é considerado um privilégio.

Embora, no geral, os participantes manifestem uma opinião mais positiva sobre a EP do que negativa, quando foram questionados diretamente sobre os aspetos mais positivos e a melhorar da EP, tiveram mais dificuldade em nomear os mais positivos do que os que seria necessário melhorar. Assim, houve mais participantes a referir aspetos a

melhorar, e a sublinhar mais vezes as suas ideias, do que aspetos mais positivos, como podemos observar no gráfico a baixo. A justificação para tal facto poderá passar pelo maior nível de abstração que exige pensar num aspeto positivo, comparativamente a constatar algo que não está bem, e que pode ser muito concreto, tal como a falta de materiais para as aulas práticas.

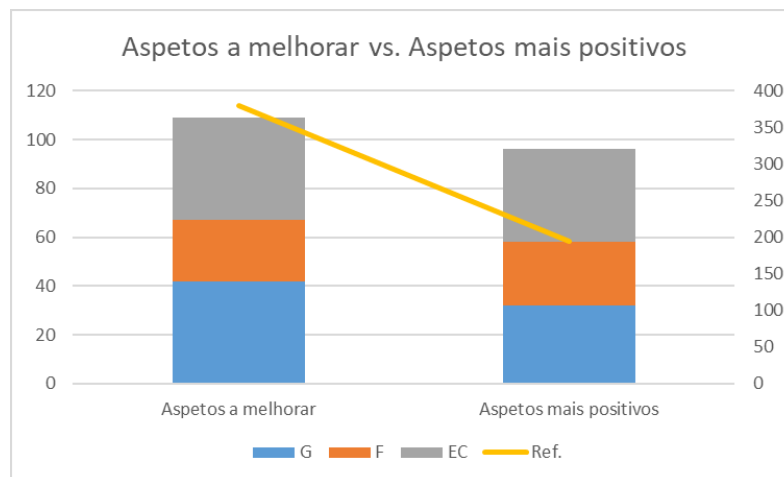


Gráfico 17 - Aspetos a melhorar vs. Aspetos mais positivos da EP

Nesta categoria incluíram-se também outras manifestações da opinião dos participantes sobre a EP, não referidas como os aspetos mais positivos da EP, mas opiniões positivas espontâneas. Nestas manifestações destacam-se, mais uma vez, os aspetos relacionados com a boa formação da EP, referidos pelos três tipos de participantes, seguindo-se expressões de valorização da EP e do ensino profissional, referidas principalmente pelos graduados e elementos-chave. Também no RAEPM (Castro & Machado, 2011) encontramos alusões à boa formação ministrada pela EP, nomeadamente que se constitui como um modelo exemplar de qualificação profissional, com uma taxa de aproveitamento escolar melhor do que a das outras escolas, e também referências à sua valorização e apreciação por parte da comunidade.

F. Conhecimentos mais e menos úteis

Categorias		Atores G	Ref.
Conhecimentos não úteis	Disciplina colcheia	1	3
Conhecimentos mais úteis	Aprender a fazer	12	19
	Aprender a conviver	3	6
	Empreendedorismo	2	3
	Aprender a ser	2	2
	Aprender a ensinar	1	1
	Generalista	9	9
	Total	19	40
TOTAL		20	43

Tabela 13 - Categoria Conhecimentos mais e menos úteis

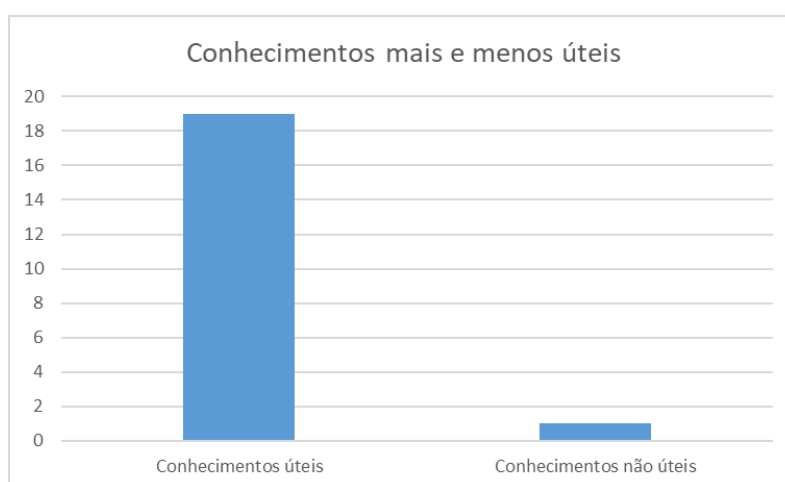


Gráfico 18 - Conhecimentos mais e menos úteis

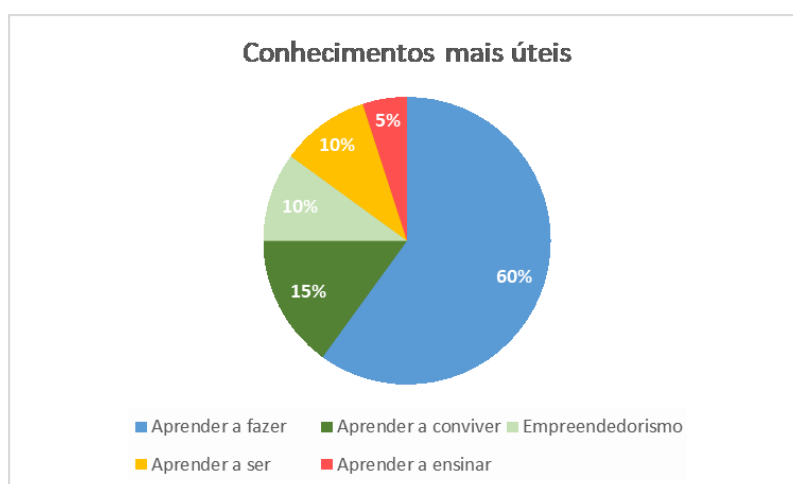


Gráfico 19 - Conhecimentos mais úteis

Síntese

Nesta categoria constatamos dois aspetos fundamentais: apenas um jovem graduado referiu a existência de conhecimentos transmitidos na EP que não são úteis; o conhecimento que é referido pela grande maioria como sendo o mais útil é o de aprender a fazer, nomeadamente a aprendizagem de conhecimentos práticos, específicos dos cursos frequentados. No contexto de uma escola profissional, com a maior parte da carga horária dos cursos dedicada às componentes técnico-profissional e área de projeto profissional, não é, pois, de estranhar este dado. É, contudo, interessante constatar que cerca de um terço dos jovens (seis em dezanove) valorizam como conhecimentos mais úteis aspetos relacionados com o aprender a estar com os outros e com o aprender a ser, algo que se abordará na Secção seguinte deste Capítulo.

G. Acontecimentos mais marcantes

Categorias	Atores	Ref.	
	G		
Acontecimentos de carácter negativo	Acidente na aula prática	1	3
	Demasiado trabalho	1	2
	Má alimentação	1	1
	Total	2	6
Acontecimentos de carácter positivo	Valorização	14	25
	Estágio	11	13
	Prova de Aptidão Profissional	7	8
	Aprendizagem	6	11
	Vivências de estudante	5	9
	Festa de graduação	4	6
	Obras realizadas	2	4
	Convivência	2	2
	Graduação	2	2
	Outros	6	7
	Total	45	87

Tabela 14 - Categoria Acontecimentos mais marcantes

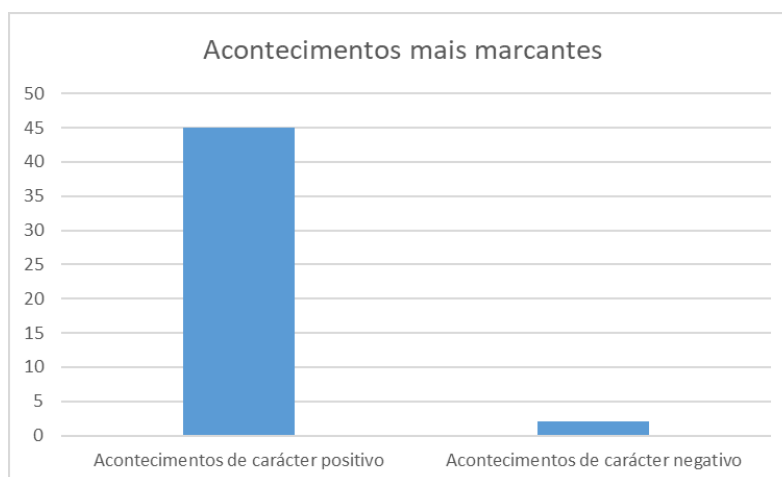


Gráfico 20 - Acontecimentos mais marcantes



Gráfico 21 - Acontecimentos positivos

Síntese

Quando se questionou os jovens acerca das maiores recordações que guardam do seu percurso na EP, apenas dois relataram acontecimentos marcantes de pendor negativo. Os restantes relataram acontecimentos positivos, mesmo que se tratassem de recordações relacionadas com a vida de estudante, por vezes um pouco difícil. Das recordações relatadas destacaram-se as relacionadas com terem-se sentido valorizados por parte da EP ou do estágio, seguindo-se as recordações relacionadas com o estágio.

O RAEPM (Castro & Machado, 2011) faz também alusão a memórias dos alunos relacionadas com esse sentimento de valorização, com terem vivenciado sentimentos alentadores e terem sido agraciados com distinções. Estes momentos marcantes, em que os jovens experimentam sucesso e valorização social, contribuem para o incremento da sua autoestima, autoconfiança, orgulho próprio, empoderamento, autorrealização e

emancipação e, no geral, para o seu bem-estar, tudo fatores para os quais uma educação e formação de qualidade devem contribuir (Flores-Crespo, 2007b; Luttrell et al., 2009; Mosedale, 2013; Powell & McGrath, 2014; Soler et al., 2014; Tukundane et al., 2014).

Os graduados registaram também, de forma marcante e positiva, as experiências de estágio, que na grande maioria das vezes consistiram no seu primeiro contacto com o mundo do trabalho. Este dado leva-nos a considerar que tais experiências se constituíram, assim como previsto no Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique, como um componente privilegiado para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos alunos. Também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) menciona, como apreciação positiva, a valorização do estágio.

H. Caráter prático (ou não) do ensino profissional

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Caráter prático do ensino profissional	Aulas práticas	45	0	3	81
	PAP prática	32	0	1	39
	Total	50	0	3	120
Caráter pouco prático do ensino profissional	Aulas pouco práticas	15	0	1	25
	PAP pouco prática	7	0	0	9
	Ausência de PAP	1	0	0	2
	Total	23	0	1	36
Equilíbrio de aulas práticas e teóricas		6	0	0	8
TOTAL		55	0	3	164

Tabela 15 - Categoria Caráter prático (ou não) do ensino profissional

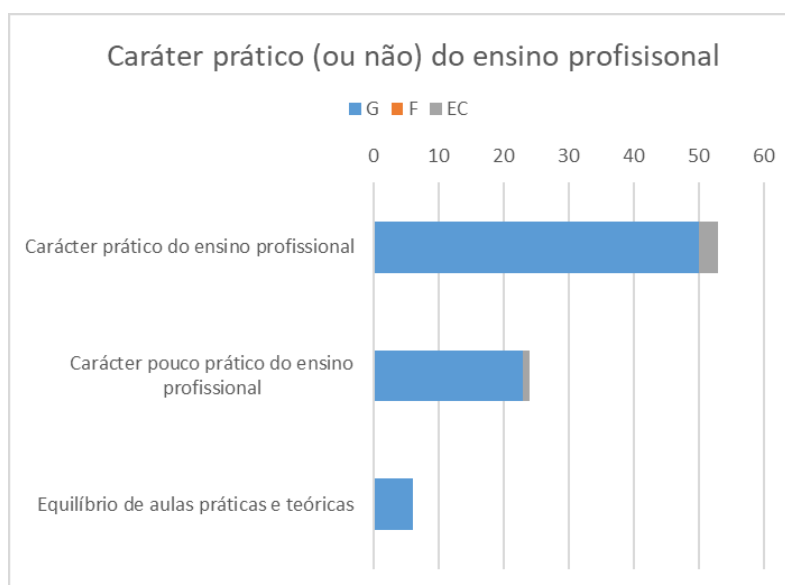


Gráfico 22 - Caráter prático (ou não) do ensino profissional

Síntese

Observa-se que a grande maioria dos graduados defende o carácter prático do ensino profissional, isto é, consideram que no seu percurso na EP aprenderam colocando efetivamente em prática os seus conhecimentos, através das aulas e da elaboração e defesa da PAP. Contudo, existe ainda um número significativo de jovens, 35% do total de graduados, que menciona o carácter pouco prático das aulas ou da PAP, fragilidade já apontada a outros sistemas de TVET (Tukundane et al., 2014).

A pouca prática é frequentemente atribuída, e parece estar diretamente relacionada, com a falta de equipamentos e de consumíveis adequados ao curso em questão. O currículo das EP, sendo de carácter essencialmente terminal mas pretendendo também facultar a possibilidade de prosseguimento de estudos, pretende-se prático e foi pensado de modo a oferecer um equilíbrio entre os conteúdos vocacionais e gerais (Azevedo & Abreu, 2007), solução defendida como sendo a opção ideal para este tipo de ensino (Oketch, 2007). Contudo, a já mencionada falta de equipamentos e materiais para os diferentes cursos, aspeto mais referido como necessidade de melhoria da EP, condiciona a adequada lecionação das componentes técnico-profissional e área de projeto profissional, o que compromete a qualidade da formação e a boa preparação dos formandos. Esta situação poderá estar a condicionar parte da eficácia da educação na promoção do desenvolvimento, ao comprometer a sua qualidade e ênfase na componente prática (Cornia, Jolly e Stewart, 1987; Banco Mundial, 1995; citados em Cremin & Nakabugo, 2012; Ministério da Educação de Moçambique, 2012; Todaro, 1994).

I. Experiências de estágio

Categorias	Atores	Ref.
	G	
Espaço para aprender	23	31
Espaço para praticar e aprender	21	25
Espaço para praticar	20	28
Espaço para empregabilidade	5	5
Positivas	4	5
Pouco tempo	3	5
Promessa de empregabilidade	2	3
Outras	4	4
Generalista	1	3
TOTAL	57	125

Tabela 16 - Categoria Experiências de estágio

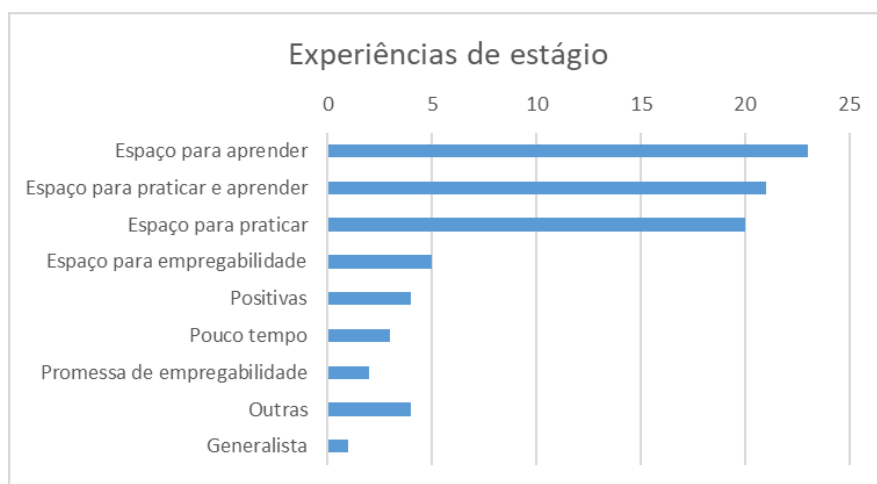


Gráfico 23 - Experiências de estágio

Síntese

O que se destaca nesta categoria, que agrega os relatos das experiências de estágio dos graduados, é o facto de estes considerarem o estágio como um momento para aprender para além dos conhecimentos adquiridos nas aulas e para praticar os conhecimentos já adquiridos. Este momento parece, pois, constituir-se como uma experiência privilegiada de aprendizagem.

Note-se que dez jovens referem ter estagiado na própria EP (informação que não consta da Tabela 9, mas que se encontra no Capítulo de apresentação dos dados), o que é congruente com o mencionado no RAEPM acerca da frequente dificuldade na concretização dos estágios em empresas e ambientes profissionais (Castro & Machado, 2011). Este facto, por si só, não compromete a qualidade do estágio, já que algumas EP se encontram melhor equipadas do que alguns contextos laborais, que as EP podem produzir para fora tal como uma empresa, e que, no caso específico da agricultura, detêm frequentemente boas condições para os alunos praticarem. Contudo, acreditamos que, de modo geral, a experiência de estágio será mais enriquecedora para o aluno e mais promotora de desenvolvimento pessoal, caso seja realizada em contexto externo, tal como está previsto (Abreu, 2011). Na linha do que defende a UNESCO, consideramos que o estágio constitui, para as EP, um meio de fortalecimento da ligação com as empresas e os possíveis empregadores e, para os jovens, um momento facilitador da transição para o mundo do trabalho (UNESCO, 2016).

J. Mudanças

Mudanças nos graduados

Categorias			Atores			Ref.
			G	F	EC	
Outras vozes	Trabalho e rendimentos	Trabalho	1	13	27	76
		Autoemprego	1	3	14	33
		Biscatos	0	5	5	21
		Desenrascar-se	0	3	4	7
		Saber trabalhar	0	5	0	9
		Trabalham na própria EP	0	3	2	7
		Conseguem pagar prosseguimento de estudos	0	2	2	5
		Formadores noutra EP	0	1	3	5
		Rendimentos	0	4	0	4
		Unem-se para criar autoemprego	0	1	2	7
		Constituíram família	0	1	2	5
		Melhores funcionários	0	1	1	2
		Outros	0	6	2	12
		Total	2	22	35	195
	Comportamento	0	14	0	34	
Conhecimentos	0	11	0	16		
Construção Civil	1	5	4	24		
Agropecuária	0	4	4	12		
Prosseguimento de estudos	0	2	6	11		
Bolsa de estudo em Portugal	1	4	1	11		
Vontade de trabalhar	0	1	1	2		
Outros	0	4	0	7		
Generalista	0	3	2	6		
Total	3	26	39	318		
Voz dos graduados	Trabalho	28	0	0	59	
	Conhecimentos	25	0	0	46	
	Mudanças “internas”	22	0	0	38	
	Comportamento	19	0	0	39	
	Agropecuária	14	0	0	36	
	Passaram a ser chamados de “técnico”	4	0	0	5	
	Aprenderam a trabalhar	2	0	0	2	
	Ensinam a outros os conhecimentos adquiridos	2	0	0	2	
	Formadores na EP	2	0	0	2	
	Outros	6	0	0	9	
	Generalista	8	0	0	9	
Total	51	0	0	247		
TOTAL			51	26	39	565

Tabela 17 - Subcategoria Mudanças nos graduados

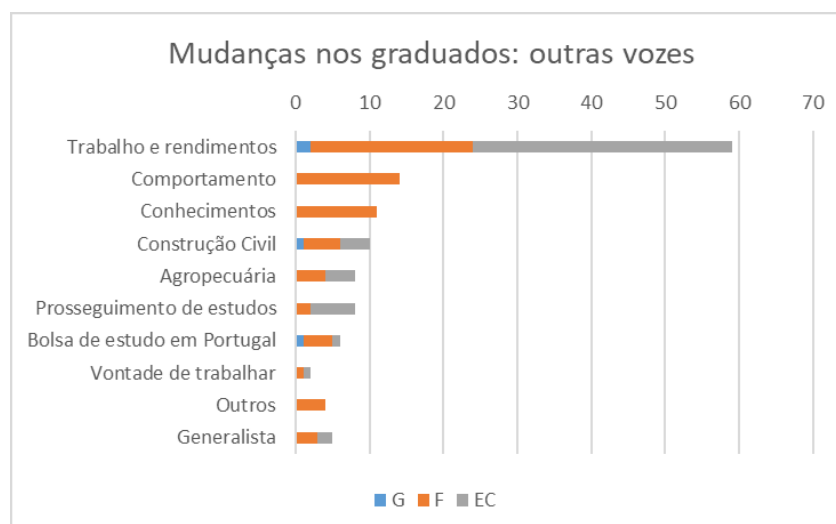


Gráfico 24 - Mudanças nos graduados: outras vozes

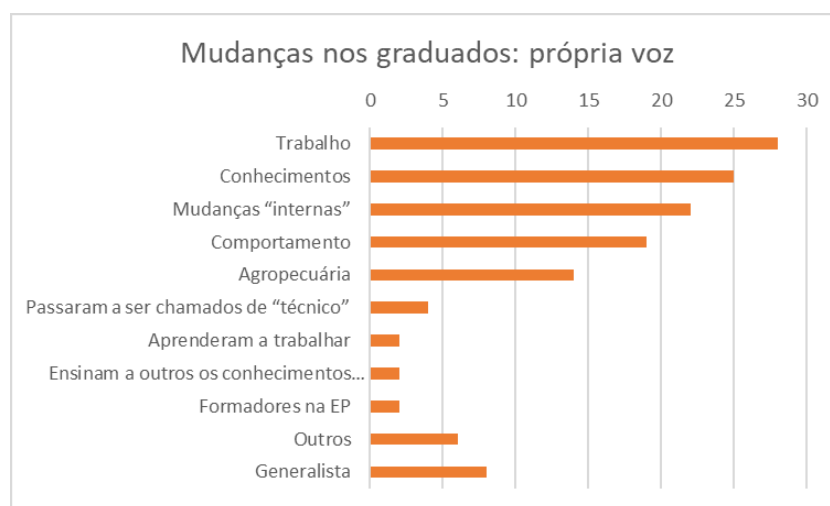


Gráfico 25 - Mudanças nos graduados: própria voz

Síntese

Constata-se, tanto pela voz dos jovens graduados como pela dos restantes atores, que a mudança mais referida que a EP terá provocado nos graduados é aquela que diz respeito ao trabalho e rendimentos, isto é, que a formação dos jovens permitiu que conseguissem trabalhar ou criar o próprio emprego e assim obter rendimentos, ainda que muitas vezes através de trabalhos esporádicos. Este dado vai ao encontro da reconhecida capacidade da educação e da formação fomentarem a empregabilidade dos jovens (ADEA, 2012, citado em UNESCO, 2015b; African Economic Outlook, 2008; International Institute of Educational Planning, 2006 Singh, 2000; UNESCO, 2010; citados em Tukundane et al., 2014; Capt, 2007; Flores-Crespo, 2007b; República de Moçambique, 2010; UNESCO, 2015; 2015b; 2016; 2016b) e de encontro às críticas de

alguns autores acerca da dificuldade dos graduados do ensino técnico obterem emprego (Atchoarena & Delluc, 2001, citados em Oketch, 2007; Fitzgerald, 1986, citado em Azevedo, 2000; Foster, 1965; Foster, 1978; citados em Azevedo, 2000 e em Azevedo & Abreu, 2007; Lillis e Hogan 1983, citados em Azevedo & Abreu, 2007; Oketch, 2007).

Na sua essência, esta mudança que os participantes relatam leva-nos a considerar que a formação da EP dotou os jovens de competências, de saberes fazer, estar e ser, tal como referiram ao nível dos conhecimentos mais úteis que adquiriram, que contribuem para o alargamento das suas opções de vida. No geral, os alunos das EP são oriundos de contextos pobres, crescendo a acreditar que terão poucas oportunidades e possibilidades de vida e, habitualmente, a graduação na EP traz-lhes mais qualificações e competências do que a maioria dos seus familiares e dos seus vizinhos. Acreditamos, por isso, que toda a experiência formativa na EP contribuiu para o aumento das suas *capabilidades*, das suas opções, daquilo que passaram a ser capazes de fazer, o que se traduz em novos *funcionamentos* (Powell & MacGrath, 2014), neste caso concreto, numa nova capacidade de realizarem determinados trabalhos.

Da nossa amostra de 65 jovens, 48 estavam a trabalhar no momento da recolha de dados, 9 não trabalhavam mas já o tinham feito (um encontrava-se a estudar) e apenas os restantes 8 nunca tinham trabalhado, sendo que 5 estavam a prosseguir estudos ou já o tinham feito. Assim, 73,8% encontrava-se a trabalhar e apenas 4,6% permanecia inativo desde a graduação, isto é, sem trabalhar nem estudar. Tukundane et al., num estudo conduzido com graduados ugandenses, encontrou resultados semelhantes, com 78,3% dos jovens a trabalhar (29 em 37) e apenas 8% sem trabalhar nem estudar (3 em 37) (Tukundane et al., 2014). Note-se que os graduados preencheram os Questionários onde esta informação foi recolhida no final da dinamização dos *focus group* e de uma forma guiada, em que foi explicado que trabalhar não incluía apenas o trabalho para outrem ou o autoemprego estruturado, mas também outras atividades não remuneradas, nomeadamente as relacionadas com a agropecuária que, mesmo que não gerassem um rendimento salarial, lhes permitiam melhorar a sua alimentação ou evitar gastos na compra de produtos agora produzidos pelos próprios. Isto justificará a discrepância de graduados que trabalham (73,8%) e aqueles que oralmente referem mudanças relacionadas com o trabalho (43%), para além de que os questionários foram respondidos por todos e no *focus group* nem todos os jovens se exprimiram em todas as questões. Se aos graduados que referem mudanças relacionadas com o trabalho juntarmos os que

mencionam mudanças agropecuárias ao nível da produção e venda, bem como os que são formadores na EP, obtemos já uma percentagem bastante mais elevada.

Já foi acima referido, na subcategoria “Aspetos mais positivos da EP”, como conseguir trabalho constitui o principal fator de satisfação dos jovens, assim como se salientou a importância inestimável do trabalho na realização pessoal. É, contudo, também sabido que, apesar da relação positiva entre trabalho e desenvolvimento, não existe uma relação direta, até porque na sua maioria os trabalhos conseguidos pelos jovens são trabalhos vulneráveis e não preenchem as suas expectativas e objetivos. Isto acontece essencialmente pelo contexto moçambicano, no qual o setor informal e o setor tradicional rural permanecem as maiores fontes de emprego, tal como sucede noutros países, nomeadamente da África Subsariana e do Sul da Ásia, onde três em cada quatro trabalhadores estão sujeitos a condições vulneráveis de emprego (UNESCO, 2016b). No entanto, os dados levam-nos a acreditar que o trabalho tem permitido aos jovens uma vida mais digna, pelo menos em alguns aspetos, quer em termos dos rendimentos que permite, quer em termos da sua realização e orgulho próprio, tal como PNUD (2015) preconiza. Estes primeiros trabalhos dos jovens constituem os seus primeiros passos para fugir da pobreza e da exclusão social, como defende a Organização Internacional do Trabalho (ILO, 2003, citado em Capt, 2007) e isso faz toda a diferença.

Note-se ainda que, coincidentemente com o observado na categoria “Motivos da opção pelo ensino profissional”, também nesta categoria os familiares e os elementos-chave valorizam mais a dimensão do Trabalho do que os próprios graduados. Por sua vez, os graduados valorizam quase igualmente o trabalho e a aquisição de conhecimentos, o que não acontece com os restantes atores. Os motivos explicativos serão os mesmos, e sucintamente os seguintes: os mais novos valorizam mais a sua realização pessoal, enquanto os mais velhos, pela sua vivência sociocomunitária, valorizam mais a obtenção de rendimentos e mantêm uma perceção tradicional do papel do ensino profissional.

O acesso ao conhecimento é algo que nos países ditos desenvolvidos configura-se como um dado adquirido, mas que nos países mais pobres ainda constitui privilégio de apenas alguns, pelo que é muito valorizado. Com base no estudo dos processos de empoderamento, acreditamos que as mudanças em termos de aumento dos conhecimentos que os participantes referem, constituem um primeiro e importante passo para que os jovens possam tomar opções informadas e atuar em conformidade, logo que o contexto o permita (Alsop et al., 2006; Soler et al., 2017).

A dimensão das mudanças no comportamento dos graduados foi também bastante valorizada, proporcionalmente mais pelos familiares, mas também pelos graduados. De acordo com os participantes, os referidos conhecimentos úteis que os jovens adquiriram na EP ao nível do saber estar e do saber ser (ver Categoria “Conhecimentos mais e menos úteis”) materializaram-se em mudanças comportamentais positivas e valorizadas pelos próprios e pelos que lhes são próximos. Isto leva-nos a acreditar na capacidade do ensino e da formação contribuírem para o “florescimento humano” (Powell & MacGrath, 2014) e na necessidade de conceber o ensino profissional de uma forma holística (Tikly, 2012, citado em Powell & MacGrath, 2014) e não apenas com a lente redutora do acesso ao emprego (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; McGrath, 2012b; citados em Tukundane et al., 2014; Powell e McGrath, 2014).

O mesmo é válido para o aspeto também bastante referido pelos graduados sobre as mudanças internas que experimentaram, como novos sentimentos de valorização pessoal, o que também foi mencionado no RAEPM (Castro & Machado, 2011). Estes novos sentimentos, segundo os jovens, adquiridos a partir da formação na EP, fazem com que se sintam “homens de verdade” (G3 EP7), maduros e autoconfiantes, e constituem ingredientes-chave para o seu empoderamento, emancipação e bem-estar (Luttrell et al., 2009; Mosedale, 2013; Powell & McGrath, 2014; Soler et al., 2014; Tukundane et al., 2014).

Os jovens referiram ainda bastantes mudanças ao nível da produção e consumo agropecuário, relacionadas com uma melhoria na sua alimentação e nos seus rendimentos. Num país em que a agricultura é a fonte de rendimento de cerca de 80% da população, em que 54% da população vive abaixo da linha de pobreza e em que as crianças continuam malnutridas (MINED, 2012), a cabal importância de melhorias neste setor é indesmentível (DAC, 2001).

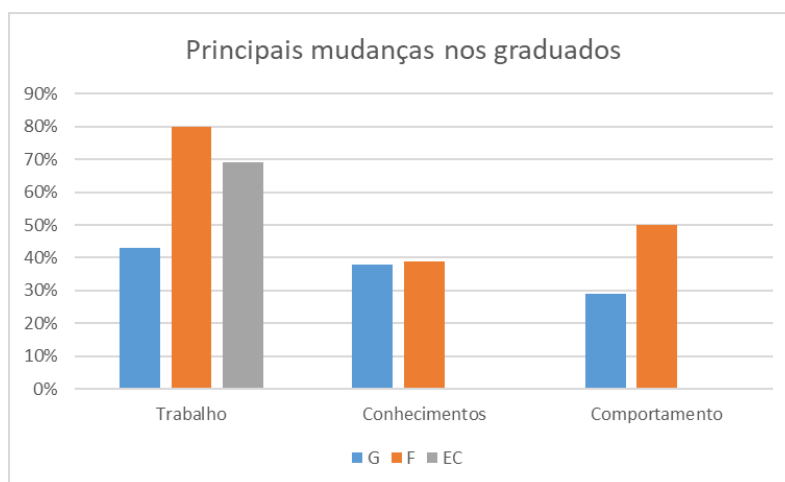


Gráfico 26 – Principais mudanças nos graduados: comparação por porcentagem de atores que as referem

Mudanças na comunidade

Categorias			Atores			Ref.
			G	F	EC	
Agropecuária	Apoio e informação aos agricultores	Direto	9	3	7	45
		Por observação	3	4	10	27
		Por capacitação	2	2	1	6
		Alunos em alternância dão palestras	4	0	0	13
		Graduados ajudam como extensionistas	1	0	2	4
		Alunos em alternância ensinam técnicas mais produtivas	3	0	0	4
		Outros	1	2	3	11
		Total	14	7	15	118
	Hábitos alimentares	0	3	8	36	
	Maior produção agrícola e maior rendimento	1	2	7	22	
	Vacinar os animais	6	0	1	7	
	Acesso a trator	0	2	3	7	
	Mais conhecimentos agrícolas	0	1	3	6	
	Maior produção agrícola e venda	0	1	2	8	
	Deixou de haver fome	0	1	2	7	
	Uso de maquinaria na agricultura	0	0	3	5	
	População começou a tratar o terreno	1	1	0	6	
	Alunos implementam novas técnicas agrícolas	0	1	1	2	
	Começou-se a produzir em zonas onde não se produzia	0	0	2	2	
	Mais produção agrícola	1	1	0	2	
População satisfeita com rendimentos agrícolas	0	0	2	2		
Outros	3	2	9	39		
Total	17	9	17	269		
Valorização da EP	Mudanças nos graduados	5	2	0	9	
	Pais passaram a querer pôr os filhos a estudar na EP	0	3	2	9	
	Perceção anterior sobre a EP errada	3	1	0	5	
	Maior número de alunos	3	0	0	3	
	População apercebeu-se da necessidade do ensino profissional	2	0	0	3	
	Outras	4	2	1	14	
	Total	14	5	3	44	
Pedreiros	Construção de casas melhores	1	3	2	15	
	Alunos ou graduados prestam serviços de construção	0	2	3	9	
	Abertura e/ou melhoria de estradas graças à EP	0	0	3	5	
	Acesso a serviços de construção mais baratos	0	1	1	2	

	Outras	1	3	4	11
	Total	2	6	10	42
Serviços pelos graduados	Graduados prestam serviços	0	2	4	13
	A comunidade passou a ter mão-de-obra qualificada	3	0	3	9
	Outras	0	3	1	5
	Total	3	5	6	27
Carpintaria	Comunidade passou a ter mais carpinteiros/ carpintarias	0	5	3	11
	Mudanças nas casas	0	2	3	9
	População tem acesso a mobílias de maior qualidade e durabilidade	0	1	3	5
	Carpinteiros passaram a ter o trabalho facilitado	0	1	2	6
	Maior facilidade em adquirir um caixão	0	0	2	3
	Outras	1	1	3	11
	Total	1	6	6	45
Acesso a coisas novas	Fotocopiadora	0	0	3	5
	Comunidade passou a ter energia elétrica	0	1	2	3
	Biblioteca	0	0	3	3
	Outras	0	4	1	8
	Total	0	5	5	19
Serviços pela EP	EP presta serviços	1	1	1	4
	Já não é preciso deslocar deslocar-se para obter serviços	0	1	1	3
	Edifícios públicos reabilitados pela EP	0	2	0	2
	Outras	0	0	2	2
	Total	1	3	3	11
Outras categorias	Acesso à escola	0	0	5	9
	Abertura de oficinas	0	2	2	6
	Desenvolvimento da comunidade	0	1	3	5
	Alteração do comportamento dos jovens	0	2	2	5
	Mais técnicos e empregados	2	1	1	4
	Mais técnicos e mais conhecimentos	0	1	3	4
	Maior valorização da educação	0	1	2	5
	Melhoria das condições de vida	0	0	3	5
	Jovens adquirem conhecimento	0	0	3	3
	Jovens não têm que se deslocar para longe	0	0	3	3
	Acesso a emprego	0	0	2	4
	Diminuição da marginalidade	0	0	2	4
	Graduados empregam outros	1	0	1	3
	Graduados ensinam outros	1	0	1	2
	Empresas com mão-de-obra local	2	0	0	2
	Graduados ajudam população	2	0	0	2
	Facilidade de transporte	1	0	1	2
	Outras	2	4	4	18
	Generalista	1	2	7	18
	Total	7	7	18	104
TOTAL		36	24	37	559

Tabela 18 - Subcategoria Mudanças na comunidade

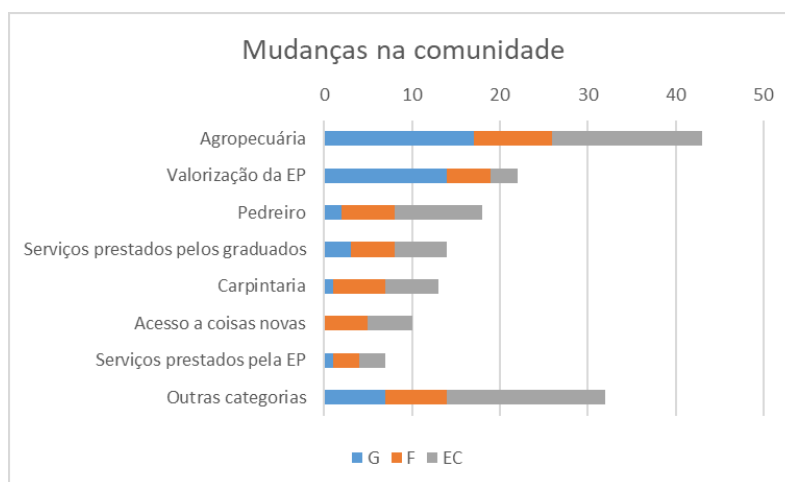


Gráfico 27 - Subcategoria Mudanças na comunidade

Síntese

No que diz respeito a Mudanças na Comunidade destacam-se as relacionadas com o curso de Agropecuária, mencionadas em percentagens próximas por cada uma das três categorias de interlocutores, mas essencialmente por elementos-chave e familiares (26% G, 32% F, 33% EC). Seguem-se as referências a uma maior valorização da EP por parte da comunidade, estas emitidas essencialmente pelos graduados, seguidas dos familiares (22% G, 18% F, 6% EC); mudanças relacionadas com o curso de Pedreiro, referidas essencialmente por familiares e elementos-chave (3% G, 21% F, 20% EC); e alusões a que passaram a existir na comunidade serviços prestados por graduados; a mudanças relacionadas com o curso de Carpintaria; e a que na comunidade passou a haver acesso a coisas novas, todas estas referências mencionadas essencialmente pelos familiares.

