

## ENSINO PROFISSIONAL EM ÁFRICA: FALÁCIA OU OPORTUNIDADE? O CASO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS EM MOÇAMBIQUE

*Joaquim Azevedo*

Universidade Católica Portuguesa; Coordenador do Projecto

*José Mingocho de Abreu*

Professor; Consultor do Projecto

### Resumo

Em primeiro lugar, pretendemos, com este texto, descrever e divulgar um projecto socioeducativo desenvolvido em Moçambique. A despeito do seu impacto no desenvolvimento social de um dos países mais pobres do mundo, mantém-se um projecto muito pouco conhecido tanto em Portugal como no plano internacional. Em segundo lugar, é nosso objectivo regressar à reflexão sobre o lugar e o papel do ensino “médio” e profissional nas políticas educativas, com destaque para os países em desenvolvimento e para os países africanos, recorrendo à literatura sobre a especialidade. Finalmente, é objectivo deste texto anotar o que pensamos serem os factores críticos do relativo sucesso deste projecto.

Dez anos após o início do projecto da criação de uma rede de “Escolas de Artes e Ofícios” em Moçambique<sup>1</sup>, os autores decidiram empreender uma reflexão sobre o processo em curso. Os autores são actores neste projecto, o primeiro como seu coordenador, em nome da

<sup>1</sup> Projecto liderado pela Fundação Portugal – África, em parceria com a Associação Empresarial de Portugal, com início em 1996.

Fundação Portugal – África, e o segundo como responsável pela Unidade Técnica de Apoio que, em Moçambique, apoia todas as actividades de criação da rede de escolas, de formação de professores, de elaboração de programas e de articulação entre actores sociais, em estreita cooperação com o Ministério da Educação de Moçambique.

## 1. O ensino profissional em África: falácia ou oportunidade?

### 1.1. Discussão teórica

A promoção do ensino profissional em África (como aliás, de outro modo, em outros continentes) foi analisada por vários autores e, pode dizer-se, generalizadamente criticada. Estas críticas incidiam sobre o modelo escolar<sup>2</sup> de ensino técnico-profissional, predominante até aos anos noventa e subjacente às novas Escolas Profissionais de Moçambique. Vejamos as linhas principais deste património de análise crítica.

Se é verdade que foi a crença nos benefícios dos ensinos técnico e profissional sobre a economia e sobre o emprego que mais sustentou as políticas que o suportaram e fizeram crescer, nomeadamente quando os governos perfilharam as teorias funcionalistas e, em particular, a teoria do capital humano, também é no âmago dessa relação entre a educação e a economia que se encontram alguns dos principais pressupostos da “falácia do ensino profissional”, para regressar à expressão de Philip Foster, no seu célebre estudo de 1965. Com efeito, manteve-se, no pós-Guerra, um veio crítico que afirmou sempre a inevitabilidade do desajustamento estrutural entre educação e economia-emprego. Façamos um *zoom* sobre este veio crítico e vejamos, por exemplo, a abordagem deste norte-americano, Philip Foster, uma das que atravessaram de modo proeminente as últimas décadas.

Este autor, na altura professor na Universidade de Chicago, escreveu, em 1965, um artigo que ficaria como uma referência na análise da relação educação-emprego. O que mais o terá lançado para a notoriedade talvez tenha sido a sua capacidade de contrariar evidências não provadas — e, entretanto, transformadas em senso comum — e fazê-lo numa época de plena expansão económica nos países industrializados, onde a prova da não evidência surgia profundamente contra a corrente. A análise por si empreendida, nessa altura, baseou-se

<sup>2</sup> O ensino técnico e profissional segue, em geral, três modelos: escolar, dual e não-formal (Azevedo, 2000).

em estudos sobre países em desenvolvimento e, particularmente, sobre um país africano, o Gana.

A crença generalizada no importante papel da educação — e, em particular, do ensino profissional — no desenvolvimento económico era um dos motores do investimento em educação escolar. A produção de qualificações escolares era facilmente tomada como sinónimo de satisfação das necessidades dos empregos. Aqui se situava a base do reconhecimento da superioridade do ensino profissional sobre o ensino geral. Aliás, aqui radicava também a concepção de que o desenvolvimento do ensino geral tinha contribuído para a progressão de problemas sociais como o êxodo rural, o imobilismo da agricultura ou o desemprego crescente de diplomados.

Neste contexto, invocar a falácia da profissionalização do ensino era, no mínimo, paradoxal. Foster começa logo por colocar em evidência o facto indesmentível da existência de uma maior procura do ensino “académico”. Ora, em sua opinião, os que criticam a natureza “irracional” deste tipo de procura — note-se que Foster recorre ao mesmo vocábulo que R. Grégoire usa no seu relatório para a futura OCDE, também de 1965! —, em oposição à do ensino profissional, enganam-se no reconhecimento de que a força do ensino académico repousa precisamente no facto de que este é que é um ensino eminentemente *profissional*, ao proporcionar o acesso aos empregos com maior prestígio e, ainda mais importante, aos mais bem pagos, neste caso, na economia do Gana. Não deixa de ser preocupante, argumenta, ver os defensores do ensino técnico criticar a falta de frequência das fileiras técnicas nas escolas secundárias, enquanto, ao mesmo tempo, os “produtos” de tais instituições técnicas experimentam mais dificuldades em obter emprego (Foster, 1978). Esta espécie de “desperdício” de mão-de-obra qualificada é considerada endémica em países em desenvolvimento.

Foster ataca particularmente a perspectiva, muito divulgada entre os mentores do incremento dos ensinos técnico e profissional, segundo a qual as aspirações profissionais das crianças podem ser alteradas pela transformação massiva do currículo, pela mudança da natureza da formação escolar inicial. Não passa de um argumento folclórico, com pouca justificação empírica, diz o autor. Efectivamente, Foster prova que as aspirações são determinadas em grande parte pela percepção individual acerca da estrutura de oportunidades da economia local e que as escolhas feitas pelas famílias e pelos alunos são realistas e resultam de uma lúcida reacção aos incitamentos da economia.

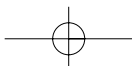


Quando, quase trinta anos depois, e após um longo percurso profissional, P. Foster, desta vez pela mão do director da revista *Perspectives*, da UNESCO, volta a reflectir sobre esta problemática, não o poderia fazer de modo mais paradoxal. O Banco Mundial acabava de produzir “uma mudança radical na sua maneira de abordar a controvérsia educação-desenvolvimento”, segundo a visão de Foster (1992), autopropondo-se uma revisão crítica da sua análise sobre o lugar e o papel do ensino profissional, incitando os governos nacionais a atribuírem a prioridade política à qualidade do ensino primário e do ensino secundário geral.

Os investimentos em educação passaram, assim, a ser considerados não já na perspectiva da “economia do desenvolvimento” e no âmbito da doutrina dos recursos humanos, mas através da referida visão neoclássica inscrita numa teoria do capital humano que faz apelo ao jogo do mercado. O que quer dizer que, numa economia de mercado, o Estado deveria limitar a sua intervenção na educação à melhoria da qualidade do ensino geral, deixando para o sector privado a formação especificamente orientada para o emprego, uma vez que se cria que este sector asseguraria programas de formação mais bem adaptados às realidades dos mercados locais. Este modelo seria substituído por políticas baseadas quer no incentivo à iniciativa local das empresas quer na satisfação descentralizada de necessidades reais dos mercados locais de emprego. O desenvolvimento da educação passaria, assim, a ser baseado na “procura” e não na “oferta” (Foster, 1992: 171).

George Psacharopoulos, do Banco Mundial, advoga também, em artigo de 1991, que procura rever as incidências práticas dos investimentos passados realizados em ensino técnico e profissional, que não é viável qualquer planeamento do ensino técnico e profissional, que é necessário retirar do ensino secundário a especialização profissional, adiando-a, que é necessário investir o mais e o melhor possível na educação de base e que é ainda preciso promover a oferta de ensino técnico e profissional fora do sistema escolar, pois é fora que a especialização é “mais rápida, mais barata e mais fácil” (Psacharopoulos, 1991: 198).

Desde 1965, outras perspectivas críticas se desenvolveram. A de Foster, contudo, reúne um carácter emblemático que, por isso, se quis destacar, como um *zoom* dentro deste olhar diacrónico mais vasto. Vejamos algumas outras, referidas em primeiro lugar a países africanos e, em segundo lugar, a países europeus e da OCDE.



### 1.2. *Um alargado desajustamento estrutural*

Vários outros autores analisam esta mesma relação que aqui procuramos discernir, estudando de modo mais incisivo a correspondência entre o ensino secundário técnico e profissional e o mercado de emprego, mas referem-se geralmente a modelos escolares de formação — não incidindo sobre modelos não-formais ou duais de ensino e de formação profissional inicial — e a contextos não europeus.

Watson (1994) afirma que se começa a reconhecer actualmente que não só alguns dos objectivos consignados aos ensinos técnico e profissional eram “irrealistas”, mas que também há grandes problemas na relação entre educação e economia que não podem ser resolvidos pelo incremento desses tipos de ensino e que podem até “agravar-se” por causa deles. Psacharopoulos (1991, citado por Watson, 1994) identifica sete razões para o que apelida de “falhanço dos cursos dos ensinos técnico e profissional”.

Estas razões são, sinteticamente, as seguintes: (a) a maior parte das famílias e das crianças vê estes cursos como segunda escolha, inferiores à via académica. As crianças não estão, além disso, psicologicamente preparadas para o trabalho manual; (b) a velocidade da mudança social tem revelado que há provadas dificuldades para preparar estudantes para mercados de trabalho imprevisíveis; (c) o modelo de planeamento que se seguiu tem demonstrado dificuldades notórias, não só pelo que se referiu em (b), mas porque bases de dados inadequadas tornaram impossíveis previsões correctas e ainda porque muitos dos empregos e competências requeridas se basearam em conceitos ocidentais de emprego e falharam na sua capacidade de tomar em consideração as dinâmicas culturais locais; (d) os cursos de requalificação requeridos pelas mudanças nas tecnologias não foram as mais das vezes concretizados; (e) foram os governos, mais do que os pais, que tomaram habitualmente a decisão de expandir os ensinos técnico e profissional, o que remete a decisão e as reformas educativas concomitantes para a esfera política; (f) os professores deste tipo de ensino estão invariavelmente mal formados ou simplesmente não estão formados; (g) os custos são pelo menos duas vezes superiores aos do ensino geral, devido à necessidade de equipar salas oficinais e porque a formação de professores técnicos é muito mais cara (Watson, 1994). E aquele especialista, com base em dados comparativos, conclui que não há qualquer espécie de relação entre a intensidade da profissionalização da educação e o peso das ocupações manuais do mercado de trabalho.

