

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

**Evolução e Caracterização do Ensino Técnico e Profissional em  
Moçambique: Expectativas e Perceções**

**Ana Paula dos Santos Pinto**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Doutor em Estudos Africanos**

Orientadora:

**Doutora Maria Antónia Belchior Barreto, Professora Coordenadora,  
Instituto Politécnico de Leiria**

Co-orientador:

**Doutor Lourenço, do Rosário, Professor Catedrático,  
Universidade A Politécnica**

**Junho, 2015**

## **Agradecimentos**

Foi um longo e difícil caminho percorrido que só foi possível com a participação, compreensão, paciência e apoio de natureza científica, incentivo e ânimo de muita gente, aquém e além-mar.

À Professora Doutora Antónia Barreto, reiterando os nossos agradecimentos pela forma paciente, sábia e amiga com que nos orientou. Ao Professor Doutor Lourenço do Rosário, pelas sugestões, contatos e disponibilidade.

Os nossos agradecimentos estendem-se ainda ao Ministério da Educação de Moçambique, à Direção Nacional do Ensino Técnico, ao PIREP, nas pessoas do Engenheiro Gilberto Botas, Mingocho Abreu, Manuel Caetano, Zélia Menete, entre outros, agradecemos a maneira como fomos recebidas, a colaboração, o engajamento e a disponibilização de informação. Às Direções Provinciais, ao Professor Castro João Balão, às Direções das escolas técnicas visitadas, principalmente aos Institutos (IICP, ICM e IIM), pelo interesse, colaboração, envolvimento na identificação e mobilização dos participantes, desdobrando-se em esforços para nos fornecerem toda a informação, às suas Comunidades Escolares e aos seus parceiros.

Referência especial ao fraternal acolhimento, atencioso apoio e sábios ensinamentos recebidos dos Diretores Adjuntos Pedagógicos dos Institutos: Professores Armando Rapoio, Jacob Acácio, Paulo Santiago, Portásio Ngoane, inestimável e diuturna assistência sem a qual esse trabalho não teria sido possível.

Uma palavra também de agradecimento aos amigos pelo apoio logístico em Moçambique.

Cabe ainda um agradecimento especial à Irene Mendes e ao João Paulo Pedrosa, pela amizade, apoio e disponibilidade que sempre mostraram em nos ajudar na realização deste trabalho, ao Pablo e Aissa pela paciência, aos colegas de curso, especialmente a Joelma, a Isabel Ferreira pela amizade e por ser tão boa ouvinte.

Por último, dirigimos um agradecimento à família, pela paciência e compreensão, especialmente aos meus irmãos, Soraia e João Paulo Pinto.

A todos a nossa profunda gratidão e reconhecimento.

## Resumo

*O Ensino Técnico e Profissional* é um ensino que permite o saber fazer, oferece conhecimentos de competências técnicas muito específicas e necessárias para o exercício de determinada profissão, dando acesso direto ao mundo do trabalho.

Em Moçambique, o *Ensino Técnico e Profissional*, desde a criação da Escola de Artes e Ofícios em 1878 até à entrada do novo Milénio com a Reforma da Educação Profissional, percorreu um longo caminho. Poderemos dizer que foram as razões económicas e socioculturais que mantiveram o *Ensino Técnico e Profissional* e o seu subsistema.

Perante as transformações, os desafios, as pressões e as oportunidades de uma economia global, mais integrada e competitiva, e de uma sociedade cada vez mais exigente, o Governo de Moçambique, reconhecendo que o *Ensino Técnico e Profissional*, como parte integrante da Educação Profissional, constitui um dos principais instrumentos na qualificação e formação profissional da força de trabalho para os diversos sectores económicos e sociais do País, desenvolve um processo de Reforma da Educação Profissional. Este processo é feito em parceria com os sectores do mercado de trabalho, a sociedade civil e a comunidade internacional, fazendo com que todas as políticas, programas e planos estratégicos de educação apontem no sentido da modernização deste ensino, de forma a fazer face aos desafios globais e regionais e a promover o desenvolvimento económico e social do país.

Na viragem do século, uma nova visão e consenso, em Moçambique, sobre o *Ensino Técnico e Profissional* ganharam fôlego. No entanto, o *Ensino Técnico e Profissional* deve ter em consideração as diferentes realidades culturais, económicas e políticas do país, assim como os seus valores, de forma a ir ao encontro das expectativas e percepções da sociedade, interagindo com os diferentes intervenientes. Para melhor compreender este tipo de ensino, é importante conhecer a sua evolução e as suas características particulares, a par com o conhecimento dos seus intervenientes, nomeadamente os alunos, os professores e os parceiros, das relações, perspectivas e expectativas criadas à sua volta.

Por essa razão iremos debruçar-nos sobre o *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique, desde a sua criação à implementação da Reforma da Educação Profissional, assim como, auscultar as sensibilidades ao nível das expectativas e percepções tendo em conta as relações que estão afetadas a este tipo de ensino.

Como conclusão pode-se considerar que o *Ensino Técnico e Profissional* é importante e desempenha um papel fundamental na formação e qualificação dos recursos humanos em Moçambique. Sendo basilar na formação integral, particularmente no domínio do saber fazer,

proporciona a quem dele participa os meios necessários para uma aprendizagem ao longo da vida, apresentando-se como uma alternativa e através da sua escola mantém uma estreita ligação ao tecido social, cultural e económico local. Existe uma boa correlação entre as expectativas dos intervenientes neste tipo de ensino e aquilo que o *Ensino Técnico e Profissional* proporciona. *O Ensino Técnico e Profissional* assume um lugar de destaque na sociedade moçambicana, encontrando-se enraizado e valorizado pela maioria dos seus intervenientes, do passado e do presente, mas com lógicas e objetivos diferentes, sendo a escola técnica o elo principal entre todos os intervenientes.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL, ESCOLAS TÉCNICAS,

## **Abstract**

The Technical and Vocational Education, allows the know-how, provides the knowledge of very specific and necessary technical skills for the exercise of a profession of a given profession, allowing a direct access to the working world.

In Mozambique, the Technical and Vocational Education, since the creation of the Arts and Crafts School in 1878 until the entry of the new millennium with the Reform of Vocational Education, has come a long way. We can say that the economic, social and cultural reasons were the ones that kept the Technical and Vocational Education and its subsystem.

According to the changes, challenges, pressures and opportunities of a global economy, integrated and competitive, and an increasingly demanding society, the Government of Mozambique, recognizing that the Technical and Vocational Education, as part of Professional Education, is one of the main instrument for the training of skilled workforce for the various economic and social sectors of the country, has developed a Professional Education Reform process. This process is done in partnership with the sectors of the labor market, civil society and the international community, making all policies, programs and strategic education plans point towards the modernization of education, in order to face the global and regional challenges and promote the economic and social development of the country.

At the turn of the century, a new vision and consensus on Technical and Vocational Education arise in Mozambique. However, the Technical and Vocational Education should take into account the different cultural, economic and political realities of the country and its values in order to meet the expectations and perceptions of society, interacting with different stakeholders. To better understand this type of education, it is important to know its evolution and its particular characteristics, along with the knowledge of its stakeholders, namely the students, the teachers and partners, as well as the perceptions, expectations and relationships created around them.

For this reason, we will dwell on the Technical and Vocational Education in Mozambique, from its inception to the implementation of the Vocational Education Reform, as well as take the pulse to sensitivities at the level of expectations and perceptions, taking into account the relationships that are associated to this type of education.

In conclusion one can consider that the Technical and Vocational Education is important and plays a key role in the training and qualification of human resources in Mozambique. Being fundamental in full training, particularly in the field of the know-how, it provides to those who participate in it the necessary means for learning throughout life,

presenting itself as an alternative and through school maintains a close link to the social and cultural background as well as the local economy. There is a good correlation between the expectations of stakeholders in vocational education and what the Technical and Vocational Education provides. The Technical and Vocational Education takes a prominent place in the Mozambican society, and is rooted and valued by most of his players, past and present, but with different logic and objectives, being the technical school the main link between all stakeholders.

KEYWORDS: VOCATIONAL TRAINING, EDUCATION IN MOZAMBIQUE, TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION, TECHNICAL SCHOOLS,

## ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo e Palavras-Chave

Índice

Índice de Quadros

Índice de Figuras

Glossário de Siglas

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. - O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA VIRAGEM DO MILÉNIO .....</b>	<b>9</b>
1.1. Educação e Ensino .....	9
1.1.1. Ensino Técnico e Profissional e Formação Profissional .....	14
1.2. formação para os valores sociais .....	19
1.3. O Ensino Técnico E Profissional e o Mercado de Trabalho .....	30
1.4. O papel do Estado e dos Parceiros .....	35
<b>Capítulo II. - HISTÓRIA E ENQUADRAMENTO CARACTERIZADOR DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>43</b>
2.1. Breve caracterização de Moçambique.....	43
2.2. Evolução do Ensino Técnico Profissional.....	48
2.2.1. O Ensino Técnico e Profissional na era Colonial (1º momento até 1975).....	50
2.2.2. O Ensino Técnico e Profissional pós-independência (2º momento de 1975 – 1994) .....	56
2.2.3. O Ensino Técnico e Profissional pós-guerra civil (3º momento de 1994 - 2001)..	63
2.2.4. O Ensino Técnico e Profissional no novo milénio (4º momento de 2001 - 2014).	63
2.3. Caracterização do Subsistema do Ensino Técnico e Profissional .....	67
2.4. O Sistema Nacional de Educação, as Políticas Nacionais de Educação e os Planos Estratégicos da Educação .....	72
2.4.1. O Sistema Nacional de Educação de 1983 e de 1992 .....	72

2.4.2. As Políticas Nacionais de Educação e os Planos Estratégicos de Educação. ....	74
2.5. A Reforma da Educação Profissional.....	77
2.5.1. O Ensino Técnico e Profissional no âmbito da Reforma da Educação Profissional .....	83
<b>Capítulo III. - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>87</b>
3.1. Problemática.....	87
3.2. Objetivos e questões da investigação .....	91
3.3. Design da investigação.....	93
3.3.1. A recolha e o tratamento da informação .....	95
3.3.1.1. A observação .....	96
3.3.1.2. As Entrevistas.....	98
3.3.1.3. A pesquisa documental.....	100
3.3.1.4. Inquéritos por questionário.....	101
3.3.2. Análise dos dados: técnica de análise de conteúdo e técnica de análise estatística .....	104
<b>Capítulo IV. – ENQUADRAMENTO DOS INSTITUTOS DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>109</b>
4.1. Os Institutos Técnicos .....	111
4.1.1. O Instituto Industrial e Comercial de Pemba .....	112
4.1.2. O Instituto Comercial de Maputo.....	115
4.1.3. O Instituto Industrial de Maputo .....	117
<b>Capítulo V. - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>121</b>
5.1. Inquérito por questionário aos alunos .....	122
5.1.1. A identificação dos alunos .....	123
5.1.2. As condições de frequência dos alunos.....	123
5.1.3. As expectativas e perceções dos alunos .....	124
5.1.3.1. As expectativas.....	125