Já o RAEPM (Castro & Machado, 2011) tece elogios ao papel das EP agrícolas como agentes de mudanças visíveis na comunidade, ao induzirem inovações e aumentos na produtividade, servindo a população. Sendo a agricultura um setor prioritário quando se procura o desenvolvimento de um país como Moçambique, com uma economia essencialmente agrícola (MINED, 2012; República de Moçambique, 2011; 2015), 54% da população a viver abaixo da linha de pobreza e uma percentagem muito elevada de crianças malnutridas (MINED, 2012), consideramos muito positivo que as mudanças agropecuárias na comunidade sejam referidas em primeiro lugar pelos participantes. Constatamos que as EP estão, direta e indiretamente, a promover a formação agrícola da população e assim a permitir que a produção e a produtividade agrícola familiar aumente, assim como a comercialização, o que proporciona uma melhor alimentação e um aumento

dos rendimentos familiares. Além disso, tem sido constatado um aumento nos preços dos produtos alimentares básicos, com tendência a agravar-se, que se acredita que provoque deterioração na qualidade da dieta da população, pelo que o aumento da produtividade assume particular importância (República de Moçambique, 2010).

Verificamos que as EP estão em consonância com o Programa Quinquenal do Governo 2015-2019 (República de Moçambique, 2015), que inclui objetivos estratégicos no âmbito da promoção da produtividade do setor familiar agrário com vista a alcançar a autossuficiência alimentar e a promover a comercialização agrícola. Estão também em consonância com os ODS, nomeadamente o número dois, que visa aumentar a produtividade e a produção agrícola (Rádio ONU, 14/02/2017; ONUBR, 2015) e com a FAO (2014), que alerta para o papel central que os agricultores familiares assumem na maior parte da produção agrícola e na luta contra a fome e a pobreza. Também o World Food Summit sublinhava a importância de aumentar a produção de alimentos com vista a cumprir o objetivo de diminuir para metade o número mundial de pessoas malnutridas até 2015 (DAC, 2001), em consonância com o primeiro ODM, que visava reduzir a fome e aumentar a segurança alimentar e nutricional. Estas metas assumem particular relevo, na medida em que a fome e a malnutrição são uma forte causa da mortalidade infantil, e fazem com que as pessoas sejam menos produtivas, mais propensas a doenças e frequentemente incapazes de ter um salário melhor e de melhorar as suas vidas (Nações Unidas, s/ data-e).

Adicionalmente, e indo ao encontro do trabalho que está a ser realizado pelas EP, instituições como a FAO (2014) e a UNESCO (2015b) e, em Moçambique, o MINED (2012), defendem ser necessário investir na educação e na formação com vista a aumentar a produtividade agrícola e a desenvolver este setor, o que permitiria não só incrementar os rendimentos, mas também melhorar a segurança alimentar, a saúde e a nutrição da população das áreas rurais. Pelo que os participantes do presente estudo referem, constatamos que a ação das EP vai muito além da promoção de competências nos alunos, dos benefícios individuais, alargando a sua influência a toda a comunidade e assim contribuindo para os objetivos sociais comuns, fortalecendo a relação da educação com o desenvolvimento (FAO, 2014; PNUD, 2015; United Nations, s/ data-a).

Para além das mudanças na comunidade em termos do aperfeiçoamento das técnicas agrícolas com o seu conseqüente aumento na produção, os participantes mencionaram também, em segundo lugar, que na comunidade se fizeram sentir alterações

nos hábitos alimentares. Esta mudança assume particular relevo ao existirem evidências da não correlação entre nutrição e disponibilidade de alimentos, uma vez que a dieta da população se tem baseado em tradições e tabus que consistem em dietas monótonas pouco nutritivas, apesar da disponibilidade de alimentos diversos e nutritivos (OBSERVADOR, 1/11/2016; Sapo24, 1/11/2016). Por outro lado, os participantes referem que estas mudanças de hábitos estão associadas a uma maior diversificação alimentar, aspeto que as Nações Unidas defendem ser necessário investir, já que pode contribuir para dietas mais nutritivas e saudáveis, aumentar os meios de subsistência das comunidades agrícolas e contribuir para sistemas agrícolas mais resilientes e sustentáveis (United Nations, 2016b; s/ data-e).

Após as acima mencionadas mudanças agrícolas, seguem-se as referências a uma maior valorização da EP por parte da comunidade, o que inclusivamente se traduziu num maior número de alunos a frequentar a escola. Esta mudança de perceção relaciona-se essencialmente com a observação dos benefícios advindos da formação da EP e com um conhecimento mais próximo sobre a escola, que permitiu pôr de lado algumas ideias prévias, tais como “pensava que não empregava” (G5 EP1), “que não ensinava” (G5 EP1), “que era para quem não queria estudar” (G4 EP2). Estas perceções coincidem com críticas que são habitualmente atribuídas a este tipo de ensino (Bertrand, 1994; Fitzgerald, 1986; Foster, 1965; Foster, 1978; Gomes, 1985; citados em Azevedo, 2000; Lillis & Hogan, 1983; Psacharopoulos, 1991; citados em Azevedo & Abreu, 2007; Oketch, 2007).

De seguida são mencionadas outro tipo de mudanças observadas na comunidade, relacionadas com a facilidade em aceder a determinados serviços, de construção, de carpintaria, e das diversas áreas nas quais as EP formam os jovens. Assim, passou a existir na comunidade mão-de-obra qualificada disponível, algo que em algumas comunidades, mais rurais e isoladas, era praticamente inacessível, quer pela distância a que se encontravam esse tipo de serviços, quer pelo preço praticado. Na comunidade passou assim a ser possível observar diversas mudanças, por exemplo nas casas, nomeadamente ao nível da construção e da carpintaria. Foi também referido que a comunidade passou a dispor de objetos e de serviços de que antes não dispunha, como fotocopiadora, energia elétrica e biblioteca, e tantos outros aspetos minuciosamente referidos no Capítulo da Apresentação dos resultados, mudanças que os participantes atribuem à existência da EP.

Todos estes aspetos levam-nos a considerar que as EP estão a promover mudanças nas comunidades e nas suas gentes, mudanças estas que poderão ser vistas como

contributos para o desenvolvimento, pessoal e comunitário, e assim reforçam a afirmação da existência de uma correlação positiva entre a educação, nomeadamente ensino profissional, e desenvolvimento, algo referido por inúmeros autores, tais como Alves et al. (2010), Ambrósio (2003), Azevedo (1994), Azevedo e Abreu (2007), Barros e Mendonça (1997), Cabugueira (2002), Caleiro (2009), Carvalho (2006), Correia (2008), Cremin e Nakabugo (2012), Crespo (2010), DAC (2001), FME (2015), Fox et al. (2012), Gómez et al. (2007), IMF (2011), Lopes (2006), NORRAG (2008), OECD (2011), OECD/UNESCO (2002), Psacharopoulos e Patrinos (2004), Sida (2015) e UNESCO (2009, 2012).

Mudanças na família

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Ajudar familiares	Ajudar com ensinamentos	7	14	10	71
	Ajudar com serviços	8	6	3	21
	Ajudar a sustentar a família	4	6	5	21
	Carpintaria	2	4	1	12
	Sustentar a família	4	0	2	8
	Oferecer casa	1	2	0	4
	Ajudar nas tarefas domésticas	1	1	0	2
	Outros	0	3	0	7
	Total	28	23	18	163
Agropecuária	Produção agrícola	9	9	2	36
	Rendimentos	7	8	2	51
	Técnicas agrícolas	0	5	0	9
	Produção de novos alimentos	3	2	0	5
	Alimentação	2	2	0	6
	Criação de animais	0	3	0	8
	Árvores de fruto	0	2	0	5
	Horta	0	2	0	5
	Área de cultivo	0	2	0	3
Outros	0	4	1	10	
	Total	9	12	5	163
Familiares felizes		3	4	5	18
Construção civil		1	4	3	21
Familiares trabalham graças aos ensinamentos dos graduados		0	1	2	11
Melhor relacionamento		0	2	0	5
Serralharia		0	2	0	4
Acreditam na capacidade da EP		0	1	1	3
Melhoria das condições de vida		2	0	0	3
Outros		1	4	3	21
Generalista		3	1	2	6
TOTAL		37	26	21	404

Tabela 19 - Subcategoria Mudanças na família

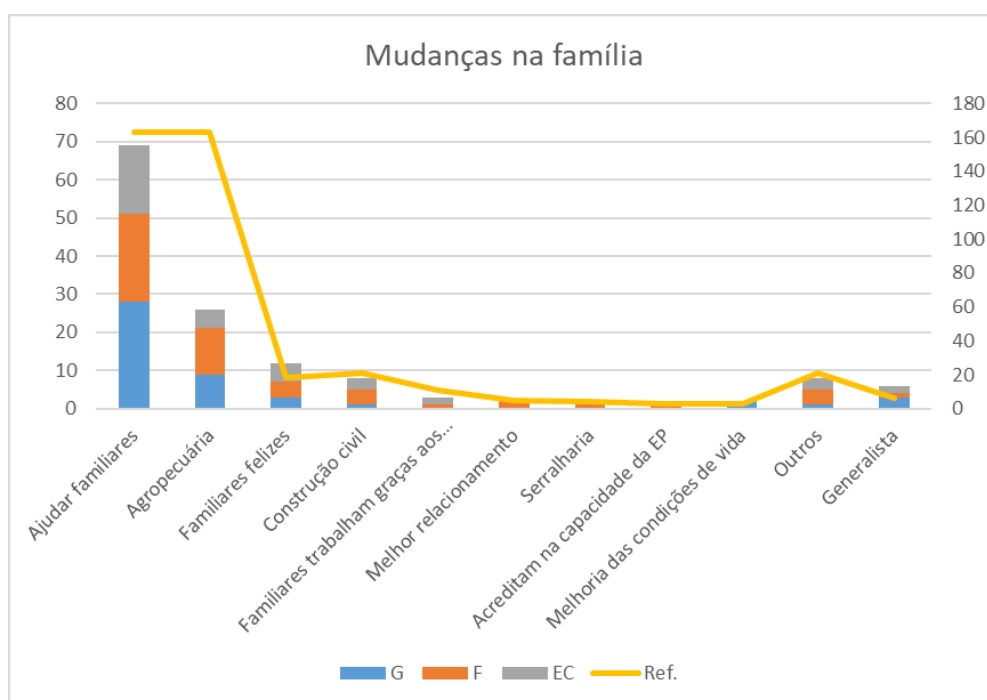


Gráfico 28 - Subcategoria Mudanças na família

Síntese

A maior parte dos participantes, principalmente os familiares (43% G, 75% F, 35% EC), refere mudanças relacionadas com a ajuda que os graduados passaram a prestar às suas famílias. Curioso é o facto de o número de referências, que habitualmente, grosso modo, acompanha proporcionalmente o número de atores, neste caso ser bastante superior ao nível das mudanças relacionadas com o curso de Agropecuária. Estas foram referidas também essencialmente por familiares (14% G, 43% F, 10% EC). Parece que, apesar das mudanças ao nível da ajuda prestada a familiares serem mais frequentes, são menores e menos expressivas do que as mudanças relacionadas com a agropecuária, mais significativas e profundas.

A agropecuária, essencialmente a agricultura, constitui um setor onde as aprendizagens dos graduados se refletem de forma muito imediata e onde se observa uma rápida propagação do conhecimento adquirido, quer por os graduados o passarem às suas famílias e vizinhos, diretamente ou através do exemplo, quer por observação do que se passa na área agrícola da EP. Estas situações, aliadas ao facto de a agricultura constituir a fonte de rendimento de cerca de 80% da população (República de Moçambique, 2011), fazem com que seja o setor onde mais se observam mudanças e onde tais mudanças mais são valorizadas, contribuindo para uma melhoria da alimentação e dos rendimentos familiares.

Foi também referido por muitos participantes a ajuda que os jovens passaram a prestar aos familiares, quer com os seus conhecimentos, com os seus serviços ou com os seus rendimentos. Mais uma vez constatamos a propagação dos benefícios da formação para além do bem individual, difusão conseguida graças à agência humana, à ação dos jovens, que assumem um papel ativo nas mudanças (Fukuda-Parr, 2002).

Aquém das expectativas

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Autoemprego	5	7	5	26
Agropecuária	4	5	6	32
Emprego	3	7	5	30
Estudos	6	3	3	19
Graduados dispersos	1	0	10	19
Mudar exige tempo	0	2	2	4
Características dos graduados	0	1	3	4
Alguns graduados não fazem nada	0	2	1	3
Outros	1	1	0	2
Generalista	1	0	1	2
TOTAL	19	15	20	141

Tabela 20 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas

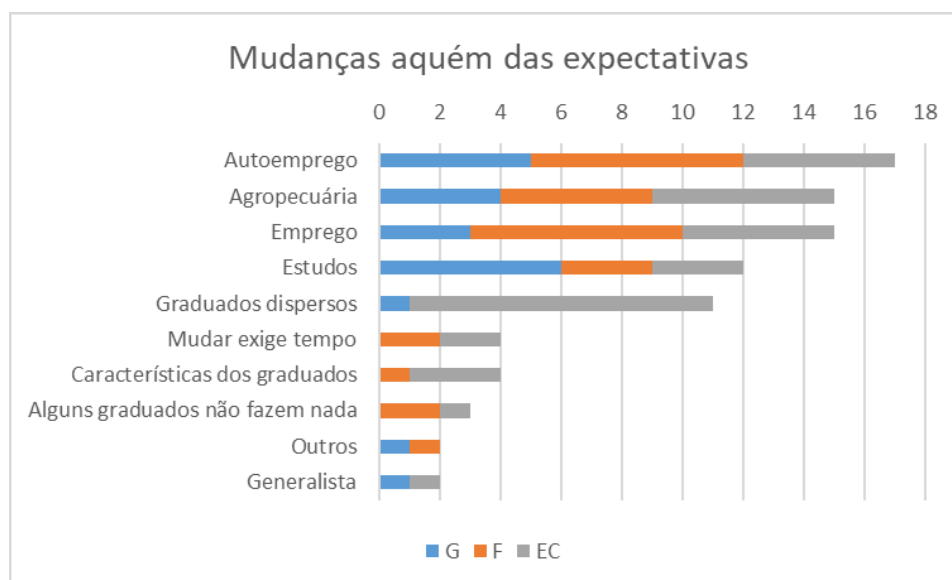


Gráfico 29 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas

Síntese

Tal como anteriormente vimos que as categorias trabalho/(auto)emprego eram mencionadas em grande destaque simultaneamente como motivo de satisfação e de

insatisfação pela EP e como aspeto mais positivos e a melhorar; também no que diz respeito a Mudanças esta categoria aparece em primeiro lugar nas mudanças nos graduados e nas mudanças aquém das expectativas. Se unirmos as categorias autoemprego com emprego, o aspeto do gráfico é o seguinte:

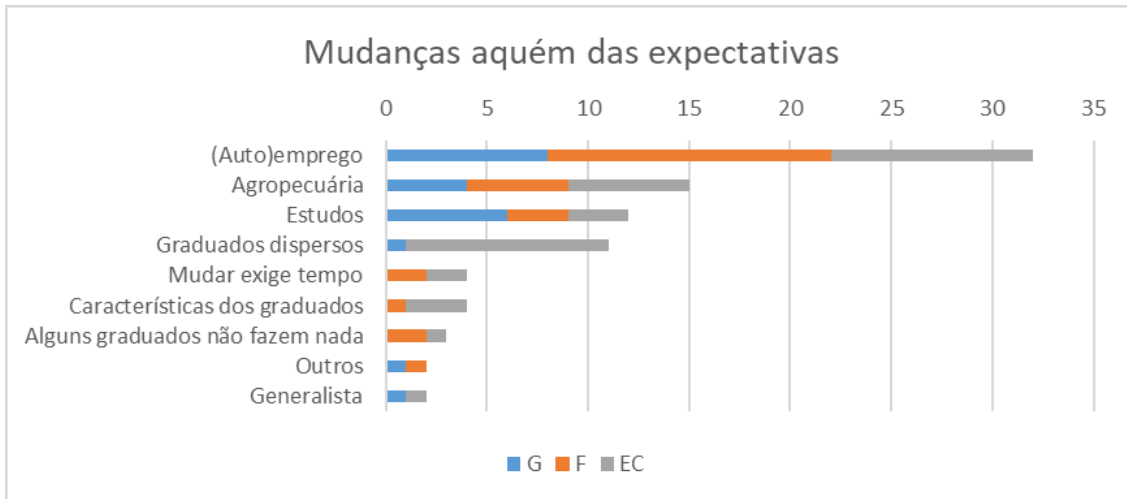


Gráfico 30 - Subcategoria Mudanças aquém das expectativas com fusão de categorias (Auto)emprego

A categoria (Auto)emprego é referida em esmagadora maioria pelos três tipos de interlocutores, mas com especial incidência nos familiares (12% G, 50% F, 20% EC). A categoria Agropecuária também aparece em grande destaque nas Mudanças na comunidade e na família, e é igualmente destacada nas Mudanças aquém das expectativas. Também esta categoria é mais referida pelos familiares (12% G, 50% F, 20% EC). Estas situações parecem indicar que as categorias que os nossos atores mais valorizam e que mais destacam, são também a sua maior fonte de insatisfação quando não se verificam, ou pelo menos não da forma que desejavam. A categoria “Estudos”, relacionada essencialmente com a dificuldade de os graduados prosseguirem estudos na área, é a terceira mais referida (9% G, 11% F, 6% EC). A quarta categoria mais referida, “Graduados dispersos”, é muito sublinhada pelos elementos-chave e praticamente não mencionada pelos outros atores (2% G, 0% F, 20% EC). Esta categoria faz alusão essencialmente ao facto de os graduados, após a formação da EP, não permanecerem na comunidade, regressando às suas famílias ou procurando trabalho, pelo que não é possível conhecer eventuais mudanças nas suas vidas nem provocam grandes mudanças na comunidade onde se situa a EP.

Embora os nossos participantes nos tenham mostrado que a influência da formação da EP nas suas vidas e na vida das comunidades vai muito para além do fator

trabalho, mostraram-nos também que este é sem dúvida um fator importante, ao abrir o leque de possibilidades para outras mudanças (Grunwald, 2007; Hanushek et al., 2015; ILO, 2003; Njoku, 2012; PNUD, 2015; Tukundane et al., 2015; UNESCO, 2016b; Objetivos de desenvolvimento do Milénio 2015; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030). Além disso, tradicionalmente, é esperado de uma escola profissional que exerça alguma influência ao nível do aumento das probabilidades de emprego (Capt, 2007; Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007; UNESCO, s/data-b; 2016; 2016b; Vaughan, 2007), expectativas que os nossos dados mostram serem ainda mais altas por parte dos familiares. E, se o fator trabalho é destacado em algumas categorias com conotação positiva, com numerosas referências acerca de graduados que começaram a trabalhar, por conta própria ou por conta de outrem, graças à formação da EP, está também presente em categorias de conotação negativa que refletem o não preenchimento das expectativas dos participantes a este nível. Consideramos que se equacionam aqui dois desafios. Por um lado, as EP poderiam reforçar as estratégias de inserção socioprofissional dos graduados (Capt, 2007), fortalecendo a sua ligação com possíveis empregadores (UNESCO, 2016; UNESCO-UNEVOC, 2016b), apostando ainda mais na qualidade da formação (Palmer, 2007), desenvolvendo estratégias para minimizar a falta de financiamento e de condições físicas adequadas, dada a sua importância (Oketch, 2007; UNESCO, 2015), e desenvolver ações com vista a potenciar o autoemprego dos graduado, nomeadamente, de modo a conseguirem financiamento público de apoio ao empreendedorismo jovem, aspeto que se tem revelado crucial (Korboe, 2007; Palmer, 2007; UNESCO, 2015b; UNESCO-UNEVOC, 2016b), bem como através de outras ações, tal como já foram dados alguns exemplos na subcategoria “Aspetos a melhorar”. Por outro lado, parece haver lugar a um ajustamento das expectativas por parte da população, que por vezes demonstram a perceção de que o certificado da EP funcionará como um passaporte direto para o trabalho. Mantém-se ainda, essencialmente em África, a ideia de que a TVET tem como único objetivo a empregabilidade (Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007), constituindo uma solução direta para o desemprego (Oketch, 2007). Consideramos que uma importante função das escolas profissionais é potenciar as *capabilidades* dos jovens, as suas oportunidades de ser e de fazer (Powell & McGrath, 2014), onde, de facto, a possibilidade de trabalhar constitui um aspeto fulcral, não só para a riqueza das economias, mas também para a riqueza das pessoas (PNUD, 2015). Contudo, sabemos também que o trabalho não se consegue automaticamente através da formação profissional, principalmente num contexto com tantas adversidades,

como é o caso de Moçambique, em termos económicos, de tecido empresarial, de acesso ao crédito, de políticas de incentivo à empregabilidade, entre outros. Adicionalmente, para além das questões contextuais, diversas questões pessoais intermedeiam e influenciam o hiato entre graduação e ingresso no mercado de trabalho, tais como a proatividade, a motivação e a competência. Por exemplo, Korboe, num estudo realizado no Gana, encontrou melhores perspectivas de autoemprego para os graduados que se encontravam altamente motivados e estavam a implementar boas estratégias de negócio (Korboe, 2007). Também a subjetividade das estratégias de recrutamento (Azevedo & Abreu, 2007) constitui outro fator que medeia o ingresso no trabalho.

As mudanças ao nível agropecuário, e essencialmente agrícolas, foram também muito referidas, mas concomitantemente uma percentagem ainda elevada de participantes mencionou mudanças aquém das expectativas, essencialmente devido a condições climáticas adversas, nomeadamente às secas e cheias frequentes, que estragam a produção agrícola independentemente das técnicas utilizadas. De facto, a natureza determina, em grande medida, a agricultura, fonte de rendimento de cerca de 80% da população (República de Moçambique, 2011), principalmente quando não existem possibilidades financeiras para investimentos que a consigam contornar, como sistemas de rega e motobomba.

A terceira categoria mais referida ao nível das mudanças aquém das expectativas diz essencialmente respeito à dificuldade de os graduados prosseguirem estudos na área, assunto já desenvolvido acima na categoria “Insatisfação pela EP”. Em segundo lugar, esta categoria faz também menção ao grande número de graduados que opta por prosseguir estudos, não pretendendo trabalhar no momento, e por isso não exercendo na comunidade ações visíveis, pelo menos pelos participantes deste estudo. De modo semelhante, o facto de os graduados se dispersarem após a graduação, indo trabalhar para outras comunidades, foi o fator mais referido pelos elementos-chave, a par da questão do (auto)emprego. A EP forma os jovens, procura dotá-los de competências, para que sigam a sua vida do modo mais digno possível, sendo que nem sempre se conhecem eventuais mudanças neles despoletadas, nem a comunidade onde se situa a EP sente grandes alterações.

Da responsabilidade de outros fatores

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Agropecuária	Governo	0	0	5	13
	Nações Unidas	0	0	3	9
	Outros	0	1	6	27
	Generalista	0	1	2	5
	Total	0	1	10	54
Outras pessoas		2	1	0	5
Escola de Artes e Ofícios		1	1	1	4
Entrada no mercado de trabalho		2	0	0	2
Outros		2	2	2	6
Generalista		0	0	2	4
TOTAL		6	4	11	75

Tabela 21 - Subcategoria Mudanças da responsabilidade de outros fatores

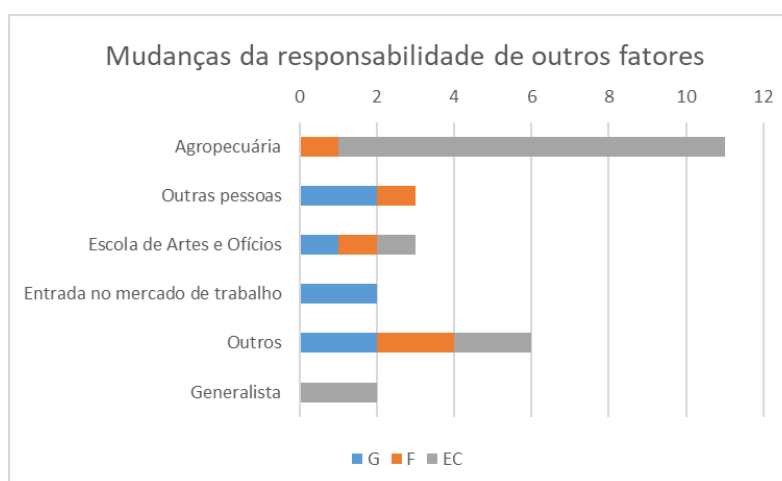


Gráfico 31 - Subcategoria Mudanças da responsabilidade de outros fatores

Síntese

De forma espontânea surgiram referências, sobretudo da parte dos elementos-chave, por serem talvez os mais conhecedores deste assunto, a mudanças despoletadas por outros fatores/instituições/mecanismos que não a EP. Destacam-se marcadamente as mudanças de âmbito agropecuário promovidas por projetos ligados ao Governo e a outras instituições. Sabe-se que para um determinado resultado podem contribuir, e habitualmente contribuem, uma série de fenômenos, pelo que destrinchá-los, isolá-los ou conhecer a percentagem exata do resultado que pode ser atribuída a cada fator torna-se praticamente impossível (Nicholls et al., 2012). Embora este trabalho se foque em possíveis mudanças despoletadas pelas EP, algumas serão desencadeadas por vários

fatores, e os participantes acabam também por referir outras mudanças cuja responsabilidade não atribuem às EP.

Potenciais

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Autoemprego	0	5	5	23
Emprego	0	4	0	9
Rendimentos	0	0	3	3
Emprego ou autoemprego	0	0	2	3
Outros	0	0	1	3
TOTAL	0	7	9	42

Tabela 22 - Subcategoria Mudanças potenciais

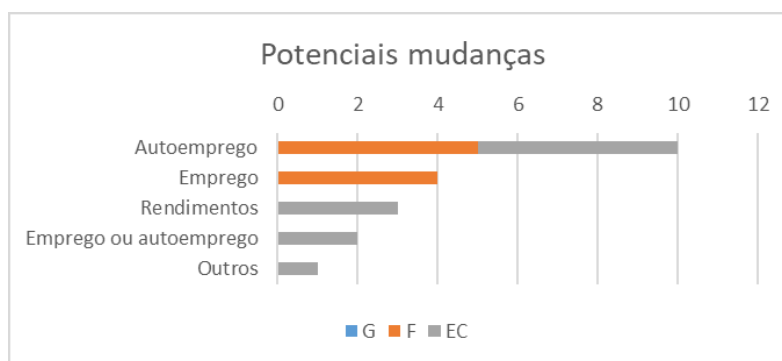


Gráfico 32 - Subcategoria Mudanças potenciais

Síntese

Alguns atores, 25% dos familiares e 18% dos elementos-chave, acreditam que a EP tem a capacidade de provocar mudanças, essencialmente ao nível da criação do autoemprego, mas também do emprego e dos rendimentos dos graduados.

No mesmo sentido, o RAEPM menciona que os alunos se sentem seguros pelo certificado profissional, considerando ter maior facilidade em conseguir emprego ou em criar o autoemprego (Castro & Machado, 2011).

Este dado vai ao encontro das expectativas tradicionalmente atribuídas à formação profissional (Capt, 2007; Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007; Oketch, 2007; UNESCO, s/data-b; 2016; 2016b).

Estudantes

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Agropecuária	2	0	3	8
Construção Civil	0	0	3	4
Outros	0	0	2	4
TOTAL	2	0	8	16

Tabela 23 - Subcategoria Mudanças nos estudantes

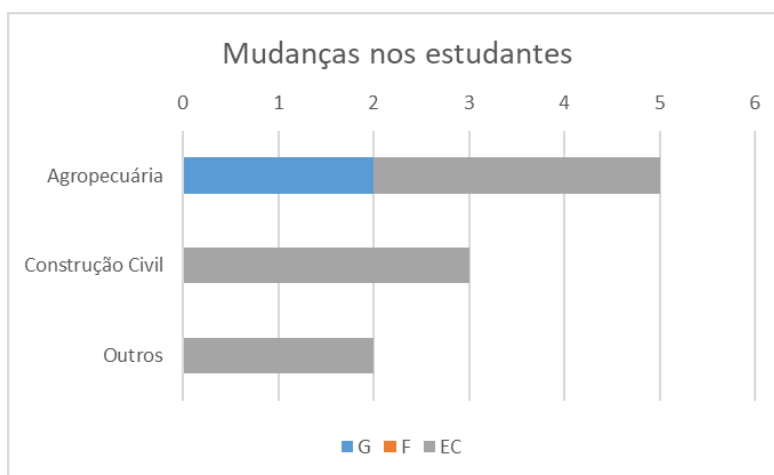


Gráfico 33 - Subcategoria Mudanças nos estudantes

Síntese

Algumas referências aludiram a mudanças ocorridas nos jovens enquanto ainda eram alunos da EP, nomeadamente em estudantes dos cursos de agropecuária e de construção civil; aspetos referidos essencialmente por elementos-chave.

Constatamos assim que, ainda antes da graduação, os jovens começaram a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, retirando rendimentos palpáveis das suas aprendizagens, tais como ao nível da alimentação e da aquisição de bens. Este dado demonstra o valor das aprendizagens, independentemente de um certificado de competências.

Outras categorias

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Fatores responsáveis	0	0	5	8
Extra-comunidade	0	3	1	6
Antigos alunos não graduados	0	0	2	3
Elemento-chave	0	0	1	1
Generalista	5	1	9	16

Tabela 24 - Subcategoria Mudanças: Outras categorias

Síntese

Foram ainda referidas algumas especificidades das EP responsáveis pelas mudanças observadas, tais como os professores ou a disciplina de empreendedorismo, houve também referências a mudanças provocadas pela EP noutras comunidades e mesmo Distritos e Províncias, mudanças em antigos alunos que não chegaram a completar o curso mas que mesmo assim trabalham graças às competências adquiridas na EP, mudanças num elemento-chave que passou a trabalhar na EP e alusões generalistas a que a EP terá despoletado mudanças.

K. Articulação EP-Comunidade

Categorias		Atores			Ref.	
		G	F	EC		
EP presta serviços à comunidade	População	7	5	21	58	
	Instituições	10	3	10	50	
	Própria EP	17	2	2	32	
	Características dos serviços	0	2	4	15	
	Outros serviços	0	0	4	14	
	Potenciais	0	0	4	5	
	Generalista	3	0	2	5	
	Total	25	9	25	179	
EP articula com EC	Empresas	Empregabilidade	4	1	10	33
		Estágios	0	0	9	56
		Empresas participam em eventos da EP	0	0	4	8
		Empresa parceira da EP5	0	0	3	66
		EP convida empresários para eventos	0	0	2	7
		Disponibilidade das empresas	0	0	2	5
		Empresas utilizam instalações da EP	0	0	2	4
		Empresas mantêm ligação com graduados	0	0	2	2
	Outros	1	0	3	7	
	Total	5	1	16	188	
	Conselho de Escola	0	2	9	52	
	Líderes	0	0	8	46	
	Setor da agricultura dos Serviços Distritais das Atividades Económicas	0	0	3	16	
	Secretário do Bairro	0	0	3	13	

	Tutela	0	0	2	6
	Posto Administrativo	0	0	2	5
	Conselho Municipal	0	0	1	8
	Fundador de Associação Agrícola	0	0	1	4
	TOTAL	5	3	40	338
EP articula com população	População sente-se parte da EP	0	2	5	12
	EP recruta na comunidade	2	1	3	9
	Órgãos da EP integram população	0	0	3	12
	EP cede os seus recursos	0	2	1	7
	Outros	0	0	8	15
	Generalista	0	0	2	2
	Total	2	5	15	57
Sistema de alternância		6	0	4	27
EP articula com pais e encarregados de educação		0	1	6	20
EP articula com EPC		5	0	2	9
EP articula com graduados		1	4	2	9
EP inserida na comunidade		0	1	4	10
Outros		0	1	1	3
Generalista		0	0	3	3
TOTAL		31	14	48	655

Tabela 25 - Categoria Articulação EP-Comunidade

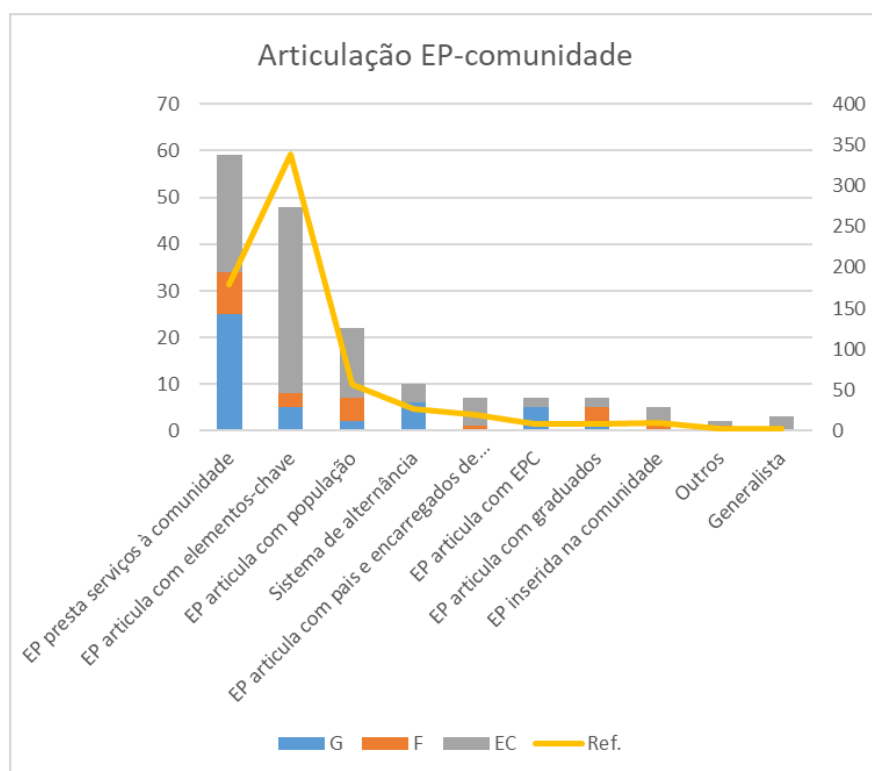


Gráfico 34 - Categoria Articulação EP-Comunidade

Síntese

Tal como já observámos em “Mudanças na família”, também aqui constatamos uma discrepância entre o número de referências e o número de atores ao nível da coluna “EP articula com elementos-chave”. A explicação para este fenómeno será semelhante ao

que vimos anteriormente: apesar de a prestação de serviços da EP à comunidade ser mencionada por maior número de atores, a articulação com os elementos-chave da comunidade tem maior expressão e será considerada mais relevante.