O falhanço dos currículos profissionalizantes é também analisado por Lillis e Hogan (1983), tendo como referente a evolução da educação técnica nos países em desenvolvimento, contextos onde se prolongam os modelos dos países desenvolvidos e das potências coloniais. O problema residirá no tipo de expectativas que foram historicamente fomentadas “acerca do que constitui o conhecimento escolar válido”. O processo legitimado de escolarização parece colocar barreiras sérias aos ensinamentos técnico e profissional. “A evidência africana parece sugerir que a ‘educação’ é vista como bastante restringida ao ler e escrever e à educação académica”. O desenvolvimento de habilidades profissionais ocorre “naturalmente” no exercício profissional e não na escola. Nesta ordem de ideias, o ensino profissional “corre sempre o risco de ser visto como uma extensão ilegítima do conceito de ‘educação’ e as escolas profissionais correm risco idêntico” (Lillis *et al.*, 1983: 92).

Os autores reúnem nove *clusters*, todos interligados, que designam como sendo barreiras que se costumam colocar quando se introduz uma inovação de diversificação do ensino de tipo profissional. O primeiro tem que ver com os pesados factores socioeconómicos estruturais, que se relacionam com a dificuldade em criar os novos empregos esperados, porque o desenvolvimento industrial e as reformas da agricultura não absorvem normalmente os novos diplomados. O segundo refere-se às atitudes e valores dos grupos de interesse da elite nacional que são pautados pela educação académica. O terceiro prende-se com o facto de o modelo escolar académico dominar o acesso à escolaridade pós-primária e de este nível estar ligado à formação das elites no poder, sendo reservados os percursos técnico-profissionais para aqueles que falham no processo de selecção escolar, construindo-se assim como uma mera via alternativa. Em quarto lugar, a formação dos professores é dominada pelos critérios académicos e o ensino profissional é colocado num estatuto inferior. Em quinto lugar, apontam-se os desajustamentos curriculares, pois a concepção preestabelecida e predominante acerca do que conta como conhecimento válido na escola afasta-se das condições consideradas como relevantes para uma formação de tipo profissional, tais como flexibilidade pedagógica, experiências de trabalho, articulação com os empregadores locais e diversidade de horários. Aqui reside, em grande parte, o facto da irrelevância destas formações para os empregadores. O sexto elemento relaciona-se com os recursos. O alto custo de equipamentos e tecnologias apropriadas e actualizadas tem um fraco retorno, quando comparado com outros tipos de educação secundária. O sétimo diz respeito à avaliação pedagógica e

à inadequação das suas formas e pressupostos, normalmente dependentes de uma lógica de selecção para estudos superiores. O oitavo refere-se à diferença de percepções acerca do estatuto escolar para os pais e para os empregadores. Para os pais, este estatuto advém mais do número de diplomados que sequencialmente obtém acesso ao ensino superior do que do número de empregos encontrado. Por outro lado, os empregadores preferem frequentemente dar primazia à educação geral e à adaptabilidade, em detrimento dos produtos das vias vocacionais e nada garante que, quando um tipo de formação profissional é mais procurado pelos pais, o seja também pelos empregadores. Por último, as expectativas de emprego alimentadas na, e pela, formação escolar colidem com uma realidade laboral onde os empregos não existem ou, se existem, frustram os candidatos por não corresponderem ao perfil ocupacional para que se sentiam preparados.

Também Chinapah, Lofstedt e Weiler (1989) constataam a enorme dependência que tem existido por parte dos planificadores do sistema de ensino relativamente às teorias do capital humano, o que tem gerado, em seu entender, um pensamento educativo prisioneiro de “critérios puramente económicos, para tentar determinar o papel e a função da educação, ou seja, do sistema escolar formal como fonte de competências, de qualificações e de diplomas conformes às necessidades da produção” (1989: 21). Muito raros são os países em desenvolvimento cujo sistema educativo consegue fornecer o número de pessoas qualificadas com o perfil requerido, com as qualificações desejadas e no momento adequado. Além de constatarem o desajustamento, os autores opinam que este seguidismo “deformou” inclusive a concepção que havia acerca do lugar do elemento humano nos processos de desenvolvimento.

Jamil Salmi (1990) e Daniel Sifuna (1992), ao passarem em revisão o desenvolvimento da diversificação escolar e do ensino profissional em países árabes e africanos, respectivamente, concluem que os objectivos que lhes foram consignados não foram atingidos. Daniel Sifuna aponta os seguintes problemas comuns que a diversificação curricular enfrenta: elevados custos unitários, ausência de clareza nas intenções e nos objectivos, escassez de professores qualificados para leccionar as disciplinas profissionais e o baixo estatuto percebido pelos estudantes e pela comunidade.

Assumindo-se na mesma linha de Foster (1978; 1992), estes autores relembram que as aspirações dos alunos são dominadas quase exclusivamente por factores externos às escolas e que os esforços

empreendidos na criação de escolas técnicas e profissionais de pouco valem para romper com os ciclos de êxodo rural ou com o desemprego e para melhorar as taxas de crescimento económico. No cerne da questão estará, em sua opinião, sobretudo a necessidade de reformular o que constitui o conhecimento escolar válido.

Aqui chegados, podemos concluir que a história das relações entre educação escolar e emprego consiste, na opinião destes autores, num desajustamento entre os dois subsistemas sociais, aqui retomado em nove pontos: (a) a procura social de educação e de formação não é sobredeterminada por necessidades específicas de emprego, mas é fortemente condicionada por diferentes estratégias de diferentes grupos sociais, tendentes a promover a mobilidade social e a escapar à situação de desemprego ou à precariedade do emprego; (b) sempre foi difícil — e é, cada vez mais, praticamente impossível — prever a evolução dos postos de trabalho e proceder a um planeamento a prazo da produção de qualificações; (c) em caso algum a escola consegue proporcionar uma formação tão especializada que se possa adequar à diversidade dos empregos e à sua rápida evolução; (d) a maioria dos trabalhadores, na mesma ou em várias empresas, vai ver-se repetidamente deslocada de um trabalho para outro ou terá de se adaptar a várias alterações no mesmo posto; (e) a maioria dos postos de trabalho, mesmo os que incorporem novas tecnologias, requer um número limitado de habilidades e de conhecimentos específicos, que se adquirem em pouco tempo e, melhor do que em qualquer outro espaço ou por qualquer outro processo, no posto de trabalho; (f) o mercado de trabalho e as estratégias concretas de recrutamento por parte dos empregadores não são suficientemente transparentes para que, se fosse possível, os trabalhadores mais indicados ocupassem os postos de trabalho mais adequados às suas capacidades pessoais; (g) a procura de mão-de-obra não se orienta predominantemente nem pelo perfil de competências nem pelo tipo de qualificações que os sistemas educativos produzem; (h) a procura social crescente de educação e de altas credenciais escolares tem aumentado o desajustamento entre a produção de diplomados e a hierarquia dos empregos efectivamente disponíveis; (i) só muito raramente as dinâmicas do desenvolvimento económico e empresarial se articulam com, e se integram em, dinâmicas mais vastas de desenvolvimento social e cultural, nas quais se inscrevem os investimentos em ensino e formação.

Porque será que isto acontece? Não cairemos na tentação de atribuir culpas às escolas, às empresas, aos decisores políticos, ao



subdesenvolvimento? Em que radicará este fosso, esta espécie de “buraco negro” para onde são sugadas tão boas intenções e investimentos financeiros tão significativos? Esta análise tem em devida conta o ensino pós-primário? Será melhor os sistemas de educação e formação investirem apenas na formação básica e geral dos cidadãos, como alguns advogam? Mas alguém sabe o que é a “formação geral e básica” dos cidadãos? Como é que a educação pode estar próxima das necessidades e das prioridades do desenvolvimento social local? Qual a relação que privilegiamos entre educação e desenvolvimento social? Estas e outras questões merecem certamente aprofundamento, com base nos elementos críticos referidos.

### 1.3. O ensino pós-primário nos países pobres

Estas abordagens, no entanto, dificilmente dão conta de uma realidade bem presente nos países mais pobres do mundo, como é o caso de Moçambique, e que se refere ao prolongamento da escolarização para além do ensino primário elementar.

Se é verdade que a escolarização ao nível da escola primária constitui o objectivo central das políticas educativas dos países africanos subsarianos, não é tão certo que quando falamos da “educação para todos” [expressão tão propagada em todo o mundo — uma manifestação bem saliente do sistema educativo mundial (Azevedo, 2000) estejamos a falar não só da escola primária mas também da “escola média”<sup>3</sup>. O ensino pós-primário, que engloba o nível etário 12-14/15 anos e que compreende todas as formas de escolarização oferecidas à população adolescente que sai da escola primária ou da educação da infância (3-11 anos), de facto, nem sempre aparece suficientemente relevado nos estudos sobre as políticas educativas africanas. Mas, em nosso entender, é crucial prestar muita atenção a este segmento dos sistemas educativos nos países africanos menos desenvolvidos. E isso por várias razões.

Mediante a pressão inevitável que a expansão da escolarização ao nível do ensino primário coloca sobre a escola média, em vez de se tender a adoptar, sem mais, os modelos europeus do “collège”, do “liceu” ou da “escola técnica”, seria muito útil procurarmos equacionar questões tais como: o que é que, na realidade social de Moçambique, condiciona a escolarização pós-primária? Quem a procura, quem a frequenta, por quanto tempo, para acabar por fazer o quê, com que

<sup>3</sup> Retomamos aqui o conceito de “escola média”, usado por Robert e Bernard (2005) para qualificar o ensino e outras modalidades de formação pós-ensino primário.

expectativas sociais? Qual é o lugar desta escolarização nas políticas de desenvolvimento local? Qual a sua utilidade social real?

A abertura da escola média à generalidade da população (abolindo exames de acesso, por exemplo, como fez a Tunísia, em 1996) é um vector cada vez mais presente nas políticas educativas nacionais dos países africanos subsarianos. A “educação de base e para todos” tende a prolongar-se por oito ou nove anos. Este prolongamento deve ser visto como uma resposta a uma multiplicidade de aspectos sociais: pressão demográfica, alimentada pela expansão do ensino primário; pressão da procura social — que se vê a braços simultaneamente com uma retracção dos mercados de trabalho e com um investimento no prolongamento da escolarização — como estratégia de mobilidade social ascendente; a expectativa de melhoria das condições sanitárias e sociais da população. Além disso, como refere Mingat (2004), as taxas de alfabetização da população (90%) repousam, em geral, para África, em cerca de 8 anos de escolarização. Tal conclusão só vem reforçar a pertinência social de uma escolarização pós-primária de qualidade e com relevância social.