5.1.3.2. As percepções.....	131
5.1.3.3. Formação em contexto de trabalho/estágio .....	148
5.2. Apresentação e sistematização dos resultados das entrevistas aos professores .....	151
5.2.1. Identificação e caracterização dos professores.....	152
5.2.2. As expectativas e percepções dos professores .....	153
5.2.2.1. As expectativas.....	153
5.2.2.2. As percepções.....	154
5.2.2.3. Formação em contexto de trabalho/estágio .....	160
5.3. Apresentação e sistematização dos resultados das entrevistas aos parceiros.....	161
5.3.1. identificação dos parceiros .....	162
5.3.2. As expectativas e percepções dos parceiros .....	163
5.3.3. As expectativas.....	163
5.3.3.1. As percepções.....	164
5.3.3.2. A formação em contexto de trabalho/estágio .....	165
5.4. Entrevistas a Testemunhas e Atores privilegiados .....	165
5.5. Análise e interpretação dos resultados .....	174
<b>Capítulo VI. - CONCLUSÃO.....</b>	<b>187</b>
<b>FONTES DIVERSAS.....</b>	<b>199</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>I</b>
ANEXO A – Inquérito por Questionários e Entrevistas .....	I
ANEXO A.1 – Inquérito por questionário aos alunos .....	I
ANEXO A.2 – Guião de entrevistas aos professores.....	V
ANEXO A.3 – Guião de entrevistas aos parceiros .....	IX
ANEXO B – Resultado da aplicação das Entrevistas .....	X
ANEXO B.1– Quadros de análise de conteúdo das entrevistas aos professores .....	X

ANEXO B.2 – Quadros de análise de conteúdo das entrevistas e conversas informais - parceiros .....	XVII
ANEXO B.3 – Entrevistas e conversas com testemunhas/atores privilegiados.....	XXV
ANEXO C – Diversos .....	LVII
ANEXO C.1.1 – Autorização Direção Nacional de Educação Técnico Profissional ..	LVII
ANEXO C.1.2 – Credencial da Direção Nacional de Educação Técnico Profissional .....	LVIII
ANEXO C.1.3 – Despacho do Diretor nacional ao pedido da Investigação.....	LIX
ANEXO C.1.4 – Declaração de presença no Instituto Comercial de Maputo .....	LX
ANEXO C.1.5 – Declaração de presença no Instituto Industrial e Comercial de Pemba .....	LXI
ANEXO C.2.1 – Organigrama Sistema Nacional de Educação.....	LXII
ANEXO C.2.2 – Organigrama educação profissional .....	LXIII
ANEXO C.3.1 – O Instituto Industrial e Comercial de Pemba (IICP) .....	LXIV
ANEXO C 3.2 - Diploma de Curso da Escola Industrial e Comercial Jerónimo Romero .....	LXVI
Anexo C.3.3 – Diploma de Curso do Instituto Industrial e Comercial de Pemba ....	LXVII

## Índice de Quadros

Quadro I.1: Uma visão geral das diferentes concepções de formal, não formal e informal, aplicadas ao ensino e aprendizagem.....	12
Quadro II.1: Evolução das escolas e número de alunos matriculados no Ensino Técnico e Profissional.....	71
Quadro III.1: A amostra total dos alunos “fora da reforma” e na “reforma” .....	103
Quadro III.2: A amostra total por Institutos, Cursos e Ano/Nível .....	103
Quadro III.3: Grelha das categorias e indicadores .....	107
Quadro III.4: Síntese .....	108
Quadro V.1: Correspondência entre categorias/indicadores e instrumentos de recolha da informação por população de estudo.....	122
Quadro V.2: Perfil dos alunos nos dois sistemas e por instituto .....	123
Quadro V.3: Situação face ao trabalho.....	124
Quadro V.4: Despesas com a frequência no instituto por ano (em meticais/mt) .....	124
Quadro V.5: (1) Razões da escolha pelo ETP (Ensino Técnico e Profissional) /instituto .....	125
Quadro V.6: (2) Percurso anterior à frequência do instituto .....	126
Quadro V.7: (3) Objetivos após conclusão do instituto .....	127
Quadro V.8: (4) Ajuda para iniciar a atividade profissional .....	128
Quadro V.9: (5) Expectativas face ao instituto frequentado .....	129
Quadro V.10: (9) Utilidade das aprendizagens adquiridas no instituto .....	130
Quadro V.11: (10) Importância da aprendizagem A – Bons conhecimentos técnicos .....	132
Quadro V.12: (10) Importância da aprendizagem B - Preparação para o mercado de trabalho .....	133
Quadro V.13: (10) Importância da aprendizagem C – Profissionalismo .....	134
Quadro V.14: (11) Aprendizagens para o futuro.....	135
Quadro V.15: (15) Opinião sobre a Reforma da Educação Profissional (REP) .....	136
Quadro V.16: (6) Opinião sobre o instituto que frequentam.....	137
Quadro V.17: (6.a) Razões para uma opinião positiva do instituto .....	138
Quadro V.18: (6.b) Razões para uma opinião negativa do instituto .....	139
Quadro V.19: (6.c) Razões para uma opinião razoável do instituto .....	139
Quadro V.20: (12) Preparação para o exercício de uma profissão.....	140
Quadro V.21: (12.a) Fatores que contribuem para o exercício de uma profissão.....	141
Quadro V.22: (12.b) Fatores que contribuem para uma deficiente preparação profissional .	142

Quadro V.23: (8) Principais dificuldades sentidas no instituto.....	144
Quadro V.24: (7) Aspectos positivos do instituto.....	145
Quadro V.25: (7) Aspectos negativos do instituto.....	146
Quadro V.26: (16) Sugestões dos alunos .....	147
Quadro V.27: (13) Proporção de estágios realizados .....	148
Quadro V.28: (13) Utilidade do estágio .....	149
Quadro V.29: (14) Razões para a utilidade do estágio.....	150
Quadro V.30: Caracterização dos professores dos institutos industriais e comerciais de Pemba e de Maputo.....	152
Quadro V.31: (1) Expectativas face ao instituto onde trabalham .....	153
Quadro V.32: (10) Aspectos relevantes na preparação da formação dos alunos para o mercado/mundo do trabalho/vida.....	154
Quadro V.33: (9) Utilidade para o aluno das aprendizagens no instituto para a sua vida futura .....	154
Quadro V.34: (2) Opinião dos professores sobre o instituto.....	155
Quadro V.35: (8) A ordem de importância das aprendizagens transmitidas no instituto .....	156
Quadro V.36: (5) As principais dificuldades sentidas no instituto .....	157
Quadro V.37: (6) Fatores de sucesso do instituto onde os professores exercem .....	158
Quadro V.38: (7) Fatores de insucesso do instituto onde os professores exercem .....	158
Quadro V.39: (14) Opiniões dos professores sobre a Reforma da Educação Profissional (REP) .....	159
Quadro V.40: (12) Utilidade do estágio segundo a opinião dos professores .....	160
Quadro V.41: (13 a) Fatores de sucesso do estágio .....	161
Quadro V.42: (13 b) Obstáculos do estágio .....	161
Quadro V.43: Identificação dos parceiros .....	162

## Índice de Figuras

Figura IV.1 A EICP.....	112
Figura IV.2:O IICP.....	112
Figura IV.3: O emblema do IICP .....	113
Figura IV.4: O bloco da secretária e direção.....	113
Figura IV.5: Biblioteca Escolar Mia Couto .....	114
Figura IV.6: Sala de Informática.....	114
Figura IV.7: O ICM.....	115
Figura IV.8: As Instalações .....	115
Figura IV.9: O emblema.....	116
Figura IV.10: A secretária.....	116
Figura IV.11: A Biblioteca.....	117
Figura IV.12: A Reprografia .....	117
Figura IV.13: Antigas instalações .....	118
Figura IV.14: Atuais instalações .....	118
Figura IV.15-. O IIM.....	119
Figura IV.16: Espaço exterior .....	119
Figura IV.17: A Biblioteca.....	120
Figura IV.18: Um bloco .....	120
Figura V.1: Razões da escolha pelo ETP/instituto, por instituto .....	126
Figura V.2: Percursos anterior à frequência do instituto, por instituto .....	127
Figura V.3: Objetivos após a conclusão do instituto, por instituto .....	128
Figura V.4: Ajuda para iniciar a atividade profissional, por instituto.....	129
Figura V.5: Expectativas face ao instituto frequentado, por instituto .....	130
Figura V.6: Utilidade das aprendizagens adquiridas no instituto, por instituto .....	131
Figura V.7: Importância da aprendizagem A - Bons conhecimentos técnicos, por instituto. 132	
Figura V.8: Importância da aprendizagem B - Preparação para o mercado de trabalho, por instituto.....	133
Figura V.9: Importância da aprendizagem C – Profissionalismo, por instituto.....	134
Figura V.10: Aprendizagens para o futuro, por instituto .....	135
Figura V.11: Opinião sobre a REP, por instituto .....	136
Figura V.12: Opinião sobre o instituto que frequentam, por instituto .....	137
Figura V.13: Razões para uma opinião positiva do instituto, por instituto .....	138

Figura V.14: Razões para uma opinião negativa do instituto, por instituto .....	139
Figura V.15: Razões para uma opinião razoável do instituto, por instituto .....	140
Figura V.16: Preparação para o exercício de uma profissão, por instituto .....	141
Figura V.17: Fatores que contribuem para o exercício de uma profissão, por instituto .....	142
Figura V.18: Fatores que contribuem para uma deficiente preparação profissional, por instituto .....	143
Figura V.19: Principais dificuldades sentidas no instituto, por instituto .....	144
Figura V.20: Aspectos positivos do instituto, por instituto.....	145
Figura V.21: Aspectos negativos do instituto, por instituto.....	146
Figura V.22: Proporção de estágios realizados, por instituto.....	149
Figura V.23: Utilidade do estágio, por instituto.....	150
Figura V.24: Razões para a utilidade do estágio, por instituto .....	151

## **Glossário de siglas**

BAD – Banco Africano para o Desenvolvimento

CCDC`S – Centros Comunitários de Desenvolvimento de Competências

CEDEFOP – European Centre for Development of Vocational Training

CFM – Caminhos de Ferro de Moçambique

CIREP – Comissão Interministerial da Reforma da Educação profissional

COREP – Comissão Executiva para a reforma da educação profissional

DINET – Direção Nacional do Ensino Técnico

ETP – Ensino Técnico e Profissional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

FUNDEC – Fundo do Desenvolvimento de Competências Profissionais

FP – Formação Profissional

ICM – Instituto Comercial de Maputo

IICP – Instituto Industrial e Comercial de Pemba

IIM – Instituto Industrial de Maputo

ILO – International Labour Organization

MZN – Metical de Moçambique

MINED – Ministério Nacional da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

PEE – Planos Estratégicos da Educação

PIREP – Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional

PNE – Política Nacional de Educação

REP – Reforma da Educação Profissional

SADC – Southern African Development Community/Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SNE – Sistema Nacional de Educação

SNQF – Sistema Nacional de Qualificações

TVET – Technical and Vocation Education and Training

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations International Children`s Emergency Fund/Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

Um dos principais instrumentos-chave para a melhoria das condições de vida das populações e da erradicação da pobreza é a Educação. Sendo um direito universal consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos/DUDH de 1948, ela é um dos principais vetores de desenvolvimento pessoal e profissional.

A educação sempre foi e continuará a ser um tema de debate, muita discussão e divisão de opiniões, a começar pelo próprio conceito, passando pelos tipos de educação. Do mesmo modo, têm havido debates em torno da diferença entre educação e ensino que é muito ténue. Daí, levantarem-se questões como: O que é a educação? Que educação para um determinado país?; O quê educar?; Onde e quem deve educar?, ou seja, Educar para quê?.

Estas questões/preocupações estão sempre presentes nas agendas dos Governos que, cada vez mais, se encontram sob “pressão”, tanto por parte das comunidades que governam como da comunidade internacional, fruto de uma globalização a todos os níveis cada vez mais acentuada.

Perante a necessidade de uma “nova” educação para o Século XXI, capaz de enfrentar os múltiplos desafios do futuro e de contribuir para um desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, houve a assunção de um compromisso da comunidade internacional, principalmente da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para colocarem a educação e a formação profissional, não só no mesmo caminho, mas também, em sentido único e numa base contínua (UNESCO, 2002). Nesse sentido e com a entrada do novo milénio, a UNESCO (1999) recomendou uma política afirmativa e a implementação de reformas nos sistemas do *Ensino Técnico e Profissional (ETP)* para que estes consigam proporcionar uma educação mais sólida, com competências e aptidões mais complexas, para fazer face aos desafios e às transformações económicas, tecnológicas, políticas, sociais e culturais ocorridos no Mundo devido à globalização. Para se enfrentar o atual e complexo mercado/mundo do trabalho e os desafios de uma sociedade cada vez mais exigente e dinâmica, exige-se que o *Ensino Técnico e Profissional* desenvolva novas competências e uma maior capacidade profissional.