No geral, as referências desta categoria estão centradas essencialmente nos elementos-chave, embora uma percentagem significativa de graduados (38%) tenha mencionado a prestação de serviços da EP à comunidade. Já os elementos-chave sublinham a articulação da EP com os próprios, seguindo-se a prestação de serviços da EP à comunidade e a articulação da EP com a população.

A importância do enraizamento das instituições educativas na comunidade, com vista a aumentar a relevância e a eficácia da formação, está bem documentada (Azevedo, 1996; UNESCO-UNEVOC, 2015b) e essa constituiu uma preocupação desde o início do projeto de criação da rede de escolas profissionais em Moçambique (Azevedo & Abreu, 2007; Abreu, 2011). O papel preponderante que assume o envolvimento das comunidades é inclusivamente reconhecido pelo Governo (República de Moçambique, 2015).

Os nossos interlocutores transmitiram-nos que percebem tal enraizamento: de um modo geral, consideram existir uma interação próxima entre a EP e a comunidade, em que a EP presta serviços à população e esta participa nas atividades e nas decisões da EP e considera-a como sendo sua, e os alunos como sendo os “seus filhos”.

A interação da EP com os elementos-chave é muito mencionada, desde a articulação com as empresas, por exemplo, ao nível do recrutamento de graduados, da colaboração nos estágios dos alunos e na participação em diversos eventos da EP, como as cerimónias de graduação e as defesas da PAP, até ao funcionamento do Conselho de Escola, que integra elementos da comunidade e colabora estreitamente com a EP, entre outros.

A prestação de serviços da EP à comunidade acontece sob variadas formas, desde a venda isolada de produtos à população, até à venda massificada de produtos a uma qualquer instituição, por exemplo. Contudo, estas grandes vendas são muito raras comparativamente às pequenas, acontecendo de forma residual. Observamos, tal como no RAEPM, que “na sua maioria as escolas profissionais não são percebidas localmente como fornecedoras de produtos e serviços” (Castro & Machado, 2011, p.25).

L. Fragilidades na articulação EP-comunidade

Categorias	EC	Ref.
Empresas	7	20
Outros elementos-chave	5	15
População	4	10
Conselho de Escola	4	6
Líderes comunitários	3	10
Outros	3	5
Generalista	1	2
Total	22	68

Tabela 26 - Categoria Fragilidades na articulação EP-comunidade

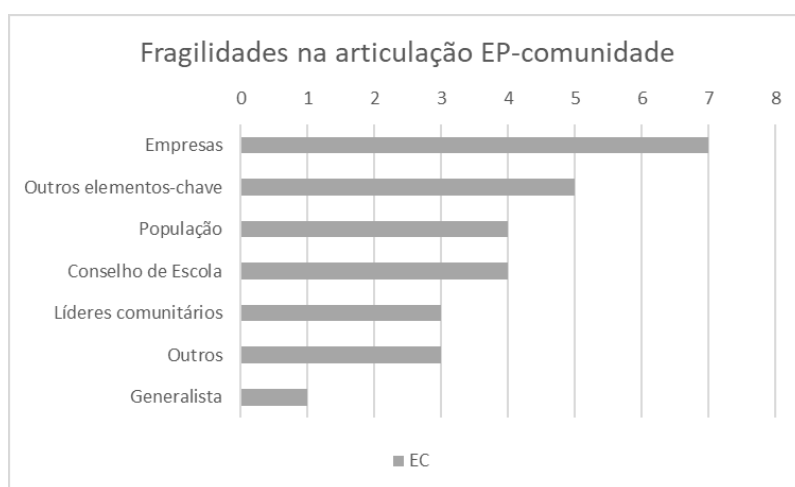


Gráfico 35 - Categoria Fragilidades na articulação EP-comunidade

Síntese

Embora, no geral, os nossos interlocutores defendam, maioritariamente, a existência de uma boa articulação e interação entre a EP e a comunidade, um número significativo de EC, 43%, mencionam alguma fragilidade nesta articulação.

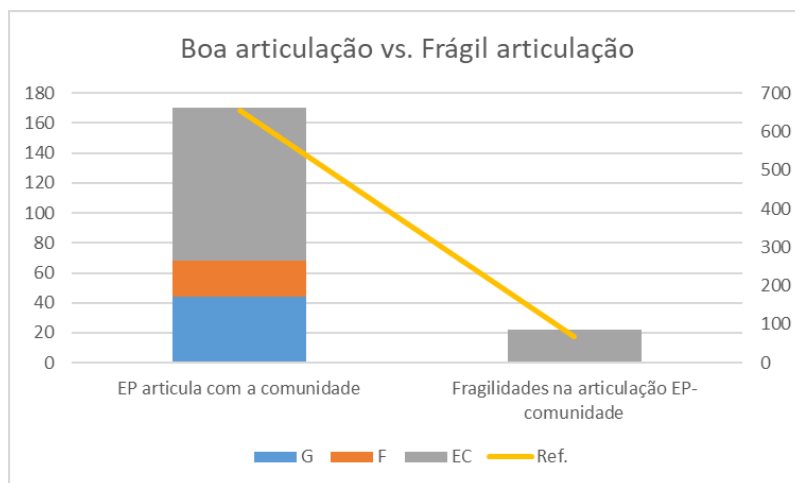


Gráfico 36 - Boa articulação EP/comunidade vs. Frágil articulação

Alguns aspetos referidos pelos nossos participantes acerca das fragilidades na articulação EP/comunidade são consonantes com aspetos encontrados no RAEPM (Castro & Machado, 2011), tais como o acompanhamento deficiente dos estagiários por parte da EP e o funcionamento irregular do Conselho de Escola, este último também mencionado por Basílio (2014) e por Ibraimo (2014). Contudo, a maior fragilidade está situada na relação com as empresas, aspeto encontrado também noutros estudos, por exemplo no Uganda (Tukundane et al., 2014), e que, pelo contrário, deveria constituir um ponto-chave do funcionamento do ensino profissional (UNESCO, 2016). Já o PEE (MINED, 2012) assume como ação prioritária a garantia de uma melhor conexão com o setor produtivo e o RAEPM (Castro & Machado, 2011) advoga a promoção de uma maior ligação das empresas às EP e, no geral, recomenda estreitar a inserção social e comunitária das EP.

M. Oferta formativa

Categorias		Atores	Ref.
		EC	
Adequação	Importância/ utilidade de determinado curso	26	62
	Empregabilidade	5	6
	Autoemprego	4	4
	Permite ocupação útil	2	3
	Complementaridade dos cursos	2	2
	Outros	4	4
	Generalista	22	28
	Total	48	109
Sugestões	Aumentar número de cursos	14	43
	Cursos mais prescindíveis	6	9
	Outros	2	5
	Total	17	57
TOTAL		48	166

Tabela 27 - Categoria Oferta formativa

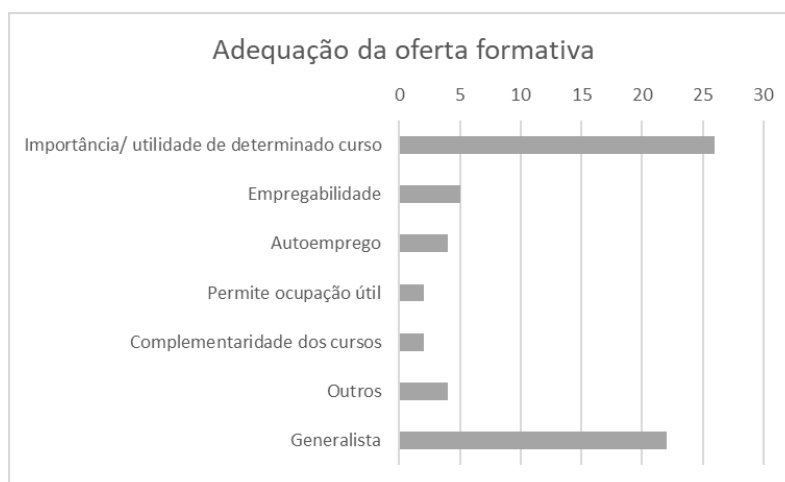


Gráfico 37 - Adequação da oferta formativa

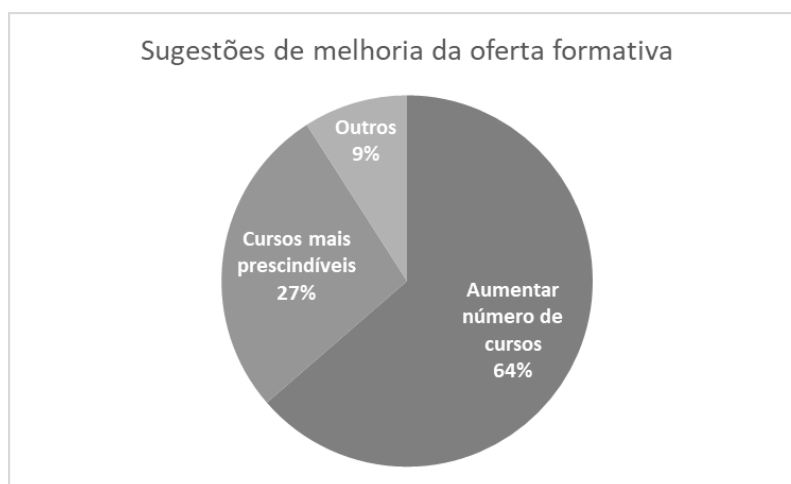


Gráfico 38 - Sugestões de melhoria da oferta formativa

Síntese

Quando os elementos-chave foram questionados sobre a sua opinião acerca da oferta formativa da EP, todos a consideraram adequada essencialmente pela importância de determinado curso para a comunidade, seguido da sua (auto)empregabilidade e utilidade. Esta informação coincide com a mencionada no RAEPM (Castro & Machado, 2011), segundo o qual as EP estão a oferecer os cursos que correspondem às necessidades locais e regionais e a formar “trabalhadores em especialidades para as quais há *deficits* de força de trabalho qualificada” (p. 69).

Surgiram também algumas sugestões de melhoria maioritariamente relacionadas com o facto de a oferta formativa poder incluir mais cursos, no geral, ou algum curso em particular, e, se necessário, à custa da perda de algum dos cursos já existentes. O RAEPM

(Castro & Machado, 2011) menciona também a existência de demandas pela ampliação e maior diversificação do leque das ofertas de cursos.

Este dado demonstra a satisfação da população quanto à oferta formativa da EP e a vontade de expansão e de alargamento do projeto da escola.

N. Opinião sobre os professores

Categorias		Atores	Ref.
		EC	
Positiva	Melhores do que os de outras escolas	10	16
	Boa atitude	9	9
	Ensinam bem	6	7
	Motivos por os professores serem melhores	3	5
	Frequenciam cursos de capacitação	2	3
	Acompanham os estágios	2	2
	Outros	3	5
	Total	30	53
Neutra		4	4
Negativa (acompanhamento insuficiente dos estágios)		2	3
TOTAL		34	60

Tabela 28 - Categoria Opinião sobre os professores

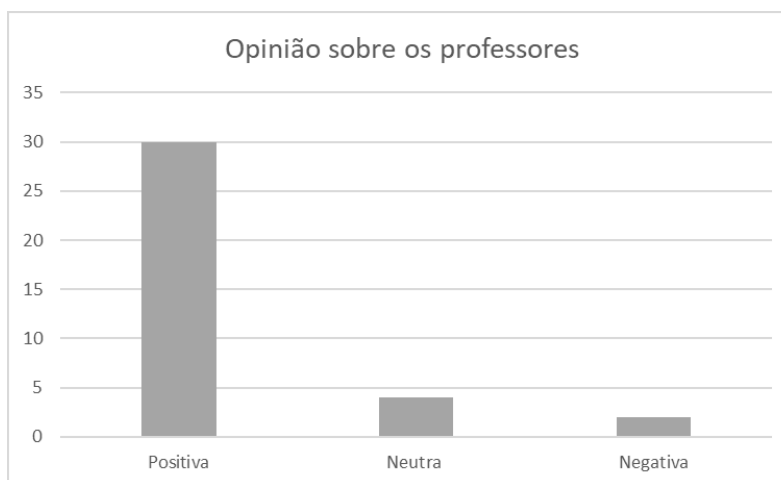


Gráfico 39 - Opinião sobre os professores

Síntese

Observa-se que a esmagadora maioria dos elementos-chave entrevistados manifestam uma opinião positiva sobre os professores da EP, nomeadamente considerando-os melhores do que os professores das outras escolas, quanto à sua atitude, responsabilidade e dedicação.

Um dos motivos invocados para os professores serem melhores do que os outros é o sistema de avaliação modular das EP, que faz com que os professores se dediquem mais aos alunos, fortalecendo a relação pedagógica, e se esforcem para que todos aprendam à primeira, tornando o ensino mais personalizado, o que também é referido no RAEPM (Castro & Machado, 2011).

Outro dos motivos referenciados para os professores serem melhores é o facto de frequentarem cursos de capacitação, inclusive em Portugal. A importância da aposta na qualificação dos professores tem sido salientada (FME, 2001; UNESCO, 2015; 2015c), e está contemplada inclusivamente no quarto ODS. Segundo a UNESCO, os professores são inclusivamente a chave para atingir todas as metas da agenda para a educação 2030 (UNESCO, 2015c). Em África, esta questão é ainda mais urgente, pois tem-se verificado que constitui um habitual défice (Global Partnership for Education, s/data; Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2013; United Nations, 2016; UNESCO-UNEVOC, 2016b), por exemplo, a África Subsariana é a região com a taxa mais baixa de professores qualificados (United Nations, 2017), e onde é premente fomentar a qualidade educativa. Em Moçambique, a questão da importância da qualidade e da qualificação dos professores está também documentada, considerando-se que o sucesso das reformas implementadas depende, em grande medida, da existência de professores qualificados (MINED, 2012; República de Moçambique, 2010). É, por isso, muito positivo que as EP enfatizem a qualificação dos professores/formadores (Azevedo & Abreu, 2007; Castro & Machado, 2011), afastando-se do que se passa nos países vizinhos, e que tal seja reconhecido e salientado pelos nossos interlocutores. Concretamente, Abreu (2011) menciona que, desde 2001, nos primeiros dez anos de existência das EP, já foram desenvolvidas 46 ações de formação e cursos de capacitação técnico-pedagógica para agentes educativos, 39 em Moçambique e 7 em Portugal. Acrescem as 44 bolsas de estudo concedidas a graduados para frequentarem cursos profissionais de nível 4 em escolas profissionais portuguesas e uma formação pedagógica na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, que os habilitou a exercer funções docentes nas EP (Abreu, 2011). Refira-se ainda o projeto de gemação de escolas profissionais moçambicanas e portuguesas, com o objetivo de potenciar a troca de experiências e de conhecimentos e a partilha de dificuldades e de materiais didáticos (Abreu, 2011). Ainda assim, o RAEPM (Castro & Machado, 2011) advoga maior formação pedagógica dos professores.

Foi também referido por dois elementos-chave que os professores eram melhores do que os outros por não pedirem dinheiro aos alunos e aprovarem-nos pelos seus conhecimentos e não por “terem dado alguma coisa”. Sabendo que dar dinheiro aos professores é uma prática incorreta mas frequente no país (Bagnol & Cabral, 1998), estas afirmações são muito abonatórias para as EP.

O. Opinião sobre os alunos

Categorias		Atores		Ref.	
		G	EC		
Positiva	Vantagem sobre os alunos do EG	Atitude	0	17	30
		Empregabilidade	0	7	8
		Aprendizagens	0	7	7
		Total	0	23	47
	Boa postura e bom comportamento	0	16	20	
	Satisfação dos tutores de estágio	1	9	38	
	Boa preparação para o estágio	0	5	8	
	Boa formação	0	5	6	
	Empregabilidade	0	4	5	
Motivação	0	3	3		
Beneficiam de professores formados em Portugal	0	1	1		
	Total	1	42	128	
Negativa	Fraca preparação para o estágio	0	6	15	
	Outros	0	2	6	
	Total	0	8	21	
Neutra		0	7	10	
TOTAL		1	44	159	

Tabela 29 - Categoria Opinião sobre os alunos

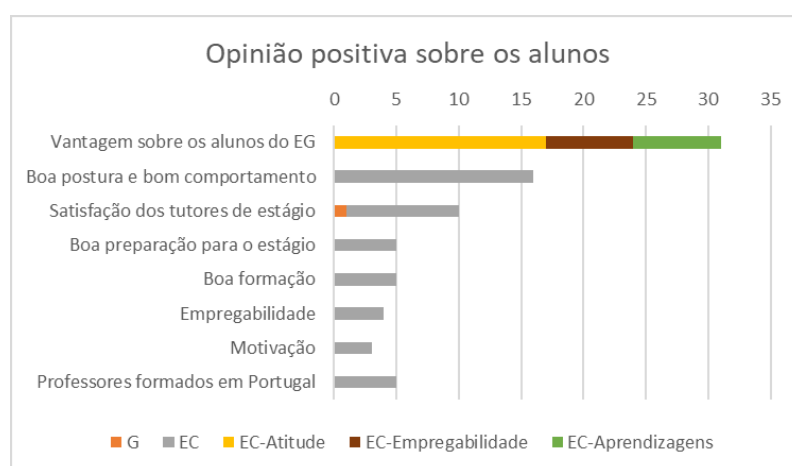


Gráfico 40 - Opinião positiva sobre os alunos

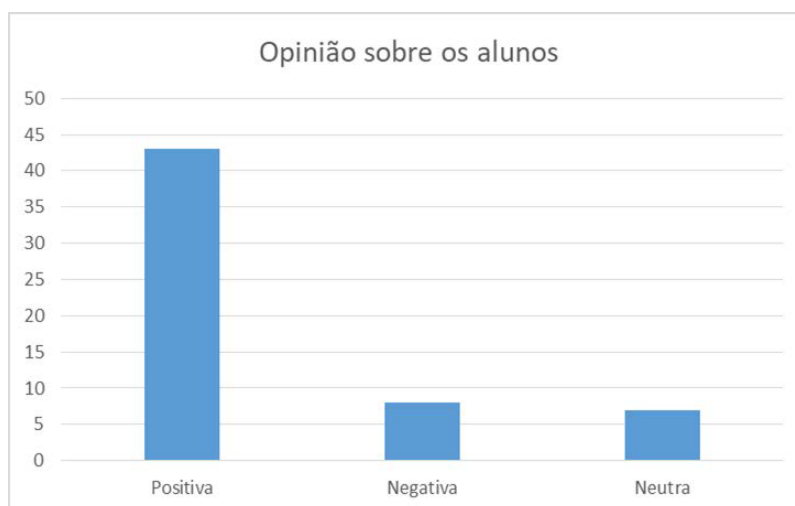


Gráfico 41 - Opinião sobre os alunos

Síntese

Pela análise da tabela constatamos que 96% dos participantes que emitiram uma opinião sobre os alunos da EP (42 em 44), fizeram-no no sentido positivo, embora alguns deles, concomitantemente, expressem também uma opinião negativa ou neutra, por exemplo, boa atitude mas fraca preparação para o estágio.

O motivo que se destaca como subjacente à opinião positiva manifestada é a boa atitude, postura e comportamento dos alunos, nomeadamente quando comparada à atitude, postura e comportamento dos alunos do ensino geral. Os elementos-chave mencionaram também a vantagem de os alunos da EP graduarem já preparados para trabalhar, por conta própria ou de outrem, e por adquirirem mais aprendizagens do que os alunos do ensino geral, essencialmente em termos de conhecimentos práticos, mas também ao nível da educação cívica. Estão aqui presentes, mais uma vez, referências que corroboram a necessidade de observar a formação profissional de um modo mais lato do que a tradicional visão produtivista, que não tem em conta todas as potencialidades das pessoas (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; McGrath, 2012b; citados em Tukundane et al., 2014; Powell & McGrath, 2014). Também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) afirma a singularidade dos alunos da EP.

Os elementos-chave sublinharam ainda a satisfação dos tutores de estágio, não pela preparação prática dos alunos, mas pelo interesse, motivação e comportamento que demonstram. No que diz respeito à preparação para o estágio, cinco empresários referem que os alunos estão bem preparados e seis dizem que os alunos apresentam uma fraca preparação. O RAEPM (Castro & Machado, 2011) menciona que os empregadores

consideram que as EP têm formado os jovens com demasiada teoria e pouca prática e que “alguns empresários avaliaram a formação recebida pelos alunos das EP como sendo muito inicial” (p. 35). Esta sobreposição da teoria face à prática dever-se-á à já mencionada falta de equipamentos e materiais para os diferentes cursos, que faz com os professores tenham de recorrer mais vezes a explicações e a demonstrações teóricas. Este aspeto foi o mais referido como necessidade de melhoria da EP e poderá estar a comprometer a qualidade da formação (Cornia, Jolly e Stewart, 1987; Banco Mundial, 1995; citados em Cremin & Nakabugo, 2012; Ministério da Educação de Moçambique, 2012; Todaro, 1994).

Contudo, os empresários e tutores de estágio que entrevistámos, apesar de considerarem existir, com frequência, uma preparação débil dos jovens, sublinharam a sua boa atitude e interesse em aprender mais, demonstrando, na sua maioria, uma ideia positiva dos estagiários. Este dado contradiz o RAEPM (Castro & Machado, 2011), segundo o qual os empregadores consideram que muitos dos alunos que recebem “estão desinteressados de aprender o que as empresas estão dispostas a ensinar” (p. 35).

P. Importância da EP

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Trabalho	4	6	7	31
Formação/Educação	2	2	8	20
Ajuda os jovens	0	1	6	11
Agricultura	1	1	4	8
Ajuda a população	0	0	4	5
Previne a “bandidagem”	0	1	1	2
Outros	0	1	2	4
Generalista	0	0	4	4
Total	6	7	22	83

Tabela 30 - Categoria Importância da EP

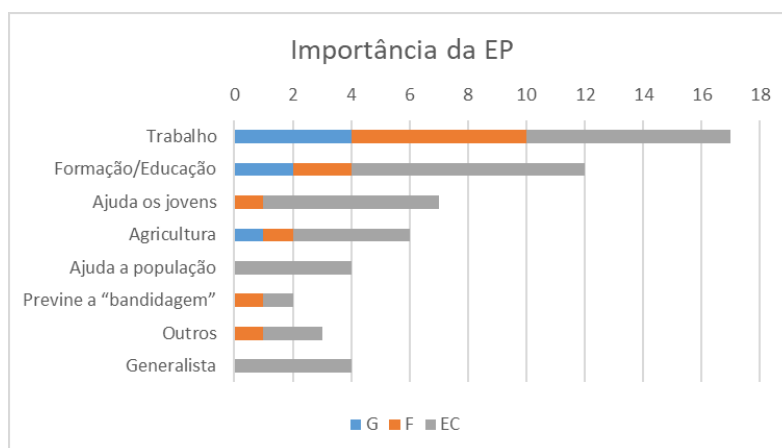


Gráfico 42 - Importância da EP

Síntese

Em consonância com o que já constatamos anteriormente, nas Categorias Satisfação pela EP e Opinião sobre a EP, também nesta categoria os dois principais motivos que surgiram como justificativos da importância da EP são o facto de esta fomentar a empregabilidade dos jovens e dar-lhes uma boa educação e formação. Todas as categorias são maioritariamente referidas por elementos-chave, com exceção da “Trabalho” e da “Previne a bandidagem”, percentualmente mais referidas por familiares.

Encontramos 83 referências espontâneas sobre a importância da EP, para além de outras referências melhor codificadas noutras categorias, como Mudanças na comunidade e Oferta formativa. Já o RAEPM (Castro & Machado, 2011) afirma que, no geral, todos os consultados atribuíram grande importância às EP e ao ensino profissional.

Q. Dificuldades

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Emprego	7	7	4	28
Prosseguimento de estudos	7	9	1	33
Quotidiano na EP	5	3	7	20
Autoemprego	5	4	5	31
Condições da EP	0	2	8	18
Agricultura	1	1	5	10
Dificuldades financeiras da população	0	1	3	6
Estágios	0	0	2	2
Outros	0	0	5	10
Total	17	16	25	158

Tabela 31 - Categoria Dificuldades

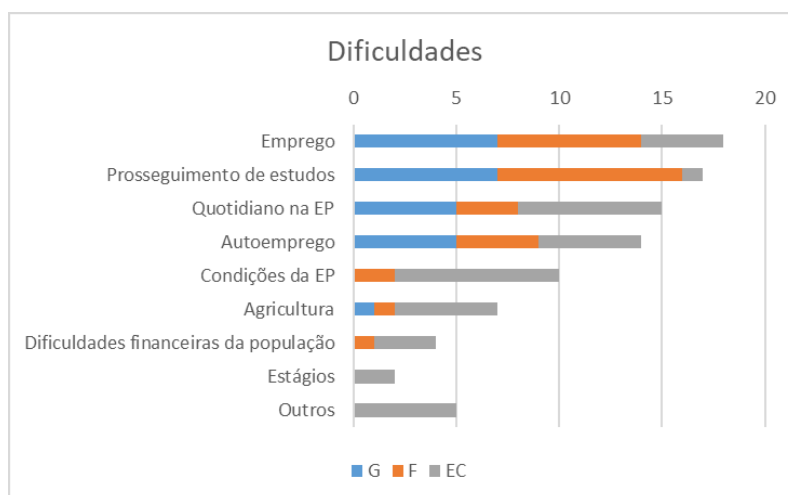


Gráfico 43 - Dificuldades

Síntese

Diversos interlocutores referiram dificuldades, menos-valias da EP, que incluem, na sua maioria, aspetos consonantes com aqueles observados noutras categorias. O fator que se destaca é, mais uma vez, o relativo à dificuldade de os jovens conseguirem emprego ou autoemprego. Segue-se a dificuldade em prosseguirem estudos, aspetos relacionados com o quotidiano na EP e a falta de condições da EP. Analisando o discurso por participante observamos que os familiares são os que mais referem “Dificuldades” (56%), que se concentram sobretudo no prosseguimento de estudos e na obtenção de emprego. Também cerca de metade dos elementos-chave (51%) mencionam “Dificuldades”, embora de forma mais difusa, com um pouco mais de incidência na falta de condições da EP. Os graduados são o grupo que menos refere “Dificuldades” (26%), mantendo-se os mais otimistas acerca da EP, por oposição aos seus familiares. Todos os principais aspetos mencionados nesta categoria já foram aprofundados em categorias acima, com a exceção da subcategoria “Quotidiano da EP”, que engloba referências tão díspares, que se torna impossível discuti-la, como uma só, à luz da literatura, mas que pode ser minuciosamente analisada no capítulo da apresentação dos dados.

R. Ensino profissional vs. Ensino geral

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Preferência pelo EP	Formação	8	9	12	40
	(Auto)emprego	6	9	7	31
	Outros	2	1	2	6
	Generalista	1	1	0	2
	Total	12	13	18	79
Preferência pelo EG		1	2	3	10
Outros	Ambos são bons	0	1	0	2
	EP melhor que “outras escolas”	0	1	0	3
	EP melhor que Escola Técnica	0	0	1	2
	Total	0	2	1	7
TOTAL		13	16	19	96

Tabela 32 - Categoria Ensino profissional vs. Ensino geral

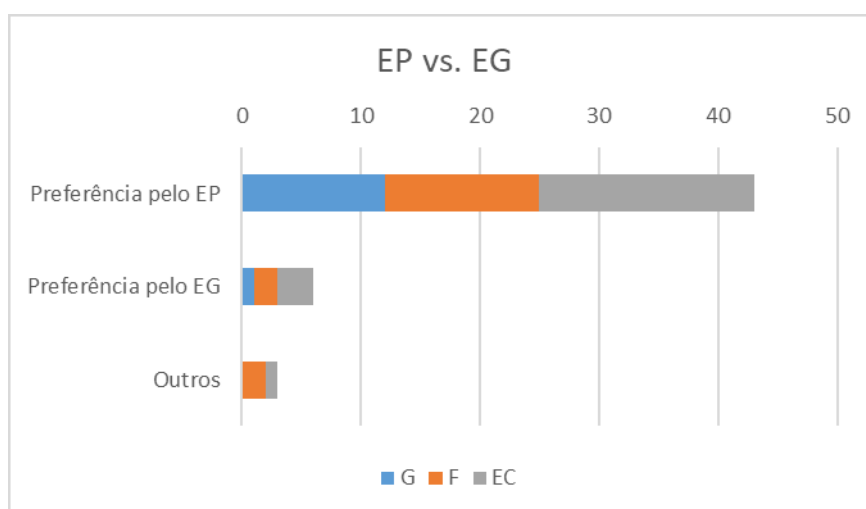


Gráfico 44 - Ensino profissional vs. Ensino geral

Síntese

Verificamos que os nossos interlocutores referem existir uma preferência, própria e da comunidade em geral, pelo ensino profissional comparativamente ao ensino geral, nomeadamente por a EP dar uma melhor formação e proporcionar uma maior empregabilidade.

Poucas referências aludem à preferência pelo EG, sendo que, grosso modo, os nossos interlocutores não transmitiram a ideia da existência de um “estigma que acompanha o ensino profissional de modo geral, o de formação de categoria inferior”, tal como foi mencionado no RAEPM (Castro & Machado, 2011, p. 33) e constitui uma das principais críticas feitas ao ensino profissional (Bertrand, 1994; Sifuna, 1992; citados em Azevedo, 2000; Oketch, 2007; Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2015b; Ward, 2007).

No entanto, é necessário ter em conta que o presente estudo versa sobre o ensino profissional e, em grande parte, pelo menos no que diz respeito aos graduados e aos familiares, centra-se na voz de beneficiários, diretos ou indiretos, deste tipo de ensino. Assim, é necessário atender a algumas questões já abordadas no capítulo sobre o método utilizado, nomeadamente o manifesto interesse da entrevistadora nas EP, que pode conduzir a respostas socialmente desejáveis, e o processo de dissonância cognitiva que pode levar ao elogio da EP por uma questão de coerência com a opção tomada de lá estudar. Seja como for, mais uma vez, a voz dos atores é de satisfação.

S. Ideias sobre a EP

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Negativas	2	0	3	5
EP para pobres	1	2	1	4
Positivas	1	0	1	2
Outras	0	0	2	2
Total	3	2	6	11

Tabela 33 - Categoria Ideias sobre a EP

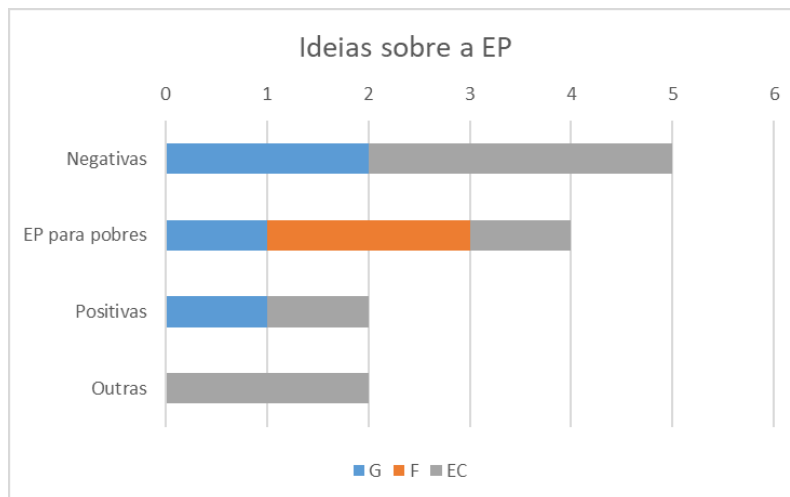


Gráfico 45 - Ideias sobre a EP

Síntese

No decorrer das entrevistas e *focus group* são mencionadas algumas ideias que transmitem determinadas concepções sobre a EP. Algumas não são abonatórias para a EP, outras são, e outras demonstram uma ideia sem conotação negativa ou positiva. Trata-se

de ideias referidas pontualmente por participantes isolados (3G, 2F, 6EC), não sendo possível retirar grandes ilações.

T. Empregabilidade dos graduados

Categorias	Atores		Ref.
	G	F	
EP	7	2	10
Boa	5	0	8
Má	2	0	3
TOTAL	13	2	21

Tabela 34 - Categoria Empregabilidade dos graduados

Síntese

Surgiram algumas alusões à empregabilidade dos graduados, principalmente pela voz dos próprios: alguns ficaram a trabalhar na EP, outros consideram existir uma boa empregabilidade e outros fraca empregabilidade. No entanto, consistem em referências isoladas e espontâneas, não tendo sido feito uma sondagem sobre a situação.

Consideramos interessante o facto de nove interlocutores aludirem a graduados que ficaram a trabalhar na própria EP, pois assim constatamos que essa é uma prática com alguma frequência e que nos parece muito positiva, tanto para o jovem que é empregado como para a EP, que passa a integrar nos seus quadros um conhecedor privilegiado do funcionamento da EP e um exemplo para os alunos.

U. Evolução da EP

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Positiva	Mais alunos	11	4	3	26
	Melhores condições	7	1	2	12
	Melhorias ao nível da formação	6	2	1	8
	Outros	0	1	1	3
	Generalista	2	0	3	5
	Total	22	7	7	54
Negativa	Piores condições	5	2	1	17
	Piorias ao nível da formação	4	1	1	6
	Piorias de Escola de Artes e Ofícios para EP	1	2	0	4
	Outros	3	3	0	8
	Total	9	7	2	35
Neutra		0	1	0	2
TOTAL		26	11	9	91

Tabela 35 - Categoria Evolução da EP

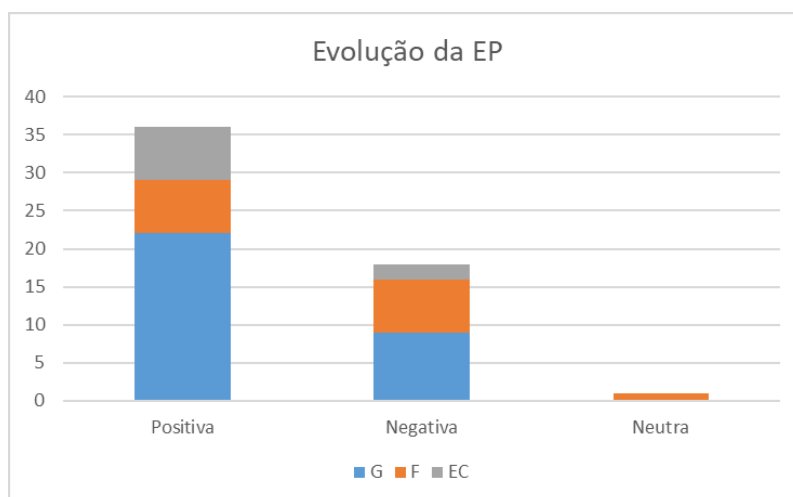


Gráfico 46 - Evolução da EP

Síntese

Decorridos dez anos da abertura de algumas EP deste estudo e um pouco menos das restantes, alguns interlocutores fizeram referências a mudanças já ocorridas no funcionamento das próprias EP. A grande maioria dos participantes referiu que a EP tem mudado positivamente ao longo dos anos, o que se reflete essencialmente num maior número de alunos, mas também na melhoria das condições das escolas e, conseqüentemente, na melhoria da formação prática, no aumento da oferta formativa, entre outros. No entanto, um número ainda significativo de atores, 17% do total de participantes no estudo, menciona uma involução da EP, nomeadamente ao nível das condições físicas e em questões relacionadas com a formação. Os graduados são quem mais se pronuncia sobre a evolução da EP (34%), os familiares pronunciam-se em igual número sobre a evolução e a involução (25%) e os elementos-chave privilegiam a evolução (14%), mantendo-se a tendência otimista dos graduados e menos otimista dos familiares.

