

XXI.º COLÓQUIO

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E TERRITÓRIO

- O papel da educação no desenvolvimento



FICHA TÉCNICA | FICHE TECHNIQUE

TÍTULO | TITRE

Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

ISBN

978-989-8272-19-5

Estrela, T. *et al* (2014). Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

CONCEÇÃO, COMPOSIÇÃO E GRAFISMO
CONCEPTION, COMPOSITION ET GRAPHISME

Patrícia Figueiredo
Miriam Cordeiro



AS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE MOÇAMBIQUE E O IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO

LES ECOLES PROFESSIONNELLES DE MOZAMBIQUE ET L'IMPACT DANS LE DEVELOPPEMENT SOCIO COMMUNAUTAIRE

ID14

Sofia Oliveira Martins

sofia.om@gmail.com

Joaquim Azevedo

jazevedo@fep.ucp.pt

Universidade Católica Portuguesa

RESUMO:

O presente estudo procura compreender um pouco mais acerca da complexa relação entre “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, como é o caso do desemprego de diplomados, da inadaptação de jovens longamente escolarizados aos contextos de trabalho, e da ausência de melhoria das condições de vida verificada em alguns países onde foi efetuado um enorme investimento financeiro na educação (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Por outro lado, é também consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, s/d; Correia, 2008; Cremin & Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; UNESCO, 2009; entre muitos outros), 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, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2012; Alves et al., 2010; Barros & Mendonça, 1997; Correia, 2008; Psacharopoulos, 2004) e que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007). Na procura de uma maior compreensão sobre este fenómeno escolhemos o contexto moçambicano, onde em 2001 se iniciou a operacionalização do Programa de Criação das Escolas Profissionais de nível elementar; um programa de rápida expansão pois atualmente existem já 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias. Passada a primeira década de implementação do projeto, torna-se relevante conhecer se as escolas profissionais de Moçambique estão de facto a cumprir o seu objetivo de desempenhar o papel de “motor” de desenvolvimento local. O objetivo da nossa investigação é assim o de compreender de que modo as escolas profissionais de Moçambique estão a realizar socioprofissionalmente os alunos e a promover a sua inserção sociocomunitária, a mobilizar a comunidade e a contribuir para melhorar o bem-estar dos habitantes. Em síntese, pretende-se contribuir para melhor compreender como se processa a interação tão complexa, e ainda tão pouco conhecida, entre os dois elementos da equação: educação e desenvolvimento social local. O nosso estudo recorre a uma metodologia qualitativa, e ambiciona uma compreensão profunda do fenómeno, partindo de diversos ângulos pelo contacto direto com diferentes atores em 10 escolas/comunidades – jovens graduados e seus familiares, professores, diretores e elementos-chave da comunidade. Os métodos utilizados foram as entrevistas em profundidade, os *focus group*, os questionários e a observação naturalista. A recolha de dados foi efetuada no terreno





ao longo de 10 semanas, tendo sido finalizada a 25 de outubro de 2013. Neste artigo apresentam-se já conclusões preliminares fruto de uma análise efetuada às anotações registadas em diário de campo e em diário reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação, desenvolvimento, impacto sociocomunitário, escolas profissionais, Moçambique.

RESUME:

Cette étude cherche à comprendre un peu plus sur la relation complexe entre «éducation» et «développement». D'une part, il est largement admis que ces deux éléments ne se rapportent pas linéairement, il y a suffisamment de preuves pour démanteler les illusions des effets positifs directs, comme c'est le cas du chômage des diplômés, de l'inadaptation des jeunes instruits aux contextes de travail, et de l'absence d'amélioration des conditions de vie vérifiée dans certains pays où a été fait un énorme investissement financier dans l'éducation (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin et Nakabugo, 2012). D'autre part, il est également convenu qu'il existe un cercle vertueux entre ces deux éléments (Alves, Centeno et Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, s/d; Correia, 2008; Cremin & Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; UNESCO, 2009; parmi beaucoup d'autres), ce qui a fondé que l'éducation s'imbibe d'une des plus grandes tranches des budgets dans presque tous les pays (Cabugueira, 2002; Fox, Santibañez, Nguyen, et André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2012 ; Alves et al., 2010; Barros & Mendonça, 1997; Correia, 2008; et Psacharopoulos, 2004) et que les familles investissent une partie considérable de leur capital dans la formation de ses membres (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007). Dans la recherche d'une meilleure compréhension de ce phénomène, on a choisi le contexte de Mozambique, où, en 2001, a commencé l'opérationnalisation du Programme de Création des Écoles Professionnelles de niveau élémentaire; un programme qui a élargi rapidement car il y a actuellement 41 écoles professionnelles dans toutes les provinces. Après la première décennie de mise en œuvre du projet, il devient important savoir si les écoles professionnelles de Mozambique sont en effet en train d'accomplir son objectif de jouer le rôle de « moteur » du développement local. L'objectif de notre recherche est, donc, de comprendre comment les écoles professionnelles de Mozambique réalisent socio professionnellement les étudiants et promeuvent leur insertion sociocommunitaire, mobilisent la communauté et contribuent à améliorer le bien-être des habitants. En résumé, on a l'intention de contribuer à une meilleure compréhension de la façon dont il gère l'interaction si complexe, et si peu connu, entre les deux éléments de l'équation: l'éducation et le développement local social. Notre étude utilise une méthodologie qualitative, et vise une compréhension profonde du phénomène, à partir de divers angles par le contact direct avec les différents acteurs dans dix écoles / communautés – les jeunes diplômés et leurs familles, les enseignants, les directeurs et les éléments-clés de la communauté. Nous avons utilisé les suivantes méthodes: les entrevues approfondis, le *focus group*, le questionnaire et l'observation naturaliste. La collecte des données a été réalisée dans les communautés pendant 10 semaines et a été finalisée au 25 Octobre 2013. Dans cet article sont déjà présentées conclusions préliminaires, résultent d'une analyse réalisée aux notes enregistrées dans un journal de terrain et dans un journal de réflexion.

MOTS-CLES:

Éducation, développement, impact sociocommunitaire, écoles professionnelles, Mozambique.





As escolas profissionais de Moçambique e o impacto no desenvolvimento sociocomunitário

“Education is the most powerful weapon which we can use to change de world”

(Nelson Mandela, 2003)

O presente estudo procura compreender um pouco mais acerca da complexa relação entre “educação” e “desenvolvimento”. Por um lado, afigurar-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, entre outros (Azevedo, 1996; Cabugueira, 2002; Cardoso, 2011; Cremin e Nakabugo, 2012). Cardoso (2011) refere mesmo que se a educação não tiver como premissas determinados aspetos como uma lógica participativa, flexível, local, prática e equitativa, pode mesmo ser contraproducente no que respeita ao desenvolvimento das comunidades. É, contudo, bastante consensual a existência de um círculo virtuoso entre estes dois elementos (Alves, Centeno e Novo, 2010; Ambrósio, 2003; Azevedo, 1994; Cabugueira, 2002; Caleiro, s/d; Correia, 2008; Cremin & Nakabugo, 2012; Lopes, 2006; UNESCO, 2009; entre muitos outros), 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, e André, 2012; IMF, 2011; OECD, 2011; UNESCO, 2012; Alves et al., 2010; Barros & Mendonça, 1997; Correia, 2008; e Psacharopoulos, 2004) e que as famílias invistam uma parte considerável do seu capital na formação dos seus membros (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007).

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 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, s/d; Cremin & Nakabugo, 2012; Banco Mundial, 2011), parecendo não haver dúvidas que existe uma “correlação positiva entre a instrução básica da população e (...) um certo potencial de desenvolvimento social, cultural e económico” (Azevedo, 1994, p.143). Na realidade ambos os conceitos têm uma mesma finalidade – alcançar melhores condições de vida e uma melhor humanização, sendo que uma sociedade desenvolvida ostenta geralmente melhores resultados educativos e que a educação cria as condições oportunas para promover o bem-estar económico e social, elevando as possibilidades de desenvolvimento social (Gómez et al., 2007).

Alguns autores procuraram mesmo estimar a taxa de retorno dos investimentos na educação, tendo encontrado valores que, embora influenciados por diversas variáveis, como o género, o nível de educação (por exemplo, primária ou superior), o nível de desenvolvimento do país e a região (mais rural ou mais urbana), foram sempre significativamente positivos (Cremin & Nakabugo, 2012; Psacharopoulos & Patrinos, 2004). O Commonwealth Secretariat (1993, citado em Cremin & Nakabugo, 2012) vai mais longe e refere-se à educação como “a vision which is placed at the heart of development” (p.503). Também outros autores enfatizam, no seguimento dos importantes e interdependentes oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, traçados até 2015, que o objetivo da educação, a par





do da saúde, desempenha um papel principal no alcançar dos restantes objetivos (Cremin & Nakabugo, 2012). A educação parece assim não consistir num simples setor do desenvolvimento paralelo a outros, mas antes num “elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços do desenvolvimento” (Caride, 1983 citado em Gómez et al., 2007, p.180).