Mas a conceção e a implementação das novas políticas para o *Ensino Técnico e Profissional*, pese embora de grande responsabilidade dos Governos nacionais, devem ter a colaboração e o compromisso de múltiplos atores envolvidos. São necessárias parcerias entre Governos, mercado de trabalho, a sociedade em geral, para que sejam desencadeadas as estratégias de mudanças no *Ensino Técnico e Profissional*, adequadas às novas exigências e às



expectativas da sociedade e do mercado de trabalho. Castiano e Ngoenha (2013) sugerem um pato educacional onde seriam definidas as áreas de intervenção e as regras de jogo de todos os intervenientes.

Tendo consciência da necessidade e da urgência em investir na educação, os países africanos, no período pós-independência, fizeram um esforço no investimento dos seus poucos recursos na educação, sendo a luta contra o analfabetismo uma das prioridades. Moçambique não fugiu à regra. Perante a constante luta contra a pobreza, os seus compromissos internacionais e o cumprimento dos objetivos e metas de desenvolvimento do milénio, os governantes deste país tomaram consciência da importância e do peso que a educação desempenha no seu desenvolvimento, refletindo essa preocupação nos Planos Estratégicos e nas Políticas. No mais recente Plano Estratégico da Educação/PEE – 2012-2016, o Governo de Moçambique reconhece que “a educação é por excelência, um instrumento crucial para o combate à pobreza, uma vida mais saudável, para sustentar o crescimento económico, bem como para reforçar a democracia e a participação de todos nas agendas nacionais” (PEE, 2012b). Já anteriormente o Governo reconheceu que a educação técnica e profissional é um elemento essencial no Sistema Educativo<sup>1</sup>, uma vez que contribui para a criação de uma força de trabalho qualificada que reforça o crescimento económico e que tira os cidadãos e as suas comunidades da situação de pobreza (PEEC, 2006).

Considera-se que Moçambique inicia o novo século promovendo o *Ensino Técnico e Profissional*, o que passou pela preparação da: *Estratégia do Ensino Técnico – Profissional: 2002 – 2011 – Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade* e pelo início, em 2006, da Reforma da Educação Profissional (REP) que tem como lema: *Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento do País*. Em Moçambique este tipo de ensino enquadra-se na Educação Profissional (EP), responsável por delinear o perfil de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Esta compreende os subsistemas do Ensino Superior Politécnico (ESP), o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Formação Profissional (FP) nas suas diferentes modalidades: formal, não formal e informal. *O Ensino Técnico e Profissional* é definido como aquele que é projetado principalmente para a aquisição de competências práticas,

---

<sup>1</sup> O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique compreende quatro subsistemas: o Ensino Primário (EP) com os níveis EP1 (1ª à 5ª) e EP2 (6ª e 7ª classe); o Ensino Secundário Geral (ESG) com os níveis ESG1 (8ª à 10) e ESG2 (11ª e 12ª classe); o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e o Ensino Superior (ES).

o *saber fazer* e que leva a um *entendimento* necessário para o emprego numa ocupação em particular (UNESCO, 2006).

A opção pelo *Ensino Técnico e Profissional* em África cria expectativas e percepções peculiares fazendo com que a educação e os valores se encontrem intimamente ligados e qualquer reflexão sobre o *Ensino Técnico e Profissional* terá necessariamente de focar a questão dos valores. Castiano e Ngoenha (2013) trazem-nos alguns pensamentos sobre a escola e a educação em África no balançar entre a globalização, a universalização e a africanização, acrescentando a moçambicanidade que o *Ensino Técnico e Profissional* tem de assumir em Moçambique. A transmissão do *saber fazer*, de um ofício, de uma prática, de uma profissão está muito ligado ao saber informal e às tradições, uma vez que é através desse ensinamento que, também, se transmitem os valores<sup>2</sup>, os princípios, as informações úteis e indispensáveis que regulam a vida da comunidade, daí a importância dos saberes particulares/tradicionais na educação moçambicana, neste caso, no *Ensino Técnico e Profissional*.

A pertinência do *Ensino Técnico e Profissional*, dos jovens em todos os níveis de ensino, situa-se na realização pessoal e profissional, na das necessidades tecnológicas e económicas das sociedades e dos mercados de trabalho (Pardal *et. al*, 2011). Segundo a UNESCO, por educação técnica e profissional, entende-se a aquisição de conhecimentos gerais e específicos, atitudes, competências práticas e entendimento necessário para entrar diretamente numa ocupação ou ofício específico (UNIVOC website, acedido em 2015).

Procura-se nesta investigação, entender a articulação e a adequação entre o tipo de formação proporcionada pelo *Ensino Técnico e Profissional*, a problemática acima abordada, as expectativas e percepções e os valores.

Friedman (s.l.) distinguia os tipos de educação de acordo com as funções. Segundo este economista, a educação geral visava a formação do *cidadão*, veiculando conhecimentos que permitem um mínimo de literacia e aceitação de valores comuns, ao passo que a educação técnica profissional tinha como objetivo a produção e qualificação específica de recursos humanos. E para Martins (2005), verifica-se que a escolha de uma formação técnica começa a ser uma opção sem constrangimentos, ganhando cada vez mais o reconhecimento da sociedade.

O *objeto da presente investigação* é o *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique. Este subsistema de ensino em Moçambique, compreende três níveis de ensino, o Elementar (ETE) (2/3 anos) nas Escolas Profissionais (EP), o Básico (ETB) (3 anos) nas Escolas

---

<sup>2</sup> Ngoenha (2000) reclama uma busca filosófica de valores, para nortear a atividade educativa.

Industriais e Comerciais (EIC) e o Médio (ETM) (3/4 anos) nos Institutos, com especializações em várias áreas principalmente agricultura, comércio e indústria.

A *pertinência do objeto da investigação* reside na escassez de estudos sobre o ensino técnico e profissional em Moçambique. As teses de doutoramento de Brazão Mazula e Miguel Gómez, defendidas 1993 na Universidade de São Paulo, refletem sobre as bases teóricas que fundamentam o primeiro sistema nacional de educação e as práticas educativas desde a luta pela independência até à constituição do sistema nacional de educação. Nestes textos, estes profissionais da área de educação em Moçambique, incluem várias referências ao papel da educação técnica e profissional concebidas pelo Estado, sobre a sua implementação até à adoção do referido sistema nacional de educação. Quatro anos mais tarde, José Castiano defendia a sua tese na Universität der Bundesweh (Alemanha), em que analisava três aspetos relacionados com o sistema de educação. Primeiro, examinava historicamente as premissas da educação de 1974 a 1996 e a sua conformidade à evolução do sistema político; Segundo, explorava a relação deste sistema com as diferentes culturas, assim como a sua ligação com a estrutura política e social centralizada; Terceiro, refletia o efeito da assistência no sector da educação, promovido pelos governos e organizações não-governamentais estrangeiros e a proporção entre a melhoria quantitativa e os aspetos qualitativos.

Nenhum dos estudos supramencionados tem enfoque no *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique, especialmente sobre as políticas e as reformas realizadas após as eleições multipartidárias em 1994. Este período parece ainda não ter despertado interesse nos meios académicos. Com este estudo, pretende-se, por um lado, despertar interesse relativamente ao tema, por outro, colmatar parcialmente esta lacuna, esperando abrir caminhos para um ulterior e aprofundamento estudo dos efeitos de uma educação técnica e profissional no desenvolvimento e na promoção do bem-estar de Moçambique.

A presente investigação assentou na seguinte questão: *Quais são as expectativas e as perceções dos vários intervenientes sobre o Ensino Técnico e Profissional em Moçambique?*

A resposta à pergunta de partida suscita um campo vasto de análise e reflexão.

Antes de mais e, quando se pretende estudar as expectativas e perceções dos atores face a um sistema de ensino, a perspetiva histórica é importante, pois as perceções decorrem de experiências e acontecimentos passados, criando determinadas expectativas (Rodrigues e Costa, 2009). Conhecer a evolução e as características do *Ensino Técnico e Profissional* de Moçambique constitui um elemento fundamental para uma maior compreensão dos caminhos percorridos, quer do *Ensino Técnico e Profissional*, quer das expectativas e perceções

geradas/criadas à volta do mesmo. Também é necessário questionar sobre a importância de uma qualificação profissional no sentido de apreender os mecanismos subjacentes na relação escola, mercado/mundo do trabalho e sociedade.

A bibliografia disponibilizada sobre o assunto enfatiza que, num mundo em contínua mutação na esfera tecnológica, as competências e os conhecimentos rapidamente ficam desatualizados, pelo que o desenvolvimento de conhecimento, competências e qualificações deve ser contínuo. A educação, em particular a educação técnica e profissional, promove esse desenvolvimento, na medida em que capacita os seus beneficiários para fazer face aos desafios e necessidades do mercado de trabalho. Tal desenvolvimento tende a refletir-se numa melhoria de produtividade no trabalho, no rendimento dos trabalhadores e, como consequência, numa melhor integração económica e social.

Um eixo fundamental para a reflexão é o contributo do *Ensino Técnico e Profissional* para a qualificação profissional. *O Ensino Técnico e Profissional* é uma modalidade de ensino que associa conhecimentos gerais com qualificações profissionais específicas num determinado número de ocupações. Essa modalidade de capacitação/preparação, especializada para o mundo de trabalho, permite, no entanto, transferir os conhecimentos, competências e qualificações adquiridos para uma outra área ao longo da sua vida de trabalho (UNESCO:2002). Importa entender de que forma o *Ensino Técnico e Profissional* capacita os indivíduos para a obtenção da qualificação profissional e que tipo de interações se estabelecem entre os vários intervenientes no processo de formação. A existência de recursos, conteúdos programáticos e a formação em contexto de trabalho adequados, são frequentemente apontados como elementos chave de uma qualificação profissional e embora os governos tenham responsabilidade na mobilização desses elementos, a economia de mercado do novo milénio reclama novas parcerias e o envolvimento de vários parceiros na elaboração e aplicação de estratégias para o *Ensino Técnico e Profissional*.

Antecipando as habituais dificuldades com que os investigadores se confrontam no exercício da sua atividade em espaços culturalmente diferentes e dado a continuidade de contato com o sector educativo moçambicano, optou-se por desenvolver o tema abordado no mestrado, o qual se debruçou na problemática do *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique. Essa investigação nascera do interesse suscitado pela temática durante o exercício de docência por um período de três anos numa escola básica de ensino técnico e profissional em Moçambique, a Escola Industrial e Comercial de Pemba (EICP), na Província de Cabo Delgado, durante o qual já se sentiam as orientações de uma reforma deste subsistema de ensino.

O processo de recolha da informação em território moçambicano, realizado no período 2010 – 2013, consistiu nas principais atividades a seguir apresentadas: encontros com o Diretor Nacional do Ensino Técnico e Profissional e a Diretora do Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP); encontros e conversas informais nas direções provinciais e direções das escolas do *Ensino Técnico e Profissional*; recolha de dados e informação junto de várias e diversas instituições/organismos, públicas e privadas, tais como: Ministérios, Direções Provinciais, escolas do *Ensino Técnico e Profissional*, Empresas como o Entrepósito de Moçambique, Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM)...; inquéritos por questionário aos alunos e entrevistas aos professores e *stakeholders* (encarregados de educação, autoridades e líderes locais, parceiros do mundo do trabalho e Organizações não Governamentais - ONG`s).