Mais uma vez sobrepõe-se a voz de satisfação, embora convenha voltar a sublinhar a importância da adequação dos equipamentos e materiais à oferta formativa da EP, com vista a uma formação de qualidade (Oketch, 2007; Tukundane et al., 2014).

V. Objetivos

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Objetivos futuros	Prosseguir estudos	13	8	0	28
	Emprego	1	5	1	9
	EP	0	0	5	6
	Agricultura	4	0	0	6
	Total	16	11	5	49
Objetivos alcançados		2	0	0	4
TOTAL		17	11	5	53

Tabela 36 - Categoria Objetivos

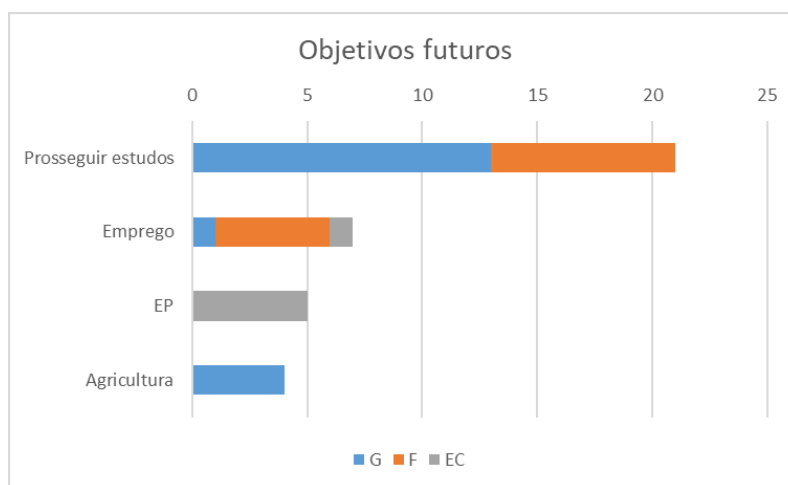


Gráfico 47 - Objetivos futuros

Síntese

Quando são referidos objetivos futuros, os graduados enfatizam o já mencionado prosseguimento de estudos, os familiares também, mas logo seguido de objetivos ao nível da melhoria da empregabilidade dos graduados, o que também já foi acima aprofundado, e os elementos-chave referem sobretudo objetivos relacionados com o crescimento e a melhoria da EP, demonstrando apreço pela escola e confiança na sua utilidade para a população.

W. Procura da EP

Categorias		Atores			Ref.
		G	F	EC	
Proveniência dos alunos	Fora da comunidade	1	3	13	22
	Comunidade	0	1	5	6
	Fora do país	1	0	0	1
	Motivos para que os alunos não sejam da comunidade	1	0	3	9
Lotação da EP		4	3	3	15
Opção pela EP	2ª opção	1	0	3	5
	1ª opção	2	0	1	3
10ª classe		1	1	1	3
Outros		0	0	2	2
TOTAL		10	7	21	68

Tabela 37 - Categoria Procura da EP

Síntese

No que diz respeito aos jovens que procuram as EP, os nossos participantes, particularmente elementos-chave, referiram sobretudo a existência de uma grande parte de alunos provenientes de outras comunidades. No entanto, não foi feita qualquer tentativa de sondagem sobre este aspeto, tendo surgido estas referências de forma espontânea, e curiosamente em interlocutores de quase todas as EP em estudo. Desconhecemos percentagens reais de alunos intra ou extra comunidade, contudo, ficamos a saber que o raio de ação das EP não se limita à sua comunidade, e que é conhecida e reconhecida “fora de portas”.

Alguns atores das três categorias mencionaram o facto de a EP ser muito concorrida e das vagas ficarem todas lotadas. Algumas destas vagas serão preenchidas por jovens que não conseguiram um lugar no EG, tal como referem quatro participantes, e outras por jovens que escolhem a EP como primeira opção, tal como referem três participantes. Contudo, estas poucas referências espontâneas fornecem pouca informação sobre o panorama geral, parecendo-nos mais correspondente à realidade a informação transmitida na primeira Categoria, “Motivos da opção pelo EP”, questão essa colocada a todos os participantes.

Foi ainda mencionada a existência de alunos que optaram pela EP apesar de já terem a 10ª classe concluída, apenas para serem formados profissionalmente, referência que também se encontra no RAEPM (Castro & Machado, 2011).

X. Agradecimentos

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Entrevistadora	1	3	9	15
Entrevista	0	2	7	12
EP	3	4	0	7
Professores	4	0	0	5
Fundadores da EP	0	0	4	4
Professor da prática	3	0	0	5
Direção da EP	1	2	0	3
"Patrocinadores"	0	1	2	3
Deus	0	1	1	3
Confiança depositada	2	0	0	2
Outros	4	0	2	7
Generalistas	2	4	2	9
Total	11	9	20	74

Tabela 38 - Categoria Agradecimentos

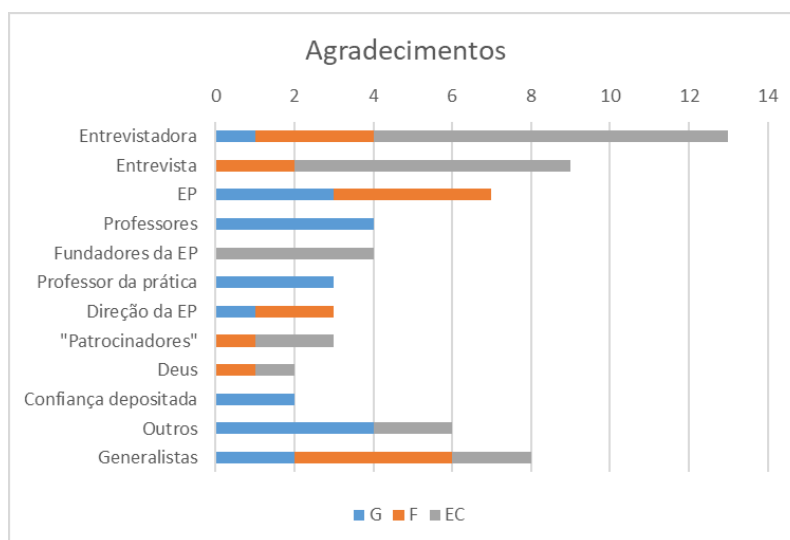


Gráfico 48 - Agradecimentos

Síntese

Os agradecimentos tecidos pelos participantes foram diversos, com os graduados a agradecer essencialmente aos professores, os familiares a agradecer sobretudo à EP e à entrevistadora e os elementos-chave a agradecer à entrevistadora e a entrevista.

Agradecimentos diversos e espontâneos por parte dos participantes, que transmitem satisfação por serem ouvidos, mesmo que grande parte das vezes se tenham tido que deslocar à EP, o que implicou algum gasto económico e tempo despendido.

Y. Pedidos

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Prosseguimento de estudos	5	5	5	21
(Auto)emprego	7	3	2	14
Condições físicas	1	4	6	20
Formação	2	2	4	12
Outros	2	0	5	11
Total	15	15	17	78

Tabela 39 - Categoria Pedidos

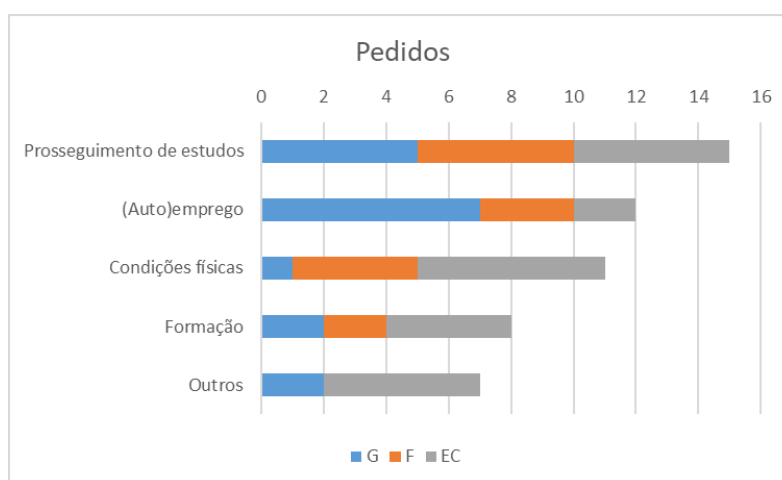


Gráfico 49 - Pedidos

Síntese

Os pedidos tecidos pelos participantes, apesar de em maior número do que os agradecimentos, apresentam-se agregados em menos categorias, demonstrando a existência de quatro aspetos fundamentais que os nossos interlocutores almejam.

Os graduados pedem essencialmente apoios para o autoemprego ou para conseguirem emprego, a que se seguem os pedidos para que fosse possível prosseguirem estudos pelo menos até ao nível médio.

Os familiares focam mais o prosseguimento de estudos, seguindo-se a melhoria das condições físicas da EP, nomeadamente quanto a material, máquinas e equipamentos. Em terceiro lugar, pedem apoios para o (auto)emprego dos graduados e por fim aspetos relacionados com a formação. É curioso o facto de, habitualmente, como se pôde ver em categorias anteriores, expressarem a sua preocupação e interesse, em primeiro lugar, pelo trabalho, mas no que diz respeito a pedidos, esse aspeto ter vindo em terceiro lugar.

Os elementos-chave pedem essencialmente a melhoria das condições físicas da EP, o prosseguimento de estudos dos graduados e, em terceiro lugar, aspetos relacionados com a formação ministrada, como o alargamento da oferta formativa da EP.

No geral, a categoria mais “pedida” é a do prosseguimento de estudos, o que vai ao encontro das referências constantes da categoria “Insatisfação pela EP” e do mencionado no RAEPM (Castro & Machado, 2011), segundo o qual, frequentemente, os alunos e os encarregados de educação demonstraram interesse na criação de cursos profissionais de nível médio ou de um contingente de vagas nos Institutos Médios. Também os nossos participantes teceram estes pedidos, com especial incidência no pedido de que o prosseguimento de estudos fosse feito na própria EP ou num Instituto Médio criado pela EP, no qual os alunos pudessem ingressar diretamente. O RAEPM (Castro & Machado, 2011) refere ainda considerar-se que as EP oferecem formação profissional num nível inferior ao necessário, e que o nível básico não dá preparação suficiente aos jovens que pretendam estabelecer-se por conta própria.

A aposta massiva realizada no ensino primário no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e do movimento de Educação para Todos permitiu uma grande expansão deste nível de ensino, possibilitando que cada vez mais jovens tivessem também acesso ao ensino pós-primário. Em Moçambique, a taxa de conclusão do ensino primário aumentou de 22% em 1997 para 77,1% em 2008 (República de Moçambique, 2010). No entanto, e apesar do grande progresso conseguido, a frequência do ensino pós-escolaridade obrigatória de sete anos, a que corresponde o ensino primário em Moçambique, tende a ser terminal para a maioria da população, ao contrário do que acontece nos países ditos desenvolvidos, em que o ensino pós-primário é, no geral, um ensino propedêutico de estudos superiores e, por isso, generalista e orientado para o prosseguimento de estudos (Azevedo & Abreu, 2007). Consideramos que faz, portanto, sentido situar aqui o ensino técnico (Azevedo & Abreu, 2007), ao contrário do que Adams (2007) sugere. Adicionalmente, tal como Tukundane et al. (2014) refere a propósito dos jovens do Uganda, colocar o ensino técnico numa fase posterior do currículo escolar faria com que alguns jovens que habitualmente frequentam esta modalidade de ensino deixassem de conseguir aceder, por não terem as qualificações necessárias. Por outro lado, e como se lê no PEE (MINED, 2012), o mercado de trabalho em Moçambique divide-se em três partes: (1) 7% da força de trabalho está no setor formal, que solicita competências de nível médio e superior; (2) 25-30% no setor informal, que exige

competências básicas de comércio/ofícios e de empreendedorismo; e (3) 65% no setor agrário de subsistência, que é a fonte de rendimento de cerca de 80% da população (República de Moçambique, 2011). Pelo exposto se depreende que as EP de Moçambique preparam os jovens para fazer face a cerca de 93% do mercado de trabalho. Atendendo à economia atual do país, esta aposta parece-nos mais acertada do que a de privilegiar um nível de formação útil para apenas uma pequena percentagem do mercado laboral, até porque as EP não impedem o prosseguimento de estudos a todos aqueles que o pretendam.

Curiosamente, dois elementos-chave defenderam a importância dos técnicos de nível básico:

Nós privilegiamos todos os níveis, tendo em conta se repararmos após a independência foram esses de nível básico que asseguraram este país até aparecerem os de nível superior. Então privilegiamos a todos, são importantes porque enquanto um investiga, o outro executa. (EC2 EP6)

De todas as maneiras, as escolas técnicas e profissionais são muito necessárias no país. Claro algumas são do nível elementar, depois temos o básico e temos os médios, embora poucos, mas já estão a cobrir o país inteiro agora. Neste momento, temos institutos industriais por todo o país, já é bom, porque o nível superior, claro que é necessário, mas neste momento não traz mais-valias para as comunidades. As comunidades precisam desta gente de níveis mais baixos para saber fazer e a interação deles é muito mais direta do que alguém que vá lá com um nível bastante elevado que não vai saber entender porquê que aquilo é assim. Esse é o maior problema muitas vezes: alguém sair com um nível muito elevado e na comunidade ele não vai compreender porquê, que ele não sabe. (EC4 EP6)

Contudo, naturalmente, os jovens aspiram a uma habilitação académica superior, assim como os seus familiares, quer por uma questão de autorrealização e de orgulho pessoal, sentimentos que já demonstram pelo certificado de nível básico, quer porque ambicionam um nível de vida melhor e acreditam que o conseguiriam, ou pelo menos aumentariam a probabilidade de o conseguir, caso aumentassem a sua habilitação académica. Já Foster defendia que, as habilitações académicas superiores, correspondem geralmente empregos de maior prestígio e melhor remunerados (1965; 1978; citados em Azevedo, 2000 e em Azevedo & Abreu, 2007), o que é particularmente verdade no contexto dos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, em que o salário é sobredeterminado pela habilitação académica e não pela função desempenhada.

Pese embora considerarmos, pelo que foi acima exposto, que o ensino profissional de nível básico é aquele que melhor servirá os interesses da maioria dos jovens moçambicanos, vislumbra-se como pertinente que, concomitantemente à aposta na expansão do ensino profissional de nível básico, possa promover também a expansão dos Institutos Médios. Isto será particularmente útil caso o país continue a melhorar as suas taxas de conclusão do ensino primário e pós-primário. Assim, com mais facilidades de acesso ao nível médio profissional, estaríamos a promover uma maior realização e satisfação dos jovens. Já Flores-Crespo (2007b), num estudo realizado com graduados do ensino tecnológico no México, encontrou que, apesar de a formação ter contribuído para um alargamento das perspetivas de vida dos jovens e para a promoção da sua empregabilidade e da sua autoconfiança, as suas aspirações não foram totalmente preenchidas, nomeadamente pela vontade não concretizada de prosseguir estudos. De um modo semelhante, Tukundane et al. (2014), num estudo conduzido em quatro diferentes sistemas de TVET no Uganda, encontrou também como fragilidade a não completa realização do potencial dos jovens, uma vez que muitos aspiram a posições e a salários superiores, aos quais a natureza e o nível da formação que frequentaram não conduz, e, acrescento nosso, o contexto não propicia.

O segundo maior pedido versa sobre apoios para os jovens conseguirem ingressar no mercado de trabalho, seja através do autoemprego ou do emprego por conta de outrem. Este aspeto já foi abordado em categorias acima, nomeadamente em “Aspetos a melhorar” e “Mudanças aquém das expectativas”, constituindo um tema-chave para os participantes. É, pois, fundamental, que as EP apostem na promoção do (auto)emprego dos jovens, pois daí depende, em grande medida, a sua satisfação (PNUD, 2015), a sua oportunidade para escapar à pobreza e construir uma vida melhor (Africa Progress Report, 2012; ILO, 2003, citado em Capt, 2007; Sappa & Bonica, 2011; UNESCO, 2012b; UNESCO – Dakar Regional Office, 2012; citados em Tukundane et al., 2014). O trabalho promove também o aumento das *capabilidades*, do leque de oportunidades dos jovens, e contribui para a promoção de um sentimento de dignidade, autorrealização, valor e orgulho próprios. Acresce o facto de o desemprego jovem estar relacionado com uma variedade de problemas sociais (Hanushek et al., 2015), como a marginalização, a exclusão social (Tukundane et al., 2015), a criminalidade (Njoku, 2012), e outros, como doenças, abuso de drogas, gravidezes indesejadas, prostituição (Angucia, 2010; Conen & Rutten, 2003; Modiba & Zeelen, 2007; Zeelen et al., 2010; citados em Tukundane et al., 2015).

Os pedidos de melhoria das condições físicas da EP centram-se, sobretudo, em pedidos de material, máquinas e equipamentos, tão necessários para a qualidade da formação e tão frequentemente negligenciados, particularmente em África (Oketch, 2007; Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2015). De facto, o Ministério da Educação de Moçambique (MINED, 2012) reconhece que os fundos disponibilizados para o Ensino Técnico-Profissional são insuficientes para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para além da sensibilização para a necessidade de mais financiamento, pode concluir-se que as EP deveriam promover uma manutenção e um manuseamento esmerado dos seus equipamentos e apostar na produção escolar, como mais à frente se aprofundará.

Por último, os interlocutores tecem diferentes pedidos relacionados com a formação, dos quais se destaca o pedido de alargamento da oferta formativa da EP, de modo a incluir mais cursos, mais uma vez demonstrando vontade de expansão do projeto da EP.

Z. Outras categorias

Categorias	Atores			Ref.
	G	F	EC	
Diversidade de modalidades de formação	1	3	2	6
Perguntas sobre Portugal	4	0	0	10
Satisfação pelos seus feitos	4	0	0	4
Perguntas sobre o estudo em questão	2	0	0	2
Opinião sobre a entrevista	0	1	1	2
Desmotivação quanto ao programa “7 milhões do Distrito”	2	0	0	3
Outros	0	1	3	4
Total	13	4	5	31

Tabela 40 - Outras categorias

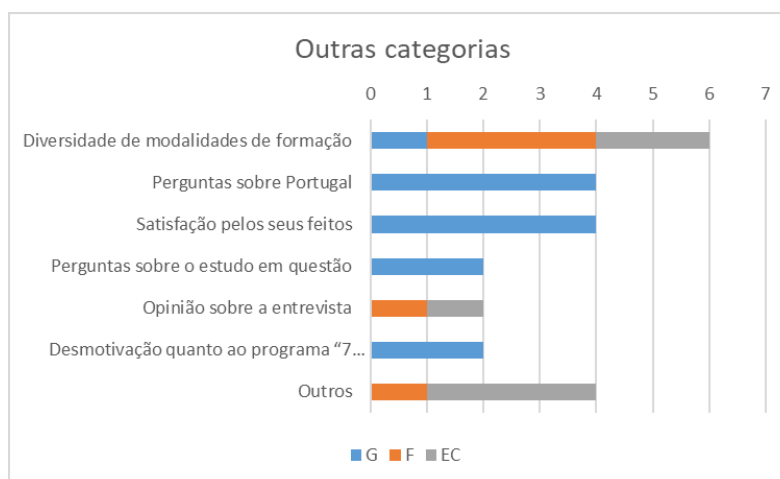


Gráfico 50 - Outras categorias

Síntese

No que diz respeito às pequenas categorias, menos expressivas, podemos referir, da parte dos graduados, a curiosidade sobre o funcionamento dos cursos profissionais e das escolas profissionais em Portugal e as manifestações de orgulho e satisfação sobre algumas das suas façanhas enquanto alunos da EP ou graduados.

Os familiares mencionam a existência de modalidades de formação nas EP para além dos habituais cursos profissionais, como cursos de formação de adultos e cursos de curta duração. Isto vai ao encontro do previsto no Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique, segundo o qual as EP devem também “estar abertas à organização de outras ofertas complementares de qualificação profissional para jovens e para adultos, (...) promovendo, deste modo, um racional aproveitamento das suas capacidades instaladas” (nº 3 do artigo 1º).

Os elementos-chave aludem também a diferentes modalidades de formação nas EP, bem como referem isoladamente outros aspetos.

Tabela síntese

Apresenta-se agora uma tabela que visa reunir e comparar as mensagens mais referidas por cada grupo de atores em cada uma das principais categorias.

Quando o número de atores de um mesmo grupo que refere aspetos diferentes é o mesmo, o número que ordena as mensagens transmitidas é também o mesmo. Quando o número de ordem da mensagem é o mesmo entre atores, colocou-se a negrito a mensagem que é dita pelo(s) grupo(s) que a(s) refere(m) em maior percentagem, não se assinalando as diferenças pouco significativas.

Categorias		G	F	EC
Motivos da opção pelo EP		1º Formação 2º Trabalho	1º Trabalho 2º Formação	
Satisfação pela EP		1º Formação 2º Trabalho	1º Formação 2º Trabalho	
Opinião sobre a EP	Aspetos a melhorar	1º Condições físicas 2º Trabalho	1º Condições físicas 2º Trabalho	1º Condições físicas 2º Prosseguimento de estudos 2º Direção/ Gestão
	Aspetos mais positivos	1º Trabalho 2º Formação	1º Trabalho 2º Formação	1º Formação 2º Trabalho
	Opinião positiva		1º Formação	1º Formação 2º Valorização da EP

Mudanças	Graduados	1º Trabalho 2º Conhecimentos 3º Mudanças “internas” 4º Comportamento 5º Agropecuária	1º Trabalho 2º Comportamento 3º Conhecimentos	1º Trabalho
	Comunidade	1º Agropecuária 2º Valorização da EP	1º Agropecuária 2º Pedreiro 2º Carpinteiro 3º Valorização da EP 3º Graduados prestam serviços 3º Acesso a coisas novas	1º Agropecuária 2º Pedreiro
	Família	1º Ajudar familiares 2º Agropecuária	1º Ajudar familiares 2º Agropecuária	1º Ajudar familiares
	Aquém das expectativas	1º Trabalho 2º Estudos 3º Agropecuária	1º Trabalho 2º Agropecuária	1º Trabalho 1º Graduados dispersos 2º Agropecuária
Articulação EP-comunidade	1º EP presta serviços à comunidade	1º EP presta serviços à comunidade	1º EP articula com EC 2º EP presta serviços à comunidade 3º Fragilidades na articulação 4º EP articula com população	
Importância da EP	1º Empregabilidade	1º Empregabilidade	1º Formação/ Educação 2º Empregabilidade 3º Ajuda os jovens	
Dificuldades	1º Emprego 1º Prosseguimento de estudos	1º Prosseguimento de estudos 2º Emprego	1º Condições da EP 2º Quotidiano na EP	
EP vs. EG	1º EP tem melhor formação 2º EP tem maior empregabilidade	1º EP tem melhor formação 1º EP tem maior empregabilidade	1º EP tem melhor formação 2º EP tem maior empregabilidade	
Evolução da EP	1º Positiva	1º Positiva 1º Negativa	1º Positiva	
Objetivos	1º Graduados prosseguirem estudos	1º Graduados prosseguirem estudos 2º Graduados conseguirem emprego	1º EP	
Agradecimentos	1º Professores	1º EP 2º Entrevistadora	1º Entrevistadora 2º Entrevista	
Pedidos	1º Empregabilidade 2º Prosseguimento estudos	1º Prosseguimento estudos 2º Condições físicas 3º Empregabilidade 4º Formação	1º Condições físicas 2º Prosseguimento estudos 3º Formação	

Tabela 41 - Tabela síntese das principais categorias

DISCUSSÃO DA MENSAGEM SECUNDÁRIA

Nesta segunda parte sentimos a necessidade de dar voz aos participantes cujas ideias foram menos referenciadas. Assim, num esforço de síntese, elegemos as ideias que nos pareceram fundamentais, começando pelas positivas (já que em maior número).

Deixou de haver fome

Dois atores afirmaram convictamente que deixou de haver fome na comunidade e um referiu que o período de fome da população foi reduzido. Segundo eles, isso deve-se às mudanças nas técnicas agrícolas que a EP promoveu na população, o que passou a permitir retirar muito mais rendimento do mesmo terreno. Esta ideia encontra-se categorizada em Mudanças na comunidade.

Atualmente, o flagelo da fome ainda se alastra a 800 milhões de pessoas (Nações Unidas, 2015), particularmente na África Subsariana, onde se estima que cerca de 23% da população se encontra subnutrida (Nações Unidas, s/ data-e), com 66 milhões de crianças a frequentar o ensino primário com fome nos países em desenvolvimento, e sendo esta a causa de morte de 3,1 milhões de crianças por ano (United Nations, s/ data-e). Esta, e outras, afrontas à dignidade humana despertaram o interesse de 193 líderes mundiais que aprovaram a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, cujo segundo objetivo visa expressamente acabar com a fome.

Neste contexto, ouvimos atores moçambicanos defender que a EP influenciou a comunidade de tal modo que deixou de haver fome, torna a EP uma verdadeira alavanca promotora do desenvolvimento.

População melhorou a alimentação

Ainda que nem sempre tenha sido categoricamente referido que tenha deixado de existir fome, foram feitas alusões diversas ao facto de a população agora se alimentar melhor e não passar fome. Para isto contribuiu o facto de os graduados obterem rendimentos e assim ajudarem no sustento das suas famílias, bem como as mudanças agropecuárias despoletadas pelas EP. Observa-se, assim, uma mudança na alimentação em termos de qualidade e de quantidade, já que a população passou a consumir outro tipo de alimentos, nomeadamente hortícolas e carne, pois passou a cultivar horta e a criar animais (antes a alimentação era feita à base de milho). Passou assim a diversificar a alimentação e também a retirar maior rentabilidade agrícola, que lhe possibilitou ter mais quantidade de alimentos para consumo e iniciar-se na venda, com a obtenção dos respetivos rendimentos. Aprendeu ainda a conservar alimentos e por isso a poder consumi-los todo o ano e não apenas após a colheita. Podemos ver referências sobre este

tópico nas categorias Satisfação pela EP, Opinião positiva da EP, Mudanças nos graduados, nas famílias e na comunidade e Importância da EP.

Tais observações levam-nos a considerar que a EP está a exercer influência ao nível da melhoria da saúde da população e da redução da subnutrição e da desnutrição. Em Moçambique, cerca de 44% das crianças até aos cinco anos sofrem de desnutrição crónica (MINED, 2012; República de Moçambique, 2010), contudo, sabe-se que para combater este problema não é suficiente aumentar a quantidade de alimentos, sendo também necessário melhorar a qualidade da alimentação e formar a população neste sentido (MINED, 2012; OBSERVADOR, 1/11/2016; Sapo24, 1/11/2016). Pela voz dos participantes constatamos que a ação das EP tem contemplado estas três frentes: maior produção agrícola, diversificação e introdução de novos, e saudáveis, alimentos e formação alimentar.

População melhorou a saúde

Intimamente relacionado com a alteração dos hábitos alimentares, nomeadamente a produção e consumo de hortícolas, está a referência a que passaram a existir menos casos de anemia, o que acontecia sobretudo nas crianças. Também a cólera terá deixado de ser uma doença frequente na população, neste caso, pelo menos em parte, graças ao trabalho de sensibilização desenvolvido pelos graduados. Observamos estas referências na categoria Mudanças na Comunidade.

População aprendeu a minimizar a dependência das condições climáticas

Alguns participantes referiram ter aprendido a criar algumas condições que permitem contornar as adversidades climáticas. Sendo Moçambique um país vulnerável à seca e às cheias (República de Moçambique, 2010), foi por vezes mencionado que a melhoria das técnicas agrícolas torna-se infrutífera, não tendo o efeito desejado na melhoria dos rendimentos, essencialmente devido à falta de água. Contudo, alguns participantes aludiram a técnicas aprendidas, graças à EP, que permitem minimizar as adversidades, tais como a conservação dos produtos agrícolas, para que se mantenham próprios para consumo nas épocas em que não há produção, sistemas de tanques, poços e furos para aproveitar a água para regar, e cultivo em zonas baixas, como as margens dos

rios, para contornar o problema da falta de água. Observamos referências a esta situação nas categorias Mudanças na comunidade e Mudanças na família.

Constata-se que as EP estão a exercer influência no setor agrícola, que, de acordo com a UNESCO (2015b), constitui um setor-chave no qual a TVET deve apostar, pois para além das competências nesta área permitirem incrementar os rendimentos, permitem também melhorar a segurança alimentar, a saúde e a nutrição da população das áreas rurais. Pelo que foi observado, a influência das EP tem sido ao nível da agricultura familiar, que desempenha um papel preponderante, ao produzir mais de 80% dos alimentos a nível mundial (FAO, 2014; PNUD, 2015) e constituindo a ocupação de mais de nove em cada dez agricultores mundiais, capazes de produzir de forma sustentável e de melhorar o rendimento rural, ocupando uma grande parte da terra (FAO, 2014).

A importância da agricultura na promoção do desenvolvimento está reconhecida nos ODS, nomeadamente no segundo objetivo, que a relaciona com a procura da erradicação da fome e da pobreza.

Oportunidade para os jovens mais vulneráveis

Em momentos distintos foi transmitida a ideia de que a EP representa uma oportunidade para os jovens em geral, mas, em particular, para os mais vulneráveis. Esta ideia está presente em categorias como Motivos da opção pela EP, Aspectos mais positivos da EP, Mudanças na comunidade, Importância da EP, e Ideias sobre a EP. É referido que os jovens optam pela EP para fazer face à pobreza, que esta representa uma oportunidade para os alunos que não conseguem progredir no EG, para os jovens que não conseguem vaga no EG, para os que estavam perdidos, para “aqueles que estavam enterrados, que não conheciam onde ir ou o que podiam fazer” (EC3 EP10), para os mais pobres, das zonas rurais, que não podem prosseguir estudos, que a EP é para os pobres, para quem não tem dinheiro para prosseguir estudos e necessita de entrar rapidamente no mercado de trabalho, entre outros.

Na mesma linha, o RAEPM (Castro & Machado, 2011, p. 33) faz referência a que as EP são percecionadas como escolas “para atender, prioritariamente, alunos com problemas de aprendizagem, carentes do ponto de vista socioeconómico e órfãos”. Constatamos, assim, que as EP estão alinhadas com o objetivo da educação no âmbito dos ODS, que prioriza expressamente os grupos marginalizados e desfavorecidos

(UNESCO, 2015). Também Tukundane et al. (2014), num estudo conduzido em quatro diferentes sistemas de TVET no Uganda, mencionam que a maioria dos alunos são jovens marginalizados e excluídos da educação geral por diversos motivos. Encontramos ideias semelhantes em diversas fontes: segundo a percepção tradicional do objetivo da TVET em África, esta visa melhorar as oportunidades dos jovens que se encontram em desvantagem económica e académica de conseguirem emprego ou autoemprego (Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007); a importância da TVET prende-se com a necessidade de uma segunda oportunidade para os jovens que abandonam a escola (NORRAG, 2007); a TVET deve oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências para as pessoas com pouca qualificação, subempregadas ou desempregadas, jovens que estão fora da escola e indivíduos “nem-nem”, que não estudam nem trabalham (UNESCO, 2016b); devem oferecer-se segundas oportunidades, através de programas específicos, para os jovens que falharam devido a circunstâncias difíceis ou a poucas possibilidades de escolha (World Development Report, 2007, citado em Ward, 2007); e são necessários esforços adicionais para que a educação abranja aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade e marginalidade, não deixando ninguém para trás (UNESCO, 2015c).

Com o aumento da taxa de jovens a ingressar no ensino pós-primário, efeito da aposta massiva realizada na educação primária no âmbito dos ODM (Capt, 2007; Levesque, 2007; MINED, 2012), foi necessário diversificar as abordagens à educação, o que inclui o desenvolvimento de competências profissionais (Levesque, 2007). A diversificação pretende atender às diferentes necessidades de aprendizagem e de formação e assim assegurar iguais oportunidades para que todos aprendam, desenvolvam e aumentem os seus conhecimentos, capacidades e competências (UNESCO, 2016) e se mantenham na escola (United Nations, 2017). A educação, nas suas variadas formas, passou assim a ser acessível a jovens de uma maior diversidade de contextos socioeconómicos, onde se incluem os mais vulneráveis. Pode assim contribuir para combater a pobreza e quebrar o ciclo das desvantagens múltiplas e mutuamente reforçadas dos mais marginalizados (UNESCO, 2015).

EP previne a marginalidade e a “bandidagem”

Relacionado com o ponto anterior está muitas vezes presente a ideia de que a EP, ao acolher e formar jovens vulneráveis, que estavam sem estudar nem trabalhar, previne a marginalidade e a “bandidagem” (F1 EP2). É inclusivamente referido que a EP

contribuiu para uma diminuição da marginalidade na comunidade, ao ocupar de forma útil jovens que antes nada faziam. Isto acontece por transmitir-lhes conhecimentos práticos, que facilmente podem aplicar, e também por ocupá-los na escola durante todo o dia, o que não acontece no EG, em que as aulas só ocupam o turno da manhã ou o da tarde. Esta ideia está presente em categorias como Aspectos mais positivos da EP, Mudanças nos graduados, Mudanças na comunidade e Importância da EP.

Também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) afirma que os encarregados de educação optaram pela EP para os seus filhos/educandos para garantir que “não enveredam por caminhos de marginalidade e delinquência” (p. 63). Na mesma linha, a UNESCO (s/ data) afirma que a educação é uma das ferramentas mais poderosas para que os marginalizados consigam sair da pobreza e participar na sociedade. No caso específico da TVET, diversos autores consideram-na como um dos caminhos para que os jovens marginalizados sejam empoderados, obtenham educação e emprego (African Economic Outlook, 2008; Singh, 2000; UNESCO, 2010; citados em Tukundane et al., 2014), as competências necessárias para o trabalho e a integração social (International Institute of Educational Planning, 2006, citado em Tukundane et al., 2014). O facto de os jovens adquirirem na EP diversos conhecimentos imediatamente praticáveis, reduz a probabilidade de estarem inativos e sem realizar qualquer trabalho, contribuindo assim para evitar uma variedade de problemas sociais (Hanushek et al., 2015), como a marginalização, a exclusão social (Tukundane et al., 2015), a criminalidade (Njoku, 2012), entre outros.

EP permitiu à comunidade ter acesso a determinadas coisas

Em diversos momentos é referido que a EP permitiu à população ter acesso a coisas novas, algumas arrebadoras e outras mais simples mas também promotoras de melhores condições de vida. Alguns exemplos são a comunidade ter passado a ter rede de distribuição de água, energia eléctrica, transporte para o hospital, trator para lavrar terrenos grandes e transportar os produtos agrícolas, caixão para os defuntos, máquina fotocopiadora, biblioteca, apoio e serviços informáticos. Encontramos referências a este respeito em categorias como Aspectos mais positivos da EP, Mudanças na comunidade, Articulação EP-comunidade e Importância da EP.

No mesmo sentido, o RAEPM (Castro & Machado, 2011) refere que, graças às EP, as comunidades passaram a valorizar o papel da educação e da formação profissional no desenvolvimento dos jovens, no acesso a novos produtos e serviços, no aumento da produtividade económica e da qualidade de vida. A educação, neste caso, as EP, tal como o desenvolvimento, procuram alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização, com a educação a criar as condições oportunas para promover o bem-estar económico e social, elevando as possibilidades de desenvolvimento social (Gómez et al., 2007).