O modelo de escola média está, no entanto, em aberto e a sua definição constitui um dos desafios maiores para estes sistemas educativos nacionais (Robert e Bernard, 2005). Entre outras, uma questão emerge: estamos perante um ciclo de formação de tipo propedêutico ou de tipo terminal?

Se é propedêutico de estudos superiores, como em geral o é em quase todos os países que adoptam, por osmose, os modelos europeus dos antigos países coloniais, o modelo assenta numa formação generalista meramente teórica, que está orientada para o prosseguimento de estudos no ensino secundário. Se é terminal, como tende a ser, na prática, para uma grande parte da população que o frequenta, o modelo presente na mente dos técnicos e planificadores resvala habitualmente para o tradicional “ensino técnico”.

Na realidade, estamos perante uma grande contradição, também já referenciada, embora em moldes ligeiramente diferentes, por Robert e Bernard (2005). Esta contradição reside no facto de as políticas educativas elegerem habitualmente o modelo propedêutico para este ciclo de estudos, sob a influência do ensino secundário (mais uma vez, o ordenamento regressivo de que sempre falou Lemos Pires), quando, na prática, o ciclo é terminal para uma boa parte da população que o frequenta, acabando por ingressar nos mercados de trabalho desqualificada, tanto escolar como profissionalmente.

Esta contradição expressa-se em taxas de rendibilidade bastante pobres (rácio entre o número de adolescentes que se diploma face ao número daqueles que iniciam o ciclo de estudos pós-primários), o que deveria preocupar tanto os políticos nacionais como os doadores de fundos, sobretudo nos países mais pobres e menos desenvolvidos (três quartos dos países com um PIB inferior a USD 900 por habitante estão localizados na África subsariana).

Será necessário enfrentar com criatividade, abertura e inovação estes problemas, sob o signo da equidade, da qualidade e da utilidade social, que é o que, na prática, vários países procuram fazer, como é o caso dos “pequenos colégios de proximidade” no Senegal, e como poderá ser também o caso das “escolas profissionais” de Moçambique. Não será alheio a estas considerações quer o facto de as estatísticas disponíveis revelarem que, em 2000, o número de crianças excluídas do acesso à escola ainda rondava os 113 milhões, apesar dos bons propósitos da Conferência de Jomtien, quer ainda o facto de, nestes países, o custo unitário do ensino superior ser 70 vezes mais elevado do que o do primário (Mingat, 2006) e de se investir, nestes países, 44% dos créditos da “ajuda internacional” em 2% dos alunos, os que alcançam os níveis superiores de ensino (Solaux, 2004).

## 2. As escolas profissionais e os processos de desenvolvimento em Moçambique

Este percurso e as interrogações a que ele nos conduziu permitem-nos esclarecer algumas opções subjacentes ao modelo das escolas profissionais de Moçambique. Temos presente a iluminação deste quadro crítico e o seu valor cultural inestimável. Na acção política concreta, em cada contexto, é preciso fazer escolhas. Face ao desafio do Governo de Moçambique, ergueu-se um tipo de escolas e de educação profissional que se sustentam, desde logo, sobre uma dada concepção de desenvolvimento social. Neste ponto, intentamos esclarecer este paradigma e nele situar as escolas profissionais de Moçambique e alguns factores críticos do seu “sucesso”.

### 2.1. O paradigma de desenvolvimento de que partimos

A desenvolvimento associamos de imediato uma noção de movimento, dinâmicas sociais, esforços individuais e institucionais, recursos mobilizados na procura, a prazo, da melhoria do bem-estar de

todos os membros da sociedade. Associamos, também, uma perspectiva de globalidade e de unificação, um território e um porvir.

Esta concepção de desenvolvimento valoriza as comunidades locais e dá prioridade ao entrelaçar destes fios transversais das solidariedades territoriais (Chassagne, 1983), integra necessariamente a identidade e a diversidade cultural, as potencialidades e os estrangulamentos que existem num dado território. Não se pode perder de vista que só o todo pode garantir a coerência das partes: os homens, a economia, o ambiente e as organizações sociais, a política, a educação, as acessibilidades e a informação... O desenvolvimento é um processo integrado que faz intervir um conjunto de variáveis interdependentes. Eleger uma, elevar apenas uma delas, significa, a prazo, pagar uma pesada factura pelas disfuncionalidades sociais que entretanto são provocadas.

A desenvolvimento associamos também uma vontade de participação, de autonomia e de mobilização das potencialidades endógenas de um território concreto. Aí a valorização matricial vai para todas as perspectivas e para todas as acções concretas, que incorporem o papel preponderante e crucial do homem, de cada pessoa e das comunidades locais, inscritas na sua matriz histórica específica. Por isso, o desenvolvimento deve aliar, por um lado, os esforços voluntaristas das administrações e dos governos e, por outro lado, a intervenção concreta dos actores e das 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.

Ao desenvolvimento associamos também o factor tempo. Não o tempo dos segundos, das horas e dos dias, mas o tempo dos anos e das gerações. A nossa natureza mortal e uma certa tendência narcisista subtraem-nos muita da capacidade para entrelaçar os nossos próprios esforços de hoje com os de outros que, ontem e amanhã, se inscreveram e inscreverão na cadeia humana da procura de mais liberdade, realização pessoal e bem-estar social.

O desenvolvimento dos povos está carregado de acasos, contingências, novas e velhas realidades, enormes perplexidades e grandes dúvidas. As teorias precisas, pretensamente neutras e objectivas, os *a priori*s e os *racionais* que se propagam acerca do desenvolvimento têm de ser revistos, reescritos, comparados e reobservados, em cada geração e em cada contexto, recusando os mitos do “sistema educativo mundial”

e apostando em abordagens multidisciplinares. Um desenvolvimento ecológico, endógeno e sustentado, enraizado culturalmente e aberto ao mundo, não se fará sob o signo do senso comum, mas far-se-á certamente com muito bom senso, com a procura das soluções mais próximas, sob o signo da proximidade, mais vizinhas de dada pessoa e de cada situação concreta, recorrendo à imaginação, ao engenho e à adequação, esta sim, a exigência nuclear dos processos de desenvolvimento.

E se esta é uma perspectiva de desenvolvimento que, em cada contexto, passa por processos sociais concretos, cuidados e atitudes de difícil aplicação, combates de enorme longevidade, a requererem uma persistência quase ilimitada, a educação tem de estar no seu centro e a educação escolar, no quadro deste texto, merece especial atenção.

Que querem os dirigentes políticos e os actores sociais locais para a escola? Será que os elementos da organização escolar poderão levantar os olhos sobre os muros da sua própria lógica interna e integrar os múltiplos esforços em prol do desenvolvimento? Como é que se pode favorecer o jogo das interdependências, entrelaçar os fios das solidariedades locais, as forças e as fraquezas dos actores sociais locais em torno da educação? Como se posicionam estes actores em relação ao ensino médio? Será o ensino profissional um dos elementos facilitadores deste jogo ou um entrave ao seu exercício? Qual o contributo da educação escolar para o processo de desenvolvimento social?

Humildade, abertura, parceria são as prioridades. A escola de chave-na-mão é, numa expressão vanguardista, a escola do passado, prescritiva e normativa, qual catedral dos saberes eleitos, autistas face ao seu próprio ecossistema.

A educação escolar poderá ser mais útil às sociedades se for capaz de se abrir aos contextos sociais, económicos e culturais locais, ao ecossistema local e aí, favorecendo a aproximação a cada pessoa, incentivar o desenvolvimento interactivo de saberes e competências concretos, de instrumentos úteis de pensamento e de acção, continuamente e não apenas uma vez no início da vida dos cidadãos. Os países em desenvolvimento investem recursos financeiros inestimáveis na escolarização básica dos cidadãos (quantas vezes, tão desligada dos contextos sociais locais!) que se esboroam e correm água abaixo, desgraçadamente desaproveitados, pelo simples facto de que essa escolarização recusa a sua “culturização” (Silva, 1988) e permanece como um investimento pontual, realizado no início da vida e que nunca mais se actualiza.

Para que a educação escolar contribua mais positivamente para o desenvolvimento real e concreto das comunidades locais, das pessoas concretas, vai ter de descer do enorme pedestal elitista em que a colocámos ao longo do século XX. Os seus saberes eleitos talvez não sejam os mais eficazes e as suas instituições não são nem as únicas a promover a educação e a formação nem sempre as mais desejadas pelos mais novos.

Os seus saberes, as suas metodologias e as suas instituições serão úteis e relevantes para o desenvolvimento, se entrelaçados com outras, igualmente úteis e relevantes, se eficientes em cada contexto local, quer na educação acessível a todos quer na resolução dos problemas concretos das comunidades, no impulso positivo e no desenvolvimento humano dos seus membros, na sustentação dos esforços críticos e criativos dos actores locais.

Nos sistemas educativos que endeusam as credenciais, seria necessário valorizar o desenvolvimento das competências. Nos sistemas educativos que se autojustificam e autovangloriam, seria preciso relevar e apoiar a lenta e contínua procura de novas articulações sociais, novas interconexões de saberes, novas interações e novos papéis sociais, certamente mais humildes e mais assentes na proximidade a cada pessoa, mas provavelmente mais eficientes e adequados às necessidades das pessoas e das comunidades locais.

Quantas vezes os discursos que sublinham a cada momento que as escolas são instituições da comunidade, ao serviço da comunidade, parecem resultar mais da má consciência dos responsáveis políticos de países de tradição administrativa centralista do que da efectiva e concreta possibilidade e interesse em estarem ao serviço da comunidade.

A participação dos pais, dos alunos, dos eleitos locais, das autarquias, das instituições sociais, culturais e económicas locais, para se transformar em actos sociais concretos, tem de atingir o mínimo de relevância social: tem de passar pela partilha de um poder muitas vezes exclusivamente exercido pelos professores, em nome de uma administração educativa distante. Os actores locais, através de processos lentos, complexos, conflituosos, difíceis portanto, devem envolver-se activamente, com os professores, na construção e no desenvolvimento de novos procedimentos educativos, aproveitando o enorme potencial que constituem as pequenas organizações escolares implantadas nos territórios.