O processo acima descrito foi moroso e repleto de constrangimentos. É de realçar as dificuldades no acesso à informação, a desatualização dos dados e a inconsistência das informações em relação ao mesmo assunto. Acrescem ainda os condicionalismos logísticos, tais como a distância entre as duas províncias onde se situam as escolas em estudo, a dimensão do país, custos inerentes às deslocações, o tempo limitado por razões profissionais e a disponibilidade dos contatos.

Esta tese de doutoramento tem como *objetivos gerais* analisar criticamente a evolução e as características do *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique<sup>3</sup>, e interpretar no âmbito da atual Reforma da Educação Profissional em Moçambique as expectativas e as perceções de vários intervenientes, nomeadamente alunos, professores e parceiros do mundo do trabalho, neste sistema de ensino (neste caso do ensino médio).

Como *objetivos específicos*, pretende-se descrever a evolução da organização e de funcionamento do *Ensino Técnico e Profissional*; identificar a conceção e o grau de implementação da Reforma da Educação Profissional no *Ensino Técnico e Profissional*; analisar o grau de participação e cooperação na planificação e formação entre as Escolas Técnicas e os parceiros do mundo do trabalho; refletir sobre o contributo deste sistema de ensino em questões de género<sup>4</sup>, na prevenção e combate ao HIV/SIDA (prioridade e meta presente em todos os projetos e medidas do Governo de Moçambique, uma vez que constitui uma das grandes ameaças ao desenvolvimento da escola em particular e de Moçambique em geral).

---

<sup>3</sup> Remota ao decreto real de 21 de Setembro de 1904: Agência Geral das Colónias (1948).

<sup>4</sup> A política de Género tem como visão “garantir a participação e o acesso a direitos e oportunidades iguais entre homens e mulheres, assegurando que, todos os cidadãos contribuam para o desenvolvimento sustentável de Moçambique e para a redução da pobreza absoluta” (MMAS, 2008:8)

A *metodologia* que orienta a presente investigação assenta num quadro qualitativo e quantitativo. Num primeiro momento, procedeu-se à análise documental de fontes primárias – documentação com informação original sobre o assunto - e secundárias – documentação que analisa, interpreta e comenta as fontes primárias. Entre o primeiro de tipo de fontes, destacamos a legislação, as estatísticas, os relatórios, os programas, os planos e as estratégias produzidos pelos organismos governamentais; e entre o segundo tipo de fontes, salientamos obras de referências resultantes de investigação no âmbito académico (Castiano, 2005 e 2013; Gomez, 1999; Martins, 1996, 2005, 2008 e 2011; Mazula, 1995; Ngoenha, 2000 e 2013 e Pardal, 2003, 2004, 2008 e 2011) e organizações internacionais especializadas na área da educação (UNESCO, OCDE), entre outros. O segundo momento foi o estudo empírico que consistiu na análise comparativa das expectativas e perceções dos diversos atores em relação ao *Ensino Técnico e Profissional*. Para o efeito, aplicou-se um inquérito por questionário aos alunos e realizaram-se entrevistas estruturadas aos diretores, professores e entrevistas semiestruturadas aos parceiros do mundo do trabalho. De igual modo, “auscultaram-se”, através de conversas informais, diversos *stakeholders* e tomou-se nota de informação relevante por meio da observação direta. Os dados de carácter quantitativo foram analisados com recurso a estatística e os dados qualitativos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo.

O estudo assentou na metodologia de *estudo de caso* por ir ao encontro das características e do contexto da investigação. Das cinco<sup>5</sup> instituições de ensino de nível médio que participaram no projeto-piloto da Reforma da Educação Profissional, três foram objeto de análise nesta investigação, a saber: uma escola sita na Província de Cabo Delgado (Instituto Industrial e Comercial de Pemba) e duas na Província Maputo Cidade (Instituto Comercial e Instituto Industrial de Maputo). A principal razão da escolha das escolas nestas duas províncias prendeu-se, essencialmente, com aspetos logísticos, de tempo, conhecimento do meio, algumas afinidades pessoais, profissionais e culturais entre e com as escolas.

Para além desta introdução, o presente texto está estruturado em cinco capítulos.

No *Primeiro Capítulo: O Ensino Técnico e Profissional na Viragem do Milénio*, em que se discutem os principais conceitos e abordagens teóricas das características e funções do *Ensino Técnico e Profissional* num mundo global e desafiante. Abordaremos, também, a relação que o *Ensino Técnico e Profissional* tem com a sociedade, o mercado de trabalho e o papel dos Governos como agentes responsáveis pelas políticas e estratégias definidas para o

---

<sup>5</sup> Instituto Industrial e Comercial de Pemba (ex-Escola Industrial e Comercial), Instituto Comercial de Maputo (ex-Escola Comercial), Instituto Industrial de Maputo, Institutos Agrários de Boane e Chimoio.

*Ensino Técnico e Profissional*. Discutiremos, também, as questões: que valores devem inspirar a prática do *Ensino Técnico e Profissional*, para quê, a quem servem e a que valores o *Ensino Técnico e Profissional* deve responder? Que *Ensino Técnico e Profissional* para Moçambique?

No *Segundo Capítulo: História e Enquadramento Caracterizador do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique*, começaremos por fazer uma pequena caracterização do País e das Províncias de Cabo Delgado e Maputo Cidade, onde se situam as *escolas* objeto de estudo nesta investigação, seguindo-se a evolução histórica e caracterização do *Ensino Técnico e Profissional* até a presente fase da Reforma da Educação Profissional, 2014.

No *Terceiro Capítulo: Metodologia da Investigação*, apresentam-se os métodos e as técnicas aplicadas, começando pela problemática e pela definição dos objetivos.

O *Quarto Capítulo: Enquadramento dos Institutos do Ensino Técnico e Profissional*, será dedicado a apresentação e caracterização dos institutos onde foi realizado o estudo.

No *Quinto Capítulo: Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados*, é a principal parte da presente investigação. A realização do trabalho de campo, com os resultados obtidos, faz parte deste capítulo. Analisamos as expectativas e perceções dos atores intervenientes no *Ensino Técnico e Profissional*, nomeadamente os alunos, os professores e os parceiros do mundo do trabalho. Aos alunos, foram aplicados inquéritos por questionário, aos professores e parceiros, foram feitas entrevistas. Os alunos e os professores pertencem a três escolas do *Ensino Técnico e Profissional*: Instituto Industrial e Comercial de Pemba (IICP), Instituto Comercial (ICM) e Instituto Industrial de Maputo (IIM). Será neste capítulo que se poderá observar a implementação da Reforma da Educação Profissional no *Ensino Técnico e Profissional*.

E no *Sexto Capítulo: Conclusão*, procurou-se dar resposta às questões levantadas na investigação, identificando nódulos problemáticos e deixando algumas pistas. Apresentam-se recomendações/orientações para o desenvolvimento de futuros estudos sobre este vasto e importante tema que vem merecendo a atenção crescente da comunidade internacional.

## **CAPÍTULO I. - O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA VIRAGEM DO MILÉNIO**

Desde a independência<sup>6</sup>, o Governo da República de Moçambique encara a Educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um fator indispensável para a continuação da construção da sociedade moçambicana (Governo de Moçambique, 2010) e para o combate à pobreza.

A visão do Governo sobre o papel da educação no desenvolvimento do país e do indivíduo implica que a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida (Comité de Conselheiros, 2003:103).

Neste primeiro capítulo, será apresentada uma reflexão teórica sobre o *Ensino Técnico e Profissional (ETP)* na viragem do milénio. Discutiremos conceitos fundamentais para esta investigação e serão analisadas algumas abordagens teóricas sobre a sua importância e contributo para a sociedade moçambicana, assim como, para o mercado/mundo do trabalho.

Começaremos por uma caracterização genérica do que se entende por *ETP*, como é definido por organismos internacionais nomeadamente a UNESCO, passando, em seguida, às expectativas da sociedade (alunos, pais/família) e às perceções sobre este tipo de ensino.

Por fim, perante uma nova ordem económico-social, um novo mundo de trabalho, veremos como se preparam e que instrumentos os governos utilizam como resposta aos novos desafios do milénio.

### **1.1. EDUCAÇÃO E ENSINO**

Desde sempre, a educação tem merecido a atenção das várias áreas de estudo (pedagogia, sociologia, filosofia, economia...). A sua definição não é, no entanto, consensual. Diversas definições têm sido avançadas em função dos contextos históricos e disciplinares, fazendo com que, por vezes, o conceito/noção se confunda com outros afins, em particular com o de ensino.

---

<sup>6</sup> *Na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão* (art. 31 da Constituição da República Popular de Moçambique, 1975); *Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão* (ponto 1 do art. 92 da Constituição de Moçambique, 1990) e (ponto 1 do art. 88 da Constituição da República de Moçambique, 2005).



A consulta de vários dicionários mostra que educação, forma nominalizada do verbo educar<sup>7</sup>, provém do latim *educativo-onis* e significa: “polidez”; “ação de desenvolver, no indivíduo, as suas capacidades intelectuais e físicas e de lhes transmitir valores morais e normas de conduta que visam a sua integração social”; “ato ou efeito de educar ou de se educar”, ou seja, a educação “ajuda com adequada disciplina a implementar, a desenvolver as boas tendências da alma e as potencialidades da mente, e a combater as tendências não boas: o que significa afastar o homem dos defeitos originais da natureza bruta, instilando hábitos de moralidade e de boa crença”.

Para Cipriano (2011), a educação envolve dois aspetos: *cuidar, conduzir e fazer aflorar*. O *cuidar* diz respeito à educação física, à disciplina e à instrução, ou seja, à educação prática. Por *conduzir e fazer aflorar*, entende-se a educação como processo de formação e socialização do indivíduo. Nesse sentido, a educação utiliza um conjunto de ações, estratégias e de meios para proporcionar um pleno desenvolvimento do ser humano nas dimensões física, intelectual e espiritual.

A diferença entre *educação* e *ensino* é subtil. A etimologia da palavra ensino deriva de ensinar, que vem do latim *in+signare* que significa “pôr marcas ou sinais”, “imprimir na mente”, “designar e mostrar coisas” no sentido de “ação, domínio de especialização e investigação”. Sendo, o ensino, a “ação de transmissão de conhecimento e competências”, ou seja, a “ministração de conhecimentos necessários sobretudo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, feita geralmente em escolas ou instituições afins”, este deve ser considerado o ponto central de qualquer comunicação entre o professor que “ensina” e o aluno que “aprende”. Se pelo ensino há uma transmissão de princípios, de conhecimento, de informações ou esclarecimentos úteis e indispensáveis à educação, que regulam a vida em sociedade, pode entender-se que o *ensino*, agregado aos valores sociais, é *educação*<sup>8</sup>.

À educação, exige-se que tenha um papel constante de adaptação às transformações da sociedade, que todos tenham acesso a ela<sup>9</sup> e que seja, ao longo de toda a vida, “uma das chaves de acesso ao século XXI” (UNESCO, 1998b:19).

---

<sup>7</sup> Do latim *educare* que etimologicamente remete a “conduzir” no sentido de criar, guiar, levar, nutrir, fazer crescer para fora, em direção à sociedade.

<sup>8</sup> Dicionário Etimológico on line: [www.etimo.it](http://www.etimo.it); Polis-enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, S. Paulo: Verbo, 1986; Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa de António Geraldo da Cunha, 2ª edição, Editora Nova Fronteira, 2000, Rio de Janeiro, 13ª impressão e Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia de Ciências de Lisboa, Verbo, 2001.

<sup>9</sup> O direito à educação está regulamentado no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos/DUDH, 1948; artigos 13 e 14 do Convénio Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, 1966; artigo 18 do Convénio Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e artigos

O conceito de uma educação, que se desenrola ao longo de toda a vida, deve estar presente, não só na educação formal, mas também na educação não formal e na aprendizagem informal, devendo ser “no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e as aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” (UNESCO, 1998b: 121).