População teve acesso a casas melhores

Várias referências aludiram ao facto de os familiares dos graduados e a população em geral ter passado a ter casas mais frescas e com melhores construções. Foi inclusivamente referido que se observou na comunidade uma mudança do tipo de casas existentes, que evoluíram de casas de pau a pique/capim/palhotas/paus e matope/bloco-burro (não queimado) para casas de bloco de tijolo ou cimento, anteriormente só acessíveis a um número muito reduzido e privilegiado de pessoas. Esta mudança dever-se-á essencialmente aos graduados do curso de Pedreiro, que aprenderam a construir, mas também aos outros graduados que começaram a obter rendimentos e a poder pagar tais construções. Estas referências observam-se nas categorias Mudanças nos graduados, na família e na comunidade.

Constatamos assim que as EP, por ação direta dos jovens graduados, estão a desempenhar um papel de promotoras de melhores condições de habitação e de vida para a população.

Sistema de alternância

O inovador regime de alternância, segundo o qual funcionam duas das EP em estudo, é valorizado pelos participantes e considerado como facilitador privilegiado da interação da EP com a comunidade, da disseminação dos conhecimentos à população e da aquisição de experiência no terreno por parte dos jovens. Segundo este regime, os alunos frequentam 15 dias de aulas presenciais na EP e nos outros 15 dias estão em formação em casa, junto das suas famílias. Para ocupar o tempo não presencial são dadas

tarefas para os alunos executarem e assim aplicarem em casa o que aprenderam na escola e ensinarem as técnicas aprendidas aos seus familiares e vizinhos.

Podemos observar referências a este propósito nas categorias Satisfação pela EP, Opinião positiva da EP, Mudanças na comunidade, Articulação EP-comunidade e Importância da EP.

Este sistema configura-se como um exemplo de escola territorializada (Azevedo, 1996), já que promove um conhecimento prático, intimamente integrado e harmonizado regionalmente (Cornia, Jolly e Stewart, 1987; Banco Mundial, 1995; citados em Cremin & Nakabugo, 2012; Ministério da Educação de Moçambique, 2012). É um regime que promove o enraizamento da EP na comunidade, com autonomia para adaptar os conteúdos à realidade em que se insere, transmitindo matérias úteis e contextualizadas e que atendem às idiossincrasias do contexto, sendo que o sucesso dos programas educativos cujos conteúdos não estão relacionados com a vida da população é frequentemente ilusório (NORRAG, 2008). É, pois, um sistema que se abre aos contextos, que favorece a aproximação a cada pessoa (Azevedo & Abreu, 2007), que satisfaz as necessidades educativas da comunidade (Gomà & Brugué, 2002, citados em Crespo, 2010; Grootings, 2007), e que promove um conhecimento devidamente contextualizado (Grootings, 2007). Isto vai ao encontro de uma das linhas de força das EP, nomeadamente o facto de consistirem em projetos locais e autónomos, adaptados aos dinamismos territoriais próprios (Azevedo & Abreu, 2007), seguindo igualmente as práticas mais inovadoras da aprendizagem contextualizada, seja por exemplo a Aprendizagem baseada em Projetos, em Problemas ou em Fenómenos (mais holísticos), como ocorre na Finlândia (Phenomenal Education, s/ data).

Educação da EP

Apesar de a principal valência das EP ser a formação profissional e, em consonância, a maior parte das referências respeitantes à formação dizerem respeito à componente do aprender a fazer, existem numerosas alusões à componente do aprender a ser. É, pois, visível que a população valoriza as EP também pela boa educação que transmitem, pela educação humana, pelas regras e valores que incutem nos alunos, por formarem em saber ser, por transmitirem uma educação abrangente, formação integral, disciplina rigorosa. Também os graduados, como já foi acima mencionado, referem como

conhecimentos mais úteis terem aprendido a saber estar, a saber ser, a saber comportar-se, a relacionar-se, a comunicar, e mencionam diversas mudanças que dizem respeito a uma alteração de atitude, postura e comportamento. Estas referências verificam-se sobretudo nas EP comunitárias geridas pela Igreja Católica e essencialmente quando os jovens residem no lar internato. Nestes casos constatamos que a atenção dada aos alunos e a cada aluno é maior e mais constante, assim como a preocupação com a sua formação integral. Observamos referências a este propósito nas categorias Aspectos mais positivos da EP, Opinião positiva da EP, Conhecimentos mais úteis, Mudanças nos graduados, Mudanças na comunidade, Importância da EP, Procura da EP, EP vs. EG e Opinião sobre os alunos.

Coincidentemente, encontramos no Regulamento das Escolas Profissionais alusões à preocupação em dotar os jovens de competências sociais para além das profissionais, preparando-os “para o exercício de uma cidadania consciente” (Anexo I) e fomentando o “desenvolvimento pessoal, social e profissional” (Anexo II). Aliás, uma das seis linhas de força em que assentam as EP é precisamente a centralidade na realização da pessoa na sua totalidade e não apenas como um agente económico, configurando o desenvolvimento global dos jovens como um dos objetivos das EP (Azevedo & Abreu, 2007).

Esta preocupação das EP, reconhecida e valorizada pela população, vai ao encontro do defendido por outros autores, segundo os quais a abordagem humanista do ensino profissional, que coloca as pessoas no centro, deve sobrepor-se à redutora abordagem tecnicista dominante (McGrath, 2012b, citado em Tukundane et al., 2014), uma vez que a formação técnica visa a realização do potencial de cada pessoa, o progresso humano e o desenvolvimento da sociedade como um todo (Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2015b). Ainda assim, mesmo sob um olhar tecnicista, é sabido que os empregadores podem valorizar mais critérios não-escolares do que escolares, escolhendo os seus funcionários com base em atributos pessoais e não nas suas credenciais (Dale & Pires, 1984, citados em Azevedo, 2000; UNESCO, 1996), o que justificaria o investimento da educação no desenvolvimento global dos alunos.

Também o Movimento de EPT encara a educação de qualidade desta forma holística, que deve, entre outros, incluir a aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (FME, 2001; UNESCO, 1998; 2015). E, segundo O Fórum Mundial de Educação de 2000 (FME, 2001), um programa educativo de qualidade exige, juntamente com outros aspetos,

resultados de aprendizagem que incluam, não só conhecimentos e habilidades, mas também atitudes e valores. Assim, para além de promover nos jovens apenas a aquisição de competências para o emprego e o autoemprego, sendo esta uma visão limitada e produtivista, que não tem em conta todas as necessidades das pessoas, a TVET deve também promover outro tipo de competências, como as competências sociais, o conhecimento para e a capacidade de tomar decisões, a consciência da sua posição e direitos na sociedade, a autoestima e a assertividade (Blaak et al., 2013; Jjuuko, 2012; McGrath, 2012b; citados em Tukundane et al., 2014; Powell & McGrath, 2014).

No entanto, o RAEPM (Castro & Machado, 2011) afirma haver “necessidade de melhorar muito o trabalho pedagógico das EP com relação ao desenvolvimento do saber-ser, saber-estar, saber-conviver e saber-escutar”, considerando que “devem ser mais constantes e intensas as programações que contribuem para orientar os alunos para a vida” (p. 50). No presente trabalho nenhum participante fez alusão a esta situação.

Bolsa de estudos em Portugal

Em diversos momentos foi referido que as EP atribuíram a alguns graduados bolsas de estudo para que pudessem completar o nível secundário numa escola profissional em Portugal, seguido de um semestre de formação pedagógica na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. No final regressaram às respetivas EP com um contrato de trabalho para serem formadores durante 5 anos. Estas bolsas, atribuídas pela Fundação Portugal-África, já abrangeram 44 jovens e foram referidas em categorias como Satisfação pela EP, Acontecimentos mais marcantes e Mudanças nos graduados. Na categoria Pedidos pede-se que a EP continue a atribuir estas bolsas de estudo aos melhores alunos de cada turma.

Destas bolsas de estudo, muito valorizadas pela população, advêm vantagens múltiplas. Por um lado, representam uma oportunidade para os jovens vivenciarem experiências que, não fossem estas bolsas, dificilmente teriam a possibilidade de o fazer. Os jovens beneficiários tiveram a oportunidade de adquirir mais formação, de interagir com jovens de uma cultura diferente da sua, de conhecer um país distante, entre outras experiências. Pode considerar-se, pois, que as bolsas de estudo em Portugal representam mais uma oportunidade para potenciar as *capabilidades* dos jovens, a liberdade de alcançarem o bem-estar, de alcançarem aquilo que valorizam, de escolherem possíveis

modos de vida (Sen, 1992; Cohen, 1995; Flores-Crespo, 2007; Walker & Unterhalter, 2007). Por outro lado, estas bolsas vão muito para além das bolsas de estudo convencionais, pois asseguram o emprego dos jovens durante, pelo menos, cinco anos. Para além de isso representar uma vantagem para o jovem, que assim vê assegurada a possibilidade de um emprego digno, com os respetivos ganhos em termos de rendimento salarial e de valor próprio (PNUD, 2015), representa também uma mais-valia para a formação dos alunos da EP, ao contribuir para melhorar a qualidade da formação naquelas EP para onde os graduados regressam como formadores mais habilitados. Assim, os alunos terão a possibilidade de ser formados por professores devidamente qualificados, conhecedores privilegiados do funcionamento do ensino profissional e possivelmente motivados, com as mais-valias que isso representa para a qualidade da formação (FME, 2001; MINED, 2012; República de Moçambique, 2010; UNESCO, 2015; 2015c).

Pelo exposto constatamos que estas bolsas de estudo vão ao encontro de duas das linhas de força das EP, ao centrarem-se na realização da pessoa na sua totalidade, e na qualificação dos atores/autores (Azevedo & Abreu, 2007).

Graduados trabalham na EP

Foi mencionado, pelos próprios jovens e por outras pessoas, o facto de vários graduados trabalharem na EP em que se formaram e noutras EP, como formadores e como funcionários, e não apenas aqueles que beneficiaram das referidas bolsas de estudo. Verificamos algumas referências sobre isto nas categorias Acontecimentos mais marcantes, Mudanças nos graduados e Empregabilidade.

O facto de as EP representarem para os seus alunos, para além de uma oportunidade de formação, uma oportunidade de emprego, a que se associam muitas outras oportunidades, tais como a oportunidade de sair da pobreza e da exclusão social (Grunwald, 2007; ILO, 2003, citado em Capt, 2007), a oportunidade para melhorar a qualidade de vida, para garantir meios de subsistência, adquirir conhecimentos e competências, aumentar o leque de possibilidade de escolha e conduzir a um sentimento de dignidade e valor próprio (PNUD, 2015), torna-as duplamente valorizadas e duplamente valiosas.

Estágio como espaço para empregabilidade

Quatro graduados mencionaram ter ficado a trabalhar no local onde estagiaram e um refere que isso aconteceu com o seu colega de estágio e que no seu caso só não aconteceu porque optou por prosseguir estudos. Já nos questionários respondidos pelos graduados constatamos que foram dez aqueles que ficaram a trabalhar no local onde realizaram o estágio, que por vezes foi a própria EP. Esta discrepância dever-se-á ao facto de, no *focus group*, quando foi lançado este tópico, o que se procurou conhecer foram as experiências de estágio, não tendo sido levantada a questão da empregabilidade, mas apenas referida espontaneamente por cinco jovens e codificada na categoria Experiências de estágio.

O facto de 15,4% da nossa amostra ter ficado a trabalhar no local de estágio contraria a conclusão do RAEPM, segundo o qual não foram “encontradas evidências significativas de oportunidades de emprego [no estágio] através de uma contratação formal dos jovens diplomados” (Castro & Machado, 2011, p.19).

Formação de adultos

Existem referências esporádicas ao facto de a EP também ministrar formação a adultos, para além dos habituais cursos profissionais. Podemos observar essas referências nas categorias Aspetos mais positivos da EP, Opinião positiva sobre a EP, Mudanças na comunidade, Articulação EP-Comunidade e Outras categorias.

A este propósito o RAEPM (Castro & Machado, 2011) menciona algumas EP que têm experiências neste tipo de formação e com resultados muito positivos e sublinha a necessidade desta oferta educacional para as comunidades envolventes. A formação de adultos está prevista no Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique.

Esta valia de algumas EP contribui para o alargamento do leque de oportunidades, não só dos jovens, mas também dos adultos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tão fundamental (Comissão Europeia, 2010 citada em Hanushek et al., 2015; ONUBR, 2015; Tukundane et al., 2014; UNESCO, 2014; 2015; 2015c). Contribui também para o alargamento da influência das EP a toda a comunidade, indo assim além dos benefícios individuais, concorrendo para os objetivos sociais comuns e fortalecendo a relação com o desenvolvimento (FAO, 2014; PNUD, 2015; United Nations, s/ data-a).

Famíliares trabalham graças à EP

É amplamente referido que os graduados transmitem as suas aprendizagens aos familiares e é inclusivamente sublinhado que alguns familiares trabalham a partir dos conhecimentos que adquiriram dos graduados. Podemos observar alusões a esta situação nas categorias Satisfação pela EP e Mudanças na família.

Esta constatação constitui mais uma evidência da influência da formação da EP para além dos benefícios individuais dos alunos/graduados, ao desencadarem-se nas comunidades efeitos miméticos e de difusão capilar das inovações laborais e produtivas.

Sentimento de valorização dos graduados

Para além das diversas mudanças nos graduados em termos de trabalho e rendimentos, as mudanças que dizem respeito a um sentimento de valorização e orgulho que passaram a sentir são também mencionadas com frequência, nomeadamente quando foram questionados acerca dos acontecimentos mais marcantes que viveram na EP. Vários testemunhos dão conta do reconhecimento que a família e a população em geral lhes começaram a dirigir, que os fez sentirem-se “homem de verdade” (G3 EP7), “homem maduro” (G7 EP10), “orgulhoso” (G3 EP2) e “seguro” (G2 EP7) com o curso e profissão que agora têm e a capacidade de produzir algo útil. Também os familiares se dizem felizes e orgulhosos pelas aprendizagens dos jovens. Podemos observar referências neste sentido nas categorias Acontecimentos mais marcantes, Mudanças nos graduados, Mudanças na família e Outras categorias.

O RAEPM (Castro & Machado, 2011) menciona também que os alunos se sentem valorizados e reconhecidos, que existe “apreciação e reconhecimento da comunidade” (p. 70) para com eles e que isso contribui para a sua resiliência e sentimentos de autoeficácia e segurança.

Constatamos que o percurso dos alunos na EP, assim como a qualificação e o certificado que adquiriram e as realizações práticas de que são capazes de executar, contribuem, tal como já foi acima mencionado, para o incremento da sua autoestima, autoconfiança, orgulho próprio, empoderamento, autorrealização e emancipação e, no geral, para o seu bem-estar, tudo fatores para os quais uma educação e formação de qualidade devem contribuir (Flores-Crespo, 2007b; Luttrell et al., 2009; Mosedale, 2013; Powell & McGrath, 2014; Soler et al., 2014; Tukundane et al., 2014).

Valorização da EP e sentimento de esperança

Encontramos no discurso dos participantes diversas referências a uma crescente valorização da EP. Por formar, por educar, por disseminar boas práticas, por estar a ajudar a população. Concomitantemente, os participantes mencionam estarem invadidos por um novo alento e uma nova esperança, estarem felizes, ao acreditarem que a EP e a formação que ministra lhes trará boas mudanças, o que se tem refletido, por exemplo, numa maior adesão de alunos às EP. Podemos observar referências alusivas a esta situação nas categorias Opinião sobre a EP, Mudanças na comunidade e Mudanças na família. A este propósito constatamos em Objetivos futuros e em Pedidos desejos de crescimento e de expansão para a EP.

Este dado vai ao encontro do mencionado no RAEPM, segundo o qual as EP têm sido reconhecidas e valorizadas pelos benefícios advindos dos saberes que promovem (Castro & Machado, 2011).

População sente a EP como sua

Referências esporádicas transmitem um sentimento de pertença da população à EP e vice-versa, por exemplo, um graduado refere o seguinte: “então para além de ser uma escola, funciona como se fosse uma segunda casa, até se calhar um bocadinho mais do que isso (...) os alunos não caminham sozinhos, os alunos estão sempre bem acompanhados” (G7 EP7). Este sentimento terá sido potenciado pelo encontro de consulta comunitária realizado previamente à construção das EP, em que os objetivos e o funcionamento das EP foram explicados à população. Dever-se-á também à relação próxima que as EP mantêm com os líderes locais, ao facto de vários órgãos da escola incluírem elementos da comunidade, nomeadamente população sem filhos na EP, como é o caso do Conselho de Escola, Associação da Escola, Mãe ou Pai da Escola, e ainda ao forte sentimento de comunidade e de vizinhança que caracteriza os moçambicanos. Observamos referências alusivas a este assunto nas categorias Opinião sobre a EP e Articulação EP-Comunidade, assim como na Caracterização das EP feita com base no método da observação.

Segue-se agora a exposição de ideias não abonatórias sobre a EP, ainda que referidas por uma pequena percentagem de participantes:

Má alimentação dos alunos

Em diversos momentos foi mencionado, pelos três grupos de atores, a má alimentação que a EP/o internato fornece aos alunos, em qualidade e em quantidade. Foi referido que a EP deveria dar mais comida aos alunos, deveria melhorar a dieta alimentar dos alunos, não fechar a comida no armazém, que os alunos deveriam comer bem, que os professores deveriam deixar comida para os alunos, que os alunos faltam às aulas para “procurar comida”, para “terem alguma coisa na barriga”, que “mostram mau aspeto de vez em quando” devido à falta de comida (EC5 EP8). Podemos constatar referências sobre esta situação nas categorias Aspetos a melhorar, Acontecimentos mais marcantes, Dificuldades, Opinião sobre os alunos, Evolução negativa da EP e Objetivos futuros.

Também o RAEPM (Castro& Machado, 2011) faz alusão à precariedade da alimentação dos alunos. A importância da alimentação no rendimento escolar tem sido amplamente estudada e defendida. Tal importância verifica-se em qualquer contexto socioeconómico, contudo, num país como Moçambique assume particular relevo, já que cerca de 44% das crianças sofrem de desnutrição crónica, com um impacto negativo difícil de recuperar no seu desenvolvimento cognitivo, e que cerca de um milhão de crianças em idade escolar “vivem em zonas de extrema insegurança alimentar” (MINED, 2012, p. 49). Uma alimentação nutritiva deveria estar acessível a todos (Rádio ONU, 14/02/2017), assumindo-se como o “primeiro degrau das coisas”, para podermos então trabalhar o saber (Silva, 1990a, citado em Amorim & Azevedo, 2017, p. 76).

Falta de condições de alojamento dos alunos

Nas categorias Aspetos a melhorar e Evolução negativa da EP, assim como na Caracterização das EP feita acima, dá-se conta da degradação das condições de alguns dormitórios para alunos, onde faltam camas, colchões, há janelas com vidros partidos, entre outros aspetos.

Também o RAEPM faz alusão à precariedade dos internatos dos alunos (Castro& Machado, 2011). Para promover a tão desejada e tão importante qualidade educativa é, pois, fundamental apostar na qualidade das condições físicas das escolas (UNESCO, 2015; United Nations, 2017), sendo que um programa educativo de qualidade exige instalações adequadas, ambiente acolhedor, sadio e seguro (FME, 2001; UNESCO, 2015).

Falta de alojamento para professores e mau posicionamento

Em momentos diferentes, codificados em Aspetos a melhorar, foi referida a necessidade de a EP fornecer alojamento ou aumentar a capacidade de alojamento, casas ou dormitórios, para professores. Uma vez que muitos professores são oriundos de outras comunidades, por vezes muito distantes, necessitam de ficar a residir junto da EP, e constroem “barraquinhas” (EC1 EP3) ou partilham casa com outros professores e respetivas famílias. Numa EP foi também referido que o alojamento dos professores deveria ser separado do alojamento dos alunos, “porque eles estão dentro de uma salada russa ali, os formadores, os alunos, as alunas... é uma mistura ali dentro” (EC1 EP5).

Para promover a qualidade educativa é fundamental promover a motivação dos professores (UNESCO, 2015; 2015c), para a qual a dignidade do seu alojamento constitui, naturalmente, um aspeto importante.

Falta de produção escolar

Outro aspeto frequentemente referido é o facto de as EP deverem investir na produção escolar, aproveitando as máquinas existentes e a formação dos alunos para produzir e vender diferentes produtos. Isto cumpriria uma tripla função de ajudar na formação dos alunos, ajudar a população com a venda dos produtos e possibilitar que a EP dispusesse de um fundo monetário para adquirir novos materiais para as aulas práticas e para fazer face a despesas que surjam, tais como a reparação das avarias dos equipamentos e a reabilitação da escola. Investir nesta área e a gestão adequada do dinheiro obtido resolveria dois problemas frequentemente referidos, que são a falta de materiais para as aulas práticas e a falta de reparação e de manutenção dos equipamentos, aspetos que retiram qualidade à formação. Encontram-se referências sobre este assunto em Aspetos a melhorar, Dificuldades, Evolução negativa da EP e Pedidos.

Esta situação seria mais facilmente exequível em determinadas EP do que noutras, atendendo ao contexto em que se inserem, mais ou menos frágil socioeconomicamente. Contudo, em contextos mais rurais, ainda que as receitas arrecadadas pudessem ser menores por passarem quase exclusivamente pela venda de produtos agrícolas, os gastos da EP seriam também menores e centrar-se-iam mais na compra de consumíveis para a prática agrícola. Já nas EP de contexto urbano poder-se-ia arrecadar maiores receitas, por exemplo, com a construção de casas, com a venda de mobiliário e com a venda de

produtos para empresas, contudo, os gastos seriam também maiores, nos consumíveis e na manutenção e reparação dos equipamentos.

O insuficiente financiamento que tem sido alocado às EP, a falta de autonomia financeira e os prejuízos para as disciplinas técnicas que daí advêm, mencionados no RAEPM (Castro & Machado, 2011), sublinham a necessidade da aqui mencionada aposta na produção escolar. As receitas próprias seriam assim um auxílio para fazer face à instabilidade dos fluxos financeiros do orçamento de Estado, o que também é sugerido no RAEPM. Este aspeto está também contemplado no PEE (MINED, 2012), que menciona a produção escolar como uma atividade curricular que interliga a teoria e a prática, contribui para a educação integral do aluno e para o aumento das receitas da escola, beneficiando o seu funcionamento. O reforço da produção escolar em todas as instituições do Ensino Técnico-Profissional está inclusivamente contemplado como uma das ações prioritárias do PEE. Contudo, a falta de autonomia financeira das EP e a necessidade de transferir para o Estado todas as receitas arrecadadas, tal como mencionado no RAEPM, poderão desmotivar a sua angariação e minimizar as acima referidas vantagens da produção escolar.

O financiamento público insuficiente dos sistemas de TVET é uma realidade também noutros países africanos (Tukundane et al., 2014) e constitui um entrave à qualidade da formação (Oketch, 2007). Em África, a oferta dos cursos vocacionais, que durante muitos anos esteve a cargo do Governo, tem sido gradualmente assumida cada vez mais pelo setor privado (Oketch, 2007), o que pode trazer algumas vantagens, nomeadamente a este nível. De um modo geral, nesta investigação, observaram-se menos handicaps decorrentes da falta de financiamento nas EP comunitárias comparativamente às EP públicas.

Falta de reparação e manutenção de equipamentos

Intimamente relacionado com o ponto anterior estão as referências várias aos equipamentos da EP que estão avariados e por isso inutilizados, com prejuízos diretos na formação dos alunos. Isto verifica-se, por exemplo, na máquina universal de carpintaria, máquina fotocopadora, trator, computadores, entre outros. Encontramos referências alusivas a esta situação nas categorias Aspetos a melhorar, Dificuldades, Evolução negativa da EP e Pedidos.

Desperdícios

Este ponto parece-nos igualmente importante, embora tenha sido referido apenas por um elemento-chave, e codificado nas categorias Insatisfação pela EP, Aspectos a melhorar e Fragilidades na articulação EP-comunidade. Está intimamente relacionado com a falta de produção escolar e com a ausência de um fundo monetário da EP que possa fazer face a despesas quotidianas. É referido que a EP deixa os produtos agrícolas a estragar-se no campo por não intervir adequadamente colocando os medicamentos e fertilizantes necessários e por não colher os produtos por falta de transporte. É também mencionado que se os produtos fossem transportados para os subúrbios, onde não existe água, facilmente seriam vendidos, com benefícios diretos para ambas as partes, população e EP.

Este dado constitui mais uma evidência da necessidade urgente das EP disporem de um fundo de maneio, o que não se conseguindo através do financiamento público, deveria conseguir-se através da produção escolar. Num mundo onde 800 milhões de pessoas passam fome (Nações Unidas, 2015) e num país onde 54% da população vive abaixo da linha de pobreza e há uma grande incidência de crianças malnutridas (MINED, 2012), uma escola profissional deixar uma grande quantidade de alimentos a estragar-se no campo, e à vista de todos, seria algo que jamais deveria acontecer, além de ser profundamente deseducativo.

Disponibilidade das empresas

É amplamente referida a existência de uma boa articulação e interação entre a EP e as empresas acolhedoras de estagiários. Inclusivamente, vários empresários mostram disponibilidade e vontade/ gosto para uma colaboração mais estreita, o que seria muito vantajoso para a EP. As empresas mostram-se disponíveis, por exemplo, para fazer demonstrações técnicas aos alunos, para acolherem visitas de estudo e para participarem nas defesas das PAP dos seus estagiários. Observamos estas referências na categoria Articulação EP-comunidade.

Também o RAEPM (Castro & Machado, 2011) menciona que os empresários manifestaram interesse em apoiar as EP, no sentido de que os alunos melhorem a aprendizagem técnica, mostrando-se inclusivamente disponíveis para realizar palestras visando a ampliação das “aspirações e horizontes dos alunos” (p. 36). É uma pena que as

EP, que se debatem com a falta de equipamentos e materiais para a formação prática dos alunos, não aproveitem um recurso valioso como esta disponibilidade das empresas, o que poderia contribuir para melhorar a qualidade da formação. Também a UNESCO (2016) advoga o fortalecimento das ligações entre as instituições formativas e os empregadores.

Mudanças agropecuárias condicionadas

Seis das EP em estudo oferecem o curso de agropecuária e os participantes elogiam a aposta nessa área por a agricultura ser “a base económica de Moçambique” (EC3 EP1), “a base de desenvolvimento” (EC3 EP5). Contudo, é frequentemente referido que as mudanças despoletadas por esta formação são muito residuais, na medida em que sem as condições climatéricas que o permitam, a agricultura não é rentável, ficando também comprometida a alimentação dos animais. É referido que a seca e as cheias estragam a produção agrícola independentemente das técnicas utilizadas e que a falta de água impede a população de regar as suas culturas. Observamos estas referências nas categorias Mudanças aquém das expectativas e Dificuldades.

Moçambique é um país essencialmente agrícola (MINED, 2012) mas muito vulnerável à seca e às cheias (República de Moçambique, 2010). Como a esmagadora maioria da agricultura praticada é uma agricultura tradicional familiar, de subsistência, não tem grandes recursos para contornar tais contrariedades. Sendo assim, pese embora a formação agrícola disseminada pela EP, por vezes os resultados são muito pouco visíveis e a população permanece sem alimentos.

Alunos muito novos

Outra ideia que esporadicamente surgiu foi a de que os alunos da EP são demasiado jovens. Isto dificulta o seu emprego ou autoemprego e canaliza-os para o prosseguimento de estudos. Observamos estas referências nas categorias Aspectos a melhorar, Mudanças aquém das expectativas, Evolução negativa da EP e Opinião sobre os alunos negativa. A título de exemplo, um empregador refere: “há uns [estagiários] que são muito fraquitos porque acredito que há uma série de fatores que podem envolver essa fraqueza. Primeiro, é serem garotos. (...) Portanto, aquele aprender para eles ainda não é uma necessidade, então, alguns levam aquilo como uma brincadeira...” (EC2 EP7).

Também o RAEPM afirma que os empregadores consideram que as EP estão a receber alunos muito novos “e que ainda não definem com muita clareza sobre o que querem fazer profissionalmente” (p. 35).

Seguem agora duas ideias “neutras” transmitidas pelos nossos interlocutores, isto é, nem positivas nem negativas:

Sugestões acerca da oferta formativa

A adequação da oferta formativa da EP ao contexto foi amplamente defendida, contudo, algumas referências aludiram à inclusão de novos cursos. Dois dos cursos referidos parecem-nos de particular pertinência, que é o caso do curso de Mineração, num contexto em que esta atividade é a principal mobilizadora da economia, e do curso de Carpintaria e construção naval, num contexto que vive maioritariamente da pesca.

Os princípios pelos quais as EP se regem (Azevedo & Abreu, 2007; Abreu, 2011), nomeadamente o da flexibilidade, liberdade para procurar soluções adequadas ao contexto, bem como as linhas de força em que assentam (Azevedo & Abreu, 2007), nomeadamente a adaptação aos dinamismos territoriais próprios, permitem-lhes e, aliás, promovem, uma adaptação contínua aos contextos. A importância de que a educação, para ser mais útil à sociedade, se abra aos contextos (Azevedo & Abreu, 2007), e de que o conhecimento promovido esteja intimamente integrado e harmonizado regionalmente (Cornia, Jolly e Stewart, 1987; Banco Mundial, 1995; citados em Cremin & Nakabugo, 2012; Grootings, 2007; Ministério da Educação de Moçambique, 2012) está bem documentada. É, inclusivamente, defendido que deve ser a comunidade a definir os parâmetros da ação educativa, de modo a que a educação satisfaça as necessidades educativas da comunidade e promova efetivamente o desenvolvimento (Gomà & Brugué, 2002, citados em Crespo, 2010; Grootings, 2007).

Mudar exige tempo

Foi referido que as mudanças que as EP possam eventualmente despoletar na comunidade ainda não são muito notórias, na medida em que ainda estão a dar os primeiros passos e que as mudanças exigem tempo, “mudar não é fácil” (F2 EP1). O fator

tempo é, pois, essencial para que o desenvolvimento sociocomunitário se processe (Azevedo & Abreu, 2007; Cardoso, 2011).

CONCLUSÃO

É chegado o momento de procurar fazer um balanço da investigação realizada. Uma investigação enriquecedora, pelo contacto próximo que proporcionou com as pessoas e os contextos e pelas aprendizagens daí decorrentes. Uma investigação morosa, pelas centenas de autores que se escutaram e, essencialmente, pela minuciosa análise de conteúdo realizada às 1177 páginas que versam em texto o discurso dos participantes. Uma investigação complexa, pela quantidade de perspetivas e de pontos de vista existentes sobre o tema, de autores que se dedicam ao estudo destas questões há largas dezenas de anos, e pela quantidade de informação recolhida em contextos tão diferentes entre si. Uma investigação, a nosso ver, pertinente e útil, já que tanto se tem dito e escrito acerca da relação da educação com o desenvolvimento, mas tanto tem também ficado por compreender.

A conclusão deste trabalho organiza-se em quatro secções. Na primeira procuramos fazer sentido de todo o processo investigativo e apresentar as principais considerações acerca do mesmo, tendo como grelha organizativa as questões de investigação que nos nortearam. Na segunda parte, apresentamos o que consideramos constituir as maiores limitações da presente investigação. Na terceira secção, apresentamos as principais contribuições do trabalho desenvolvido. Por fim, na última parte, tecemos algumas sugestões para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Graduados

Iniciamos esta secção juntando a nossa voz à dos 65 jovens cujo discurso analisámos. Para tal iremos procurar responder 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 perspectivas 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?

Constatamos que 78% dos graduados referem que a formação que receberam nas Escolas Profissionais de Moçambique lhes trouxe mudanças, entre as quais cinco principais: (1) conseguir trabalho e obter rendimentos; (2) adquirir conhecimentos, essencialmente técnicos da área do curso frequentado, mas também ao nível do saber ser e do saber viver junto; (3) mudanças “internas”, nas quais sobressai o sentimento de valorização que passaram a sentir por parte dos familiares e da população em geral; (4) mudanças no comportamento, nomeadamente para atitudes e posturas que consideram mais adequadas, responsáveis e profissionais; e (5) mudanças em termos agropecuários, concretamente melhoraram a sua produção agrícola e pecuária e a sua alimentação. Mencionam também muitas outras mudanças significativas, embora referidas com menor frequência, tais como satisfação com a forma como a comunidade os passou a considerar, sendo agora conhecidos por “técnicos” ou “mestres”, transmitirem a outros os conhecimentos adquiridos, ou terem ganho uma bolsa de estudos em Portugal.

Contudo, 29% dos graduados referem também a inexistência de mudanças que esperavam acontecer ou a existência de mudanças que ficaram aquém das suas expectativas, nomeadamente quanto a três aspetos principais: (1) dificuldade no autoemprego, relacionado essencialmente com a dificuldade financeira em investir no autoemprego e com os poucos rendimentos que este proporciona, já que quase sempre consiste em negócios precários, e ainda dificuldade em conseguir emprego; (2) dificuldade em prosseguir os desejados estudos na mesma área de formação, vendo-se obrigados a prosseguir no ensino geral; e (3) poucas, ou mesmo inexistentes, mudanças agrícolas, apesar da melhoria das técnicas utilizadas, já que as frequentes condições climáticas adversas condicionam os seus cultivos.

Os participantes deste estudo, essencialmente os jovens graduados, mostraram-nos que a formação obtida na EP influenciou as suas vidas e as suas perspectivas em diferentes facetas, que vão muito para além da faceta do trabalho e dos rendimentos. Contudo, mostraram-nos também que essa constitui uma faceta de grande importância, ao abrir o leque de possibilidades para outras mudanças, tal como vários autores defendem (Grunwald, 2007; Hanushek et al., 2015; ILO, 2003; Njoku, 2012; PNUD, 2015; Tukundane et al., 2015; UNESCO, 2016b; Objetivos de desenvolvimento do Milénio 2015; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030). Assim, a maioria dos

jovens graduados destacou o trabalho como a principal mudança provocada pela formação na sua vida, e aqueles, poucos, que mencionam a falta das mudanças desejadas, destacaram também o trabalho em primeiro lugar. Concretamente, da nossa amostra de graduados, 73,8% encontrava-se a trabalhar, 13,8% não trabalhava mas já o tinha feito, e apenas 4,6% permanecia inativo desde a graduação, isto é, sem trabalhar nem estudar, tal como registaram no questionário que foi administrado.

Os graduados mencionaram também como o trabalho constitui o seu principal motivo de satisfação, assumindo grande importância na realização pessoal. Os dados recolhidos levam-nos a acreditar que o trabalho tem permitido aos jovens uma vida mais digna, quer pelos rendimentos que permite, quer pela realização e orgulho próprio que proporciona, tal como PNUD (2015) preconiza. Isto acontece ainda que grande parte dos trabalhos que desempenham sejam, aos olhos dos países ditos desenvolvidos, considerados precários e vulneráveis e, mesmo aos olhos dos jovens, por vezes não correspondam às suas expectativas, embora tal seja referido de forma residual. No geral, a graduação na EP dotou os jovens de mais qualificações e competências do que a maioria dos seus familiares e dos seus vizinhos, superando as poucas oportunidades e possibilidades de vida que esperavam ter, por comparação com os que os rodeiam e com o ambiente em que cresceram. Somos levados a acreditar que o percurso na EP e as aprendizagens que proporcionou contribuíram para um processo de transformação pessoal dos jovens, de superação de insuficiências, de promoção da capacidade individual, de empoderamento económico, humano e social (Luttrell et al., 2009), de aumento das suas *capabilidades*, das suas opções, da liberdade individual, daquilo que passaram a ser capazes de fazer, o que se traduz em novos *funcionamentos* (Powell & MacGrath, 2014), neste caso concreto, numa nova capacidade de realizarem determinados trabalhos e de darem os primeiros passos para fugir da pobreza e da exclusão social (ILO, 2003, citado em Capt, 2007).