As instituições escolares, como expressões sociais organizadas da prestação do serviço público de educação e ensino, seguem geralmente dois caminhos: reforçam a sua articulação vertical e hierárquica, como mera correia de transmissão de orientações e regras concebidas uniforme e exteriormente para todo um país, ou reforçam a sua articulação horizontal com os outros parceiros, redes e instituições locais, procurando diversamente servir quer as pessoas concretas e a sua realização pessoal e social quer as comunidades locais e o seu bem-estar. Os conceitos que desenvolvemos de escola-enclave e de escola-charneira dão conta desta complexidade social (Azevedo, 1996).

A educação poderá participar mais nos esforços a favor do desenvolvimento se prosseguir esta segunda via de envolvimento nos contextos sociais locais, combinando aí o local e o global, a tradição e a ciência, o prescrito e o aberto, a norma e a página em branco. Quanto mais se alargar a participação social, mais a escola pode ser *também* dos actores, da comunidade local. É com estes que se deverá negociar, em cada contexto, o perfil de actividades educativas de cada escola. Nesta óptica, será preciso apoiar os esforços de apropriação local, dentro e fora das escolas, mobilizar os recursos concretos de cada comunidade local (e não os hipotéticos), mediatizar as aprendizagens pelas suas potencialidades e pelas suas dificuldades, em ordem à prestação de um serviço público de educação com qualidade e eficiência<sup>4</sup>.

Será importante, por isso, que se combinem, nos planos curriculares, o prescrito e a construção concreta e local de saberes e de competências, integrando os problemas das pessoas e das comunidades como problemas das escolas, para cuja resolução a educação escolar pode contribuir no seu esforço de interrogação, de interligação, de recorrência e de sedimentação científica, no seu método e nas suas didácticas. “As redes de conhecimento são as estruturas educativas do futuro” (Singh, 1992).

Há novos projectos educativos em execução em vários países do mundo que procuram prosseguir estes novos caminhos, como por exemplo, as “escolas novas” públicas na Colômbia, as escolas não

<sup>4</sup> Este serviço público tanto pode ser prestado por instituições públicas como por instituições privadas e cooperativas. As instituições públicas não detêm nem devem querer vir a deter o exclusivo da promoção do bem público e social. Ao Estado, já não um Estado-educador, cabe outro papel central: o da regulação. A este papel estão cometidas nobres tarefas como o incentivo à existência de boas escolas e boas práticas educativas, a correcção de assimetrias regionais e sociais, a avaliação e o controlo.

formais associativas no Bangladesh, os centros de educação integrada nas aldeias do Burkina-Faso e até os “centros locais de educação e formação” em desenvolvimento em vários países europeus (European Commission, 2005).

Não sendo objectivo da escolarização a criação de emprego, parece ser, no entanto, imprescindível ligar a educação à cultura local, desenvolver competências, dotar os cidadãos de novos instrumentos críticos e criativos, que tornem cada um um construtor único e irrepetível da liberdade e da sociedade, ao longo de toda a vida adulta e no desempenho dos diversos papéis sociais.

### 2.2. *Os factores que sustentam as escolas profissionais de Moçambique*

É dentro deste paradigma de desenvolvimento social, no âmago do qual situamos a educação e a formação profissional, e tendo em conta os contributos teóricos mobilizados, que nos propomos, finalmente, abordar o que consideramos serem as seis linhas de força do ensino profissional de Moçambique.

#### 2.2.1. Uma teleologia personalista

Se é certo que a economia de Moçambique não deve deixar de constituir um referencial para pensarmos o futuro da educação e da formação profissional, também é muito claro que este não pode ser o único referente principal a ter em conta. Como diz a UNESCO, no seu Relatório sobre a Educação para o século XXI: “é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção de educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós” (UNESCO, 1996). De uma visão meramente instrumental, haveria que caminhar, assim, para uma visão mais essencialista e global. Além de ajudar a **aprender a conhecer** e **aprender a fazer**, a educação escolar deve contribuir para “a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (UNESCO, 1996: 78). Além daqueles dois pilares, aprender a conhecer e aprender a fazer, a Comissão assinala mais dois: **aprender a viver juntos**, **a viver com os outros** e **aprender a ser**. Eles tornam-se pilares centrais na medida em que se defenda que a educação deve preparar todo o ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1996: 86).



É preciso, de facto, mudar a ideia que se tem da utilidade da educação escolar, sobretudo quando pensamos o desenvolvimento social como uma dinâmica social integrada, em que as pessoas estão no princípio e no fim das dinâmicas de desenvolvimento. A incerteza impera e mais vale que a educação escolar se concentre em “fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (UNESCO, 1996: 73). E prossegue esclarecendo:

O princípio geral de acção que deve presidir a esta perspectiva dum desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipa, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso activar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas actividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. (UNESCO, 1996: 73)

A racionalidade produtivista dominante é assim temperada por uma racionalidade humanista, agora de novo retomada por vários discursos, nomeadamente pela UNESCO; a educação escolar deve formar pessoas qualificadas para o mundo da economia, mas ela não se destina a formar o ser humano apenas enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento.

A escola é co-artífice, no quotidiano de cada adolescente e de cada jovem, da sua própria construção, da sua revelação, em que cada um é aquilo que é e aquilo em que se torna, em relação com os outros, numa dada comunidade e num dado tempo, aquilo que pode vir a ser.

### 2.2.2. Projectos locais e autónomos

As escolas profissionais devem, pois, instituir-se como dinâmicas sociais locais, reconhecidas pela sua qualidade, desejadas pelas instituições e pelos mais dinâmicos actores sociais, cruzadas com o desenvolvimento social local mais vasto, capazes de proporcionar uma proposta formativa sólida e ampla, procurando escapar assim ao estigma de uma formação de segunda escolha. Não nos parece que o melhor caminho seja o caminho mais fácil, que tem assentado por vezes, em África, no mimetismo face aos países do centro, reproduzindo modelos importados, por mais interessantes que sejam os seus desempenhos nas realidades sociais de origem. O caminho mais interessante consiste em apoiar cada projecto de cada escola profissional, seja no modelo

genérico instituído pelo Governo, seja nos dinamismos territoriais próprios, diversos ao longo do território.

Para tal, a administração educacional deveria abster-se de impor soluções únicas e modelos estandardizados de cursos e de perfis profissionais, de docentes e de ligação à sociedade e às empresas locais, em nome do que quer que seja. A acção da administração educacional poderia assentar no apoio a estas dinâmicas locais, no reforço técnico desta capacidade de construir os projectos adequados a cada contexto, no acompanhamento e na avaliação, na correcção de assimetrias regionais e sociais. O regresso de uma administração que tudo pretende controlar, impor e centralizar será o melhor meio para fazer veicular modelos importados e impor soluções únicas e milagrosas, mesmo que apresentadas como as melhores por creditados consultores internacionais.

Não podemos ignorar os contextos de pobreza em que a maioria destas escolas nascem e se desenvolvem, nem as expectativas de mobilidade social que as famílias alimentam face a estas escolas e aos seus diplomas. Por isso, o especial cuidado que deve ser posto no tal entrelaçar dos fios que horizontalmente vão tecendo o ser, o sentir e o sonhar de cada pequena comunidade, reservando para a administração um papel muito importante de mobilização e incentivo, de regulação e de avaliação.

### 2.2.3. A ênfase na qualificação dos actores/autores

Um outro elemento crítico, refere-se à formação dos directores e dos professores-formadores. Desde o início que enfatizamos este ponto e não o deixaremos de fazer. A qualidade da formação dos directores destas escolas e da formação contínua dos professores e formadores tem sido muito importante na solidificação deste projecto. E esse caminho deveria ser prosseguido, sem qualquer tibieza de percurso. A autonomia e a liberdade de que falámos anteriormente requer, de facto, uma aposta inequívoca na qualificação destes profissionais. Esta capacitação deveria aliar uma formação prévia ao exercício das funções com uma formação em serviço, ligada às práticas profissionais concretas de cada um e à sua melhoria permanente. Não nos parece que o modelo da realização de cursos avulsos, por catálogo e exteriores às práticas dos profissionais deva ser transplantado, como a norma, para este projecto.

A qualidade das formações (e dos títulos) profissionais dos jovens, nestas escolas, depende em boa medida da formação inicial dos

directores e formadores, da sua visão, do seu sentido de missão, da sua articulação com o contexto local, com o tecer de redes de actores sociais locais, do seu horizonte aberto de formação científico-técnica. Não se pretende qualificar jovens para um exercício profissional limitado e repetitivo, mas desenvolver leques coesos de competências, capazes de sustentar aprendizagens ao longo de toda a vida.

Neste contexto, o trabalho colaborativo entre os formadores, em cada escola e entre escolas, também deveria ser incentivado, tendo presente a necessidade de fazer aqui intervir competências externas específicas, sejam nacionais de Moçambique sejam estrangeiras.

#### 2.2.4. Um modelo curricular dirigido ao sucesso

Outro elemento crítico relaciona-se com o modelo curricular proposto e com o seu desenvolvimento. De facto, neste modelo e na sua aplicação joga-se uma boa parte do sucesso deste empreendimento. Alguns aspectos particulares deveriam merecer especial atenção: (a) o regime modular de ensino/aprendizagem que está instituído deveria ser muito bem trabalhado com os professores-formadores, à medida que vai sendo aplicado, pois permite dirigir o ensino para as aprendizagens reais realizadas pelos alunos, favorece e incita o esforço e a progressão permanentes e viabiliza um apoio personalizado da escola tendo em vista proporcionar a cada aluno condições de recuperação das aprendizagens (dos módulos em atraso); (b) a valorização constante da ligação da escola e de cada área de estudos ao meio envolvente e às suas dinâmicas sociais mais significativas (que variam de local para local). Estão neste âmbito as experiências de trabalho em empresa, ao longo da formação, a ligação às necessidades da economia local e ainda o envolvimento de alunos e professores-formadores com os projectos que derivam das necessidades e dos interesses da comunidade; (c) a valorização de uma avaliação pedagógica devidamente adaptada à natureza destes cursos, mormente às características que acabamos de descrever. Um cuidado especial deve ser colocado para evitar que o modelo de um ensino muito “académico” ou “liceal” se imponha a estes alunos, pois sabemos que o ensino dito “geral” é tão ou mais especializado e selectivo do que o ensino profissional especializado (Azevedo, 2000) e também sabemos que qualquer ensino profissional muito especializado deve ser evitado, sob pena de se estar a formar “autómatos programados” e não jovens cidadãos construtores do seu futuro, uma realidade em aberto, ao longo de toda a sua vida. Preparar

estes jovens para um exercício profissional qualificado, através de uma proposta formativa de largo espectro, não quer dizer limitar qualquer progressão de estudos nem afunilar a formação em torno de um leque muito fechado de competências.