A distinção entre educação formal, não formal e aprendizagem informal tem gerado diferentes concepções e entendimentos.

O quadro 1.1., na página seguinte, apresenta uma visão geral das diferentes concepções da educação *formal*, *não formal* e *informal*, aplicada ao ensino e aprendizagem.

Embora apresentando pequenas variações, podemos constatar que existe um certo consenso no que diz respeito nomeadamente à educação formal<sup>10</sup> que ocorre em centros de ensino tradicionais como escolas e institutos. Pode ocorrer também no local de trabalho (sistema dual ou termos equivalentes, conhecido por alternar entre a escola e a empresa ou indústria), podendo ser constituída em forma de “escada” contínua, ou seja, um nível de educação formal pode levar a um próximo nível.

Segundo a Agenda 2025 (Conselho de Conselheiros, 2003), a educação deve enfatizar o saber fazer, a formação moral e ética, através da transmissão de valores que correspondam à realidade cultural, social e local. A orientação da educação deve ser no sentido de formar o indivíduo moralmente sã, tecnicamente competente, mas também comprometido com o seu país e com a sua história; sendo uma via para a valorização da educação que contribui para a formação de capital humano competente. Um dos desafios que se coloca é a formação integral do indivíduo que compreende os quatro pilares/campos do saber: *o saber ser*, *o saber conhecer*, *o saber fazer*<sup>11</sup> e *o saber viver junto*.

---

28, 29 e 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989; Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990 e Declaração e Plano de Ação sobre Educação para Todos, aprovada durante o Fórum Global sobre a Educação para Todos, Dakar, Senegal, 2000.

<sup>10</sup> Abordamos a educação formal pois consideramos que o nosso objeto de estudo, ETP, norteia-se por ela.

<sup>11</sup> O saber fazer que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado (Comité de Conselheiros, 2003:129).

Quadro I.1: Uma visão geral das diferentes concepções de *formal, não formal e informal*, aplicadas ao ensino e aprendizagem.

	Formal education	Non-formal education	Informal learning
Green, Oketch, Preston, November 2004	“‘organised’ and ‘intentional’ learning whose outcomes are accredited”	“results from organised activities within or outside the workplace which involve significant learning which is not accredited”	“that which occurs ‘unintentionally’ or as a by-product of other activities. OECD (2003) <i>Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practise</i> , OECD, Paris. New classifications of learning activities are currently being developed for the EU Adult Education Survey and these will form a good companion to ISCED definitions for informal and non-formal learning, especially for the developed world.” See below.
Tight, 2002	“Formal education is that provided by the education and training system set up or sponsored by the state for those express purposes” (Groombridge, 1983, p. 6)	“any organised, systematic, educational activity, carried on outside the framework of the formal system, to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children. Thus defined non-formal education includes, for example, agricultural extension and farmer training programmes, adult literacy programmes, occupational skill training given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes, and various community programmes of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives, and the like.” (Coombs and Ahmed 1974, p. 8) “education for which none of the learners is enrolled or registered” (OECD 1977, p. 11)	“The life-long process by which every individual acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play: from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally, informal education is <u>unorganised</u> , unsystematic and even <u>unintentional at times</u> , yet it accounts for the great bulk of any person’s total lifetime learning – including that of even a highly ‘schooled’ person.” (Coombs and Ahmed 1974, p. 8)
Eurostat, December 2004	“...education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous “ladder” of full-time education for children and young people, generally beginning at age of five to seven and continuing up to 20 or 25 years old. In some countries, the upper parts of this “ladder” are organised programmes of joint part-time employment and part-time participation in the regular school and university system: such programmes have come to be known as the “dual system” or equivalent terms in these countries.”	“any organised and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non-formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out of school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non formal education programmes do not necessarily follow the “ladder” system, and may have a differing duration.”	“ ‘...intentional, but it is less organized and less structured ...and may include for example learning events (activities) that occur in the family, in the work place, and in the daily life of every person, on a self-directed, family-directed or socially directed basis’. As defined in the report of the Eurostat TF/ MLLL (paragraph 32, page 12). The UNESCO manual for statistics on non-formal education (page 6) reads <i>‘Informal learning is generally intentional, but unorganised and unstructured learning events that occur in the family, the work-place, and in the daily life of every person, on a self-directed, familydirected or socially-directed basis.’</i> ”

**Nota:** Para um melhor entendimento optamos por manter o texto do quadro na língua original (UNESCO, 2006:6)

A educação e o ensino em África enfrentam também o desafio do combate ao desenvolvimento e alastramento do HIV/SIDA que tem consequências a vários níveis:

demográfico, social, cultural e económico. O seu alastramento verifica-se nos vários estratos sociais e etários, trazendo consequências nefastas para o desenvolvimento da economia e da sociedade. Ao afetar os jovens e os adultos, que são a força produtiva, e ao deixar crianças órfãs, o futuro dos países fica comprometido. A educação/ensino assume um papel preponderante no combate desta epidemia, através da transmissão de conhecimento, esclarecimento e informação. Com o objetivo de travar a propagação do HIV/SIDA<sup>12</sup>, o Governo de Moçambique, pretende focalizar algumas medidas, nomeadamente nas frentes da prevenção, mudança de atitude, de comportamento, estigma e discriminação, pois está consciente que esta pandemia representa uma das grandes ameaças ao desenvolvimento do país. Neste sentido, é através da escola, como elo entre os diversos atores, que várias ações, atividades e estratégias devem ser implementadas, fazendo mesmo parte do curriculum e dos programas educativos.

Conscientes de que um dos fatores de transmissão do HIV/SIDA é a desigualdade de género e a violência sexual (CNCS, 2010:11), a promoção<sup>13</sup> da mulher assume uma prioridade da educação/ensino. O papel da mulher é fundamental para o bem-estar da família, para a redução do analfabetismo, da mortalidade materna e infantil, no desenvolvimento da criança, na afirmação da sua identidade, da sua cultura/tradição e na transmissão de valores.

Ao repensar a educação e o tipo de ensino, os países africanos encontram-se numa encruzilhada, uma vez que os seus sistemas educativos começaram por ser imposição do exterior, desenhado de maneira a excluir o seu acesso à maioria das pessoas. Devem repensar a partir de fundamentos e de realidade que lhes são exteriores e/ou a partir de fundamentos e realidades locais, mas que lhes são desconhecidos devido à ausência de saberes/valores tradicionais?

E aqui coloca-se o segundo eixo temático<sup>14</sup> caracterizador de desenvolvimento da educação, a qualidade da educação, que, segundo Castiano e Ngoenha (2013:11) e numa análise filosófica, “equaciona o tipo e a legitimidade dos saberes que estão a ser transmitidos na escola”. Persistem as dúvidas quanto ao modelo de escola a optar: uma escola de cariz ocidental ou uma escola contextualizada e africanizada afastada do modelo ocidental, sendo que esta

---

<sup>12</sup> Admite-se que, até 2025 a prevalência em Moçambique se situará entre 15 a 20% (Comité de Conselheiros, 2003:32)

<sup>13</sup> Um dos pontos fortes, apontados na Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2003), é a existência, em Moçambique, de políticas de retenção da rapariga na escola para combater os desequilíbrios de género a todos os níveis.

<sup>14</sup> O primeiro eixo temático tem como referência a expansão quantitativa das escolas e baseia-se em estratégias no âmbito do plano de educação para todos que foi desenhado tendo em conta os compromissos internacionais e na sequência do Plano do Milénio.

última “procura entrar em sintonia com as comunidades e os ecossistemas de conhecimentos locais” (Castiano e Ngoenha, 2013: 12).

Estes autores consideram que no atual contexto socioeconómico do país, a participação da comunidade no ensino é fundamental na valorização dos recursos naturais e dos conhecimentos locais, contribuindo para a inserção dos alunos na tradição e no sistema de produção local.

Como estratégias, a Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2013) sugere, entre outras a inclusão no curriculum escolar de conteúdos referentes, por exemplo, à cultura local, religião, aprendizagem de ofícios localmente existentes. É fundamental associar os diversos atores comunitários aos projetos educativos das escolas, incentivando as escolas a levar os seus alunos aos ecossistemas comunitários que os rodeiam e levando à escola, líderes locais, artesãos..., para interagirem com a comunidade escolar particularmente com os alunos.

A ligação entre os diferentes tipos de educação (formal, não formal e informal) é uma mais-valia pois a “educação deve basear-se nos valores da família, da comunidade e no respeito pelas tradições, compatibilizados com os valores universais da modernidade” (Comité de Conselheiros, 2003:103).

### **1.1.1. ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A educação, no século XXI, capaz de enfrentar os múltiplos desafios do futuro, contribuindo para um desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades que se deseja mais justas, mais democráticas e mais igualitárias, deve ser organizada em torno de quatro pilares do conhecimento, formando apenas uma via do saber, e integrando-os em todos os níveis de ensino.

Os pilares para uma educação ao longo de toda a vida são:

- *Aprender a conhecer*<sup>15</sup> - através da aquisição de instrumentos de compreensão que permitem ao indivíduo compreender o mundo que o rodeia para que possa viver com dignidade, por forma a desenvolver as suas capacidades profissionais que lhe permita comunicar;
- *Aprender a fazer* - não só no sentido de preparar alguém para uma determinada tarefa ou para a obtenção de uma qualificação profissional, mas também para permitir agir sobre o meio envolvente;

---

<sup>15</sup> Também significa aprender a aprender: exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

- *Aprender a viver junto/a viver com os outros* - sendo um dos maiores desafios da educação, passa pela participação e cooperação com os outros, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;

- *Aprender a ser* - desenvolvendo a sua própria personalidade, agir e decidir com autonomia, discernimento e responsabilidade (UNESCO, 1998b: 90-101).

Estes pilares assinalam novos objetivos da educação e fazem mudar a ideia que se tem sobre a sua utilidade. Ao definir-se, como um dos objetivos “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de habilidades para a vida” (UNESCO, 2001:19), houve o compromisso de toda a comunidade internacional/organizações internacionais, principalmente da UNESCO e a da OIT, em colocar educação e formação no mesmo caminho e em sentido único. Esta premissa surge da certeza que as pessoas precisam de desenvolver os seus conhecimentos e competências, numa base contínua, que lhes permita aumentar a sua produtividade e os seus rendimentos, assim como terem uma participação mais ativa na vida económica e social. A correlação entre *educação* e *formação* é fundamental no fornecimento de habilidades e conhecimentos que permitem ao indivíduo sair da pobreza (UNESCO, 2002).

Enquanto a UNESCO está focalizada no *ETP*<sup>16</sup>, pois a considera uma parte integrante da educação para todos e das aprendizagens ao longo de toda a vida, a OIT focaliza-se na formação para o emprego, para o trabalho digno e o bem-estar dos trabalhadores. Ambas as organizações têm consciência de que educação e formação são inseparáveis têm como objetivo comum o emprego. Desenvolvem por isso parcerias e colaboram, em conjunto, em várias iniciativas, nomeadamente na elaboração de um conjunto de recomendações que inspire e guie os governos. Também dão o seu contributo, na formulação de políticas e programas de educação profissional para todos, ao longo da vida, que efetivamente prepare os indivíduos para o mundo do trabalho e para uma cidadania responsável. (UNESCO/ILO, 2002)

O *ETP* e a formação profissional incluem aspetos da educação que são de natureza técnica e profissional, fornecidas por instituições escolares ou sob a sua autoridade, por parte das autoridades públicas, pelo sector privado ou através de outras formas de educação

---

<sup>16</sup> Até 1999, a UNESCO usava a terminologia TVE: Technical and Vocation Education, que traduziremos para Ensino Técnico e Profissional, mas a partir do II Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional, em Seul, e na 30ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, foi decidido acrescentar a palavra Training, que traduziremos para Formação, ficando a designar-se TVET: Technical and Vocation Education and Training, que entendemos como expressão abrangente de Ensino Técnico e Formação Profissional.

organizada, formal ou não-formal, com o objetivo de garantir que todos os membros da comunidade tenham acesso aos meios necessários para uma aprendizagem ao longo da vida (UNESCO/ILO, 2002).