No caso específico de Moçambique, e como se lê no Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (Ministério da Educação da República de Moçambique, 2012), o governo continua a dar prioridade, nos seus planos nacionais de desenvolvimento, ao investimento na educação, assumindo-a como um instrumento que favorece “a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (p.17). Nomeadamente, 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.

Segundo alguns autores, para aumentar a eficácia na promoção do desenvolvimento pela educação, o investimento realizado deve privilegiar a qualidade à quantidade (Todaro, 1994) e devem procurar construir-se “escolas-chameiras”, “de parceria”, “territorializadas”, “serviços locais de educação” (por oposição a “escolas-enclaves”, “de hegemonia”, “escolas-de-chave-na-mão” ou “serviços locais do Estado”; Azevedo, 1996). O conhecimento promovido deve estar intimamente integrado e harmonizado regionalmente, atendendo às oportunidades circundantes, deve enfatizar a componente prática da formação (Cremin & Nakabugo, 2012; Ministério da Educação de Moçambique, 2012) e a noção de participação e de envolvimento das populações (Cardoso, 2011). Ainda a propósito do papel da educação no desenvolvimento, Cremin e Nakabugo (2012) referem que “education is both a goal of development and a means to its achievement” (p.505), sendo que “a chave de ouro chama-se compromisso local interinstitucional e interprofissional” (Azevedo, 2010, p.4).

Mas do que falamos quando referimos a palavra 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). Enreda-se em opções sociais e políticas e em ideologias diversas e tem suscitado o aparecimento de várias abordagens teóricas. Para cada uma das teorias formuladas, outras de olhar crítico surgiram, e a criação de uma teoria híbrida, no sentido de conjugar potencialidades e ultrapassar 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), nessa altura intrinsecamente associado às noções de industrialização e progresso tecnológico, tomando como sinónimo e único objetivo o crescimento económico (Amaro, 2003). O nível de desenvolvimento dos países era avaliado quantitativamente a partir de indicadores de crescimento económico, em particular o nível de rendimento *per capita*. Este crescimento era visto como condição necessária e suficiente, *sine qua non*, para o desenvolvimento (Moreira, 2009). Contudo, a partir da década de 70, após os chamados “anos dourados” ou “trinta gloriosos”, dá-se um ponto de viragem na abordagem do conceito de desenvolvimento, para o qual concorreram um conjunto de fatores, como a frustração dos países subdesenvolvidos perante os modelos que lhes eram impostos, o aparecimento de novas formas de “mal-estar” social nos países desenvolvidos, a multiplicação de diversas crises, sociais, económicas, ambientais e políticas (Amaro, 2003), a constatação da desigual distribuição de rendimentos e do aumento da pobreza em países onde se verificou crescimento económico (Contreras & Sarmiento, s/d), entre outros. Na realidade os progressos vividos após a





Segunda Guerra Mundial concentraram-se em apenas 1/3 da população mundial, pelo que para a maioria da população estes trinta anos foram mais “dolorosos” do que “gloriosos” (Amaro, 2003).

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”. De acordo com Amaro (2003), de todos os novos conceitos que surgiram, destacam-se cinco mais consensuais, por reunirem reconhecimento institucional internacional e estarem cientificamente fundamentados: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, e desenvolvimento social.

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. Procura-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, fundada numa perspetiva humanista, comunitária e participativa, em equilíbrio ambiental e social, e em estreita ligação e respeito pela cultura, valores e tradições das comunidades.

Encaramos o desenvolvimento como 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 com as pessoas e para as pessoas e é para elas no local onde vivem, “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). Não há, portanto, desenvolvimento que não seja desenvolvimento regional.

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).