#### 2.2.5. Uma avaliação institucional contínua

A avaliação institucional constitui um novo elemento crítico. Este projecto carece de dinamismos e de instrumentos de avaliação dos seus processos institucionais e dos seus resultados. A avaliação das escolas deve ser muito cuidada, uma avaliação simultaneamente externa e interna, em que elementos de hetero-avaliação se interliguem com processos de auto-avaliação. Uma e outra requerem a construção de referenciais e a devida formação dos agentes da administração e das escolas. A avaliação externa deveria conduzir à publicação e publicitação dos resultados das escolas, na sua multidimensionalidade, pois tal é socialmente devido à comunidade e porque este pode ser um dos modos mais eficazes de divulgação dos seus próprios projectos e dos seus resultados. Na actual fase do projecto das escolas profissionais seria muito importante dirigir também a atenção para este esforço complementar.

#### 2.2.6. Uma nova mobilização de recursos

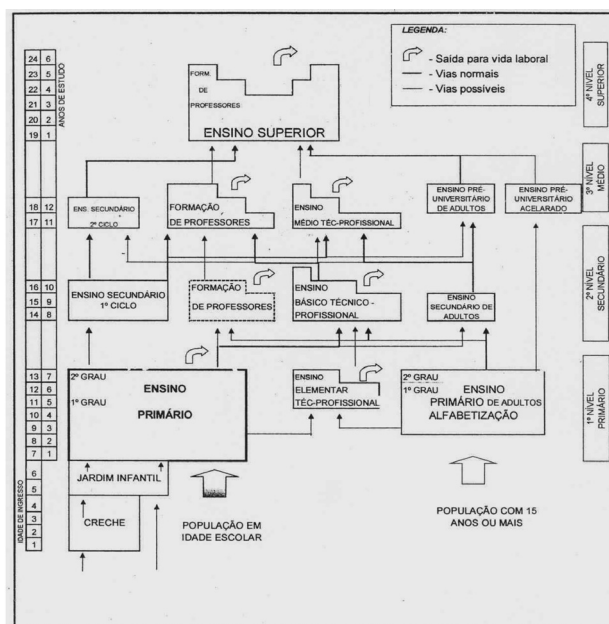
A mobilização dos recursos para o projecto constitui outro dos elementos críticos. A experiência destes anos diz-nos que estes recursos existem em Moçambique, mas é preciso saber orientá-los e fazê-los intervir no momento adequado. De facto, três aspectos devem ser destacados a este propósito: (a) por um lado, é fundamental conhecer bem os projectos já em curso concorrentes com este, tendo em vista criar sinergias e alavancar recursos já disponibilizados; (b) depois, importa identificar bem todos os potenciais doadores e realizar um trabalho de tecer redes de apoio ao projecto, pois cada um dos financiadores pode dedicar-se a uma parcela do conjunto das actividades previstas, aquela que mais se adequa à sua vocação ou à orientação que preside à aplicação dos seus recursos; (c) finalmente, o financiamento deve continuar a ser feito por acção (e não em aberto, subsidiando o projecto) e realizado *just in time*, no exacto momento em que decorre a realização da despesa. Estas lógicas têm constituído condições de eficácia e de eficiência dos investimentos já realizados.

### 3. Reflexão sobre os primeiros dez anos de um projecto de desenvolvimento social

#### 3.1. Os primeiros passos de um projecto (1996-2006)

Terminada a guerra civil e após as eleições de 1994, Moçambique mobilizou-se para a reconstrução nacional. A taxa de escolarização no ensino primário, que atingia os 93% em 1981, tinha descido para 54% em 1994. A educação foi desde logo encarada como uma prioridade nacional, com destaque para o ensino elementar. O sistema educativo nacional moçambicano era regulado por uma Lei de Bases de 1983 e a sua actual configuração é a que se apresenta na Figura 1. Em Agosto de 1995, foi aprovada pelo Governo uma nova política nacional de educação, que seria reconfirmada pelo “Plano Nacional de Desenvolvimento do Sistema Educativo”, discutido com os doadores em Setembro de 1997, onde se definiram as grandes orientações para os anos vindouros, a saber: melhorar o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino. Já nesse momento foi atribuído ao ensino técnico e profissional um papel muito significativo, afirmando-se como prioridade “reabrir e criar escolas de artes e ofícios e elementares de agricultura e pecuária e incentivar outras iniciativas neste domínio, por forma a promover o auto-emprego”. Das Escolas de Artes e Ofícios esperava-se

Figura 1 - Sistema Nacional de Educação



Fonte: Ministério da Educação de Moçambique

um papel determinante na “reactivação do tecido produtivo nas zonas rurais e na fixação das populações” (Ministério da Educação, 1995).

No ano de 1996, o Ministério da Educação de Moçambique (MINED) estabeleceu contactos com a Fundação Portugal - África (FPA) tendo em vista obter o seu apoio para “o relançamento das Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique”. As Escolas de Artes e Ofícios (EAO), instituições de educação básica e técnica elementar, desempenharam um papel socialmente relevante no período colonial, regra geral, em articulação com as missões católicas, distribuídas ao longo de todo o território moçambicano.

As EAO eram escolas-oficinas e tinham por finalidade principal dar aos seus alunos, quase sempre população autóctone, uma preparação profissional prática, a que se juntava alguma formação académica, bastante elementar, equivalente ao primeiro grau, ou seja, a terceira classe da instrução primária. Os oficiais delas saídos viam em geral melhorada a sua situação económica, diferenciando-se mesmo dos trabalhadores rurais, socialmente mais desfavorecidos. A primeira escola foi criada em 1907, na Ilha de Moçambique, pelos padres Salesianos, e oferecia formação nas áreas das artes gráficas e da carpintaria. Desta escola-oficina saía boa parte do material impresso que circulava, ao tempo, em Moçambique.

Logo no início de 1997, a FPA estabeleceu um acordo com a Associação Empresarial de Portugal para que fosse viável esta entidade disponibilizar quadros seus para a realização de um estudo prévio. Em Fevereiro de 1997, já o coordenador da equipa estava em Maputo a estudar o pedido do MINED<sup>5</sup>, em diálogo com várias das suas instituições e dos seus dirigentes, encontro que repetiria em Maio do mesmo ano, para acertos na sequência a dar àquela ideia inicial. Desde o princípio, os vários intervenientes do MINED, sobretudo a sua Direcção Nacional do Ensino Técnico (DINET)<sup>6</sup>, colocaram a “reactivação de uma rede nacional de Escolas de Artes e Ofícios” como uma prioridade política e fizeram-no sempre com muito entusiasmo. Em Outubro deste mesmo ano tinha início um trabalho de campo fundamental: percorrer todo o país quer para perceber onde havia escolas deste tipo e em que condições se encontravam, após tantos anos

<sup>5</sup> O membro do Ministério da Educação de Moçambique que se empenhou, então, no arranque do projecto foi o Vice-Ministro Zeferino Martins.

<sup>6</sup> A Directora Nacional do Ensino Técnico, que coordenou todas as actividades de reactivação desta rede de escolas, era Telmina Pereira.

de guerra civil, quer para avaliar as possibilidades de poder vir a instalar novas escolas em novas localidades, em diálogo com as autoridades locais. A FPA, que financiou este estudo, contou então com o empenhamento do Ministério da Educação de Portugal (MEP)<sup>7</sup> que, entre outros aspectos, disponibilizou um professor para, juntamente com um quadro da AEP, percorrerem o território moçambicano e procederem a este levantamento. As actividades tiveram início com vários encontros preparatórios com a DINET e com a realização de um Seminário de Reflexão sobre o Ensino Técnico Elementar em Moçambique.

Foram visitadas dez províncias e trinta e uma escolas. Cada visita era antecedida de encontros formais com os directores provinciais de educação que, por sua vez, envolviam de seguida os directores distritais e os directores de escolas, convocando sempre que possível os professores e membros da comunidade local, com destaque para empresários, membros das Igrejas e ONG. Durante mais de um mês foram percorridos cerca de catorze mil quilómetros e identificadas situações que o próprio MINED desconhecia, por falta de recursos adequados para o efeito.

A equipa concentrou-se, subsequentemente, na elaboração do relatório de missão que tinha sido solicitado, o que ocorreu até Março de 1999, altura em que as diversas entidades receberam para apreciação um documento intitulado “Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique. Estudo de Implantação. O novo modelo de escolas de artes e ofícios e a proposta de uma rede nacional de escolas”<sup>8</sup>.

O relatório foi apresentado e discutido em Maputo, em Maio de 1999, em primeiro lugar, junto do Conselho Consultivo do MINED e, posteriormente, com a equipa dirigente do MINED. Em reunião com o Ministro da Educação ficou acordado o princípio do lançamento de uma fase-piloto, em que seriam criadas poucas escolas, talvez quatro, período este em que se testaria o modelo, investiria na formação de directores e de formadores e elaboraria os planos curriculares e programas.

Durante o resto do ano de 1999, e grande parte do ano 2000, o projecto esteve a ser amadurecido, tanto no MINED como em Portugal,

<sup>7</sup> O Ministério da Educação de Portugal envolveu-se de modo muito activo, a partir desta data, através do GAERI – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

<sup>8</sup> Relatório elaborado por Joaquim Azevedo (Coord.), José Mingocho de Abreu e Carlos Sardon e editado conjuntamente pela FPA e pela AEP (ao tempo, AIP).

tendo em vista, neste último caso, encontrar a melhor plataforma de cooperação entre as várias entidades disponíveis, para que fosse possível dar um início sustentado a esta fase-piloto. Estabelecido um acordo entre o MEP e a FPA que, entre outros aspectos, permitia a localização em Maputo de uma Unidade Técnica de Apoio, com dois consultores-formadores portugueses, residentes, a funcionar no MINED e em cooperação com o MINED, iniciou-se no terreno a fase-piloto (ou 1.<sup>a</sup> fase) em Março de 2001. Esta fase prolongou-se até Julho de 2003.

Foi constituída a Unidade Técnica de Apoio (UTA), que passou a ser presidida pela Directora da DINET e composta por dois técnicos deste departamento e pelos dois consultores-formadores portugueses<sup>9</sup>. A fase-piloto (ou 1.<sup>a</sup> fase) envolveu as escolas de Moamba (Maputo), Inhamissa-Xai Xai (Gaza), Massinga (Inhambane), Ilha de Moçambique (Nampula) e Songo (Tete).