Não podemos, no entanto, deixar de pensar naqueles jovens, ainda que poucos, que se mantêm inativos e cujas expectativas de trabalho não estão satisfeitas, até porque a falta de trabalho tem sido associada a diversos problemas sociais (Hanushek et al., 2015). E como é sempre possível fazer melhor, consideramos que uma maior aposta por parte das EP em ações de promoção do (auto)emprego seria muito positivo. Ao longo da discussão dos resultados já abordamos este assunto, mas voltaremos aqui a fazê-lo. Por um lado, as EP poderiam apostar no reforço das estratégias de inserção socioprofissional

dos graduados (Capt, 2007), fortalecendo a sua ligação com possíveis empregadores (UNESCO, 2016; UNESCO-UNEVOC, 2016b), apostando ainda mais na qualidade da formação (Palmer, 2007), desenvolvendo estratégias para minimizar a falta de financiamento e de condições físicas adequadas, dada a sua importância (Oketch, 2007; UNESCO, 2015), por exemplo, pela aposta na produção escolar. Poderiam também desenvolver ações com vista a potenciar o autoemprego dos graduados, por exemplo, promover e apoiar a criação de associações de graduados, estimulando a sua entajuda e a ajuda aos recém-graduados, promover um sistema de empréstimo ou aluguer, mediante determinadas condições, das suas instalações e equipamentos aos graduados, e apoiar, com os seus conhecimentos técnicos, a criação de projetos de empreendedorismo e a submissão de candidaturas a financiamento bancário ou público, por exemplo, ao já referido Programa Sete Milhões do Distrito ou ao microcrédito, em geral. A combinação da formação profissional com microfinanciamento tem sido aconselhada (UNESCO, 2015b; UNESCO-UNEVOC, 2016b) e tem-se revelado a chave para a empregabilidade dos graduados (Korboe, 2007) ou, quando não está presente, para o seu desemprego (Palmer, 2007). Isto porque a não rara falta de oportunidades de trabalho nos países menos desenvolvidos, assim como a excessiva informalidade do mercado de trabalho, fazem com que o autoemprego seja frequentemente o melhor recurso dos graduados, tal como referem Azevedo e Abreu (2007). Tendo o contexto tanta influência (Flores-Crespo, 2007; Soler et al., 2017) seria muito importante que também a nível nacional se fomentasse um ambiente de trabalho digno que apoiasse os pobres, com mais e melhores oportunidades de trabalho, propício à aplicação das competências dos jovens (Flores-Crespo, 2007; Huber, 2007; Palmer, 2007). Um exemplo seria a criação de políticas de apoio ao pequeno empreendedorismo (Palmer, 2007).

A importância do trabalho é, pois, inquestionável, contudo, constatamos que os jovens valorizam quase igualmente a formação, as aprendizagens práticas e a educação recebidas na EP. Demonstram apreciar o valor intrínseco da educação praticamente da mesma forma que o valor extrínseco e instrumental da mesma. E, pelo discurso dos graduados, somos levados a considerar que as EP estão a cumprir esta dupla função, já que para além das mudanças relacionadas com o trabalho, são referidas muitas mudanças em termos da aquisição de conhecimentos, mudanças “internas”, como o sentimento de valorização pessoal, e mudanças no comportamento. Aliás, analisando os graduados que se pronunciam sobre os aspetos mais positivos da EP, 50% deles referem as oportunidades

de trabalho que a EP proporciona e pouco menos, 44%, referem a boa educação e formação da EP. Constatamos que os jovens valorizam muito a sua realização pessoal, motivada quer por motivos internos, como a aprendizagem, quer por motivos de reconhecimento externo, como a obtenção de um certificado/ diploma. Num país em que o acesso ao conhecimento e à qualificação educativa e profissional ainda está longe de ser conseguido por todos, prosseguir estudos para além do ensino obrigatório e estudar numa escola profissional que confere, não só qualificação escolar pós-primária, mas também uma qualificação profissional, constitui motivo de orgulho e de satisfação para os jovens. Estes novos sentimentos de valorização dos jovens, por parte dos próprios e dos que lhes são próximos, contribuem para a sua autoestima e autoconfiança, e constituem ingredientes-chave para o seu empoderamento, emancipação e bem-estar (Luttrell et al., 2009; Mosedale, 2013; Powell & McGrath, 2014; Soler et al., 2014; Tukundane et al., 2014).

Em jeito de conclusão à questão de investigação acima exposta, constatamos que a grande maioria dos jovens participantes sentem que a formação que receberam lhes provocou mudanças, lhes trouxe um novo alento e lhes permitiu sonhar mais alto, alargando o seu leque de possibilidades. Mudanças que os tornaram mais capazes para ser agentes da sua própria vida, já que se sentem mais aptos a fazer e melhores a ser. Ressalve-se, contudo, que 27% dos jovens participantes demonstraram que as suas aspirações não foram totalmente preenchidas, tal como já foi encontrado em estudos semelhantes (Flores-Crespo, 2007b).

Familiares

Passando para os familiares de jovens graduados, as questões que pretendemos responder são as seguintes:

Os familiares dos jovens graduados reportam mudanças na vida familiar, económica e social? Que mudanças foram essas? E não reportando, como explicam?

Quando se perguntou aos participantes se a formação dos seus familiares na EP resultou em alguma(s) mudança(s) para a família, 93% afirmou que sim. As mudanças relatadas concentram-se em dois grupos principais: 82% dos familiares relatou mudanças ao nível da ajuda que os jovens graduados lhes passaram a prestar, nomeadamente

ensinando determinados assuntos relacionados com os cursos que frequentaram, ajudando em determinadas tarefas e no sustento da família com os rendimentos que passaram a auferir; e 43% relataram mudanças relacionadas com o curso de agropecuária, essencialmente ao nível da melhoria da produção agrícola e dos rendimentos obtidos com a venda dos produtos, ou do que passaram a poupar com a maior produção que, como tal, dispensa a compra. Mas tantas outras mudanças significativas foram mencionadas, ainda que com menor frequência, tais como os jovens graduados terem passado a ser a fonte de sustento da família, viverem numa casa com condições dignas graças aos graduados, terem melhorado a sua alimentação, em quantidade e qualidade, sentirem-se agora mais felizes e orgulhos pelo sucesso dos familiares graduados, estarem empregados graças aos ensinamentos transmitidos pelos graduados, o relacionamento familiar ter melhorado, ou sentirem um novo ânimo e um novo alento ao acreditarem que a EP tem a capacidade de desencadear mudanças positivas nos jovens e, conseqüentemente, nas suas famílias.

Contudo, saliente-se que cerca de 54% dos familiares aludem também a expectativas de que a formação trouxesse mais mudanças, essencialmente ao nível do (auto)emprego dos jovens (50%), mas também ao nível da agropecuária (18%) e do prosseguimento de estudos (11%). Referem que não têm condições para financiar o investimento no autoemprego do graduado, ou pelo menos num autoemprego digno, que possa trazer rendimentos consideráveis, e referem também que os graduados não conseguem emprego por conta de outrem devido ao frágil tecido empresarial moçambicano. Mencionam ainda as frequentes condições climatéricas adversas do país que estragam a produção agrícola, independentemente das técnicas utilizadas, e que os graduados que pretendem prosseguir estudos se vêm obrigados a abandonar a sua área profissional para estudar no ensino geral, já que não conseguem ingressar nos Institutos Médios do país e que as EP só formam até ao nível básico.

Estas três áreas principais nas quais os familiares consideram que a formação não produziu as mudanças desejadas coincidem com as referidas pelos jovens graduados, contudo, os familiares vincam mais estes aspetos menos positivos (54% de familiares referem mudanças aquém das expectativas contra 29% dos graduados). Esta atitude um pouco mais negativa sobre a EP por parte dos familiares, comparativamente aos graduados, observou-se em várias situações: os familiares referem maior insatisfação pela EP, mencionam mais aspetos a melhorar, mais mudanças aquém das expectativas, mais dificuldades e tecem mais referências a uma evolução no sentido negativo por parte da

EP. Contudo, constatamos que os familiares mostram-se também percentualmente mais satisfeitos, referem mais aspetos positivos da EP e destacam mais a sua importância, comparativamente com os graduados. Parece-nos que os familiares depositam na EP mais expectativas, apreciam-na e consideram que a sua formação pode trazer mudanças positivas aos jovens. A este propósito constatamos, na categoria “Mudanças potenciais”, que 25% dos familiares, e nenhum graduado, mencionam que a EP tem a capacidade de provocar mudanças nos jovens, em termos de autoemprego, emprego e obtenção de rendimentos. Demonstram valorizar a formação mais numa perspectiva instrumental, como um passaporte para o trabalho, não destacando tanto como os graduados o seu valor intrínseco. As famílias tendem a projetar sobre os graduados as suas melhores expectativas sociais. Aliás, analisando diferentes categorias cujos fatores trabalho e formação são destacados, constatamos uma tendência de maior valorização por parte dos familiares da faceta trabalho comparativamente à faceta formação, e comparativamente à valorização atribuída pelos graduados. Contudo, ressalve-se que efetuar comparações percentuais entre graduados e familiares pode induzir-nos em erro, já que o método primordial de recolha de dados junto dos graduados foi o do *focus group*, enquanto com os familiares foi utilizado o método da entrevista individual. Isto pode fazer com que os participantes contactados individualmente refiram os assuntos em percentagens mais elevadas do que aqueles que foram contactados em grupo, onde nem todos se pronunciam sobre determinado assunto.

Por tudo o que foi exposto, somos levados a concluir que os familiares dos jovens graduados reportam mudanças na vida familiar, maioritariamente em termos de novas aprendizagens transmitidas pelos graduados, que foram postas em prática, frequentemente com o auxílio dos jovens, e que lhes permitiram melhorar diferentes aspetos da sua vida, entre os quais se destaca a produção agrícola e os maiores rendimentos daí decorrentes. No entanto, cerca de metade dos familiares participantes defende também a já referida necessidade de as EP fomentarem a (auto)empregabilidade dos graduados, assim como aludem a mudanças aquém das expectativas quanto à agropecuária e ao prosseguimento de estudos dos graduados, ambas também referidas pelos graduados. No geral, sobressai um novo sentimento de esperança, em que os familiares, que não terão tido as oportunidades educativas e formativas dos jovens, acreditam na força da formação e consideram que, efetivamente, já está a dar frutos.

Existe, de facto, numerosa bibliografia que demonstra a capacidade da educação e da formação fomentarem a empregabilidade dos jovens (ADEA, 2012, citado em UNESCO, 2015b; African Economic Outlook, 2008; International Institute of Educational Planning, 2006 Singh, 2000; UNESCO, 2010; citados em Tukundane et al., 2014; Capt, 2007; Flores-Crespo, 2007b; República de Moçambique, 2010; UNESCO, 2015; 2015b; 2016; 2016b). No entanto, existem também muitas evidências que desmontam as ilusões dos efeitos positivos diretos, de causa-efeito (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012; Flores-Crespo, 2007). No entanto, a ideia de que a formação profissional tem como único objetivo a empregabilidade mantém-se como um referencial frequentemente presente, concretamente em África (Middleton et al., 1993, citados em Oketch, 2007; Oketch, 2007). Pelo exposto, consideramos que, eventualmente, possa haver lugar a um ajustamento das expectativas dos familiares dos jovens graduados, que por vezes demonstram a perceção de que o certificado da EP deveria funcionar como um passaporte direto para o trabalho. Contudo, tal não configura um processo linear, pois para as populações mais pobres, tanto a escolarização das crianças como o acesso ao emprego constituem expectativas sempre presentes, nunca silenciáveis, mesmo que aparentemente incongruentes.

Elementos-chave

Quanto ao terceiro grupo de participantes, os elementos-chave, pretendíamos responder às seguintes perguntas:

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?

Constatamos que 76% dos elementos-chave participantes referem mudanças provocadas pela EP nos jovens graduados, destes, 90% sublinham a questão do trabalho que passaram a realizar e dos rendimentos que passaram a obter. Mencionam também outras mudanças, tais como o bem-sucedido prosseguimento de estudos por parte de alguns graduados, que ingressaram no Instituto Médio e mesmo prosseguiram até ao ensino superior, com bons resultados, a sua capacidade e competência na construção de casas e o melhoramento das suas técnicas de produção agrícola.

Constatamos também que 73% dos elementos-chave entrevistados aludem a diversas mudanças que as EP terão despoletado na comunidade, sobretudo ao nível da agropecuária, em que os agricultores locais melhoraram as suas práticas graças à observação do que a EP pratica nos seus campos e à formação e informação direta que a EP dá aos agricultores, a população alterou hábitos alimentares, aumentou a sua produção agrícola e, conseqüentemente, o rendimento obtido. Diversas outras mudanças são também referidas, tais como as relacionadas com o curso de Pedreiro, tendo passado a haver mais serviços de construção na comunidade, abertura e melhoria de estradas, e casas melhores; as relacionadas com o curso de Carpinteiro, com um aumento de serviços deste âmbito, acesso a mobílias e a caixões para os funerais; e, em geral, o facto de ter passado a haver na comunidade mão-de-obra qualificada disponível, com oferta de serviços vários, tanto aqueles diretamente relacionados com o curso frequentado pelos jovens, como outros, tais como serviço de fotocopiadora, biblioteca e energia elétrica. Há como que um alastramento de qualidade de vida, ainda que ténue e embrionário, que se processa como uma mancha de óleo na comunidade.

Verificamos que 41% dos elementos-chave mencionam também mudanças nas famílias dos jovens graduados, e destes, 86%, sublinham a ajuda que os jovens passaram a prestar, sobretudo com os seus ensinamentos, mas também no próprio sustento da família, e ainda com a prestação de serviços. Referiram ainda mudanças ao nível do aumento da produção e dos rendimentos agrícolas familiares graças à ajuda e ao ensinamento dos jovens, mencionaram o facto de os familiares estarem felizes e orgulhosos pelas novas capacidades dos jovens, aludiram a melhorias nas casas das famílias e a familiares que trabalham graças aos ensinamentos dos graduados.

A quase totalidade dos elementos-chave, isto é, 94%, referem-se à boa inserção da EP na comunidade e à boa articulação existente. Não é de estranhar que a maioria destes elementos, 83%, tenha mencionado a articulação própria que tem com as EP, onde consta em primeiro lugar a articulação das EP com empresas, nomeadamente as alusões a empregarem graduados, a acolherem estagiários e a participarem em eventos da EP, assim como é destacada a estreita relação da EP com o Conselho de Escola, que integra elementos da comunidade, a articulação com líderes locais, que interagem e colaboram frequentemente com a EP, bem como com outros elementos-chave. O segundo aspeto mais salientado é a prestação de serviços por parte da EP à população e a determinadas instituições, bem como relatos de uma boa inserção da EP na comunidade, em que a

população se sente parte da EP e esta recruta elementos da comunidade para com ela trabalharem ou em empresas com quem tem relações. É também referida a articulação da EP com os pais dos alunos e encarregados de educação, elogia-se o sistema de formação em alternância e o facto de ser um promotor da integração na comunidade, e a inserção da EP na comunidade, aludindo-se, inclusivamente, a não haver distinção entre comunidade local e comunidade escolar, já que são uma mesma comunidade, entre outras referências.

Contudo, 39% dos elementos-chave entrevistados mencionam que na comunidade não são visíveis tantas mudanças como esperariam. Explicam o sucedido essencialmente pela dispersão dos graduados, que regressam às suas comunidades ou vão trabalhar para outros locais, não agindo na comunidade da EP. Justificam também a falta de mudanças pela já referida dificuldade no autoemprego e falta de emprego dos graduados e pelas condicionantes climatéricas da agropecuária.

Adicionalmente, 43% dos elementos-chave alude a fragilidades na articulação EP-comunidade. Uma falta de articulação que por vezes acontece com os próprios, nomeadamente empresas, conselho de escola e líderes comunitários, assim como com a população.

Pelo exposto se conclui que os elementos-chave entrevistados consideram que as EP têm desencadeado nas comunidades diversas mudanças. Para além das que aqui se citaram, outras tantas foram referidas, e algumas arrebatadoras, nomeadamente o facto de considerarem que uma EP foi a responsável por ter deixado de haver fome na comunidade; as melhorias que as EP provocaram nos hábitos alimentares da população, que, por exemplo, começou a cultivar e a consumir hortícolas, o que já conduziu à diminuição do número de casos de anemia; o facto de ter passado a ser possível transportar os doentes para o hospital; permitir que os defuntos tenham um funeral digno e financeiramente acessível, com o acesso a caixões e ao transporte; a diminuição do número de jovens marginais na comunidade; haver jovens que passaram a ser a fonte de sustento das famílias; famílias que passaram a ter condições de habitação dignas e a sentir uma nova esperança para a sua vida; a simplicidade e a naturalidade com que a comunidade acolheu a EP e a humildade e disponibilidade para o funcionamento conjunto; a empregabilidade dos graduados nas empresas locais e a abertura das empresas à colaboração com as EP; as tão mencionadas mudanças agropecuárias; estas são as que podemos destacar entre tantas outras mudanças.

No entanto, é também por vezes referido que as mudanças provocadas ficaram aquém das expectativas e que existem fragilidades na articulação da EP com a comunidade. Trata-se ainda de um número significativo de referências, embora em bastante menor proporção do que as referências a mudanças e à boa articulação, tal como mostra o gráfico abaixo.

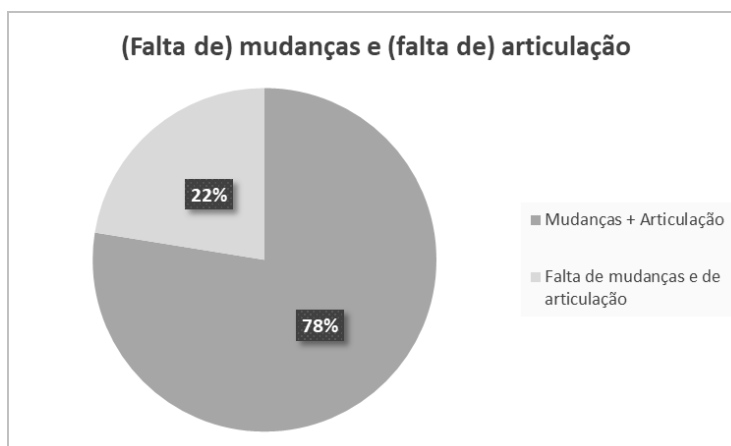


Gráfico 51 - Proporção de elementos-chave que referem (falta de) mudanças e (falta de) articulação EP-comunidade

Pelo exposto somos levados a considerar que os elementos-chave consideram que a formação das EP tem contribuído para a melhoria da vida dos graduados, das suas famílias e da população em geral. São relatadas evidências de que a ação das EP vai para além dos benefícios individuais diretos nos jovens, alargando a sua influência a toda a comunidade e assim contribuindo para os objetivos sociais comuns, fortalecendo a relação da educação com o desenvolvimento (FAO, 2014; PNUD, 2015; United Nations, s/ data-a). As EP têm potenciado que jovens e familiares trabalhem e que auferam os respetivos rendimentos, o que tem contribuído para vidas mais dignas e mais felizes, para o aumento da autoestima e da autoconfiança, de um novo sentimento de esperança e para o alargamento das oportunidades e das possibilidades de escolha. Adicionalmente, ao combater a fome e a malnutrição, as EP estão a contribuir para que a população tenha vidas mais saudáveis e, possivelmente, mais longas. Ao transmitir conhecimentos, fomentar *capabilidades*, contribuir para o empoderamento e para um aumento da liberdade, nomeadamente da liberdade para trabalhar, estão também a contribuir para vidas mais realizadas e a possibilitar que possa ser dado um primeiro passo para escapar ao ciclo vicioso da pobreza e da dependência. Todas estas mudanças constituem, a nosso ver, contributos valiosos para o desenvolvimento, pessoal e comunitário, e permitem-nos afirmar que as EP estão a colocar “a vida das pessoas na linha da frente”, tal como já o

primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano, em 1990, defendia (PNUD, 2015, p. 3).

Mas seria possível as EP fazerem ainda melhor? Acreditamos que sim. E um contexto com uma estrutura de oportunidades mais facilitadora da transformação das capacidades de fazer em ação efetiva (Alsop et al., 2006) possibilitaria mais e maiores mudanças? Também acreditamos que sim. Somos levados a crer que estes dois fatores, juntamente com as expectativas individuais, constituem os três principais motivos explicativos das referidas mudanças aquém das expectativas e das fragilidades na articulação da EP com a comunidade.

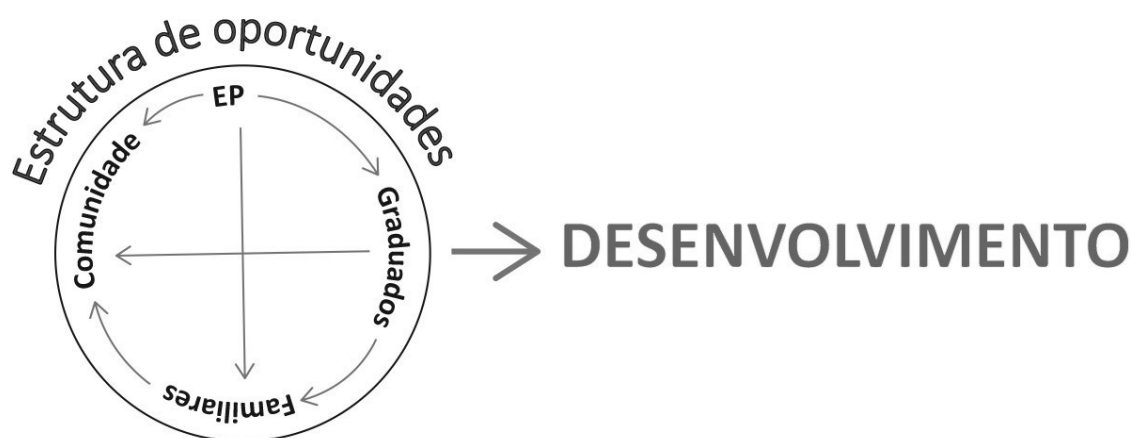


Ilustração 1 - Fatores que influenciam o desenvolvimento

Tal como procurámos ilustrar no esquema acima, consideramos que as EP têm uma ação direta nos graduados, que por sua vez exercem ação nas suas famílias e estas na comunidade. Por vezes, os graduados exercem também ação direta na comunidade, tal como as EP, para além da sua principal ação indireta, influenciam também diretamente familiares e população. Todos estes quatro atores são influenciados pela estrutura de oportunidades, conceito aqui utilizado com base no que Alsop et al. (2006) defendem a propósito dos fatores que influenciam o empoderamento. Relaciona-se também com o que Soler et al. (2007), igualmente a propósito do empoderamento, denomina de contexto, que vai facilitar ou dificultar decidir e concretizar decisões, e com o que Nussbaum (2000) apelida de condições externas, elemento que, em conjugação com as *capabilidades* internas, dá origem às *capabilidades* combinadas.

No caso das EP a estrutura de oportunidades manifesta-se pelo financiamento recebido, pelas condições físicas, pela alocação de dirigentes, pessoal docente e não

docente e, no geral, pelo contexto social envolvente. No caso dos restantes atores, graduados, familiares e elementos-chave, a estrutura de oportunidades consiste no contexto político, económico, legal, material, e também nas normas e pressões sociais, estereótipos, modas, entre outros (Soler et al., 2007). É, pois, esta estrutura, assim como a capacidade de agenciamento de cada ator (Alsop et al., 2006), isto é, a capacidade de efetuar escolhas intencionais, as suas capacidades internas (Soler et al., 2007) ou *capabilidades* internas (Nussbaum, 2000), que contribuem para as mudanças observadas e para as mudanças percecionadas. Neste caso, consideramos que a agência de cada um está a ser potenciada pela ação das EP. Assim, mesmo mantendo-se a estrutura e uma vez que se promove a agência/capacidades/*capabilidades* da população, estão criadas condições para potenciar o desenvolvimento, pessoal e social. Em alguns aspetos o desenvolvimento, bem como a perceção do mesmo, fica aquém do esperado em função da tal estrutura de (falta de) oportunidades, da ação e da capacidade de agir dos quatro atores, bem como das expectativas e ambições de cada um.

Observação

Para além das entrevistas, *focus group* e questionários, utilizou-se o método da observação naturalista, nas escolas e nas comunidades que se visitou e onde se habitou¹⁸, ainda que por curtos espaços de tempo. Com base neste método procurava-se responder às seguintes questões:

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 de desenvolvimento?

O primeiro fator que se destaca é a grande diferença entre as EP e respetivos contextos. Foi hábito que a deslocação de uma EP para outra demorasse cerca de um dia completo a fazer-se, dada a distância e as difíceis condições de transporte e, na realidade,

¹⁸ Note-se que durante a recolha de dados as condições de alojamento da investigadora variaram. No caso das EP comunitárias ficou a residir em alojamentos próprios para visitante e contíguos às EP, e nos casos das EP públicas houve duas situações distintas: em duas escolas ficou alojada no interior das mesmas, nas residências para professores e diretores, e nas restantes três ficou alojada no exterior, com menor proximidade das EP. Naturalmente, destas diferentes situações resultou uma proximidade também diferente com os contextos, nomeadamente com os alunos, mas também com outros atores e com a população em geral.

vijava-se para um contexto totalmente diferente, onde frequentemente era utilizada uma linguagem diferente, onde se praticava uma religião maioritária diferente, onde a população tinha hábitos diferentes, entre outros aspetos. A tão distintos cenários juntam-se as distintas características das EP em estudo, tais como a natureza pública ou comunitária, a oferta formativa e o número de anos em funcionamento. Face a tantas diferenças, tecer uma consideração única, generalizada, sobre as EP torna-se difícil e, possivelmente, redutor.

Contudo, com frequência, as mudanças que a população mais mencionava como despoletadas pela EP são as mudanças agrícolas, no caso das EP com oferta do curso de agropecuária. Os ensinamentos da EP, diretos ou indiretos, fizeram com que a população melhorasse as técnicas agrícolas e, por exemplo, cultivando a mesma área, passasse a “retirar da terra quatro sacos em vez de um”, um para o habitual consumo e os restantes três para venda. Também a mudança nos hábitos alimentares, que se centraram essencialmente no novo consumo de hortícolas, por exemplo de alface, que antes só era utilizada para a alimentação dos animais, foi bastante mencionada. No geral, a dieta da população ficou mais rica em quantidade, pelo aumento da produção agrícola, e em qualidade, pela introdução das hortícolas e, frequentemente, da carne, dado que passou a criar animais ou a ter possibilidades de os comprar. Este dado é bastante importante já que se associa positivamente à saúde, uma vez que anteriormente a dieta da população era menos diversificada e centrada no consumo de milho. Constatou-se o expoente das mudanças agropecuárias na comunidade envolvente da EP5, em que mais do que um ator referiu ter deixado de haver fome. Estas importantes mudanças assumem especial relevo no contexto moçambicano, em que a agricultura constitui a fonte de rendimento de cerca de 80% da população, 54% da população vive abaixo da linha de pobreza e 44% das crianças sofrem de desnutrição crónica, com um impacto negativo difícil de recuperar no seu desenvolvimento cognitivo (MINED, 2012).

Noutras escolas, essencialmente nas urbanas, pareceram-nos mais escassos os relatos de mudanças na comunidade. Conheciam-se casos de graduados cuja vida melhorou, mas dificilmente a população em geral se apercebia de mudanças, para além de uma nova alternativa para a educação e a formação dos jovens, que consideravam muito pertinente. Nestas escolas a dispersão dos graduados era mais vincada, assim como a dificuldade em conhecer os seus percursos pós-formativos.

Em contraste, na EP7, a sua ação na vida dos jovens e da comunidade foi extremamente acentuada, muito pela forte estrutura de oportunidades do contexto em que se situa. Foi, por exemplo, mencionado que 85% dos graduados eram absorvidos pelas empresas vizinhas, enquanto na maioria dos outros contextos visitados o tecido empresarial era praticamente inexistente. Nesses contextos, à falta de emprego juntava-se a dificuldade financeira para iniciar o autoemprego, o que por vezes levava à inatividade dos graduados, potencialmente associada a uma série de outros problemas sociais (Hanushek et al., 2015).

Observou-se também uma escola, a EP2, com muito pouca afluência de alunos, em que o ensino profissional era explicitamente considerado como um último recurso, para os que não conseguiram vaga no ensino geral, enquanto na maioria das restantes escolas, a frequência do ensino profissional era considerada motivo de orgulho.

No caso das escolas comunitárias a disponibilização de lar internato para os alunos, gerido por alguma Ordem ou Congregação Católica, era extramente valorizado como um meio privilegiado para educar os jovens, de forma humana e rigorosa, o que se verificava igualmente por parte de elementos com diferentes crenças religiosas. Já o mesmo não acontecia nas escolas públicas, cujo lar internato frequentemente tinha fracas condições e fraca supervisão, em que “os alunos andam de qualquer maneira”.

Foram também valorizados diversos serviços da EP disponíveis à população, tais como a existência de biblioteca, de máquina fotocopadora, de computadores, de carro e de trator. Estes aparentemente pequenos serviços fazem, por vezes, toda a diferença na vida da população que, por exemplo, passou a conseguir aceder ao hospital mais próximo, que se situa a vários quilómetros de distância. Assim, o facto de a EP ter um carro que, a troco do valor do combustível, coloca à disposição da população, pode salvar vidas.

Já a venda de objetos e de serviços da área dos cursos da EP, à população, a instituições e/ou empresas, que configuram a produção escolar mencionada no capítulo acima, foi mencionada como constituindo uma prática muito residual. Em mais do que uma escola foi inclusivamente referido que a produção escolar já foi significativa, mas que por um problema ou outro (mudança de diretor, desvio de fundos) tornou-se praticamente inexistente.

No geral, foi possível observar uma forte integração da EP na comunidade, algo a que o nosso olhar ocidental nada está habituado. Observaram-se escolas sem muros onde

a população circula livremente e utiliza os seus recursos, por exemplo a bomba de água ou o tanque. Observaram-se, inclusivamente, salas-de-aula “sem muros”, onde outros professores e elementos da comunidade entram e saem com naturalidade. No contexto moçambicano o conceito de comunidade e de vizinhança assume contornos diferentes do que estamos habituados nos países do norte e do “centro” do mundo mais desenvolvido. Trata-se de um conceito muito valorizado e que implica uma grande proximidade e mesmo irmandade. A população considera a escola como sua vizinha, com os direitos e deveres daí decorrentes, e o mesmo se observou na escola e na população escolar, aliás, foi inclusivamente referido que não existe diferença entre comunidade escolar e comunidade local, já que são uma mesma comunidade.

Às questões acima colocadas podemos, pois, dizer que, no geral, observamos uma interação próxima e dinâmicas interligadas entre a escola e a comunidade. O conceito forte de vizinhança que a população pratica, os órgãos da EP como o Conselho de Escola¹⁹ e a figura de Mãe ou Pai da Escola que integram elementos da população local não ligada à EP, e o sistema de formação em alternância praticado em duas das EP participantes, são três dos fatores que ilustram e promovem a forte interação observada. Contudo, em alguns contextos, nomeadamente nas EP urbanas, esta cultura de proximidade já se perdia um pouco e percebia-se algum desconhecimento do funcionamento da EP por parte de elementos-chave entrevistados.

Quanto à questão que versa sobre o papel promotor de dinâmicas de desenvolvimento por parte das EP somos levados a considerar, com base nas centenas de atores ouvidos (202 ouvidos formalmente e muitos outros informalmente), que nenhum dos contextos permaneceu do mesmo modo com a implementação da EP, que sempre envolveu e, eventualmente, desenvolveu os seus habitantes. Contudo, os moldes em que aconteceram mudanças são extremamente díspares entre si, em amplitude e indicadores. Nos contextos “mais difíceis”, onde eram menores as evidências de alterações, a influência da EP parece ter incidido no âmbito individual e estar, com mais dificuldade, a alastrar-se à comunidade. Ainda assim, também nestes contextos e mesmo nos casos dos graduados desocupados, foi reiteradamente referido e manifestado pelos próprios e

¹⁹ Um pormenor que consideramos ilustrativo da tolerância e do acolhimento de todos é o facto de, numa das EP, nos ter sido referido que no início das reuniões do Conselho de Escola todos os elementos rezam juntos apesar das suas diferentes religiões.

familiares a sua satisfação e orgulho pelo curso e pela escola. Orgulho que parece advir do auto e hétero reconhecimento, do “ter um ofício”, “uma arte”.

Por tudo o que escutamos e por tudo o que observamos, somos levados a considerar que as EP estão a desempenhar um papel muito importante para as comunidades onde estão inseridas. Têm desencadeado mudanças arrebatadoras, pelo menos na vida de alguns graduados. Mesmo nas EP dos tais contextos “mais difíceis”, por exemplo, na EP2, que tinha pouca afluência de alunos, sendo manifestamente considerada como uma escola de segunda oportunidade, destinada aos que não conseguiam entrar no ensino geral, os graduados ouvidos exprimiram relatos comoventes de mudanças de vida.

No entanto, consideramos que, no geral, as EP podiam aproveitar ainda mais as suas potencialidades, preocupando-se com maior afinco em fazer a diferença na vida de cada aluno e de cada graduado, e na vida da comunidade. Lamentamos alguns aspetos observados, dos quais destacamos as precárias condições de alimentação e de alojamento dos alunos em algumas EP públicas, e o desaproveitamento de recursos, nomeadamente de bons equipamentos que, após terem alguma avaria, não são reparados e permanecem, por tempo indeterminado, a deteriorar-se, assim como os alimentos que, numa das EP, se estragam no campo de cultivo por falta de intervenção atempada e de recolha, pela falta de combustível para o carro. Acreditamos que a aposta das EP na produção escolar e a sua autonomia para gerir as receitas próprias constituem um fator que poderia melhorar aspetos vários do seu funcionamento. Acreditamos também que uma maior aposta na formação dos alunos em empreendedorismo e no acompanhamento dos graduados poderia resolver outra grande parte dos aspetos que são apontados à EP como menos positivos. Aliás, analisando o discurso dos participantes, constatamos que o investimento nestes dois fatores, produção escolar e apoio ao empreendedorismo, provavelmente resolveria cerca de 58% das referências acerca dos aspetos que a EP deveria melhorar.

Naturalmente todo este estudo teve por base a perceção dos atores locais sobre eventuais mudanças e não mudanças efetivas, desconhecendo nós as distâncias entre mudanças efetivas e mudanças percecionadas. Além de considerarmos que a perceção dos atores locais acerca da sua vida e da vida da comunidade é o que realmente se configura como mais importante, não foi possível recolher dados numéricos nos contextos aqui em estudo que nos permitissem fazer outro tipo de análise, por exemplo, analisar o volume e a diversificação da produção agrícola antes e depois da EP ou o número de

população local empregada antes e depois da EP. Consideramos, aliás, que uma análise deste género, além de não estar no nosso propósito, estaria também sujeita a limitações diversas.

LIMITAÇÕES

Algumas limitações do presente estudo são as já equacionadas no capítulo dos procedimentos e prendem-se com limitações habitualmente apontadas às abordagens qualitativas que procuram estudar causalidades e impactos (Dolan et al., 2012; Fujiwara, 2013). Não sendo esse o objetivo deste estudo, tem, porém, objetivos aproximados, ao procurar conhecer qual a ação das escolas participantes nas comunidades envolventes. Algumas das limitações deste estudo poderão assim relacionar-se com a desajustabilidade social a que os métodos da entrevista e do *focus group* por vezes estão sujeitos; os participantes serem levados a acreditar na importância das EP pelo interesse demonstrado pela investigadora, a que acresce o facto de ser oriunda de um país considerado mais desenvolvido; a dificuldade em saber/imaginar o que teria acontecido caso as escolas profissionais não existissem ou os jovens não as tivessem frequentado, o que pode levar a atribuir às escolas a responsabilidade das mudanças observadas, não sendo possível ter em conta nem isolar uma série de fatores paralelos; a tendência a defender a opção tomada de frequentar a escola com receio de que o contrário demonstre incoerência; e o fenómeno da dissonância cognitiva, que pode levar os jovens e familiares a convencerem-se a si próprios da utilidade da opção tomada em frequentar a EP, à qual dedicaram anos de vida.