Prendemos então aventurarmo-nos na análise da complexa interação entre ensino profissional e desenvolvimento local das comunidades onde as escolas se inserem. Para tal escolhemos o contexto moçambicano, onde em 2001 se iniciou a operacionalização do Programa de Criação das Escolas Profissionais de nível elementar; programa que contou com o apoio de diversas instituições portuguesas. Este Projeto decorreu da vontade do governo moçambicano em reestruturar as desativadas Escolas de Artes e Ofícios, e neste momento existem já 41 escolas profissionais em funcionamento em todas as províncias. O Projeto já foi avaliado, inclusive internacionalmente, com resultados positivos em termos do seu modelo curricular e pedagógico (Castro & Machado, 2011). Contudo, não existe nenhum estudo que avalie o impacto das escolas 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 o impacto que as escolas possam estar a ter na comunidade. 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 – pois não é linear que tal aconteça. O nosso objetivo é assim o de conhecer se as escolas profissionais de Moçambique estão a provocar mudança social, a realizar 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.

As questões da investigação e o método

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?
- Elementos-chave da comunidade (régulos, empresários, administradores e outros líderes locais) percebem mudanças locais com o surgimento da escola profissional, em questões de dinâmicas sociais e produtivas? Em que aspetos?

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

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

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

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

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, o empoderamento e a auto-estima (Lopes, 2006; Torres, 2011). Também a contribuição da educação para o desenvolvimento reúne consenso quanto à dificuldade em ser quantificada ou medida (Cabugueira, 2002). Tudo isto reveste-se ainda de maior dificuldade ao pretendermos estudar o fenómeno em comunidades sobre as quais poucos ou nenhuns dados informativos existem, com fiabilidade.





O objetivo a que nos propomos é o da compreensão profunda do fenómeno e não o da quantificação.

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 (Cardoso, 2011), optou-se por definir como população apenas as vinte escolas – das 41 existentes – que têm um mínimo de cinco anos de funcionamento. Os critérios que nos pareceram mais relevantes a ter em conta na análise 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 poderia ser visível de modo diferente ao das escolas de formação não agrária, supondo que nas agrárias o impacto direto é mais facilmente verificável).

Na escolha da amostra seguiu-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.

Para além destes critérios, existiam duas escolas que queríamos incluir *a priori*: a Escola12, 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 Escola18 por ter a particularidade de localizar-se num contexto geográfico e social único.

Em alguns casos mais do que uma escola cumpria as mesmas especificações, pelo que existia mais do que uma opção possível. Ao ter que se optar, atendeu-se a aspetos como: ser mais distinta de outras já selecionadas quanto à gestão e modo de funcionamento e oferecer condições de alojamento e alimentação.

Na tabela abaixo encontra-se caracterizada a nossa população e, em cor de destaque, a amostra selecionada.

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

Após a amostra estar constituída, foi pedida autorização para a realização do estudo ao Ministro da Educação de Moçambique – autorização que foi 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 a opção por outro procedimento. Tal deveu-se a que considerámos 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 ausência das pessoas a inquirir e de não reunirmos a amostra desejada.

Foram, entretanto, utilizados outros métodos que visam promover a validade do estudo, tal como o da triangulação de atores e de instrumentos e o da recolha de dados em duas dimensões distintas: formativa e pós-formativa. Procurou-se conhecer a realidade a partir de diversos ângulos, superando as visões parcelares da mesma, na tentativa de uma visão mais holística, que busca padrões de convergência e de divergência dos dados. Contudo, foram privilegiados os métodos de recolha de dados que recorrem à oralidade, como respeito pela tradição marcadamente oral destas comunidades.

Na dimensão formativa foi utilizado o método da entrevista individual em profundidade, semi-estruturada, junto de cada diretor das dez escolas e de um professor da área técnica por cada curso que as escolas oferecem. A escolha de entrevistar o diretor foi motivada pelo facto do mesmo ser o ator principal da escola e um informante privilegiado. A escolha por entrevistar um professor da área técnica tem o objetivo de procurar 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.

O método das entrevistas afigurou-se como o mais adequado dada a complexidade e a profundidade da realidade a que nos propomos aceder. Houve a preocupação de que os entrevistados se exprimissem livremente e que fornecessem as informações o mais completas e precisas possível sobre o assunto tratado.

Na dimensão pós-formativa foram recolhidos dados junto de três grupos de cidadãos: jovens graduados, familiares de jovens graduados e elementos-chave da comunidade. Esta opção teve por premissa acreditamos que a triangulação dos atores contribui para que o estudo saia enriquecido e a sua validade interna aumentada.