Durante esta fase fizeram-se várias visitas às escolas, promoveram-se vários encontros com os seus directores, professores e formadores, apresentou-se e debateu-se o novo modelo curricular, levantaram-se *in loco* as necessidades de formação de professores e formadores, assim como as carências ao nível das construções e dos equipamentos, procedeu-se a uma intensa actividade de formação de directores, professores e formadores, ergueu-se o edifício curricular e preparou-se todo o quadro normativo necessário para o enquadramento legal das novas escolas.

Depois de ouvido o Conselho Consultivo do MINED, foi aprovado o Diploma Ministerial n.º 138/2003, de 12 de Setembro, pelo Ministro da Educação de Moçambique, publicado no Boletim da República, I Série, de 31 de Dezembro de 2003. Este diploma institucionalizou o modelo preconizado no “relatório final” acima referido, atribuiu às EAO a designação de “Escolas Profissionais” e aprovou os novos planos curriculares dos cursos.

Este facto e o bom arranque das cinco escolas previstas na 1.<sup>a</sup> fase despoletaram muito interesse no progressivo alargamento da rede. As pressões surgiram quer por parte de financiadores e doadores que, perante a oficialização do modelo (que deixava assim de ser algo com a marca exclusiva “Portugal” e passava a ser sobretudo obra do Governo de Moçambique), se disponibilizavam para fomentar o seu desenvolvi-

<sup>9</sup> Estes consultores-formadores foram José Mingocho de Abreu e Álvaro Silva, ambos docentes do ensino profissional agrícola, em Portugal.



mento, quer por parte do Governo e das estruturas regionais e locais do próprio Ministério da Educação, quer ainda por parte de ONG e de Igrejas, que se mostraram muito empenhadas em fazer crescer esta dinâmica de formação. A pedido do MINED, a parte portuguesa, mais uma vez liderada pela FPA e pelo MEP, organizou uma 2.ª fase de apoio ao projecto de “lançamento da rede nacional de escolas profissionais”.

Esta fase, que decorreu durante o ano de 2004, consistiu na consolidação da fase inicial e na preparação de mais nove escolas para ingressarem na rede. Apenas um dos consultores-formadores portugueses foi destacado para esta missão, tendo-se deslocado a Moçambique por três vezes, por períodos de cerca de dois meses. No termo deste período, foi concluído o edifício normativo básico com a aprovação, pelo Ministro da Educação, em Dezembro de 2004, do “Regulamento das Escolas Profissionais”. Acabaram por ser inseridas na rede nacional, em 2005, as seguintes novas escolas: Cambine, Homoine e Panda (Inhambana), N’Gaúma (Niassa), Chimoio (Manica), Maguiguane/Mueda (Cabo Delgado), Messano, Mangunze e Magude (Gaza).

No início de 2005, feito o balanço destas duas fases, o MINED voltou a solicitar a colaboração da FPA e do MEP, através de um pedido veemente de apoio. Este foi analisado pelas partes, agora enriquecidas com a participação muito activa do Ministério dos Negócios Estrangeiros – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), que decidiram desencadear, desde Maio de 2005, uma 3.ª fase do projecto, deslocando de novo o mesmo consultor-formador por um ano, agora a tempo completo.

Este é o momento em que fazemos esta reflexão, em meados de 2006. A localização das escolas e o mapa da sua frequência apresentam-se de seguida (Quadro 1).

*Quadro 1 - Alunos matriculados nas escolas profissionais de Moçambique (dados reportados a Setembro de 2006)*

| Escola                |           |        | Alunos matriculados – ciclos de formação |         |         |         |         |
|-----------------------|-----------|--------|--|---------|---------|---------|---------|
| Nome                  | Província | Início | 2002/03                                  | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 |
| Moamba                | Maputo    | 2002   | 178*                                     |         | 127     | 74      | 107     |
| Magude                |           | 2004   | -  |         | 27      | 40      | 70      |
| S. Francisco de Assis |           | 2005   | -  |         | -       | 90      | 257     |
| Inhamissa             | Gaza      | 2002   | 196                                      |         | 91      | 118     | 66      |
| Messano               |           | 2004   | -  |         | 40      | 45      | 15      |
| Mangunze              |           | 2004   | -  |         | 36      | 22      | 11      |
| Domingos Savio        | Inhambane | 2003   | 120                                      |         | 120     | 83      | 109     |
| Cambine               |           | 2005   | -  |         | -       | 51      | 84      |
| Massinga              |           | 2005   | -  |         | -       | 120     | 136     |
| Homoíne               |           | 2005   | -  |         | -       | 18      | 36      |
| Panda                 |           | 2005   | -  |         | -       | 11      | 19      |
| Chimoio               | Manica    | 2006   | -  |         | -       | -       | 93      |
| Ilha de Moçambique    | Nampula   | 2005   | -  |         | -       | 63      | 143     |
| Songo                 | Tete      | 2003   | 46                                       |         | 45      | 48      | 47      |
| D. Bosco              |           | 2002   | 179                                      |         | 74      | 141     | 110     |
| N'Gauma               | Niassa    | 2005   | -  |         | -       | 63      | 49      |
| Subtotais             |           |        | 719                                      |         | 560     | 987     | 1352    |
| Totais                |           |        | 3618                                     |         |         |         |         |

\* Nesta coluna os dados surgem acumulados, uma vez que houve escolas que seguiram o novo modelo curricular e pedagógico sem que se tivesse ainda verificado a sua institucionalização (que ocorre apenas em 2003).

### 3.2. O modelo das escolas profissionais

As bases do modelo das Escolas de Artes e Ofícios, agora designadas escolas profissionais, bem como a sua missão, objectivos, princípios ordenadores, públicos-alvo, oferta de formação e tipo de rede pública nacional a criar, foram estabelecidas num relatório de missão de 1999. Vejamos cada um destes aspectos, seguindo de perto o referido relatório.

#### 3.2.1. A missão das Escolas de Artes e Ofícios (EAO)

A missão das EAO é a de qualificar profissionalmente adolescentes e jovens moçambicanos, como núcleo de uma estratégia de desenvolvimento socioeconómico local e nacional que requer e repousa, em boa parte, na existência de uma mão-de-obra competente e apta a evoluir nos mais variados contextos socioprofissionais e laborais.

### 3.2.2. Objectivos

Os objectivos principais das EAO são os seguintes:

- promover a qualificação profissional e o desenvolvimento global de cada um dos adolescentes e dos jovens que as frequente;
- participar activamente nos esforços locais e nacionais em prol do desenvolvimento económico de Moçambique;
- fomentar nos alunos o gosto pelo empreendimento e pela iniciativa, em particular a iniciativa empresarial;
- apoiar cada um dos formandos, uma vez diplomados, no seu processo de inserção socioprofissional, certos de que o diploma profissional é apenas o início da uma viagem que se adivinha longa e complexa;
- contribuir para a diminuição do êxodo rural, favorecendo o desenvolvimento local e a fixação das populações em ambientes condignos.

### 3.2.3. Princípios ordenadores

O modelo institucional das EAO pode caracterizar-se por um conjunto de princípios ordenadores: integração, diferenciação, flexibilidade, modularização e profissionalização.

**Princípio de integração:** esta linha de orientação desdobra-se em duas direcções, a saber, a integração institucional e a integração curricular. A integração institucional traduz-se no facto de haver uma efectiva integração de cada uma das escolas tanto na política nacional definida para a educação e a formação como numa rede nacional de EAO. Ou seja, cada escola terá traços de identidade que a assemelham a todas as EAO, traços estes consubstanciados no(s) normativo(s) que regulará esta actividade. A integração curricular compreende a necessidade imperiosa de estabelecer, em permanência, uma articulação muito estreita entre as disciplinas de formação sociocultural e de formação técnico-profissional. Esta intersecção requer antes de mais o trabalho em equipa dos professores de cada curso.

**Princípio da diferenciação:** cada escola será desejavelmente diferente de cada uma das outras, desde a sua natureza jurídica e a sua configuração organizacional, até às modalidades de implantação

territorial que cada uma delas irá desenvolver. Escolas de rosto próprio, com traços vinculados pela personalidade dos seus promotores e mentores locais, completamente integradas nas suas comunidades de vida e de trabalho. Tal é o enquadramento em que surgem as novas EAO.

**Princípio da flexibilidade:** decorrente do princípio anterior, espera-se que cada escola incorpore como uma linha central de orientação a procura de soluções adequadas ao seu meio e aos seus alunos e formadores. Uma das áreas principais onde se poderá tornar mais visível este princípio será no plano curricular. As escolas deverão inscrever os seus programas no modelo geral definido para todo o país e para este tipo de escolas e, ao mesmo tempo, terão toda a liberdade para seguir modos de desenvolvimento curricular apropriados aos seus contextos. O modelo global deverá prever mesmo uma componente do currículo a ser totalmente preenchida por cada escola e para cada um dos cursos.

**Princípio da profissionalização:** criar ambientes de formação próximos dos ambientes de trabalho, promover a socialização dos adolescentes e dos jovens pelo exercício profissional, dedicar a maior parte da carga horária de cada curso às componentes técnicas e profissionais, fomentar a elaboração de projectos profissionais por parte de cada aluno, criar empresas associadas à actividade escolar, constituem matizes de uma orientação central das EAO em ordem à socialização pela escolarização e pela profissionalização. Deste princípio decorre o carácter essencialmente terminal da oferta formativa das EAO.

Além destes princípios gerais, as EAO devem ser escolas relativamente pequenas, onde seja possível fazer um acompanhamento personalizado dos alunos, centradas sobre duas ou três áreas de formação, com destaque para os domínios da Agricultura, Construção Civil, Floresta e Madeiras, Metalurgia e Mecânica. No primeiro ano de funcionamento, as EAO deveriam arrancar com 4 a 6 turmas, podendo estas organizar-se diferentemente, segundo o tipo de aulas. Nas aulas teóricas e nas disciplinas gerais, o número de alunos por turma poderia continuar a ser o habitual, 36 alunos, mas nas aulas práticas deveria haver sempre desdobramento das turmas em dois blocos.