Outro grupo de possíveis limitações são as que se prendem com a investigação em países em desenvolvimento (Hammett & Wedgwood, 2005, citados em Poças et al., 2015), nomeadamente com a dificuldade no acesso aos dados e aos participantes, tal como Poças et al. (2015) salientam. Esta possível limitação foi por nós bastante equacionada, tendo inclusivamente levado a que tivéssemos incluído no desenho do estudo dois novos grupos de participantes, de mais fácil acesso. No entanto, no presente estudo tais dificuldades não se fizeram sentir, provavelmente pela meticulosa preparação prévia da ida para o terreno, bem como pelo apoio que obtivemos do Ministro da Educação de Moçambique, que terá facilitado o acesso às escolas e o envolvimento e a colaboração

dos diretores²⁰. Apesar de todos os contactos prévios estabelecidos foi frequente que, no primeiro contacto presencial com o diretor de cada escola, se instalasse na investigadora alguma preocupação, ao constatar que as entrevistas ainda não estavam programadas nem agendadas. Aconteceu também que, por vezes, os diretores não estavam à espera da investigadora, apesar da programação prévia. Contudo, tudo se acabava por compor, com flexibilidade e dentro do tempo previsto. A própria investigadora conseguiu por diversas vezes reunir participantes em falta, através de contactos formais e informais que ia estabelecendo. Apenas na EP6, escola cujo diretor tinha tomado posse na própria semana em que decorreu a recolha de dados, esta ficou aquém do desejado. A distribuição das entrevistas e *focus group* foi sendo a possível, acontecendo por diversas vezes a existência de dias praticamente livres para a investigadora, de longos tempos de espera e de outros momentos com extensas “maratonas” de entrevistas sem pausas entre elas. O cansaço acumulado poderá por vezes ter limitado a capacidade da investigadora em explorar toda a potencialidade de algumas das entrevistas. Também as dificuldades de comunicação, que se desenrolava em português, dado o desconhecimento da investigadora das línguas locais, terá por vezes condicionado a qualidade das entrevistas, nomeadamente nos meios mais rurais. No entanto, é de salientar a disponibilidade e a amabilidade demonstradas pelos participantes, o gosto pelo interesse da investigadora em escutar a sua opinião e a agradável relação entrevistadora-entrevistados que sempre se estabeleceu²¹. Não foi notório qualquer constrangimento eventualmente provocado pela diferença de raça ou pela ascendência colonial. Contudo, constatou-se que, com frequência, e apesar da cuidada explicação dos objetivos do estudo por parte da investigadora, os participantes desenvolveram expectativas de que a investigação em curso fosse provocar melhorias, nomeadamente nos aspetos que apontaram como menos positivos e nas sugestões e pedidos que elaboraram.

Consideramos que teria constituído uma mais-valia metodológica do presente estudo se os guiões das entrevistas e do *focus group* e, essencialmente, os questionários, pudessem ter sido testados no contexto previamente à sua aplicação. Esta situação não se revelou tão premente nos guiões, dado que eram flexíveis o suficiente para permitirem

²⁰ Foi hábito que ao chegar a uma nova localidade a investigadora se fosse apresentar e cumprimentar o Responsável pela Direção Distrital ou Provincial da Educação e Cultura, assim como o Chefe da Repartição do Ensino Técnico.

²¹ Um episódio que pensamos refletir a agradável relação que se sempre se conseguiu estabelecer com os participantes, foi a expressão do diretor de uma das EP, que trabalhava no exterior do gabinete que nos cedeu para a realização das entrevistas, e que, no final, afirmou que estas deviam ter corrido muito bem porque todas as pessoas saíram do gabinete muito sorridentes.

adaptações no momento, à medida do discurso e da compreensão dos participantes. Contudo, constatamos que os questionários utilizados não estavam totalmente adaptados ao contexto. Por um lado, os jovens demonstraram dificuldades no seu preenchimento, provavelmente por não estarem familiarizados com este tipo de instrumentos, ao pertencerem a uma sociedade de tradição marcadamente oral, como vários autores alertam (Castro & Machado, 2011; Jansen, 2005, citado em Poças et al., 2015; Santos, 2015). Por outro lado, os questionários solicitavam informações que não estavam adaptadas culturalmente, por exemplo, ao pedir datas de ingresso e de conclusão do curso e ao incluir diversas perguntas que versavam sobre “há quanto tempo” ou “número de meses”, datas e tempos que os jovens não tinham registadas, tratando-se de tópicos aos quais culturalmente não é dada muita relevância. Pertencem a uma sociedade ainda não escravizada pelo tempo, o que já não acontece com a nossa. No terreno procurou-se contornar esta limitação através de uma aplicação dos questionários guiada e em conjunto, explicando em voz alta cada passo. Relativamente aos aspetos que os jovens não souberam responder ou que responderam com incongruências, consideramos que não invalidaram a pertinência do instrumento, cujo objetivo principal, isto é, conhecer em linhas gerais o percurso dos jovens após a graduação, foi atingido.

Outro aspeto que não pode deixar de ser destacado, e que poderá condicionar um pouco a pertinência do estudo, prende-se com o alargado intervalo de tempo que decorreu entre a recolha de dados e a apresentação da presente tese, e que foi de quase quatro anos e meio. Tal deveu-se, sobretudo, à morosa análise de conteúdo realizada às muitas entrevistas e *focus group* recolhidos no terreno²². Uma recolha de dados e uma análise mais focalizada na questão chave “Mudanças” poderia, eventualmente, ter fornecido dados suficientes para o trabalho que aqui se apresenta. Pelo contrário, realizou-se uma recolha de dados abrangente, que englobou questões menos centrais para a temática em estudo, e uma minuciosa análise de conteúdo frase-a-frase de onde resultou uma infinidade de dados e de informações que, ainda que a nosso ver sejam muito ricos e pertinentes, dificilmente os conseguimos transmitir na totalidade. Desta situação resultou também um capítulo de apresentação dos dados excessivamente longo e maçudo e um capítulo de discussão dos dados baseado num esforço permanente de estreitamento da lente de análise.

²² Mas também a algumas questões pessoais da autora, como a maternidade, e à conjugação de tudo isso com a atividade profissional.

Neste trabalho gostaríamos de ter apresentado mais excertos da voz dos participantes, tão rica e eloquente nas suas palavras tão próprias no modo de encarar o contexto em que se movem. Contudo, numa apresentação dos dados que resultou demasiado extensa, ao visar apresentar todo o discurso dos 144 participantes, tornou-se inviável ir ilustrando os vários itens das categorias com os discursos dos atores, tal como inicialmente tínhamos previsto²³. Numa investigação que teve como princípio orientador “dar voz” aos participantes, no sentido de aumentar o protagonismo e a visibilidade daqueles que constituem os verdadeiros peritos no assunto que pretendemos estudar, sentimos que a presente tese deveria expor mais as suas vozes individuais, que, ao serem agrupadas e interpretadas, foram transformadas em vozes da autora. Contudo, tivemos uma atenção e um cuidado permanentes para que a voz que nesta tese se expressa constitua de facto a análise e a interpretação das vozes dos participantes e não a nossa própria interpretação do assunto tratado.

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Consideramos que a investigação que desenvolvemos nos ajudou a compreender que e como é que as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudança social, a realizar socioprofissionalmente os alunos, a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes, atingindo assim o objetivo a que nos propusemos.

Compreendemos que um importante objetivo das escolas profissionais deve ser a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, mas que focar este único fator é extremamente redutor, já que a ação da formação nos alunos e nas comunidades vai muito para além dessa questão, inclusivamente em contextos de pobreza, como é o caso de mais de metade da população moçambicana. Compreendemos que os jovens não valorizam apenas o valor instrumental da educação, mas também o seu valor intrínseco, o que acontece em menor proporção nos seus familiares e nos elementos-chave da comunidade.

Compreendemos que a ação das escolas profissionais no desenvolvimento das comunidades acontece maioritariamente através dos jovens, beneficiários da formação, que se tornam autênticos agentes de desenvolvimento, não só nas suas famílias, mas

²³ Por este motivo tomamos a liberdade de utilizar um ou outro excerto do discurso dos participantes no Capítulo da Discussão dos Dados e neste próprio, da Conclusão, ainda que tais excertos não tivessem sido expostos no Capítulo da Apresentação dos Dados.

também na comunidade em geral. Sentem que adquiriram um conhecimento valioso que não deve ficar encarcerado e que têm o dever de o transmitir. Aliás, diferentes alunos dos cursos de agropecuária referiram que na EP lhes ensinaram a comunicar com os outros elementos da comunidade e a transmitir com cuidado e com respeito os seus conhecimentos, dado que um importante posto de trabalho público em Moçambique é o do técnico extensionista, cuja função é apoiar e levar os seus conhecimentos agropecuários aos agricultores familiares rurais. Um excerto que ilustra este sentimento de dever de alargar o conhecimento é o seguinte (F1 EP8):

[Os vizinhos também mudaram as técnicas agrícolas porque] aprenderam através daquela criança, sempre ela não fica comigo. Disse: «papá me nasceu, mas eu não sou criança de um único pai, sou criança de todos esses pais. Aquele que é homem, do sexo masculino, e com idade superior a mim, eu chamo como pai. Tenho que dar esses ensinamentos, como lhe estou a dar.» Eu não estou a reagir, não fico receado, deve ensinar. É porque minha criança pode ensinar mais de cinco famílias, isso é minha vantagem, eu fico gordo.

Este sentimento altruísta de dever de transmitir os conhecimentos aos restantes é uma particularidade a que não estamos habituados nos países do norte e que se prende com o já referido forte sentimento de pertença à comunidade. Compreendemos, assim, que os alunos se tornam participantes ativos, não só no seu desenvolvimento, mas também no desenvolvimento dos demais.

A este propósito, constamos um enraizamento da EP na comunidade de tal modo forte, que por vezes se confundem as fronteiras entre uma e outra. Compreendemos que este fator é um aliado na transformação dos benefícios individuais da formação da EP em benefícios sociais comuns, ao contribuir para o dever de agente de desenvolvimento que constatamos estar presente nos alunos.

Compreendemos que a formação das EP, e de acordo com a abordagem das *capabilidades*, está a contribuir para a expansão da liberdade real dos alunos alcançarem o bem-estar, de alcançarem aquilo que valorizam, de escolherem possíveis modos de vida (Sen, 1992; Cohen, 1995; Walker & Unterhalter, 2007). E, neste sentido, vários graduados transmitiram uma ideia de realização pessoal e familiar, de realização através do trabalho que passaram a ser capazes de executar, de realização através do reconhecimento externo, da forma como os familiares e a comunidade os passaram a encarar, como “técnicos” e “mestres”, com maior respeito e consideração.

Compreendemos que vários jovens estão a ser capazes de alterar o seu destino e o destino da sua família, dando os primeiros passos para escapar ao ciclo vicioso da pobreza. Compreendemos que os conhecimentos transmitidos na EP estão a fazer com que os jovens sejam capazes de converter recursos em *funcionamentos*, contribuindo para eliminar alguns dos obstáculos à ampliação das suas escolhas (Fukuda-Parr, 2002; Vaughan, 2007). Tais conhecimentos estão a provocar transformação nos jovens, a promover o seu empoderamento e a sua emancipação, fomentando a sua autoestima e autoconfiança, bem como, e de acordo com a perspetiva de Alsop et al. (2006), a estimular a sua capacidade de fazer escolhas intencionais e de transformar tais escolhas em ações e resultados. De acordo com as dimensões de empoderamento defendidas por Luttrell et al. (2009), consideramos que a formação das EP está a promover o empoderamento económico dos jovens, ao permitir que adquiram competências que facilitam o acesso a rendimentos e a meios de subsistência, e o empoderamento humano e social, ao permitir que ganhem controlo sobre as suas vidas e capacidade para atuar no que consideram importante (Page & Czuba, 1999, citados em Luttrell et al., 2009).

Compreendemos que, para além da ação dos jovens nas comunidades, também as próprias EP estão a agir diretamente, demonstrando boas práticas, partilhando recursos, disponibilizando serviços e mesmo, por vezes, formando adultos.

Compreendemos também que a falta de oportunidades sociais e de facilidades económicas constrange a força da educação (Flores-Crespo, 2007) e é a responsável por grande parte das mudanças que ficaram aquém das expectativas. Em suma, compreendemos que a ação das EP nos alunos e na população é múltipla e muito valorizada, mas também que ainda fica aquém do seu potencial e do que delas é esperado.

SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Na presente investigação procuramos compreender se e de que forma as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudanças nas pessoas e nas comunidades e, assim, se associam ao desenvolvimento. Um primeiro aspeto que se salientou foi a idiosincrasia de cada escola e de cada contexto e, como tal, a dificuldade em fazer generalizações. Assim, seria importante que uma futura investigação procurasse compreender de uma forma mais estruturada como se relacionam as características das EP com as mudanças provocadas, no que concerne ao número de anos de funcionamento,

ao contexto social urbano, semiurbano ou rural, à natureza pública ou comunitária e à formação agrária ou outras. Para tal seria pertinente alargar a amostra das escolas, manter os mesmos três grupos de participantes e focalizar os métodos de recolha de dados no tópico “Mudanças”, utilizando para a análise de conteúdo dos dados uma grelha de análise pré-construída que facilitasse as comparações entre escolas.

Poderia ser ainda mais útil procurar compreender melhor quais os aspetos do funcionamento das EP que estão associados a mais mudanças. Aspetos mais específicos, que vão para além dos contextuais acima referidos, tais como, a dedicação das EP à formação dos alunos em empreendedorismo, o acompanhamento dado aos graduados, a organização de ações diretas na comunidade, como a dinamização de palestras ou de campos de demonstração, o sistema de formação em alternância, a prestação de serviços à comunidade, a dedicação à produção escolar, o grau de relacionamento mantido com empresas e locais de estágio, o grau de adequação dos materiais e equipamentos da EP à oferta formativa, entre outros. Em suma, acreditamos que, pesem os fatores contextuais, escolas de maior qualidade, ou seja, que provocam nos alunos e na comunidade mais mudanças promotoras de desenvolvimento, estão associadas a alguns dos aspetos que acima listamos. Seria por isso importante uma investigação orientada para conhecer os fatores que mais estão a contribuir para a promoção da qualidade das escolas profissionais.

Seria também pertinente analisar as entrevistas recolhidas junto dos diretores e dos formadores das escolas para ficarmos a conhecer o olhar dos elementos internos ao processo formativo e eventualmente observar as diferenças de perceção do papel das EP nas comunidades, comparativamente aos elementos externos sobre os quais versa este trabalho.

A existência de um estudo semelhante ao aqui desenvolvido, mas que versasse sobre a relação de escolas do ensino dito geral com o desenvolvimento, ajudaria também a compreender que parte das mudanças observadas se deve à educação, no geral, e que parte se deve especificamente ao ensino profissional.

No presente estudo surgiram diversas referências espontâneas à evolução, positiva ou negativa, das EP, ainda que funcionassem apenas há um máximo de dez anos e há um mínimo de cinco anos. Como tal, consideramos pertinente que daqui a algum tempo, por exemplo, volvidos vinte anos do início das escolas, se desenvolvesse um novo estudo centrado neste tópico, isto é, que, pela voz de elementos-chave, procurasse compreender

se e como as EP têm evoluído ou involuído. Neste novo estudo poderia mais uma vez ser abordado o tópico “Mudanças” e assim procurar relacionar como as mudanças eventualmente provocadas pelas EP se relacionam com a sua melhoria ou deterioração.

Repetir o presente estudo daqui a alguns anos seria também pertinente, dado que a maioria das escolas ainda se encontram a dar os primeiros passos e que o fator tempo é essencial para que o desenvolvimento sociocomunitário se processe (Azevedo & Abreu, 2007; Cardoso, 2011), “mudar não é fácil, correr não é chegar, é devagar... A vida é difícil, sim, a vida é difícil” (F2 EP1).

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, J. M. (2011). Escolas Profissionais de Moçambique. Dez anos a acreditar. In Direção Nacional do Ensino Técnico-Profissional de Moçambique & Fundação Portugal-África (Eds.), *Escolas Profissionais de Moçambique. Colocando o futuro nas tuas mãos* (pp. 143-154).
- Adams, A. V. (2007). The role of skills development in the transition to work: background paper for the World Bank's World Development Report of 2007. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.9-12). NORRAG News 38.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.
- Akkoyunlu-Wigley, A. & Wigley, S. (2008). Basic education and capability development in Turkey. In A. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley, & S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp.271-297). Munster: Waxmann.
- Almeida, L. & Freira, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alsop, R., Bertelsen, M., Holland, J. (2006). *Empowerment in practice: From analysis to implementation*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento (Eds.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp.15-33). Porto: Edições ASA.
- Alves, N., Centeno, M. & 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.
- Amaro, R. (2003, janeiro-julho). Desenvolvimento – Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos, 4, 36-68*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, ISCTE.
- Ambrósio, 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.

- Amorim, J. P. & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: O futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Atchoarena, D. (2007). Reviewing technical and vocational education and training. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.7-9). NORRAG News 38
- Azevedo, J. & 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.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: Uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2015). *Pensar a relação sociedade-escola quando há um furacão de silêncio, ensurdecedor e hiperativo, nas escolas*. Retirado de <http://www.joaquimazevedo.com/martigos> consultado em 22.01.2018.
- Bagnol, B. & Cabral, Z. (1998). Estudo sobre o estatuto do professor do ensino primário em Moçambique. Ministério da Educação, Organização Nacional de Professores/ Sindicato dos Professores de Moçambique, Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada do Reino da Dinamarca. Maputo, janeiro de 1998.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para Todos*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, R. P. & Mendonça, R. (1997). *Investimentos em Educação e Desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada.

- Basílio, A. (2014). *Papel do Conselho de Escola no sistema educativo moçambicano: Um estudo de caso*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bates, R. (2007). Developing capabilities and the management of trust. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 137 – 156). New York: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M. (2007). Children's valued Capabilities. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 197 – 214). New York: Palgrave Macmillan.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buitrago, J. P. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI*, 12, 181-199.
- 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).
- Capt, J. (2007). Skills development and poverty reduction strategies. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.44-45). NORRAG News 38
- Caramelo, J. C. (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cardoso, J. (2011). O conhecimento nas comunidades. In L. C. Rodrigues, J. F. Martins, & T. M. Fernandes (Orgs.), *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 333-343). Oeiras: INA Editora.
- Carvalho, A. (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: O caso português. *Educação*, 3 (60), 503-523.

- Castro, J. M. & Machado, L. (2011). *Avaliação internacional do modelo curricular e pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique*. Relatório Final (policopiado).
- Cohen, J. (1995). Review of “Inequality Reexamined” by Amartya Sen. *Journal of Philosophy*, 275-288.
- Collet-Sabé, J. & Humet, J. S. (2016). Educación y territorio : 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad en Cataluña (España). Antecedentes, evaluaciones y perspectivas actuales. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. XIX, 532, 1-23.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a Educação: Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Estrasburgo, 20-11-2012.
- Contreras, G. T. & Sarmiento, K. V. (s/d). *Una propuesta desde el enfoque de las capacidades*. Centro de Investigación Social. Área de Vivienda Definitiva. Fundación Techo-Chile.
- Correia, A. (2008). *Análise sectorial da Educação e Desenvolvimento em Cabo Verde. Que intervenção?* Dissertação de Candidatura ao Grau de Mestre. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cossa, J. (2011). System transfer, education, and development in Mozambique. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 6 (2), 1-15.
- Cremin, P. & Nakabugo, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: A literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- Crespo, L. V. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitário: Revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148.
- DAC – Development Assistance Committee (2001). *The DAC Guidelines on Poverty Reduction*. Paris: OECD.
- Damon, M. (2017, outubro). Falámos de tudo com Matt Damon. *National Geographic*. 17 (199). Editorial.

- Dolan, P., Fujiwara, D., & Metcalfe, R. (2012, November). *Review and update of research into the wider benefits of adult learning*. BIS Research Paper number 90. London: Department for Business, Innovation & Skills.
- Eurostat (2018, 1 de março). *Pupils in upper secondary education enrolled in vocational stream: Participation/enrolment in education by sex*. Retirado de http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_ipart_s&lang=en consultado em 05.03.2018.
- FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations (2014). *The state of Food and Agriculture: Innovation in family farming*. Rome: FAO.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flores-Crespo, P. (2007). Education and capabilities in Bangladesh. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 157 – 176). New York: Palgrave Macmillan.
- Flores-Crespo, P. (2007b). Education, employment and human development: illustrations from Mexico. *Journal of Education and Work*, 20 (1), 45-66.
- FME – Fórum Mundial de Educação (2001). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, & Ação Educativa.
- FME – Fórum Mundial de Educação (2015). *Declaração de Incheon. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusive e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V., & André, P. (2012). *Education reform in Mozambique. Lessons and challenges*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Fujiwara, D. (2013, abril). *Museums and happiness: The value of participating in museums and the arts*. Museum of East Anglian Life.
- Fukuda-Parr, S. (2002). *Operacionalizando as ideias de Amartya Sen sobre capacidades, desenvolvimento, liberdade e direitos humanos: O deslocamento do foco das políticas de abordagem do desenvolvimento humano*. Retirado de <http://sergiorosendo.pbworks.com/f/Fukuda-Parr%2B2002%2BSen.pdf> consultado em 27.11.2017.

- Global Partnership for Education (s/ data). *Education is a vital human right and plays a central role in human, social, and economic development*. Retirado de <http://www.globalpartnership.org/education> consultado em 09.10.2017.
- Gómez, J. A. C., Freitas, O. M. P., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local*. Porto: PROFEDIÇÕES.
- Governo da Província de Nampula (2015, julho). *Plano de acção multisectorial para redução da desnutrição crónica – Província de Nampula*.
- Grootings, P. (2007). Policy learning for sustainable VET reform. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.45-49). NORRAG News 38.
- Grunwald, E. (2007). Technical and vocational skills development (TVSD) in the context of sustainable economic development. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.51-53). NORRAG News 38.
- Halinen, H. (s/ data). *General aspects of basic education curriculum*. Finnish National Agency for Education. Retirado de http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016 consultado em 6.2.2018.
- Hanushek, E. A. & Wobmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2015). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *The Journal of Human Resources*, 52 (1), 48-87.
- Hayward, C. R. (2000). *De-facing power*. Cambridge University Press
- 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.
- Huber, R. (2007). Swiss Agency for Development and Cooperation, SDC. New challenges in skills development. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.53-54). NORRAG News 38.
- Ibraimo, M. N. (2014). *O Conselho de Escola como espaço de participação na comunidade*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia.

- IMF (2011). *Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper*. IMF Country Report No. 11/132. IMF Publishing.
- IPI – International Press Institute (2013). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio: Guia de reportagem*. Austria: IPI.
- King, K. (2007). A critical glance at the World Development Report (WDR) 2007 on youth, and its implications for vocational skills. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.12-14). NORRAG News 38
- King, K. & Palmer, R. (2007). Critiquing, synthesising and reviewing technical and vocational skills development. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.4-7). NORRAG News 38
- Korboe, D. (2007). Can skills training help break the cycle of deprivation for the poor? Lessons from northern Ghana. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.27-28). NORRAG News 38
- Krueger, R. & Casey, M. A. (2001). Designing and conducting focus group interviews. In *Social analysis: Selected tools and techniques*. Washington, DC: World Bank.
- Levesque, D. (2007). Expanding access to vocational education and skills development in Sub-Saharan Africa (SSA). In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.49-50). NORRAG News 38
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y território. La organización en red local como estrutura inovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151.
- Lopes, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 41-61.
- Lowe, J. (2012). Amartya Sen's capability approach and social justice in education, edited by M. Walker and E. Unterhalter. *British Journal of Sociology of Education*. 33 (4), 615-619.
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., & Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.
- McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2006). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.

- McDonald, D. (1998). Developing guidelines to enhance the evaluation of overseas development projects. *Evaluation and Program Planning*. 22, 163-174.
- McGrath, S. (2007). What has been the impact of the World Bank's skills development in Sub-Saharan Africa Report? In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.23-25). NORRAG News 38.
- Mendes, C. (2012). As escolas comunitárias de Luanda: Um contributo para o desenvolvimento sustentável da escolarização em Angola. *Ética e Cooperação: Desafios de um desenvolvimento inclusivo. Africana Studia Revista Internacional de Estudos Africanos*. 18 (1), 135-152.
- MINED – Ministério da Educação da República de Moçambique (2012, 12 de junho). *Plano estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros.
- Moreira, S. B. (2009). *Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento*. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho.
- Mosedale, S. (2003). Towards a framework for assessing empowerment. Paper presented for the international conference New Directions in Impact Assessment for Development: Methods and Practice. University of Manchester UK, 24-25 November.
- NET-MED Youth (2014-2017). *Networks for Mediterranean Youth*. UNESCO & European Union. Retirado de <http://www.netmedyouth.org/> consultado em 25.10.2017.
- Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). *A guide to Social Return on Investment*. Cabinet Office: Office of the Third Sector.
- Njoku, Z. (2012). *Unpopularity of technical and vocational education among nigerian youths: The bane of national quest for rapid economic development*. Valencia: 6th International Technology, Education and Development Conference, pp. 4291-4300.
- NORRAG (2005). *2005 – Was it a development year? A status report on the Millennium Project, World Summit, Commission for Africa and G8 Scotland*. Police Brief for NORRAG News 36.

- NORRAG (2007). *Technical and Vocational Skills Development*. Police Brief for NORRAG News 38.
- NORRAG (2008). *Education for sustainable development? Or, the sustainability of education investment?* Police Brief for NORRAG News 40.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Observador (2016, 1 de novembro). *Projeto do programa Alimentar Mundial quebra tabus alimentares no centro de Moçambique*. Retirado de <http://observador.pt/2016/11/01/projeto-do-programa-alimentar-mundial-quebra-tabus-alimentares-no-centro-de-mocambique/> consultado em 12.02.2018.
- Observatório das Desigualdades (2010). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL). Retirado de <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=121> consultado em 25.11.2017.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD/UNESCO (2002). *Financing Education: Investments and returns*. Paris: OECD Publications/UNESCO Publishing.
- Oketch, M. O. (2007). To vocationalise or not to vocationalise? Perspectives on current trends and issues in technical and vocational education and training (TVET) in Africa. *International Journal of Educational Development*, 27, 220-234.
- ONUBR – Nações Unidas no Brasil (2015, outubro). *Transformando nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Retirado de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> consultado em 13.10.2017.
- Palmeirão, C. (2007). *A interação geracional como estratégia educativa: Um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações*. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Palmer, R. (2007). Excitement about growth, disappointment about skills? In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.28-30). NORRAG News 38.

- Phenomenal Education (s/ data). *Re-thinking from Finland. Phenomenon based learning: teaching by topics*. Retirado de <http://www.phenomenaleducation.info/home.html> consultado em 6.2.2018.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015*. PNUD.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (s/ data). *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Retirado de <http://www.agenda2030.org.br/sobre/> consultado em 23.10.2017.
- Poças, S., Lopes, A., Medina, T., & Santos, J. G. (2005). *Desafios da investigação em contextos de desenvolvimento: Um projeto de investigação em Angola*. In CEDU 2015 – Políticas e práxis da Educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais. Praia, Santiago: Cabo Verde.
- PORDATA. *Taxa de crescimento anual médio*. Retirado de www.pordata.pt consultado em 31.08.2017.
- Powell, L. & McGrath, S. (2014). Exploring the value of the Capability Approach for Vocational Education and Training Evaluation: Reflections from South Africa. In G. Carbonnier, M. Carton, & K. King (Eds.), *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development*, International Development Policy series No.5 (pp. 126-148). Geneva: Graduate Institute Publications.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in Education: A further update. *Education Economics*, 12 (2), 111-134.
- Rada, T. S. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Rada, T. S.; López, N. C. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Rádio ONU, Notícias e Mídia (2017, 14 de fevereiro). *Para PMA, novo plano dará maior acesso a alimentos em Moçambique*. Retirado de www.unmultimedia.org consultado em 04.09.2017.

- Raynor, J. (2007). Education and capabilities in Bangladesh. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 157 – 176). New York: Palgrave Macmillan.
- Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique aprovado pelo Decreto nº 4/2006 de 11 de janeiro.
- República de Angola (2015). *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2015*. Relatório apoiado pelas Nações Unidas. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial: Governo de Angola.
- República de Moçambique (2010). *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Maputo: Ministério da Planificação & Desenvolvimento.
- República de Moçambique (2011). *Plano de Acção para Redução da Pobreza (PARP) 2011-2014*. Aprovado na 15ª sessão ordinária do conselho de ministros. Maputo, 3 de maio de 2011.
- República de Moçambique (2015). *Boletim da República. 2º Suplemento. Assembleia da República. Resolução n.º 12/2015 de 14 de abril*. Publicação oficial da República de Moçambique.
- Roller, M. R. (2013). Qualitative research design: selected articles from *Research Design Review* published in 2012.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, J. G. (2015). Investigação em contextos pós-coloniais: A necessidade de autorreflexão crítica. In CEDU 2015 – Políticas e práxis da Educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais. Praia, Santiago: Cabo Verde.
- Sapo24 (2016, 1 de novembro). *Projeto do programa Alimentar Mundial quebra tabus alimentares no centro de Moçambique*. Retirado de http://24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/projeto-do-programa-alimentar-mundial-quebra-tabus-alimentares-no-centro-de-mocambique_21452650.html consultado em 12.02.2018.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. New York: Oxford University Press.

- Sen, A. (1997). *Development thinking at the beginning of the 21st century*. Paper presented at a Conference on Development Thinking and Practice of the Inter-American Bank, Washington, DC, September 3-5, 1996.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- Sida – Swedish International Development Cooperation Agency (2015). *Education as a public good, a fundamental human right and a key to achieving poverty eradication*. Portfolio Overview 2015. Stockholm: Sida.
- SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético-Deontológica.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77. DOI:10.7179/PSRI_2014.24.03
- Soler, P., Trilla, J., Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: Espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 19-34. DOI:10.7179/PSRI_2017.30.02
- Stern, N., Dethier, J. J., & Rogers, H. (2005). *Growth and empowerment: Making development happen*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sustainable Mobility for All (2017). *Global Mobility Report 2017: Tracking sector performance*. Washington DC, License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.
- Teodoro, A. (2015, 5 de março). *Pensar a educação à esquerda*. Jornal de Letras, Artes e Ideias. Retirado de <http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/pensar-a-educacao-a-esquerda=f812278> consultado em 08.01.2018.
- Terzi, L. (2007). The capability to be educated. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 25 – 43). New York: Palgrave Macmillan.
- Todaro, M. P. (1994). *Economic Development*. London: Longman.

- Torres, A. (2011). Alguns problemas do desenvolvimento. In. L. C. Rodrigues, J. F. Martins, & Fernandes, T. M. (Orgs.), *Manual de Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 91-103). Oeiras: INA Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tukundane, C., Minnaert, A., Zeelen, J., & Kanyandago, P. (2015). Building Vocational skills for marginalised youth in Uganda: A SWOT analysis of four training programmes. *International Journal of Educational Development*, 40, 134-144.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana & Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.
- UNESCO (2012). *Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building skills for work and life*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2012b). *Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2013). *Priority Africa at UNESCO: An operational strategy for its implementation 2014-2021*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2014). *Approved programme and budget 2014-2021 37 C/5*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório de monitoramento global de EPT*. Brasil: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b). *Liberar o potencial: Transformar a educação e a formação técnica e profissional*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2015c). *Incheon Declaration and Framework for Action: For the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET) 2015*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016b). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) 2016-2021*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2017, 4 de julho). *Conference in China explores skills for work, innovation and sustainable development*. Retirado de http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/conference_in_china_explores_skills_for_work_innovation_and/ consultado em 25.10.2017.
- UNESCO (s/ data). *Right to education*. Retirado de <https://en.unesco.org/themes/right-to-education> consultado em 24.10.2017.
- UNESCO (s/ data-b). *Skills for work and life*. Retirado de <https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life> consultado em 24.10.2017.
- UNESCO (s/ data-c). *Educação para Todos*. Retirado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/> consultado em 26.10.2017.
- UNESCO Institute for Statistics (2017, setembro). *More than one-half of children and adolescents are not learning worldwide*. UIS Fact Sheet No. 46.
- UNESCO-UNEVOC (2015, 14 de dezembro). *Just published: Final Report of the UNESCO-UNEVOC Global Forum*. Retirado de <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=Just%20published%20Report%20on%20Global%20Forum%20Skills%20for%20Work%20and%20Life%20post%20015> consultado em 24.10.2017.
- UNESCO-UNEVOC (2015b). *Global Forum on skills for work and life: Post 2015*. 14-16 October 2014, Bonn, Germany.
- UNESCO-UNEVOC (2016). *Transform. UNESCO-UNEVOC in Action: Biennial Report 2014-2015*. Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO-UNEVOC (2016b, 22 de março). *Youth skills for work and Entrepreneurship*. Retirado de <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=Youth%20Skills%20for%20Work%20and%20Entrepreneurship%20in%20Eastern%20Africa> consultado em 26.10.2017.
- UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009, 31 march-2 april). *Bonn Declaration*. Bonn: Germany.

- United Nations (2015, 25 September). *Historic New Sustainable Development Agenda unanimously adopted by 193 UN Members*. Sustainable Development Summit 25-27 September. Press Release.
- United Nations (2015b). *The Millennium Development Goals Report 2015*. New York: UNITED NATIONS.
- United Nations (2016, 3 June). *Progress towards the Sustainable Development Goals: Report of the Secretary-General*. United Nations Economic and Social Council.
- United Nations (2016b, 3 August). *Agriculture development, food security and nutrition: Report of the Secretary-General*. United Nations General Assembly.
- United Nations (2017). *The Sustainable Development Goals Report 2017*. New York: United Nations.
- United Nations (s/ data-a). *Interactive dialogue 3: Fostering sustainable economic growth and transformation and promoting sustainable consumption and production*. Sustainable Development Knowledge Platform. Retirado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/8151Interactive%20Dialogue%20%203%20-%20Growth%20Industrialization.pdf> consultado em 20.10.2017.
- United Nations (s/ data-b). *Quality Education: Why it matters*. Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform Our World. Retirado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> consultado em 13.10.2017.
- United Nations (s/ data-c). *Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning*. Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform Our World. Retirado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> consultado em 14.10.2017.
- United Nations (s/ data-d). *The Sustainable Development Agenda*. Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform Our World. Retirado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> consultado em 18.10.2017.

- United Nations (s/ data-e). *Goal 2: End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture*. Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform Our World. Retirado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/hunger/> consultado em 20.10.2017.
- Unterhalter, E. & Walker, M. (2007). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 239 – 253). New York: Palgrave Macmillan.
- Vaughan, R. (2007). Measuring Capabilities: An example from girls' schooling. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109 – 130). New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: Its potential for work in Education. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 1 – 18). New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. (2007). Selecting capabilities for gender equality in Education. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 177 – 195). New York: Palgrave Macmillan.
- Ward, M. (2007). Agency rethinking of technical vocational skills development. Engaging with skills and youth development in a rapidly changing world. In K. Kenneth (Ed.), *Technical and vocational skills development* (pp.42-44). NORRAG News 38
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302.

ANEXOS

- A. Guião entrevista familiares
- B. Guião entrevista elementos-chave
- C. Guião *focus group* graduados
- D. Questionário aos graduados
- E. Diário de campo
- F. Árvore de categorias
- G. Tese em números

A. GUIÃO ENTREVISTA FAMILIARES

Entrevista em profundidade: Familiares dos jovens graduados

Reportam mudanças na vida familiar, económica e social? Que mudanças foram essas? E não reportando, como explicam?