O método da entrevista, 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, mais uma vez com base na preocupação em triangular informação, mas agora não só na variabilidade dos atores, mas também na sua homogeneidade. Um menor número pareceu-nos redutor, mas um maior número, atendendo a que este procedimento foi repetido em dez localidades, pareceu-nos excessivo. Com os elementos-chave procurámos entrevistar um número ligeiramente superior, pois constituem-se como informantes privilegiados da realidade a que quisemos aceder e devido à sua variabilidade. Procuramos por isso ter acesso a cinco atores, que incluíram empresários, régulos, administradores e outros líderes locais. Para acedermos a estes dois grupos de sujeitos solicitámos mais uma vez 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.

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.

Atendendo aos objetivos do estudo considerou-se também importante recolher junto do grupo de graduados informações individuais acerca do percurso pós-formativo de cada um. Para o efeito, e como não nos pareceu que tais informações individuais se enquadrassem nos objetivos do *focus group*, foi complementarmente administrado um breve questionário com vista a este levantamento.

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 e 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. 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.

Para a concretização deste trabalho de campo, que implicou uma investigadora portuguesa em Moçambique durante mais de dois meses 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.

A recolha de dados realizada

O processo de recolha de dados teve a duração aproximada de dez semanas, distribuídas igualmente pelas dez escolas: iniciou-se no dia 19 de agosto e terminou no dia 25 de outubro de 2013.

De um modo geral foi possível ter contacto com todos os elementos previstos, embora com frequência sem que tenham sido atendidos os critérios solicitados, nomeadamente a representatividade da oferta formativa da escola nos jovens graduados. 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, dada a dispersão geográfica dos graduados e a dificuldade de transporte, não foi possível reuni-los em simultâneo, pelo que em vez de *focus group* foram realizadas entrevistas individuais e/ou em pequenos grupos. Pelo contrário, numa das escolas foram realizados 2 *focus group*. Houve ainda a oportunidade de algumas situações inicialmente não previstas, como a visita e respetiva entrevista a graduados no seu local de trabalho. Em termos numéricos, estava prevista a realização de 118 entrevistas e de 10 *focus group*, tendo sido efetuadas 128 entrevistas e 9 *focus group*.





Neste momento, em janeiro de 2014, o trabalho encontra-se em fase de transcrição integral das entrevistas e dos *focus group*, para que possa ser efetuada a respetiva análise de conteúdo, numa lógica indutiva, que terá o auxílio do programa informático NVIVO 9. Contudo, torna-se já possível apresentar uma análise preliminar das anotações efetuadas no diário de campo e no diário reflexivo.

Algumas notas preliminares de conclusão do trabalho de campo

Transversalmente salienta-se a mais-valia de se ter privilegiado o dar voz às pessoas, indo de encontro ao que referem Contreras e Sarmiento (s/d) sobre a importância da participação dos cidadãos. Foi de facto notório e repetidamente foi expressa a gratidão das pessoas por terem sido ouvidas, agradecendo a oportunidade sem nunca se lamentarem pela distância percorrida e eventual transtorno causado.

Especificamente, observou-se que o contexto tão distinto em que as escolas se inserem resulta numa interação igualmente muito distinta escola/comunidade.

Nas zonas urbanas a observação de mudanças na comunidade por responsabilidade da escola foi significativamente menor do que nas zonas rurais, atendendo essencialmente à dispersão geográfica dos alunos e à natureza dos impactos a verificar. Mais frequente nas zonas rurais se observavam construções e produtos decorrentes de trabalhos da escola profissional, como portas, caixilhos e grades.

Nas escolas com formação agrária percebiam-se diversos indicadores muito imediatos que apontavam para um impacto significativo na comunidade, o que não se verificava nas restantes escolas. A título de exemplo, foram introduzidas na comunidade novas técnicas de cultivo que fizeram com que os habitantes passassem a produzir no mesmo terreno uma quantidade de produtos significativamente superior, que lhes veio a permitir não só o consumo próprio, mas também a venda. Verificaram-se também alterações na dieta alimentar, com a introdução, por parte da escola, de culturas às quais a população não estava habituada. No que diz respeito à criação de animais, várias famílias começaram a fazê-lo apenas depois do jovem ter ingressado na escola profissional e apreendido alguns conhecimentos. Duas das quatro escolas rurais observadas funcionam em sistema de alternância – os alunos alternam entre duas semanas de formação na escola e duas semanas de prática em casa, com tarefas para executar, o que estreita significativamente a relação escola/comunidade. Alguns exemplos de atividades realizadas no período de trabalho em casa foram a dinamização de palestras na comunidade dirigidas a diversas famílias/ agricultores, e a dinamização de um campo de demonstração numa Associação Agrícola, cultivado pelos alunos com a supervisão dos professores, para demonstrar técnicas de cultivo. Estas iniciativas revelaram-se de grande utilidade ao provocar alteração nas tradicionais práticas agrícolas da população, para outras mais rentáveis. Uma outra escola rural formava também camponeses adultos, a quem cediam uma parcela de terreno, que cultivavam com o auxílio de alunos e formadores, de modo a que pudessem aprender, praticar e observar os resultados de novas técnicas. Também os alunos da escola tinham a oportunidade de se responsabilizarem por uma parcela de terreno e de se apropriarem dos produtos cultivados – podem assim praticar os conhecimentos adquiridos na formação, com a motivação acrescida de que beneficiam diretamente dos resultados do seu trabalho.