Durante muito tempo, este tipo de educação/ensino era socialmente desvalorizado, havendo mesmo a tendência de privilegiar o ensino geral. Era visto como “segundas oportunidades escolares, portanto, menos nobres” (Rodrigues, 2011:20), ficando sob a alçada da Escola/Estado. Era por isso uma oferta escolar essencialmente focada nos filhos dos trabalhadores, sem continuidade, com o objetivo de formar quadros técnicos e vocacionados para o contexto de trabalho, para o processo de industrialização, para a produtividade, ou seja, quadros ligados à economia e ao desenvolvimento nacional (Rodrigues, 2011). O *ETP* é, muitas vezes, considerado inferior ou como uma segunda escolha, não levando em consideração os interesses do aluno ou das suas habilidades. As conotações do *ETP* com as classes mais desfavorecidas surgiram quando a escola técnica ficou responsável pela formação dos filhos dos operários, dos mais carentes, dos incapazes de continuar os estudos, que eram vistos como mão-de-obra qualificada emergente para o mercado de trabalho.

Defendemos que os alunos do *ETP* não sejam vistos como uma mera oferta ao mercado de trabalho que responde às necessidades empresariais e às estatísticas governamentais. A escolha de uma formação técnica começa a ser por opção e sem interferência de constrangimentos, ganhando cada vez mais reconhecimento social (Martins, 2005). É de pressupor que as percepções e o estigma ligados ao *ETP* façam com que muitos alunos optem pela via do ensino geral (ensino secundário).

Em África, a promoção deste ensino foi criticada com base na “inevitabilidade do desajustamento estrutural entre a educação e economia-emprego”, contrariando a crença do papel e dos benefícios do ensino profissional sobre o desenvolvimento económico-emprego que sustentou as políticas e os investimentos neste ensino (Azevedo e Abreu, 2006:7).

Devemos, no entanto, distinguir ensino técnico de formação profissional.

Segundo Rodrigues (2011: 21), “o ensino técnico é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica”, tem uma estrutura curricular de matriz escolar e por isso tem uma “estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico”, permitindo a continuação de estudos. Quanto à formação profissional, esta “caracteriza-se pela sua vertente prática, com fins ocupacionais e tem por objetivo fundamental a preparação para a vida profissional” e apresenta uma estrutura curricular de matriz laboral. Embora ambos se

caracterizem pela integração no mercado de trabalho, o *ETP* é um modelo formal com “planos de estudo, metodologias de avaliação e certificações divergentes da formação profissional” que é não formal.

O *ETP* é usado como um

termo abrangente referindo-se aos aspetos do processo de educação que envolvem, além da educação geral, o estudo de tecnologias e ciências afins, bem como a aquisição de competências práticas, atitudes, compreensão e conhecimentos relacionados com ocupações em vários sectores da vida económica e social (UNESCO, 2002:7: tradução),

ou seja, este tipo de ensino permite o saber fazer através da aquisição de conhecimentos e competências técnicas muito específicas e necessárias para o exercício de determinada profissão ou ofício, para o mundo do trabalho, mas também dá acesso à via universitária<sup>17</sup>. Todavia, há consciência de que, para se possuir uma boa formação profissional, conhecimentos específicos, é fundamental ter-se uma sólida educação e conhecimentos gerais.

Se por um lado, o *ETP* e a formação profissional devem preparar técnicos e trabalhadores para o mercado existente, por outro lado, essa preparação deve-lhes dar capacidade de adaptação a empregos que surgem no futuro. Daí se entender que o *ETP* é “uma parte integrante da educação geral; um meio de preparação para áreas profissionais e para a participação efetiva no mundo do trabalho” (UNESCO/ILO, 2002:7: tradução).

A coordenação entre ensino geral<sup>18</sup> e ensino técnico e profissional<sup>19</sup> é uma das maiores tarefas e desafios que se coloca ao *ETP*. Em 1989, a OCDE sugeriu que o ensino vocacional tivesse uma maior componente de formação teórica e que o ensino académico tivesse componentes vocacionais nos seus currículos, valorizando, assim a formação geral. (Rodrigues, 2011:31 e 32).

O *ETP* é ainda entendido como “uma parte integrante da educação geral; um meio de preparação para áreas profissionais e para a participação efetiva no mundo do trabalho; um aspeto de aprendizagem ao longo da vida e uma preparação para a cidadania responsável; um instrumento de promoção de um sólido desenvolvimento sustentável do meio ambiente e um método para facilitar a redução da pobreza” (UNESCO/ILO, 2002:7: tradução).

---

<sup>17</sup> Por sua vez, a classificação padrão internacional de educação (ISCED – International Standard Classification of Education) define o ETP como toda a educação que é projectada, principalmente, para levar os participantes a adquirir as competências práticas, o saber fazer e o entendimento necessário para o emprego numa ocupação em particular, no comércio ou em grupos profissionais ou comerciais (UNESCO, 2006).

<sup>18</sup> Ligado á/à teoria, conhecimento e trabalho intelectual.

<sup>19</sup> Ligado á/à prática, ação e trabalho manual.



Para o atual e complexo mercado de trabalho, exige-se que o *ETP* desenvolva novas competências e uma maior capacidade profissional. O *ETP* prepara o aluno para o mercado de trabalho, através da transmissão de conhecimentos, de aprendizagens, de competências específicas para o desempenho de uma determinada profissão. Contudo, essas aprendizagens não devem conter somente conteúdos técnicos e específicos, uma vez que as exigências do mundo global (culturais e éticas) solicitam uma preparação com uma forte componente de formação para a cidadania, atitudes, habilidades comuns e conhecimentos gerais.

O *ETP* é compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida, como se pode depreender através deste excerto:

Nós concluímos que o *ETP*, parte integrante da aprendizagem ao longo da vida, tem um papel decisivo a desempenhar nesta nova era porque ele constitui um instrumento eficaz para realizar os objetivos de uma cultura da paz, do desenvolvimento sustentável do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional (UNESCO, 1999:3).

O conceito de educação ao longo da vida levanta a questão da igualdade de oportunidades, tanto de acesso ao tipo de ensino escolhido como às capacidades do aluno/, não significando uma uniformização de currículos, mas sim com o intuito de “tornar possível a todos e, segundo as capacidades e aptidões de cada um, uma aprendizagem significativa” (Rodrigues, 2011:23). Para que a aprendizagem seja ao longo da vida e acessível a todos, deve existir uma cultura de aprendizagem partilhada por todos: escola, sociedade, mercado de trabalho e Estado.

Segundo Azevedo e Abreu (2006:18), para que isso aconteça, a educação escolar tem de “descer do enorme pedestal elitista” pois os seus saberes e as suas instituições/escolas “não são as únicas a promover a educação e a formação”. Para além disso, os saberes e as instituições/escolas só serão úteis e relevantes se forem entrelaçados com outros saberes e no contexto local. Face às novas exigências do século XXI, novas sinergias são requeridas entre os alicerces dos sistemas de educação e de formação. A coordenação entre as necessidades do ensino geral e do ensino profissional é, talvez, a maior tarefa do *ETP*, sendo, por isso, “necessário uma nova abordagem<sup>20</sup> holística para que a educação abranja todos os domínios da aprendizagem, incluindo a formação geral e profissional, permitindo ao formando do século XXI adquirir constantemente, ao longo da vida, conhecimentos, valores e atitudes, competências e qualificações” (UNESCO, 1999: 5).

---

<sup>20</sup> Tendo como finalidade a criação de uma sociedade educativa. (UNESCO:1999)

Novas tendências socioeconómicas requerem um novo modelo de desenvolvimento que seja centrado numa cultura de paz e na sustentabilidade do ambiente. Por isso, os valores, as atitudes e as práticas do *ETP* devem “ter como fundamento esse modelo que englobará a integração e o maior acesso, uma reorientação dirigida às necessidades do desenvolvimento humano e autonomia para participar eficazmente do mundo do trabalho” (UNESCO, 1999:5). Contudo, há que ter sempre em conta as necessidades e o potencial do indivíduo integrado numa determinada comunidade/sociedade<sup>21</sup>.

Neste novo modelo, o *ETP* terá um papel decisivo a desempenhar na oferta de qualificações e integração para todos. A sua generalização, as aprendizagens e as competências profissionais, que oferece através da escola, seriam favoráveis ao acesso de todos à educação, reforçando-a como um direito fundamental do ser humano.

Na viragem do milénio, a UNESCO (1999) recomenda aos Estados o desenvolvimento de um sistema educacional que seja coerente e de sistemas educativos que integrem o *ETP*. Por sua vez, o *ETP* deve estabelecer ligações com todos os sectores da educação, particularmente com escolas e instituições de ensino superior para permitir a continuação dos estudos. Deve também assegurar uma educação e formação básicas consolidadas que possibilitem a competência mais preciosa para todos, o “aprender a aprender”.

## **1.2. FORMAÇÃO PARA OS VALORES SOCIAIS**

A preocupação com a educação ou formação do homem, enquanto cidadão, parte integrante de uma sociedade, surge desde o tempo dos filósofos gregos, com reflexões várias, quer de conteúdos político, religioso ou moral. Foram reflexões que sofreram, durante muito tempo, uma certa marginalização por parte das ciências da educação que fazem uma abordagem da educação usando características meramente científicas, deixando um pouco à margem o sentido crítico e o olhar da filosofia. Mas a obra “Os Filósofos e a Educação” traz-nos, novamente, contributos importantes para uma reflexão sobre os projetos educativos e os conteúdos da aprendizagem. (Kechikian, 1993), que devem transmitir valores.

A educação foi um tema debatido pelos grandes filósofos, como: Platão (c.428-348 a.C.) Aristóteles (384-322 a.C.), Montesquieu (1689-1755) e Hegel (1770-1831) até ao séc. XIX.

---

<sup>21</sup> O Ministério da Educação moçambicano definiu como visão “*garantir e promover um sistema educativo que responda às necessidades e expectativas dos moçambicanos e que seja consistente com as exigências da sociedade moçambicana*” (MINED, 2003:8, *apud* Castiano, 2005:53,54)

A educação era, e ainda é, fundamental para a formação da virtude e formação dos seus cidadãos. Por “virtude” entende-se, segundo Montesquieu, o amor do Homem pela sua Pátria, pelas leis da sua comunidade política, e a sua atuação em conformidade. A educação permitiria preparar o Homem “virtuoso” (Platão, 1965; Aristóteles, 2000), ou seja, prepará-lo para se tornar cidadão (Montesquieu, 2011), garantindo, deste modo, a manutenção da unidade e da união; por conseguinte, permitindo a salvaguarda das instituições estabelecidas.

Caberia aos legisladores/guardiões das instituições/governantes, definir e promover a educação, na medida em que esta deveria ser pública e orientada para a universalidade das virtudes. A educação teria como base a forma de governo. Cada forma de governo implica costumes que lhes são próprios e dos quais dependem para a sua manutenção e continuidade. Um mesmo fim pressupõe uma mesma educação para todos. Diferentes formas de governo (ex. monárquico, republicano, totalitário, etc) recorrem a diferentes tipos de educação, pois os indivíduos não existem isoladamente, mas estão inseridos em comunidades políticas.