Tópicos		Instruções	Objetivos
1. Contextualização	1.1. Informar do projeto, objetivos e metodologia a utilizar 1.2. Recolha de dados pessoais	1.1. Apresentar o consentimento informado 1.2. Perguntar grau de parentesco ao jovem graduado, ano em que se graduou, ocupação/profissão, idade, agregado familiar	1. Contextualizar o projeto 2. Estabelecer relação/quebrar o gelo
2. Razões de escolha da EP	2.1. Motivação para a escolha da EP 2.2. Satisfação com a opção 2.3. Opinião sobre a EP	2.1. Procurar compreender os motivos que conduziram à opção pelo ensino profissional e pela EP em específico 2.2. Indagar sobre a (in)satisfação pela opção tomada e respetivos motivos 2.3. Procurar conhecer os aspetos mais fortes e positivos da EP e os aspetos que seriam desejáveis melhorar. Explorar os motivos.	3. Conhecer os motivos que conduziram à opção pela formação na EP 4. Conhecer a sua opinião sobre a EP
3. Mudanças	3.1. No jovem graduado	3.1. Procurar conhecer mudanças concretas que a formação da EP tenha provocado no jovem, em termos de postura face à família, à comunidade e ao trabalho. <i>(e.g. Consideram que a formação na EP provocou mudanças no vosso filho, por exemplo em termos de crenças e comportamentos sobre a vida escolar e profissional; atitudes face à família e à comunidade; aquisição de novos conhecimentos úteis, teóricos e práticos – escrita/redação, competências para se relacionar e trabalhar com os outros, falar em público, novas</i>	5. Conhecer mudanças que a EP possa ter provocado

	<p>3.2. Na família</p> <p>3.3. Na comunidade</p>	<p><i>ferramentas, inovações produtivas, calcular orçamentos, etc. –, capacidade para criar iniciativas, perseverança, coragem, criatividade, facilidade em criar e implementar soluções e projetos, autoestima, autoconfiança, empreendedorismo, preparação para o mercado de trabalho, objetivos de vida, percurso de vida, autonomia financeira, etc. A que se deveram?)</i></p> <p>4.2. Procurar conhecer mudanças concretas que a formação da EP possa ter provocado na vida da família, em termos sociais, económicos, de qualidade de vida e bem-estar. <i>(e.g. Consideram que a formação dos jovens na EP provocou mudanças na vida da vossa família, por exemplo em termos de dieta alimentar; conhecimentos sobre saúde, tecnologias, cultivo, etc.; acesso a produtos e serviços; condições físicas; autonomia financeira; qualidade de vida; etc.? A que se deveram?)</i></p> <p>4.3. Conhecer perceção sobre eventuais mudanças que a EP possa ter provocado/ estar a provocar na comunidade. <i>(e.g. Consideram que a EP tem provocado mudanças na comunidade, por exemplo em termos de valorização da educação e da formação profissional; dinâmicas sociais e produtivas; novos produtos e técnicas, etc.? A que se deveram?)</i></p>	
4. Finalização	<p>4.1. Opinião sobre a entrevista</p> <p>4.2. Assuntos por abordar</p>	<p>4.1. Perguntar a opinião sobre a entrevista</p> <p>4.2. Perguntar se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados</p>	<p>6. Conhecer a perspetiva sobre o decorrer da entrevista</p> <p>7. Saber se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados</p>

B. GUIÃO ENTREVISTA ELEMENTOS-CHAVE

Entrevista em profundidade: Elementos-chave da comunidade

(régulos, administradores e outros líderes locais, empresários)

Percebem mudanças locais com o surgimento da escola profissional, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? Sim, não, porquê?

Tópicos		Instruções	Objetivos
5. Contextualização	1.1. Informar do projeto, objetivos e metodologia a utilizar 1.2. Recolha de dados pessoais	1.1. Apresentar o consentimento informado 1.2. Perguntar idade e cargo/função	8. Contextualizar o projeto 9. Estabelecer relação/quebrar o gelo
6. Articulação EP/comunidade		2.1. Procurar conhecer a perceção sobre o nível de integração da EP na comunidade e a articulação mútua que eventualmente exista. Explorar exemplos concretos de utilização dos recursos e potencialidades da EP. <i>(e.g. Considera que a EP tem funcionado em estreita ligação com a comunidade? Por exemplo, as empresas locais recebem estagiários, participam nos júris das PAP, existem parcerias EP/instituições da comunidade/empresas, a EP presta serviços à comunidade – vende produtos, constrói/repara edifícios/objetos, desenvolve técnicas/dinâmicas produtivas úteis à comunidade, etc.?)</i> 2.2. Perguntar se considera a oferta formativa da EP a mais pertinente face à comunidade. Explorar motivos.	10. Conhecer o alcance da articulação EP/comunidade 11. Perceber a adequação da oferta formativa da EP face à comunidade 12. Conhecer perceção/opinião da EP

		<p>2.3. Procurar conhecer os aspetos mais fortes e positivos da EP e os aspetos que seriam desejáveis melhorar. Explorar motivos.</p> <p>Indagar opinião acerca da EP, professores e jovens graduados – comparação com restantes jovens, ao nível postura e atitude face ao trabalho</p>	
7. Mudanças		<p>3.1. Procurar identificar na comunidade alterações e/ou surgimento de novas dinâmicas, da responsabilidade da EP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direta (mudança na comunidade) <i>(e.g. novos cultivos de alimentos, novas técnicas e inovações produtivas, reconstrução de igrejas/escolas, etc.)</i> • Indireta (através de mudanças provocadas nos graduados e suas famílias) <i>(e.g. alterações na dieta alimentar, saúde, autoconceito, atitudes face à sociedade e ao trabalho, criação de novos projetos, empreendedorismo, condições físicas das casas, autonomia financeira, etc.)</i> <p>3.2. Procurar conhecer os fatores responsáveis por tais mudanças <i>(e.g. Na sua opinião considera que existem aspetos concretos da formação que a EP está a proporcionar e do seu modo de funcionamento que possam estar a ser responsáveis por alterações na comunidade? Quais os maiores catalisadores de mudança? O que considera que possa estar a impedir maiores ou outras mudanças?)</i></p>	<p>13. Conhecer mudanças locais – diretas e indiretas – fruto da existência da EP e das dinâmicas por ela desenvolvidas</p> <p>14. Perceber os fatores inerentes à EP que possam estar a provocar mudança na comunidade</p>
8. Finalização	<p>4.1. Opinião sobre a entrevista</p> <p>4.2. Assuntos por abordar</p>	<p>4.1. Perguntar a opinião sobre a entrevista</p> <p>4.2. Perguntar se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados</p>	<p>15. Conhecer a perspetiva sobre o decorrer da entrevista</p> <p>16. Saber se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados</p>

C. GUIÃO *FOCUS GROUP* GRADUADOS

Focus Group: Jovens Graduados

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?

Tópicos		Instruções	Objetivos
9. Contextualização	1.1. Informar do projeto, objetivos e metodologia a utilizar	1.1. Apresentar o consentimento informado	17. Contextualizar o projeto 18. Estabelecer relação/quebrar o gelo
10. Razões de escolha da EP	2.1. Motivação para a escolha da EP 2.2. Satisfação com a opção 2.3. Opinião sobre a EP	2.1. Procurar compreender os motivos que conduziram à opção pelo ensino profissional e pela EP em específico 2.2. Indagar sobre a (in)satisfação pela opção tomada e respetivos motivos (e.g. <i>Consideram que a opção por estudarem na EP foi a melhor? O que vos leva a ter essa opinião?</i>) 2.3. Procurar conhecer os aspetos mais fortes e positivos da EP e os aspetos que seriam desejáveis melhorar. Explorar os motivos. Indagar sobre os conhecimentos mais e menos úteis.	19. Conhecer os motivos que conduziram à opção pela formação na EP 20. Conhecer a sua opinião sobre a EP
11. Percurso na EP	3.1. Experiências de aproximação ao trabalho	3.1. Conhecer o percurso de formação na EP em termos de trabalhos/atividades/projetos da área técnica. (e.g. <i>Ao longo do vosso percurso na EP adquiriram conhecimentos que puseram efetivamente em prática, por exemplo, servindo a escola, a comunidade ou a família, pela vossa PAP, pela (re)construção/conserto de objetos, novas técnicas agrícolas e novos cultivos, etc.?</i>) 3.2. Conhecer as experiências de estágio. (e.g. <i>Como foram as vossas experiências de estágio? Adquiriram novos conhecimentos e/ou tiveram oportunidade de pôr em prática</i>)	21. Conhecer as suas experiências de aproximação ao mercado de trabalho enquanto alunos da EP

		<p><i>conhecimentos que já tinham? Foi aberta alguma porta para empregabilidade lá ou noutra local?</i></p> <p>Pedir para relatar as maiores recordações do percurso na EP/acontecimentos mais marcantes e porquê</p>	
12. Mudanças	4.1. No próprio	<p>4.1. Conhecer eventuais mudanças provocadas pela formação da EP, em termos pessoais e de qualidade de vida e bem-estar (e.g. <i>Consideram que a formação que tiveram na EP provocou mudanças na vossa vida, por exemplo em termos de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>crenças e comportamentos sobre a vida escolar e profissional</i> - <i>aquisição de novos conhecimentos teóricos e úteis – escrita/redação, alimentação, saúde, ambiente, competências para se relacionar e trabalhar com os outros, falar em público, etc.</i> - <i>aquisição de novos conhecimentos práticos e úteis - novas ferramentas, inovações produtivas, calcular orçamentos, etc.</i> - <i>mais informação para que possam decidir de forma mais consciente e livre</i> - <i>capacidade para criar iniciativas</i> - <i>perseverança</i> - <i>coragem</i> - <i>criatividade</i> - <i>facilidade em criar e implementar soluções e projetos</i> - <i>autoestima, autoconfiança</i> - <i>reconhecimento que a família/amigos/professores/elementos da comunidade vos atribui</i> - <i>ser empreendedor</i> - <i>preparação para o mercado de trabalho</i> - <i>objetivos de vida</i> 	22. Conhecer eventuais mudanças provocadas pela formação da EP

		<i>A que se deveram?)</i>	
		Indagar os possíveis causadores destas mudanças	
13. Finalização	5.1. Opinião sobre a entrevista 5.2. Assuntos por abordar	5.1. Perguntar a opinião sobre a entrevista 5.2. Perguntar se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados	23. Conhecer a perspetiva sobre o decorrer da entrevista 24. Saber se considera que existem outros tópicos úteis que não foram abordados

D. QUESTIONÁRIO AOS GRADUADOS



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

As escolas profissionais de Moçambique e desenvolvimento sociocomunitário

Percurso pós-formativos dos jovens graduados pelas Escolas Profissionais de Moçambique

Com este questionário pretendemos conhecer o percurso pós-formativo dos jovens que terminaram um curso numa escola profissional de Moçambique.

Pedimos-lhe que responda a este questionário, referindo-se à sua situação específica após ter terminado o curso na escola profissional. Este questionário é confidencial e os dados serão tratados de forma agregada.

Muito obrigada pela sua colaboração.

DATA: ___/___/2013

I. Identificação geral

Idade

Sexo M F

Morada: _____

Agregado familiar: Nº de elementos Nº de elementos que trabalha:

Escola Profissional: _____

Curso: _____

Habilitação académica: _____

Ano de ingresso: ___/___

Ano de conclusão: ___/___

II. Percurso APÓS ter terminado o curso na Escola Profissional *(preencher apenas o que se aplica)*

→ SE ESTUDA

- Qual o nome do curso: _____
- Qual o nome da Instituição de Ensino: _____
- Quais os principais motivos que o levaram a ter optado por continuar a estudar:

- Pensando no seu percurso escolar até este momento, qual é o seu grau de satisfação:

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Neutro	Satisfeito	Muito satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Realiza ou realizou algum tipo de atividade profissional ao longo dos seus estudos?

Não

Sim → Por favor preencha a secção SE TRABALHA ou TRABALHOU

→ SE ESTÁ DESEMPREGADO

- Já trabalhou após a conclusão do curso?

Não

Sim → Por favor preencha a secção SE TRABALHA ou TRABALHOU

Há quanto tempo se encontra desempregado desde o último trabalho: _____



SE TRABALHA ou JÁ TRABALHOU

- Iniciou a primeira atividade profissional quanto tempo após a conclusão do curso?

- Pensando no seu trajeto profissional até ao momento, qual é o seu grau de satisfação:

Muito insatisfeito	Insatisfeito	Neutro	Satisfeito	Muito satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Exerce alguma atividade profissional neste momento?

Não
 Sim.

- Indique que atividade(s) profissional(is) exerce ou exerceu:

1) _____ Nº de meses Remunerada (assinalar com X)

<input type="checkbox"/> Não	Quanto/mês: _____ Mt
<input type="checkbox"/> Sim	

Como a conseguiu obter?

Ficou colocado no local onde realizou o estágio	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de professores da Escola ou de contactos estabelecidos no período de estágio	<input type="checkbox"/>
Procurou sozinho	<input type="checkbox"/>
Criou um negócio, sozinho ou com outros	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de amigos e/ou familiares	<input type="checkbox"/>
Outro meio: _____	<input type="checkbox"/>

2) _____ Nº de meses Remunerada (assinalar com X)

<input type="checkbox"/> Não	Quanto/mês: _____ Mt
<input type="checkbox"/> Sim	

Como a conseguiu obter?

Ficou colocado no local onde realizou o estágio	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de professores da Escola ou de contactos estabelecidos no período de estágio	<input type="checkbox"/>
Procurou sozinho	<input type="checkbox"/>
Criou um negócio, sozinho ou com outros	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de amigos e/ou familiares	<input type="checkbox"/>
Outro meio: _____	<input type="checkbox"/>

3) _____ Nº de meses _____ Remunerada (assinalar com X)

Não	
Sim	Quanto/mês: _Mt

Como a conseguiu obter?

Ficou colocado no local onde realizou o estágio	
Teve ajuda de professores da Escola ou de contactos estabelecidos no período de estágio	
Procurou sozinho	
Criou um negócio, sozinho ou com outros	
Teve ajuda de amigos e/ou familiares	
Outro meio: _____	

4) _____ Nº de meses _____ Remunerada (assinalar com X)

Não	
Sim	Quanto/mês: _____Mt

Como a conseguiu obter?

Ficou colocado no local onde realizou o estágio	
Teve ajuda de professores da Escola ou de contactos estabelecidos no período de estágio	
Procurou sozinho	
Criou um negócio, sozinho ou com outros	
Teve ajuda de amigos e/ou familiares	
Outro meio: _____	

5) _____ Nº de meses _____ Remunerada (assinalar com X)

Não	
Sim	Quanto/mês: _Mt

Como a conseguiu obter?

Ficou colocado no local onde realizou o estágio	
Teve ajuda de professores da Escola ou de contactos estabelecidos no período de estágio	
Procurou sozinho	
Criou um negócio, sozinho ou com outros	
Teve ajuda de amigos e/ou familiares	
Outro meio: _____	

E. DIÁRIO DE CAMPO

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?

Anotações da observação direta				Anotações interpretativas e pessoais
Dia/Hora <i>Quando?</i>	Local <i>Onde?</i>	Interlocutores <i>Quem?</i>	Factos <i>O quê?</i>	

F. ÁRVORE DE CATEGORIAS

Nesta secção gostaríamos de apresentar a versão completa da árvore de categorias que resultou da análise de conteúdo efetuada às 82 entrevistas individuais, 2 entrevistas de grupo e 8 *focus group*, num total de 144 atores. Contudo, atendendo à sua extensão (1991 linhas), tal resultaria num mínimo de 66 páginas impressas. Por esse motivo, optou-se por apresentar uma versão reduzida, em que se ocultaram as linhas correspondentes às últimas ramificações. Se atendermos à numeração que se encontra na coluna da esquerda, conseguimos saber, em cada item, se foram ocultadas subcategorias e em que quantidade.

	CATEGORIAS	FONTES	REFERÊNCIAS
1	A. Motivos da opção pelo ensino profissional	40	123
2	Escolha concensual - ter uma profissão	1	1
3	Escolha dos familiares	27	50
4	Alternativa ao ensino geral	4	6
8	Formação	8	12
17	Generalista	9	12
18	Trabalho	14	20
31	Escolha dos graduados	21	72
32	Escolha do jovem	7	15
33	Desadequação ao ensino geral	1	2
34	EP permite (auto)emprego	3	3
35	Generalista	3	6
36	Ser uma formação	3	4
37	Escolha própria	14	57
38	Ausência de vaga no ensino geral	2	3
39	Formação	11	34
68	Generalista	1	1
69	Ser homem maduro	1	1
70	Trabalho	8	18
84	B. Motivos da opção pela escola profissional	22	31
85	Escolha do jovem	11	18
86	Generalista	3	3
87	Outros	3	3
91	Ouviram palestra sobre a EP	3	10
92	Viver perto da escola	2	2
93	Escolha dos familiares	11	12
94	Escola vizinha	2	2
95	Outros	8	8
104	Trabalhar na EP	2	2
105	Ter o curso de Moda e Confeção	1	1
106	C.Satisfação pela opção pelo ensino profissional	45	173
107	Familiares e Comunidade	31	68
108	Ajudar outros	3	5
114	Autoemprego	7	8
121	Formação	18	28
138	Generalista	17	19
139	Outros	4	4
144	Postura do filho	2	2
145	Trabalho	2	2

148	Graduados	20	105
149	Ajudar	3	5
152	Autoemprego	5	7
156	Formação	13	38
171	Generalista	12	26
172	Outros	2	4
176	Trabalho	12	25
188	D.Insatisfação pela opção pelo ensino profissional	12	27
189	Insatisfação	3	10
190	Outros	2	8
193	Trabalho	1	2
196	Neutros	3	4
197	Depende do aproveitamento	1	1
198	Mudança de dirigentes	1	1
199	Respeitar a opção do jovem	1	2
200	Satisfeitos MAS	7	13
201	Prosseguimento de estudos	3	6
204	Trabalho	6	7
209	E. Opinião sobre a escola profissional	92	775
210	Aspetos a manter	2	2
211	Ensinar uso de máquinas que jovens não têm	1	1
212	Visitas dos alunos da EP à comunidade	1	1
213	Aspetos a melhorar	82	380
214	(Auto)emprego	16	34
226	Acolher mais jovens	5	8
227	Agricultura	2	12
233	Alimentação dos alunos	6	16
239	Aumentar cursos	7	17
248	Condições físicas	41	137
300	Dar kits aos graduados	4	7
301	Divulgação	5	5
305	EP gerar um fundo próprio	2	4
306	Estágios	5	14
310	Financiar a EP	4	13
315	Formação	7	15
319	Generalista	2	3
320	Gestão	13	44
339	Outros	3	4
343	Professores	5	10
348	Prosseguir estudos na área	15	36
352	Aspetos mais positivos	80	195
353	Agropecuária	3	8
357	Ajuda	8	9
363	Articulação com a comunidade	8	12
374	Escola bem equipada	2	4
375	Estágios	3	5
380	Formação	36	62
416	Mudanças nos graduados	2	2
417	Oportunidade para os jovens	9	14
427	Outros	6	9
436	Permitiu ter acesso a determinadas coisas	7	11
443	Professores	3	6
449	Trabalho	33	53
464	EP deve procurar os melhores professores para curso Construção	1	1

465	Positiva	60	197
466	Alunos com mau comportamento são expulsos	2	2
467	Ausência de aspetos negativos	9	13
468	Ausência de problemas	1	2
469	Boa opinião sobre a Direção	6	6
470	Boa opinião sobre os estagiários	2	2
471	Boa opinião sobre os professores	2	5
472	Boas condições	3	4
476	Formação	23	45
504	Generalista	25	33
505	Interação com a comunidade	7	9
514	Outros	8	16
526	Pagamento	5	7
532	Única EP da zona	2	2
533	Valorização	25	51
550	F. Conhecimentos mais e menos úteis	10	43
551	Conhecimentos mais úteis	10	40
552	Aprender a ensinar	1	1
553	Aprender a fazer	9	19
561	Aprender a saber estar	2	6
565	Aprender a ser	1	2
566	Ausência de conhecimentos não úteis	8	9
567	Empreendedorismo	2	3
568	Conhecimentos menos úteis	1	3
569	Aprender a bordar	1	3
570	G. Acontecimento mais marcante	16	93
571	Negativo	2	6
572	Alimentação	1	1
573	Colega magoou-se na aula prática	1	3
574	Muito trabalho	1	2
575	Positivo	14	87
576	Aprendizagem	6	11
582	Convivência	1	2
583	Estágio	5	13
584	Festa de graduação	2	6
585	Graduação	1	2
586	Obras realizadas	2	4
587	Outros	5	7
594	PAP	3	8
597	Valorização	5	25
615	Vivências de estudante	1	9
618	H.Caráter prático ou não do ensino profissional	19	164
619	Aulas práticas e teóricas	6	8
620	Pouco prático	11	36
621	Aulas pouco práticas	8	25
622	Ausência de PAP	1	2
623	PAP pouco prática	2	9
624	Prático	19	120
625	Aulas práticas	19	81
626	PAP prática	14	39
627	I.Experiências de estágio	16	125
628	Espaço para aprender	11	31
629	Espaço para empregabilidade	3	5
630	Espaço para praticar	12	28

631	Espaço para praticar e aprender	9	25
632	Generalista	1	3
633	Na própria EP	6	16
634	Outras	4	4
639	Positivas	3	5
640	Pouco tempo	2	5
641	Promessa de empregabilidade	1	3
642	J. MUDANÇAS	92	1837
643	Aquém das expectativas	45	141
644	Agropecuária	14	32
657	Alguns graduados não conseguem fazer nada	3	3
658	Autoemprego	15	26
670	É preciso tempo para mudar	4	4
674	Emprego	14	30
681	Estudo	9	19
690	Generalista	2	2
691	Graduados	4	4
696	Graduados não ficam na comunidade	11	19
705	Outras	2	2
708	Comunidade	76	561
709	Acesso a coisas novas	10	19
720	Agro-pecuária	35	269
794	Carpintaria	13	45
812	Outras categorias	31	104
846	Pedreiro	18	42
862	Serviços prestados pela EP	7	11
869	Serviços prestados pelos graduados	13	27
877	Valorização da EP	12	44
900	Da responsabilidade de outros fatores	20	75
901	Agropecuária	11	54
927	Entrada no mercado de trabalho	2	2
930	Escola de Artes e Ofícios	3	4
934	Generalista	2	4
935	Outras pessoas	3	5
938	Outros	5	6
944	Família	62	404
945	Acreditam que a EP pode provocar melhorias	2	3
946	Agropecuária	25	163
981	Ajudar familiares	52	163
995	Construção Civil	8	21
1002	Familiares felizes	11	18
1003	Familiares trabalham graças aos ensinamentos	3	11
1004	Generalista	6	6
1005	Melhoria das condições de vida	2	3
1006	Melhoria do comportamento com a família	2	5
1007	Outras	5	7
1013	Serralharia	2	4
1016	Graduados	81	565
1017	Outras vozes	68	318
1018	Agro-pecuária	8	12
1024	Comportamento	14	34
1031	Conhecimentos	11	16
1038	Construção Civil	10	24
1046	Estudo	8	11

1047	Generalista	5	6
1048	Graduados ganharam bolsa de estudo em Portugal	6	11
1049	Outras	4	7
1055	Trabalho	59	195
1080	Vontade de trabalhar	2	2
1081	Voz dos graduados	16	247
1082	Agropecuária	8	36
1095	Aprender a trabalhar	2	2
1096	Aquisição de conhecimentos	13	46
1103	Atitudes, posturas, comportamento	8	39
1116	Ensinar outros	2	2
1117	Formador na EP	2	2
1118	Generalista	5	9
1119	Mudanças internas	8	38
1127	Outras	6	9
1134	Ser técnico, mestre	3	5
1135	Trabalho	12	59
1146	Jovens estudantes	9	16
1147	Agropecuária	4	8
1152	Construção Civil	3	4
1155	Outros	2	4
1159	Outras categorias	23	34
1160	Antigos alunos não graduados	2	3
1163	Elementos-chave	1	1
1165	Extra comunidade	4	6
1170	Fatores responsáveis	5	8
1176	Generalista	13	16
1177	Potenciais	16	41
1178	Autoemprego	12	23
1186	Emprego	4	9
1192	Graduados podem arranjar emprego ou auto-emprego	2	3
1193	Outras	1	3
1196	Rendimentos	3	3
1199	K. Articulação EP-Comunidade	74	655
1200	EP articula com elementos-chave	45	338
1201	Conselho de Escola	11	52
1226	EP articula com empresas	19	188
1294	EP articula com líderes	8	46
1306	Outros elementos-chave	12	52
1307	Conselho Municipal	1	8
1312	EP articula com tutela	2	6
1317	Fundador de Associação Agrícolas	1	4
1320	Posto Administrativo	2	5
1324	Secretário do Bairro	3	13
1329	Serviços Distritais das Atividades Económicas	3	16
1336	EP articula com EPC	5	9
1337	EP desenvolve ações lúdicas e de divulgação	1	1
1338	EP divulga-se nas escolas primárias	4	8
1339	EP articula com graduados	7	9
1340	EP coloca graduados nas empresas	3	4
1341	EP convoca graduados	2	3
1342	Graduados carpinteiros utilizam máquinas da EP	1	1
1343	Graduados visitam EP	1	1
1344	EP articula com os pais e EE	7	20

1345	EP convoca os pais	3	3
1346	Mãe-escola	1	13
1350	Pais opinam sobre melhoramentos	1	1
1351	Pais participam na cerimónia de graduação da EP	1	1
1352	Pais vão à EP por sua iniciativa	2	2
1353	EP articula com população	22	57
1354	EP cede os seus recursos	3	7
1358	EP vai à comunidade recrutar	6	9
1362	Generalista	2	2
1363	Órgãos da EP integram população	3	12
1366	Outros	8	15
1375	Pertença da EP	7	12
1383	EP inserida na comunidade	5	10
1384	Generalista	3	3
1385	Outros	2	3
1386	Comunidade presta serviços à EP	1	1
1387	Prestação de serviços extra comunidade	1	2
1388	Prestar serviços à comunidade	45	179
1389	Características dos serviços	6	15
1394	EP	14	32
1395	Generalista	5	5
1396	Instituições	19	50
1413	População	29	58
1421	Potenciais	4	5
1422	Serviços não relacionados com os cursos	4	14
1427	Sistema de alternância	9	27
1428	Alunos de longe cultivam terrenos próximos da EP	1	1
1429	Alunos em alternância explicam à comunidade	4	15
1430	Alunos em alternância explicam às famílias	2	3
1431	Alunos em alternância prestam serviços à comunidade	1	2
1432	Grande interação alunos e comunidade	1	3
1433	Técnicos visitam alunos nas semanas de alternância	3	3
1434	L. Frágil articulação	22	68
1435	Conselho de escola	4	6
1440	Empresas	7	20
1449	Generalista	1	2
1450	Líderes comunitários	3	10
1457	Outros	3	5
1461	Outros elementos-chave	5	15
1468	População	4	10
1473	M. Relevância da oferta formativa	48	166
1474	Adequada	48	109
1475	Cursos complementam-se	2	2
1476	Empregabilidade	5	6
1477	Generalista	22	28
1478	Importância de determinado curso	26	62
1489	Outros	4	4
1494	Permitem o auto-emprego	4	4
1495	Permitem ocupação útil	2	3
1496	Sugestões	17	57
1497	Aumentar nº de cursos	14	43
1509	Cursos menos importantes	6	9
1517	Outros	2	5
1522	N. Opinião sobre os professores da EP	34	62

1523	Negativa	2	3
1524	Acompanhamento deficiente dos estágios	1	2
1525	Incumprimento nas visitas aos estágios - problema de transporte	1	1
1526	Neutra	4	4
1527	Positiva	30	55
1528	Acompanham os estágios	2	2
1529	Boa atitude	9	9
1530	Bons - generalista	3	4
1531	Ensinam bem, preparam bem os alunos	6	7
1532	Frequentam cursos de capacitação	2	3
1533	Melhores do que os outros	10	18
1547	Motivos por serem melhores	3	5
1552	Outros	6	7
1559	O. Opinião sobre os alunos ou graduados da EP	45	159
1560	Negativa	8	21
1561	Fraca preparação para o estágio	6	15
1569	Outros	2	6
1573	Neutra	7	10
1574	Comportamento razoável	2	2
1575	Devem prosseguir estudos	1	1
1576	Havia ladrões - foram expulsos	1	1
1577	Minoria pior comportanda	1	1
1578	Razoável preparação para o estágio	4	5
1579	Positiva	43	128
1580	Beneficiam por ter professores capacitados em Portugal	1	1
1581	Boa formação	5	6
1582	Boa postura	16	20
1583	Boa preparação para o estágio	5	8
1587	Empregabilidade	4	5
1592	Motivados	3	3
1593	Satisfação dos tutores de estágio	10	38
1599	Vantagem sobre os alunos do ensino geral	23	47
1600	Aprendizagens	7	7
1606	Atitude	17	30
1617	Empregabilidade	7	8
1622	Generalista	2	2
1623	P. Importância da EP	34	83
1624	Agricultura	6	7
1631	Ajuda a população	4	5
1636	Ajuda os jovens	7	11
1644	Formação-Educação	12	20
1653	Generalista	4	4
1654	Outros	3	4
1658	Previne a bandidagem	2	2
1659	Trabalho	17	30
1673	Q. Dificuldades	51	158
1674	Agricultura	7	10
1680	Autoemprego	14	31
1691	Condições da EP	10	18
1699	Dificuldades financeiras da população	4	6
1703	Emprego	16	28
1711	Estágios	2	2
1714	Outros	5	10
1725	Percurso na EP	13	20

1738	Prosseguimento de estudos	15	33
1747	R. Ensino geral vs. EP	41	96
1748	Outros	3	7
1752	Referências à preferência pelo ensino geral	6	10
1753	EG tem vantagens para quem tem dinheiro para prosseguir	1	1
1754	EP desprezado por falta de divulgação	1	2
1755	EP desprezado por falta de informação	3	3
1756	Maioria prefere letras	1	2
1757	População desconhece a equivalência acadêmica da EP	1	1
1758	Preferem EG para seguir até à 12ª	1	1
1759	Referências positivas sobre a EP	37	79
1760	(Auto)emprego	20	31
1769	Formação	26	40
1781	Generalista	2	2
1782	Outros	5	6
1789	S. Conceções sobre a EP	11	13
1790	EP para pobres	4	4
1794	Negativas	5	5
1795	Desconhecida	1	1
1796	EP como alternativa para quem não tem vaga no ensino geral	1	1
1797	EP para brincar	2	2
1798	Jovens da cidade que têm idade para EP não estão bem	1	1
1799	Outras	2	2
1800	Alunos vão para a EP quando já sabem falar português	1	1
1801	Depois da EP têm que prosseguir estudos	1	1
1802	Positivas	2	2
1803	A Escola é da comunidade	1	1
1804	Graduados têm emprego	1	1
1805	T. Empregabilidade	9	21
1806	Boa	1	8
1807	EP	7	10
1810	Má	2	3
1811	U. Evolução da escola	30	91
1812	Negativa	13	35
1813	Condições	6	17
1823	De AO para EP	3	4
1827	Formação	4	6
1831	Outros	5	8
1837	Neutra	1	2
1838	Positiva se houvesse apoio para material	1	2
1839	Positiva	23	54
1840	Formação	6	8
1846	Generalista	4	5
1847	Mais alunos	11	26
1853	Mais condições	8	12
1861	Outros	2	3
1865	V. Objetivos	24	53
1866	Objetivos alcançados	1	4
1867	Geral	1	1
1868	Sonho de ser formado e ter emprego	1	1
1869	Sonho de ser mecânico	1	2
1870	Objetivos futuros	24	49
1871	Agricultura	2	6
1874	Continuar a estudar	15	28

1886	Emprego	7	9
1891	EP	5	6
1897	W. Procura da EP	33	68
1898	Habilitações literárias	3	4
1899	Jovens com a 7ª classe	1	1
1900	Jovens com a 10ª classe	3	3
1901	Lotação da EP	8	15
1902	Opções	6	9
1903	1ª opção	3	3
1904	2ª opção	4	5
1905	Outros	2	2
1906	Jovens não regulares	1	1
1907	Trabalho de sensibilização à população local para aderir à EP	1	1
1908	Proveniência dos alunos	20	38
1909	Comunidade	6	6
1910	Fora da comunidade	17	22
1911	Fora do país	1	1
1912	Motivos por não serem da comunidade	4	9
1919	X. Agradecimentos	33	74
1920	Agradecer a confiança depositada	1	2
1921	Agradecer a Deus	2	3
1922	Agradecer à direção da escola	3	3
1923	Agradecer a entrevista	9	11
1924	Agradecer à entrevistadora	13	15
1925	Agradecer à escola	6	7
1926	Agradecer a quem construiu a EP	4	4
1927	Agradecer ao professor da prática	1	5
1928	Agradecer aos patrocinadores	3	3
1929	Agradecer os profs e aos profs	1	5
1930	Generalistas	8	9
1931	Outros	6	7
1938	Y. Pedidos	39	78
1939	Condições físicas	11	20
1948	Empregabilidade graduados	9	14
1955	Formação	7	12
1962	Outros	7	11
1971	Prosseguimento de estudos	15	21
1975	Z. Outras	14	31
1976	Desmotivação	1	3
1977	Requerer 7 milhões do distrito	1	3
1978	Diversidade de modalidades de formação	6	6
1979	Adultos	4	4
1980	Cursos de curta duração	2	2
1981	Indagar repercussão	2	2
1982	Indagar sobre Portugal	1	10
1983	Opinião sobre a entrevista	2	2
1984	Importância da troca de experiências	1	1
1985	Satisfação por a EP ser conhecida no estrangeiro	1	1
1986	Outros	4	4
1987	Consultoria Portuguesa	1	1
1988	Expectativas da entrevista	1	1
1989	Igualdade de género	1	1
1990	Valorização do certificado	1	1
1991	Satisfação com os seus feitos	3	4

G. TESE EM NÚMEROS

Escolas	Dados totais recolhidos						Dados analisados					
	Págs. transcritas ²⁴	Fontes	Págs./ fonte	Minutos áudio	Nº participantes	Min./ participante	Págs. transcritas ²⁴	Fontes	Págs./ fonte	Minutos áudio	Nº participantes	Min./ participante
EP1	226	21	10,76	579	26	22,27	81	10	8,10	245	15	16,33
EP2	151	12	12,58	362	16	22,63	70	8	8,75	224	12	18,67
EP3	206	12	17,17	391	17	23,00	87	8	10,88	236	13	18,15
EP4	224	18	12,44	593	21	28,24	165	14	11,79	414	17	24,35
EP5	233 ²⁵	12	19,42 ²⁶	692	18	38,44	174	9	19,33	476	15	31,73
EP6	230	14	16,43	654	14	46,71	140	9	15,56	336	9	37,33
EP7	268	16	16,75	758	24	31,58	133	9	14,78	350	17	20,59
EP8	158	13	12,15	441	18	24,50	116	10	11,60	304	15	20,27
EP9	170	14	12,14	450	20	22,50	102	9	11,33	257	15	17,13
EP10	158 ²⁷	13	12,15 ²⁸	442	28	15,79	109	9	12,11	258	16	16,13
TOTAL	2024	145	14,20	5362	202	27,57	1177	95	12,42	3100	144	22,07

Árvore de categorias	
Nº de referências	5309
Nº de ramificações	1991

²⁴ Todas as páginas transcritas foram formatadas com letra “Times New Roman”, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

²⁵ Não foi transcrita uma entrevista a um elemento-chave, uma vez que uma falha técnica fez com que a gravação áudio tivesse sido incompleta.

²⁶ Pelo motivo acima exposto o número de páginas por fonte contém a incorreção de incluir uma fonte sem número de páginas.

²⁷ Não foi transcrito um *focus group* pois à partida decidiu-se que não iria ser analisado, dado já ter sido realizado um outro.

²⁸ Pelo motivo acima exposto o número de páginas por fonte contém a incorreção de incluir uma fonte sem número de páginas.