Não obstante, por vezes mesmo nas escolas rurais não foram observadas mudanças significativas, na medida em que, face à falta de financiamento que permita alguns investimentos, a agricultura depende apenas das condições climáticas, as quais não podem ser contornadas.

Alguns contextos integravam diversas empresas que absorviam a maioria dos graduados; enquanto noutros não existia qualquer empresa que o pudesse fazer e a falta de condições financeiras impedia o investimento na criação





do próprio emprego. No entanto, alguns jovens começaram já enquanto alunos a realizar pequenos trabalhos e diversos graduados com que se contactou trabalham na área na qual se formaram e conseguem já obter rendimentos significativos, “alguns já conseguiram ter casa, carro, mulheres”, auxiliar a família financeiramente e mesmo empregar um ou outro trabalhador. Um jovem referiu que enquanto aluno deslocava-se a pé durante três horas para chegar à escola, mas que agora já se sustenta a si próprio e aos familiares e já não deixa os irmãos mais novos irem a pé para a escola, conseguindo pagar-lhes o transporte público. Também diversas escolas absorvem como trabalhadores um número significativo de graduados, nas funções de professor, mestre ou funcionário. Inclusivamente, alguns graduados beneficiaram de uma bolsa de estudo em Portugal, onde tiveram a oportunidade de realizar um curso profissional de nível quatro do quadro Nacional de Qualificações e de participar em aulas de capacitação pedagógica na Universidade Católica do Porto.

Em alguns locais, a valorização do ensino profissional era notória, e muito valorizado o facto de “aprender um ofício”, “uma profissão”, “ser técnico”, “ter uma arte”, contrapondo ao ensino geral “onde não se aprende nada”, “não se fica com nenhuma profissão”. Pelo contrário, noutras escolas foi evidente que este ensino era visto como de segunda categoria e representava apenas uma segunda opção, encarado como destinando-se aos jovens que não conseguem vaga no ensino geral, ou aqueles sem possibilidades económicas que necessitam de ir trabalhar o mais rapidamente possível. Nestes casos existia um grande número de desistências ao longo dos anos do curso, com o abandono daqueles que entretanto conseguiram vaga no ensino geral.

Para além do ensino, algumas escolas, nomeadamente as comunitárias ligadas à Igreja, eram socialmente muito valorizadas pela educação humana rigorosa que praticavam, nomeadamente com os alunos em regime de internato. As regras incutidas aos alunos neste regime agradavam os familiares, que enviavam os seus jovens para essas escolas, pelo que muitos provinham de outros distritos e mesmo províncias. Consequentemente, no final da formação estes jovens regressavam às suas comunidades, não deixando na comunidade envolvente alterações significativas. Observaram-se também diferenças entre as escolas públicas e as comunitárias, sendo que frequentemente as últimas dispunham de melhores condições materiais. Os recursos das escolas públicas eram aproveitados, por exemplo, para que os alunos e mestres dos cursos de Carpintaria e de Serralharia reciclassem carteiras em mau estado de outras escolas, e para que os alunos do curso de Pedreiro reabilitassem a sede “do partido”. Também nas oficinas das escolas comunitárias era realizado muito trabalho, algum para a reabilitação e apetrecho da própria escola e outro, remunerado, para o exterior.

Em algumas escolas transparecia um enraizamento profundo na comunidade, enquanto noutras era visível algum desconhecimento da escola por parte da comunidade, quanto ao seu modo de funcionamento e às suas valias.