Para Platão, a educação tinha carácter moral, na medida que tinha por objetivos promover a virtude e a justiça, quer numa dimensão social, quer numa dimensão particular e não deveria ser homogénea. A educação divergiria segundo a origem social, embora a classificação social não fosse rígida. Cabia aos magistrados definir a posição social de cada um sem ter em conta laços de parentesco. Assim sendo, um filho de um lavrador poderia exercer funções de governo ou guarda da cidade e o filho de um guerreiro poderia exercer uma profissão manual. Contudo, prevalecia o princípio de que aos indivíduos nascidos em “berço de ouro ou prata”, a quem caberia as funções de governo, era-lhes destinado uma educação especial como complemento da educação geral e para as funções de guarda da cidade, era-lhes destinado uma educação elementar. De acordo com esta posição, aos indivíduos nascidos em “berço de ferro ou bronze”, caberiam as profissões manuais (Platão [Trad.], 1965:25).

Na obra *República*, Platão [Trad.] (1965), refere dois planos educacionais: uma educação elementar, comum a todos os cidadãos, envolvendo a ginástica e a música (abrangendo em sentido amplo, a arte e a poesia). Pretendia-se educar, não só o corpo, mas também o carácter dos cidadãos; num segundo plano, o estudo sistemático da matemática e depois a dialética, que possibilita o conhecimento do Bem. Este segundo plano tinha por objetivo preparar os futuros governantes e destinava-se a indivíduos dos 20 aos 35 anos de idade.

O maior bem para Aristóteles (2000), era a felicidade e esta só seria alcançada através da educação, que servia para formar pessoas honestas, ou seja, transformá-las em cidadãos

honestos. Defendia uma educação consoante/de acordo com o escalão etário. Até aos sete anos, a criança seria mera espectadora do que se lhe pretendia ensinar, sendo mantida com a família, altura em que o Estado se apropriava dela durante dois períodos, um até à puberdade e outro da puberdade até à idade adulta (vinte anos), educando-a, sob a autoridade de um magistrado responsável por sua formação física, moral e cívica. Era uma educação austera, dura, que tinha como objetivo o ensino da obediência às leis e à Pátria.

Não existia, igualmente, consenso sobre como se devia educar: para formação do intelecto ou para “coisas úteis à vida” (ofícios). Para Platão, a música e a ginástica, temperadas uma pela outra, preparariam os indivíduos para se tornarem homens completos e harmoniosos. A título de exemplo, o regime estrito e a prática regular de exercícios corporais preparavam os guardiões para a função de defesa do território. Para Aristóteles, existiam quatro temas/assuntos que se deviam ensinar: letras, ginástica, música e pintura. A letra/escrita serviria para o comércio, para a administração doméstica, para as ciências e para a maioria das funções civis. A pintura permitiria melhor julgar a obra dos artistas. A ginástica promoveria a saúde e o desenvolvimento das forças. A música serviria apenas para passar agradavelmente o tempo livre.

O iluminismo viria a propor um novo entendimento da educação. Para Hegel (1991), a educação era um processo histórico e social pelo qual o homem passava do seu estado natural para o seu estado espiritual, tornando-se um ser racional, ético e livre. Ao contrário dos animais – que vivem em função dos seus instintos, os seres humanos são potencialmente racionais, éticos e livres. Esta vocação inata é concretizável por meio de uma educação inicialmente disciplinada com vista a conformar o “individual” (i.e. idiossincrático, particular) ao “universal”: universal é o que é reconhecido racionalmente como válido e vinculativo à ordem social, é o que temos em comum com os outros. Caso contrário, a espiritualidade permanece meramente uma potencialidade.

O promotor da educação, segundo Hegel (1991), é a sociedade civil, pois não há sociedade que se sustente sem educação. A educação teria como fim a liberdade que só poderia ser alcançada se ela fosse coletiva, ou seja, o homem educa-se dentro do seu povo/sociedade, sendo fruto da atividade de formação da qual participa na vida do seu povo.

A participação na vida da sociedade implica ser educado, e essa abertura ao exterior é o que justifica a educação não sendo esta uma mera transmissão ou receção pois o indivíduo também é à partida portador de saberes os transmitidos pela família. A escola terá como missão servir de mediação entre a família e o mundo, preparando o indivíduo para a vida pública em

sociedade. A educação seria a possibilidade de o indivíduo superar e melhorar a sua condição humana, marcada por carências e limitações. Para adquirir meios de satisfação das próprias necessidades, o indivíduo deve adquirir competências para trabalhar na sociedade, através da educação teórica e a educação prática, ambas produtivas.

De realçar que a educação prática, para Hegel (1991), consistia na definição da própria atividade de modo a adequar-se à natureza dos objetos do trabalho e à satisfação das necessidades, exigindo disciplina e competências aplicáveis. A educação não é mais do que transformar o homem do seu estado natural (potencialmente racional e livre) para um estado espiritual (a própria conquista/realização da humanidade), ou seja, torná-lo ético. É através da disciplina, da educação e cultura que o indivíduo se torna num ser racional.

Há um consenso quanto à necessidade de a educação desenvolver juízo crítico, autonomia, criatividade, tolerância e o sentimento de humanidade.

Mas a educação/o ato de ensinar<sup>22</sup> também deve contribuir para a felicidade do indivíduo. É importante inculcar valores da sociedade onde este está inserido, não se ficando por transmissão de conteúdos de aprendizagens muitas vezes desapropriados no mercado de trabalho. Mas o indivíduo não pode ser reduzido a um mero instrumento ao serviço da produção, da sociedade de consumo e da especialização profissional. É preciso ir contra a homogeneidade e a massificação da realidade humana, contra o perigo de o indivíduo ser educado e considerado um autómato. O indivíduo não pode ser coagido e reduzido a um mero instrumento ao serviço da produção, da sociedade e da especialização profissional.

O direito à educação está regulamentado no art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos/DUDH. As conferências mundiais<sup>23</sup> e o Fórum Global sobre a educação para todos de Dakar em 2000 expressam compromissos de forma a que esse direito seja obtido. Em todos os eventos se realçou a importância da educação como “a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI” (UNESCO, 2001:8). Também se destacou a responsabilidade comum e universal das sociedades na contribuição e apoio às aprendizagens para uma educação com valores.

---

<sup>22</sup> O ato de ensinar é a transmissão de um saber, e a escola é feita para ensinar (criadora e difusora também do saber).

<sup>23</sup> Em Jomtiem 1990, foi elaborado um quadro de ações que levaram a um compromisso no Fórum Global sobre a educação para todos realizado em Dakar 2000.

Assim, “os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” são importantes na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sendo que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-la variam segundo cada país e cada cultura” conferindo aos membros da sociedade “a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual” ao mesmo tempo permite “o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns, pois é nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1998a, artigo 1).

A educação deve ser para todos e para a vida, proporcionando “habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não discriminação; a formação de valores cívicos e éticos” (UNESCO, 2001:34). Contudo, uma educação para todos implica a generalização do *ETP* (que se encontra consagrado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem), indo ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio<sup>24</sup>.

Nesta linha de pensamento e para além do *ETP* ter como objetivo promover a adaptação à sociedade de consumo, ao mercado de trabalho, valorizando as tradições e a realidade cultural da sociedade, deve também ser um meio para a transformar. Os valores locais devem inspirar a prática do *ETP*, principalmente os do saber fazer. Mas é preciso definir para quê, saber a quem serve e a que valores o *ETP* deve responder?

As faculdades humanas estão confinadas à aprendizagem sendo os quatro pilares da educação elementos básicos para se aprender a viver em sociedade.

O saber fazer, a partir dos saberes particulares, dos saberes culturais diversos, garantem “o envolvimento e a participação da sociedade na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento educacional” (UNESCO, 2001:22), constituindo uma mais-valia na preparação e formação dos indivíduos. Com a sabedoria local e experiência, a sociedade, identifica melhor os constrangimentos e aponta soluções para o desenvolvimento e implementação das políticas do *ETP*.

---

<sup>24</sup> Em Setembro de 2000, Chefes de Estado e de Governo, reunidos a nível de Cimeira, aprovaram a Declaração do Milénio que contém oito objetivos: Erradicar a pobreza extrema e a fome, Atingir o ensino básico universal, Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, Reduzir a mortalidade infantil, Melhorar a saúde materna, Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças, Garantir a sustentabilidade ambiental e Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento

No continente africano, a educação/*ETP* desenvolve-se num contexto de grandes desafios, tais como, a pobreza, a expansão do HIV/SIDA, os conflitos sociais, a marginalização social e política, a instabilidade política, a malária, etc., sendo uma das armas mais potentes para fazer frente a esses desafios.

Castiano e Ngoenha (2013) trazem-nos alguns pensamentos de africanos sobre a escola e a educação em África no balançar entre a globalização, a universalização e a africanização, nomeadamente:

- James Horton, da Serra Leoa, defendia que a educação deveria estar sob a alçada do Estado. O ensino geral devia ser complementado pelo *ETP* e por possibilidades de formação em agricultura (queria que houvesse uma Industrial School para formar mecânicos, carpinteiros, pintores, construtores e mesmo construtores de barcos que iriam melhorar as canoas), mas mesmo sendo uniforme a escola/educação devia atender às condições específicas do continente africano (Castiano e Ngoenha 2013: 209)

- Edward Blyden, da Libéria, via a educação como um instrumento de libertação do negro e defendia que todas as raças e culturas tinham o mesmo valor, mas não as mesmas características. Ou seja, havia unicidade de todas as culturas, igualdade e particularidade (cada cultura era única e tinha uma contribuição específica para a cultura universal) e eram complementares (cada cultura contribuía com elementos que faltavam em outras culturas). Para Blyden, o objetivo mais sagrado da educação era o de formar nas pessoas qualidades que lhes permitissem mais tarde uma inserção na sua própria sociedade e cultura sem grandes sobressaltos. Não via com bons olhos a ida de africanos para a Europa pois a educação recebida não iria ao encontro das necessidades das sociedades africanas. Defendia uma formação mais técnica e profissionalizante e, talvez por isso, abriu, no Fourah Bay College, o departamento industrial com cursos de carpintaria, serralharia, mecânica e uma formação em agricultura (Castiano e Ngoenha, 2013: 224)

- Já, Julius Nyerere, da Tanzânia, via a educação como um instrumento de reestruturação e reorganização social a partir da comunidade. Defendia uma educação organizada de acordo com os valores culturais e com os objetivos políticos, mas sempre no reconhecimento da tradição.

O próprio Ngoenha vê como problema, no caso de Moçambique, a falta da busca filosófica de valores que possam nortear a atividade educativa: “Ninguém nos diz que valores devemos transmitir” (Ngoenha, 2000:8). A sua maior preocupação é “a escravatura dos tempos modernos” à qual os povos africanos estão submetidos por via das políticas das Organizações

Internacionais, nomeadamente Banco Mundial e FMI, “à ditadura do dinheiro”, do “economismo” e à “falta de cultivo de valores autenticamente moçambicanos” (Ngoenha, 2000:7). Por isso se interroga, “Que educação para Moçambique?” e “Educar para quê?”.

Segundo este autor, é necessário repensar a história da educação pois é no passado que encontramos as bases e inspirações teóricas para que o futuro se projete.

Nas sociedades africanas, onde existe um tear de culturas, baseadas em diferentes ritos educativos (Cipire, 1996), onde os valores tradicionais regem a vida e a vivência em sociedade, o desenvolvimento do *saber fazer*, na escola, torna-se um desafio. A escola ensina modos de fazer e pensar que, uma vez interiorizados, não podem ser isolados da vida e da cultura dos alunos (Rodrigues, 2011), por isso, deve-se compatibilizar os valores da comunidade e o respeito pelas tradições, com os valores universais da modernidade (Castiano e Ngoenha, 2013). Ou seja, apostar em currículos centrados no contexto local, mas com valorização do contexto internacional.