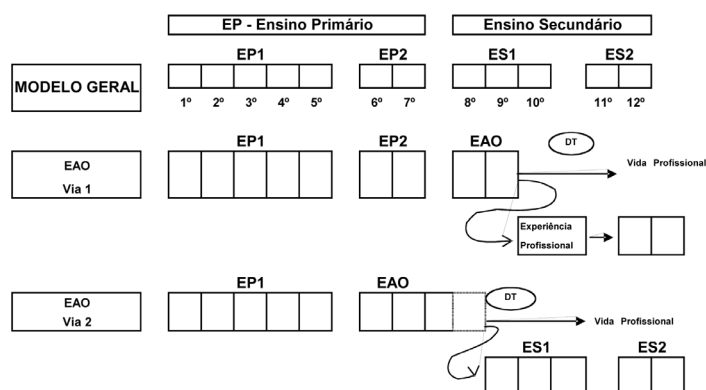
#### 3.2.4. Público-prioritário

O público-prioritário das EAO devem ser os alunos saídos das EP2 (ver figura 2), com a 7.<sup>a</sup> classe concluída. Para estes alunos, as EAO

oferecem cursos de qualificação profissional com dois anos de duração. Em localidades onde o EP2 não esteja suficientemente desenvolvido, seria conveniente facultar o acesso directo a estes cursos de qualificação a alunos oriundos do EP1, alargando-se os cursos, nesses casos, para três anos ou quatro anos de duração.

Todos os cursos têm uma vocação profissional e, por isso, são construídos como percursos predominantemente terminais. O prosseguimento de estudos, em qualquer momento da vida, deve ser sempre facultado, em condições a estabelecer pelo MINED. Apresenta-se a Figura 2 com um possível esquema de certificações profissionais e de correspondências entre estas e o prosseguimento de estudos.

Figura 2 - As Escolas de Artes e ofícios no Sistema Educativo de Moçambique: Correspondências



NOTA: A figura acentua a terminalidade das duas vias. Na Via 1, a privilegiada, a formando sai com um diploma de técnico qualificado, ao fim de nove anos de formação. Pode prosseguir estudos no Es - 2º ciclo, após um período de experiência profissional.  
 Na Via 2, a via alternativa, o formando inicia o seu curso profissional no termo dos cinco primeiros anos de estudo, o EP1, e obtém a sua qualificação profissional em 3-4 anos. Se desejar mais tarde prosseguir estudos, pode iniciar directamente o ES - 1º ciclo (8º ano de escolaridade).  
 Deverão ser ainda estudados pela MINED as articulações com o Ensino Técnico Profissional, momento para efeitos de prosseguimento de estudos.  
 DT - Diploma Técnico.

Além deste público-prioritário nuclear, as EAO devem estar abertas a organizar outras ofertas complementares de qualificação profissional, para jovens e para adultos, por iniciativa própria ou em parceria com outras instituições, nomeadamente empresas, tendo em vista assegurar a qualificação das pessoas e dos territórios locais em que elas se movimentam.

### 3.2.5. Oferta de formação

A oferta de formação das EAO deve assentar em dois princípios aparentemente contraditórios, mas que podem ser mobilizados de modo complementar. Por um lado, ela deverá proporcionar um amplo leque de formação geral e aberta para todos os alunos e, por outro, facultar uma especialização terminal, prévia à obtenção de um primeiro emprego. Esta aparente “quadratura do círculo” consegue-se obter através de um modelo de formação em que cada curso integra três subconjuntos: uma área de formação, que funciona como raiz de formação, uma subárea de formação ou curso, uma vez que é esta subárea que atribui a designação específica de cada curso, e uma área de especialização ou especificação terminal.

A construção de grandes áreas de formação (ou raízes de formação) parece recomendável por vários motivos: (i) porque importa, neste nível etário, não afunilar demasiado os domínios de formação que se oferecem aos adolescentes, com uma longa actividade profissional pela frente; (ii) porque havendo uma organização curricular que viabilize a existência de especificações terminais, importantes para o acesso aos empregos disponíveis, importa assegurar uma sólida formação de base em áreas científico-técnicas afins; (iii) porque é mais fácil e é mais barato estruturar conjuntos amplos de cursos em torno de uma mesma base comum; (iv) porque a especialização técnica pode surgir, na sequência de alguma experiência profissional, pela frequência do Ensino Técnico.

Conforme se pode ver pela Figura 3, propõe-se que a oferta de formação das EAO se organize genericamente em redor de onze áreas e dezasseis subáreas ou especialidades.

Os cursos das EAO, seguindo os princípios já definidos, têm uma estrutura interna própria, desenvolvem-se em várias áreas de formação e contêm um sistema próprio de avaliação e de certificação. Vejamos cada uma destas perspectivas.

A organização interna de cada curso compreende quatro componentes de formação: sociocultural, técnico-profissional, área de projecto profissional e estágio profissional. A formação sociocultural visa favorecer a aprendizagem de competências gerais de base, necessárias ao desenvolvimento humano de cada indivíduo e imprescindíveis para uma integração sociocultural adequada. Estas competências compreendem os domínios de língua portuguesa e uma língua estrangeira, cálculo e matemática, integração no mundo contemporâneo, educação física e desporto. Esta componente de formação é, por isso,

*Figura 3 - Organização da oferta de Formação das Escolas de Artes e Ofícios  
Áreas de formação, cursos e especificações terminais ou especializações*

| ÁREA DE FORMAÇÃO             | CURSOS  | ESPECIFICAÇÕES TERMINAIS   |
|------------------------------|---|--|
| 1. AGRICULTURA E MUNDO RURAL | 1.1. Agente Rural   | 1.1.1. Operador Agrícola<br>1.1.2. Operador Pecuário<br>1.1.3. Operador Florestal<br>1.1.4. Jardineiro/Floricultor |
| 2. CONSTRUÇÃO CIVIL          | 2.1. Pedreiro   | 2.1.1. Pedreiro<br>2.1.2. Armador de Ferro<br>2.1.3. Azulejador /Ladrilhador<br>2.1.4. Estucador                   |
|                              | 2.2. Canalizador  | 2.2.1. Canalizador   |
|                              | 2.3. Pintor   | 2.3.1. Pintor / Vidraceiro   |
|                              | 2.4. Carpinteiro  | 2.4.1. Carpinteiro de Limpos<br>2.4.2. Cofrador  |
|                              | 2.5. Electricista de edificações  | 2.5.1. Electricista  |
| 3. FLORESTAS E MADEIRAS      | 3.1. Serrador de madeiras<br>3.2. Marceneiro<br>3.3. Artesão em madeira |  |
| 4. METALURGIA                | 4.1. Serralheiro  | 4.1.1. Serralheiro Civil<br>4.1.2. Serralheiro Mecânico<br>4.1.3. Soldador   |
| 5. TURISMO                   | 5.1. Hotelaria e Restauração  | 5.1.1. Empregado de Bar<br>5.1.2. Empregado de Mesa  |
| 6. SAÚDE E COMUNIDADE        | 6.1. Assistência Social em Meio Rural                                   | 6.1.1. Assistência de Serviços Sociais<br>6.1.2. Enfermeiro Rural  |
| 7. MECÂNICA AUTO             | 7.1. Manutenção Electromecânica<br>7.2. Manutenção de Carroçagem        | 7.1.1. Mecânico Auto<br>7.1.2. Electricista Auto<br>7.2.1. Pintor Auto<br>7.2.2. Bate-Chapas                       |
| 8. VESTUÁRIO                 | 8.1. Vestuário - Homem<br>8.2. Vestuário - Mulher                       | 8.1.1. Alfaiate<br>8.2.2. Modista  |
| 9. CALÇADO                   |   | 9.1. Sapateiro   |
| 10. ARTES GRÁFICAS           |   | 10.1. Operador Gráfico   |
| 11. PESCAS                   |   | 11.1. Marinheiro pescador<br>11.2. Carpinteiro Naval   |

idêntica para cada curso e tem cerca de 40% do peso total da carga horária prevista.

Entende-se que estes alunos não precisam de realizar o mesmo “percurso disciplinar” que os seus colegas que estudam no Ensino Secundário. Corre-se frequentemente o risco de construir os percursos de formação profissional como um combinado de dois em um, ou seja,

obrigar-se-ia o aluno da EAO a frequentar todas as disciplinas que o aluno do ensino Secundário frequenta e a ter de, em acréscimo, frequentar todas as disciplinas que o objectivo da qualificação técnica requer. Os resultados desta solução, um pouco por todo o mundo, são desastrosos. O que importa definir é um corpo curricular formativo coerente e adequado ao nível etário em causa, capaz de ser promotor do desenvolvimento pessoal e de uma dada qualificação profissional. Aprendendo coisas diferentes, cada um dos adolescentes se desenvolve, por percursos de formação diversificados.

A formação técnico-profissional varia em função de um conjunto de áreas de formação e visa favorecer aprendizagens em domínios específicos do saber, aplicados no exercício profissional nos vários tipos de actividades económicas. Esta componente deverá proporcionar competências ao nível do saber e do saber-fazer aplicados aos vários domínios tecnológicos. Cada curso compreenderá, além de uma área de formação geral em cada domínio técnico-profissional, uma outra parte dedicada à especificação terminal.

A área do projecto profissional visa criar um tempo dedicado ao desenvolvimento, por parte de cada aluno, de um projecto concreto de aplicação dos conhecimentos e da experiência entretanto adquiridos, numa dada área de actividade profissional. Este projecto é depois considerado, para efeitos de avaliação final, como o principal suporte para a prova de aptidão profissional (PAP) de cada aluno. Estas duas últimas componentes englobam 60% da carga horária de cada curso.

Esta componente de formação de projecto profissional deve comportar, talvez em regime de seminário, uma “disciplina” de empreendedorismo, iniciativa empresarial e criação do próprio emprego, uma vez que o Plano Estratégico e o levantamento realizado ao longo do país levaram a concluir que muitos dos diplomados pelas EAO deverão vir a criar o seu próprio emprego, por ausência de tecido empresarial local ou pela sua excessiva informalidade. As escolas, em alguns locais, devem, por isso, fomentar parcerias com os alunos para a realização de encomendas de trabalho e para a realização de pequenas unidades de produção autónomas e geridas pelos alunos, com o acompanhamento das escolas, por exemplo, englobando o tempo de estágio. Deve haver grande flexibilidade na gestão local desta componente de formação.

Finalmente, advoga-se a importância da realização de estágios profissionais, de três a seis meses de duração, devidamente acompanhados



pela Escola e por um dos seus formadores. Não devem realizar-se estágios sem Plano de Estágio prévio e sem definição do modo de acompanhamento por parte da escola.

As quatro componentes deverão estar intimamente articuladas, o que requer sobretudo um trabalho permanente da equipa de professores de cada curso. No bom desempenho desta equipa repousa grande parte do sucesso dos cursos e das escolas.

Em resumo, a configuração curricular genérica de cada curso será a que se descreve na figura seguinte.