Não raras vezes pôde-se constatar que as escolas representavam para a comunidade uma mais-valia não só pela formação em si, mas por outro tipo de serviços como o da biblioteca, informática, fotocopiadora, carro e trator. A título de exemplo, uma escola rural dispõe de um trator que aluga aos camponeses e assim lhes permite cultivar parcelas de terreno de tamanho significativamente maior. Dispõe também de um carro, praticamente único no local, que tem assistido a população ao levar doentes para o hospital e cadáveres para a urna. Também a bomba de água e o tanque, situados no terreno da escola, são utilizados ao longo de todo o dia por pessoas da comunidade. Numa outra escola verificou-se que o serviço da biblioteca é utilizado por alunos de fora, incluindo estudantes universitários; e a sua sala de informática é utilizada também por uma outra escola profissional e por pessoas de fora, existindo três cursos por ano a funcionar em horário pós-laboral. A impressora e fotocopiadora da secretaria dessa escola foi a primeira a existir no Distrito e ainda atualmente é bastante utilizada por pessoas não pertencentes à comunidade escolar.





Para além dos vários apontamentos já mencionados, houve também referência explícita a mudanças profundas, das quais deixamos dois exemplos de grande relevância: (1) um elemento-chave referiu que com a implementação da escola profissional começou a haver menos marginalidade, já 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”; e (2) dois elementos-chave de uma comunidade rural referiram que “agora não há fome, e antes havia” – esta mudança pareceu advir da formação agrícola que a escola ministra, a jovens e a adultos, que tem tido resultados significativos ao nível da melhoria das técnicas de cultivo e respetivo aumento da produção agrícola, que tem permitido maior consumo e ainda algum rendimento extra através da venda de produtos.

Não obstante ser necessário procedermos a uma cuidada análise das entrevistas efetuadas, o trabalho aqui apresentado e as notas tomadas permitem dizer que as escolas profissionais de Moçambique estão a ter impacto nas suas comunidades: um impacto muito diversificado consoante a escola/comunidade, em amplitude e indicadores, mas não se observou nenhuma escola que não tivesse tido ação na comunidade, que não tivesse (des)envolvido os seus habitantes e provocado mudança. Mesmo nas comunidades onde foi mais difícil aceder a evidências de alterações, e mesmo nos casos dos graduados desocupados, foi reiteradamente referido e manifestado pelos próprios e familiares a sua satisfação e orgulho no curso e na escola. Orgulho que parece advir do auto e hétero reconhecimento, do “ter um ofício”, “uma arte”.

Bibliografia

- 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.
- 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. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Barros, R. P. & Mendonça, R. (1997). *Investimentos em Educação e Desenvolvimento Económico*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Económica Avançada.
- Cabugueira, A. (2002). Contributos Reflexivos para o Estudo das Relações entre a Educação e o Desenvolvimento. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 193-233.
- Caleiro, A. (s/d). *Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?* Universidade de Évora.
- 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, & Fernandes, T. M. (Orgs.), Manual de Cooperação para o Desenvolvimento (pp. 333-343). Oeiras: INA Editora.
- Castro, J. M. & Machado, L. (2011). Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique. Relatório Final (policopiado).
- 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.
- Cremin, P. & Nakabugo, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: a literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32, 499-506.
- Fox, L., Santibañez, L., Nguyen, V. & André, P. (2012). Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges. Washington, D.C.: The World Bank.
- Gómez, J. A. C., Freitas, O. M. P., & Callejas, G. V. (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local. Porto: PROFEDIÇÕES.
- Heyn, C. A. (2003). Desenvolvimento Local Endógeno: Análise de Experiência em Porto Murinho – MS. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local. Mestrado Acadêmico. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- IMF (2011). Republic of Mozambique: Poverty Reduction Strategy Paper. IMF Country Report No. 11/132. IMF Publishing.
- Krueger, R., & Casey, M. A. (2001). Designing and Conducting focus group interviews. In *Social analysis: Selected tools and techniques*. Washington, DC: World Bank.
- Lopes, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 41-61.
- Mandela, N. (2003). Lighting your way to a better future. Speech delivered by Mr N R Mandela at launch of Midset Network. Nelson Mandela Foundation.
- 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.
- 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.
- OECD (2011). Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing.
- 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.
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*. 12 (2), 111-134.
- Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill.
- 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.





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.

UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development (2009, 31 march-2 april). *Bonn Declaration*. Bonn: Germany.

UNESCO (2012). *Transforming Technical and Vocational Education and Training. Building Skills for Work and Life*. UNESCO Publishing.