*Figura 4 - Configuração curricular geral dos cursos*

| COMPONENTES                   | SUBCOMPONENTES         | DISCIPLINAS  | PESO PERCENTUAL |
|-------------------------------|------------------------|--|-----------------|
| Formação Sociocultural        | Geral                  | Português<br>Língua Estrangeira<br>Mundo Actual<br>Educação física | 40%             |
|                               | Científica de Base     |  |                 |
| Formação Técnico-Profissional | Geral                  | Criar o seu emprego/empreendimento (Seminários) PAP                | 60%             |
|                               | Especificação Terminal |  |                 |
| Projecto Profissional         |                        |  |                 |
| Estágio                       |                        |  |                 |

### **Estágio**

No que se refere às áreas de formação, como já dissemos, os cursos das EAO assentam numa perspectiva de integração e de especialização, compaginadas com as necessidades globais e regionais de desenvolvimento de Moçambique.

Os cursos das EAO podem ter dois anos de duração, para os alunos oriundos do EP2, e três ou quatro anos de duração, para os adolescentes oriundos do EP1. O horário semanal previsto é de 32 horas lectivas e a duração do curso prolonga-se por 40 semanas por ano, ou seja, tem a duração de cerca de 1280 horas por ano.

#### **3.2.6. Rede pública nacional**

A rede das EAO deverá constituir-se como uma rede pública nacional, dado o facto essencial de ela surgir como um elemento estruturante do desenvolvimento de Moçambique, visando promover o bem público da comunidade. Tal definição matricial não poderá, no

entanto, ser confundida com a redução da iniciativa de criação das escolas à administração pública, ou seja, à iniciativa pública estatal.

A natureza jurídica das entidades que criam e administram as EAO corresponde a um leque de configurações de geometria variável: as escolas de iniciativa privada, de iniciativa cooperativa ou associativa, de iniciativa autárquica e de iniciativa estatal. Assim, cada uma das escolas seria suportada por uma entidade dotada de personalidade jurídica própria e dotadas de autonomia. Para o caso das escolas de iniciativa não estatal seria sempre celebrado um contrato-programa entre a entidade promotora e o MINED. Assim, estes contratos visam não só assegurar a responsabilidade jurídica e social de quem promove as escolas, mas também garantir a conformidade de cada projecto com a política nacional definida pelo MINED e a coerência entre as diversas fontes de financiamento em ordem à consecução de um projecto comum para Moçambique.

É de prever que haja parcerias locais e regionais para o lançamento das escolas. A fragilidade institucional de algumas instituições locais é evidente, mas a articulação de esforços, além de ser um cimento de vontades e de recursos dispersos, é também uma garantia de maior solidez e uma fonte de sinergias entre diferentes entidades.

Este foi, em síntese, o modelo preconizado em 1999, no Relatório de Missão. Tal trave-mestra veio a revelar-se muito importante ao longo dos anos seguintes, sobretudo porque eles pareciam correr mais devagar do que o previsto. Mas, na verdade, o desenho preconizado veio a ser estabelecido e, em 2006, a Rede Nacional de Escolas Profissionais está em fase de desenvolvimento, com base nas treze escolas já existentes. Actualmente, o projecto goza de amplo apoio político, sendo considerado por vários protagonistas políticos e sociais um “projecto de sucesso”.

### **Duas palavras finais**

Reservámos uma palavra final para a síntese integradora dos passos pioneiros que apresentámos. Abonará a favor da verdade dizer, entretanto, que este texto não tem a pretensão de ter afastado todas as pedras, embora transporte a esperança de a marcha não se deter face a qualquer delas. Assim, não é verdade que o ensino profissional seja uma falácia, tampouco o é que ele não possa sê-lo. Tudo assenta, quanto a nós, numa profunda questão de valores e perspectivas de desenvolvimento social. E ao desenvolvimento associamos valores tão fundamentais quanto a participação, a humildade, o bom senso, a abertura, bem como o engenho, a imaginação, a liberdade. Numa palavra, porque o exercício agora é de síntese, diríamos, a cooperação —

tão enraizada na cultura local quanto aberta ao mundo. Este paradigma que defendemos implica que cada escola germine de acordo com as condições que a rodeiam, o que implica que a cada escola se peça um projecto único, com uma identidade própria — e nunca um mimetismo de outros projectos educativos, eventualmente inadequados até nos ecossistemas de origem. Por outro lado, propugnamos pela manutenção e rendibilização da diferença das escolas profissionais, porquanto não podem converter-se em ensino “liceal” com certificação profissional, nem sequer em “linhas de montagem” de profissionais, pautadas por estreitos leques de competências, as mais das vezes instrumentais, rapidamente obsoletas e, *ipso facto*, pouco valorosas no momento em que a transformação e a incerteza se apoderaram das sociedades. A melopeia de hoje pressupõe que todos aprendam ao longo da vida, mesmo quando muitos não o conseguem fazer, ao menos de forma consistente, reconhecida e, sobretudo, com qualidade. As escolas profissionais, designadamente em Moçambique, podem e devem promovê-lo, contribuindo desse modo para o desenvolvimento de um país onde há um sem-fim de riquezas por descobrir.

A última palavra para o modelo de apoio externo realizado pela “cooperação portuguesa”, envolvendo nesta designação todas as instituições que até hoje se coligaram em Portugal para o apoio concreto ao projecto das escolas profissionais de Moçambique. Este apoio reuniu três características que importa sublinhar: (a) a estabilidade, ou seja, manteve o mesmo coordenador de projecto, a mesma equipa técnica de apoio no terreno, o apoio permanente da Fundação Portugal-África e contou ainda com a estabilidade política no apoio ao projecto por parte dos líderes políticos de Moçambique. Esta estabilidade ao longo dos anos revelou-se crucial, pois, diferentemente do que tantas vezes se apregoa, neste tipo de projectos está mais em causa quem dá e como dá do que quem recebe e como recebe; (b) a resiliência, ou seja, foi possível, ancorados na estabilidade, criar capacidade de resistência às adversidades, aos “tempos mortos” (muito mais aparentes que reais), à lenta tomada de decisão política, à vagarosa e ténue resposta de muitos parceiros potenciais contactados, à aparente falta de recursos. Mais do que relâmpagos na noite, os projectos de apoio ao desenvolvimento têm de poder contar com chuvas longas e sol duradouro, pois, como diz Mia Couto, nestas andanças encontramos mais pedra do que caminho; (c) o estar com, ou seja, o projecto contou, desde o primeiro dia até hoje, com professores-consultores que acompanharam todas as actividades, em Maputo e ao longo do território moçambicano, ao lado do MINED e dos

seus técnicos, sem voltar a cara às dificuldades, partilhando recursos, dificuldades, sonhos e vontades, amassando o mesmo pão.

### Bibliografia

Almeida, L.M. (2006). *A instrução pública em Moçambique: sua evolução*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique e Centro de Ensino e Língua Portuguesa.

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: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (Coord.), Abreu, J.M. e Sardon, C. (1999). *Escolas de Artes e Ofícios em Moçambique. Estudo de Implantação. Relatório Final*. Fundação Portugal – África e Associação Industrial Portuense. Março de 1999 (policopiado).

Chassagne, M.-E. (1983). «Du refus de la mort à l'autocréation». *Autrement*, 47, 29-36.

Chinapah, V., Lofstedt, J.-I. e Weiler, H. (1989). «Développement intégré des compétences humaines et planification de l'éducation». *Perspectives*, 19: 1, 11-32.

Ministério da Educação da República de Moçambique (2001). *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)*. “Mais técnicos, novas profissões e melhor qualidade”. Maputo, 11 de Dezembro de 2001 (policopiado).

European Commission (2005). *Developing local learning centres and partnerships as part of Member States' targets for reaching the Lisbon goals in the field of education and training. A study of current situation*. Leiden, 2005 (policopiado).

Foster, P.J. (1978). The vocational school fallacy in development planning. In KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (Eds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Foster, P.J. (1992). «Un revirement de la banque mondiale dans le domaine de la formation professionnelle». *Perspectives*, 22: 2, 169-177.

Grégoire, R. (1967). *L'éducation professionnelle*. Paris: OCDE (policopiado).

Lillis, K. e Hogan, D. (1983). «Dilemmas of diversification: problems associated with vocational education in developing countries». *Comparative Education*, 19: 1, 89-107.

Mingat, A. (2004). *Issues of financial sustainability in the development of Secondary Education In Africa (SEIA)*. Presented at the Donor Conference on SEIA, held at the Vrije Universiteit Amsterdam (VUA), October 2004.

Mingat, A. (2006). *Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne. Genre, localisation géographique et revenu du ménage*. IREDU, CNRS et AFTHD, Banque Mondiale (policopiado).

Orivel, F. (2002). *Les inégalités internationales en matière d'éducation*. Conférence pour L'Université de Tous les Savoirs, Paris, 23 mai 2002.

Psacharopoulos, G. (1991). «Vocational education theory, Voced 101: including hints for "Vocational Planners"». *International Journal for Educational Development*, 11: 3, 193-199.

Rees, G., Williamson, H. e Winckler, V. (1989). «The "new vocationalism": further education and local labour market». *Journal of Education Policy*, 4: 3, 227-244.

Robert, F. e Bernard, J.-M. (2005). *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*. Bruxelles: De Boeck.

Salmi, J. (1990). «L'enseignement professionnel en Algérie, en Égypte et au Maroc. Crise et leçons». *Perspectives*, 20: 1, 107-120.

Sifuna, D.N. (1992). «Diversifying the secondary school curriculum: the african experience». *International Review of Education*, 38: 1, 5-18.

Silva, A.S. (1988). Produto nacional vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In AA. VV., *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento* (pp. 19-75). Lisboa: SEDES.

Silver, H. e Brennan, J. (1988). *A liberal vocationalism*. London: Methuen.

Singh, R.R. (1992). «Changer l'éducation pour un monde qui change». *Perspectives*, 22: 1, 7-20.

Solaux, G. (2004). *Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs et de formation des pays en développement?* IREDU, Dijon, France (policopiado).

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Watson, K. (1994). «Technical and vocational education in developing countries: Western paradigms and comparative methodology». *Comparative Education*, 30: 2, 85-97.



**Abstract**

In the first place, we intend, with this text, to describe and disclose a socio-educative project developed in Mozambique.

Despite its impact in the social development of one of the poorest countries in the world, it is still a project which is barely known in Portugal such as it is in the international scene. In the second place it is also our aim to get back to the reflection about the place and the role of the “average” and vocational teaching in the educational politics, mainly in the developing countries and in the african countries, making use of the literature about this topic. In conclusion, we also aim, with this text, at pointing out what we think to be the critical factors of the relative success of this project.