Nesse sentido, Pardal (1993 apud em Martins *et all*, 2008, p.42) afirma que a sociedade não se pode alhear do currículo escolar pois é através dele que ela difunde e preserva os seus valores. Por outro lado, na divulgação do currículo estão os professores que observam, interpretam e constroem significados sobre os valores, ou seja, percebem e criam as suas próprias expectativas.

As interrogações e os pensamentos expostos, são pertinentes e subentendem a questão dos valores a transmitir pela escola/*ETP* e para que sociedade. O *ETP* tem objetivos individuais e coletivos e deve ser concebido a partir das habilitações/competências profissionais. Deve ter em conta as realidades técnicas, económicas, sociais e culturais da sociedade, não se podendo persistir na implementação de conteúdos inflexíveis apenas voltados para o mercado de trabalho e para uma economia global. O *ETP* proporciona instrumentos de ajuda ao indivíduo para que este possa fazer face à sociedade em que está inserido e a sociedade, ao investir na formação do indivíduo, espera que ele possa responder aos desafios sociais e que possa trazer respostas aos desafios com que é confrontada. (Ngoenha, 2000).

Para Ngoenha (2000) e no caso de Moçambique, o *ETP*, para além dos desafios da globalização, da universalização e da africanização tem de enfrentar, também, o da moçambicanidade.

O desafio da globalização e da universalização no *ETP* é o de formar o aluno capaz de se inserir no mundo de trabalho global, ou seja, possuir uma formação/ valores universais que lhe permitam viver numa “aldeia global”, mas que, sem perder a sua identidade e com



formação/valores tradicionais, possa viver “localmente”. A internacionalização da escola, das teorias e das práticas, dos conteúdos, do método de ensino-aprendizagem, da certificação, são alguns exemplos da universalidade do *ETP*. O desafio da africanidade<sup>25</sup>, ou seja, a solidariedade no *ETP* “passa por explorar as potencialidades que o curriculum local oferece” (Castiano e Ngoenha, 2013:283), o saber fazer africano que é não só tradicional, mas também o saber fazer criado pela África Moderna. Por último, o desafio da moçambicanidade no *ETP* é o de ajudar a construir a nação moçambicana como um valor, tendo em atenção a diversidade que existe, principalmente, no saber fazer.

Uma outra questão que preocupa a sociedade moçambicana é “como transmitir o saber fazer aos (nossos) filhos para que saibam fazer algo para o seu auto-sustento?” (Castiano e Ngoenha, 2013:268). Esta interrogação expressa a importância que é dada ao *saber fazer*. Neste sentido ao se atribuir uma maior importância ao *saber fazer*, incluindo os saberes locais, no ensino, a escola recupera a sua relevância para a vida individual e coletiva da sociedade.

Organizações internacionais (UNESCO, OCDE, BM) e ONG`s, sustentavam a ideia de educação, como forma de suportar uma modernização das sociedades, baseadas nas teorias do capital humano<sup>26</sup>. A ideia de que mais educação e mais investimento no ensino trariam maiores benefícios individuais, sociais e mais crescimento económico de um país, criou expectativas na sociedade. Mas, segundo Azevedo e Abreu (2006:12), as aspirações (expectativas) são determinadas em parte por perceções de oportunidades que a economia local oferece, ou seja, as aspirações dos indivíduos são dominadas por fatores externos à escola. Contudo, a procura de educação e de formação “não é 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”.

Para Pardal *et al.*, (2011), as expectativas e as perceções são uma interpretação específica da realidade, uma visão funcional do Mundo, onde o observar, o pensar, o interpretar, se faz de uma maneira “natural”, ou seja, usando o senso comum. Este, por sua vez, encontra-se associado à experiência, às maneiras de pensar e sentir, às formas de estar e saberes transmitidas pela tradição, à socialização e aos modelos escolares. É através das expectativas e das perceções que podemos perceber como os indivíduos, num determinado ambiente, interpretam a realidade. Quando submetidos aos mesmos níveis similares de interação, a forma

---

<sup>25</sup> Castiano e Ngoenha (2013: 282), definem africanidade como uma forma própria de existência, de pensamento e de agir dos africanos na sua condição periférica e neocolonial.

<sup>26</sup> A teoria do capital humano foi proposta por Schultz em 1961 e desenvolvida por Becker em 1964.

de ver o *ETP*, a escola e o seu meio, torna-se comum da Sociedade, do grupo e da própria comunidade (Pardal *et al.*, 2011).

As opções pelo *ETP*, ligadas às expectativas e às perceções dos alunos e da sociedade, em África, especificamente em Moçambique, têm significado muito próprio. Nesse sentido Castiano (2005) interroga-se quanto à capacidade dos moçambicanos de se aperceberem das diferenças entre as aprendizagens e competências impostas pelo processo da globalização e da realidade local, pois há uma tentação de “copiar cegamente modelos que se alheiam” a “realidade em termos de saberes, conteúdos e valores que devem ser veiculados na escola” (Castiano, 2005:13).

Para Castiano (2005:30), existe um debate sobre a educação que, no geral, oscila, havendo mesmo uma certa hesitação, “entre o seu valor extrínseco (luta pelo acesso, pela matrícula, contra a exclusão) e o valor intrínseco (luta por se matricular em “boas” escolas, onde se ensina bem)”. Antes, a possibilidade de estudar sobrepunha-se à questão da qualidade. Hoje, particularmente em Moçambique e, em especial nas chamadas elites urbanas, a qualidade é um ponto de ordem, constituindo mesmo uma forma de pressão também no *ETP*.

Mundialmente as preocupações e os desafios centram-se na qualidade da educação vocacional, na empregabilidade dos formandos e na formação dos formadores do *ETP*.

Uma vez que a qualidade do *ETP* de um país e o seu sucesso económico estão estritamente ligados, as escolas precisam de estar articuladas com a vida ativa e com a vida das empresas, pois só assim conseguem garantir um ensino de qualidade.

A qualidade do *ETP* é medida por:

- Excelência das aprendizagens - adequadas as necessidades do mercado, da evolução tecnológica e capacidade de articulação eficaz com a realidade do mundo do trabalho (Pardal *et al.*, 2003)
- Currículo - na promoção do processo ensino/aprendizagem;
- Eficiência do professor - qualificação e preparação para o ensino<sup>27</sup>, abertura aos métodos modernos e permanente reciclagem;
- Recursos - manuais, financeiros, equipamento, entre outros;
- Avaliação - adequada ao processo aprendizagem e resultados;
- Valorização do indivíduo - valorização do estatuto social do *ETP*;

---

<sup>27</sup> O ensino e a formação de professores para o *ETP* é uma das grandes preocupações, particularmente em países em desenvolvimento, pois aliado à falta de recursos, está/existe o custo elevado de uma formação técnica de qualidade, dificultando a implementação e desenvolvimento de uma política de qualificação/requalificação de professores para este ensino.

- Direção/gestão/administração/supervisão/serviços educacionais - autonomia e liberdade na tomada de decisão; e

- Parcerias - reforço de novas parcerias (Mira, 1997).

Como já foi referido, o *ETP* é uma aprendizagem ao longo da vida, onde as capacidades e os interesses dos alunos devem ser compatibilizados pelo princípio da igualdade de oportunidades, indo ao encontro das suas expectativas.

Como projetos históricos, sociais e políticos, os sistemas educativos mostram o que se espera dos indivíduos e quais os interesses de uma determinada sociedade.

Neste sentido, os valores, que a sociedade ou comunidade deseja transmitir aos indivíduos, devem preceder às políticas de educação. Ngoenha (2000:205) levanta a questão de “se saber a quem cabe a tarefa de decidir quais são os valores sociais de índole cultural e nacional”, a transmitir. Existe o perigo das questões sociais serem exclusivamente regulamentadas e selecionadas pelo mercado de trabalho que, embora gere riqueza, não a consegue distribuir de forma equitativa. A descentralização<sup>28</sup> é necessária e as comunidades devem corresponsabilizar-se pelas escolas.

No entender de Ngoenha (2000), em relação ao *ETP* em Moçambique, deve-se questionar: que tipo de escolas de formação profissional e que tipos de cursos são necessários; como conceber e organizar um sistema de *ETP* e de formação profissional capaz de competir a nível internacional (tanto com os países da região como do resto do mundo); que dê respostas a nível económico, técnico e científico e que tenha aplicação local ao mesmo tempo que seja adequado às exigências e às condições económicas do país.

Devido à falta de técnicos com que Moçambique se vê confrontado, será imprescindível “devolver ao trabalho manual todo o prestígio que lhe foi negado pelo sistema colonial” (Ngoenha, 2000: 217), assim como atribuir uma maior importância ao recrutamento e aos diplomas de formação técnica. A dignificação de profissões técnicas, como carpinteiros, pedreiros, mecânicos, agricultores, passa por uma cultura de promoção social e salários mais justos e competitivos.

Na opinião de Ngoenha (2000), as aprendizagens de cariz técnico e profissional<sup>29</sup> deveriam ser implementadas na escola primária, devidamente acompanhadas com

---

<sup>28</sup> Desde sempre questões como: *que lugar reservar aos elementos tradicionais-culturais de Moçambique num sistema de educação centralizador?* (Castiano, 2005:36)

<sup>29</sup> Segundo Ngoenha (2000), para além de se criarem escolas técnicas em todas as províncias de Moçambique, elas deveriam ser, na sua maioria, de cariz agrícola indo ao encontro da realidade do país.

conhecimentos diversificados que permitissem progressão nos estudos, particularmente em escolas técnicas de nível superior.

Os países africanos são constituídos por um mosaico de culturas, saberes e línguas, sendo a própria língua uma unidade cultural com hábitos e valores próprios. Importa questionar como são tratados esses valores na escola; como está organizada a escola de maneira a incluir e a respeitar os valores locais e que papel tem a mesma na comunidade em que está inserida. O que se verifica, nomeadamente em Moçambique, é que nos conteúdos de aprendizagem existem mais componentes universais do que componentes da cultura local, que são praticamente inexistentes (Ngoenha, 2000).

Castiano e Ngoenha (2013) consideram que o fenómeno da globalização é um fator positivo, pois permite uma certa harmonização dos sistemas de ensino<sup>30</sup>, uma maior mobilidade e oportunidade de acesso aos mercados de trabalho, mas também o vêem como um fator negativo, pois não atende às necessidades das culturas locais. Daí considerarem que o *ETP* “deve ser adequado ao momento e aos desafios atuais, aproveitando todas as oportunidades que a globalização lhe oferece, mas sempre confrontado com os valores e modelos locais” (Castiano e Ngoenha, 2013:265).

Na viragem do século, o *ETP* continua a lutar pela sua valorização. Está implícita, na sua origem, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam. Essa divisão vem de longa data, da Grécia Antiga, onde se distinguia a teoria da prática. Enquanto a teoria era sinónimo de atividade contemplativa e era própria dos intelectuais, a prática era sinónimo de ação e cabia aos escravos. O *ETP* é uma integração entre teoria (mero conhecimento) e a prática (mera decorrência do saber técnico).

Sendo o *ETP* um dos instrumentos mais poderosos e eficazes, colocados à disposição do mundo, permite a coesão social, a integração e o auto respeito por todos os membros da sociedade.

Segundo Martins (1996), a sociedade está a passar por um processo de grandes mudanças a nível económico, reflexo da mundialização da economia e da alteração das regras de concorrência e dos paradigmas competitivos; a nível cultural com tendência para a individualização e surgimento de minorias culturais; a nível tecnológico com a globalização e interação. Estas fazem com que o *ETP* assuma hoje maior protagonismo, mudando as expectativas e as perceções da própria sociedade. Apesar das mudanças, a educação e a questão

---

<sup>30</sup> No caso de Moçambique, existem acordos específicos no âmbito da SADC (Castiano e Ngoenha (2013: 264).

dos valores encontram-se intimamente ligados. Qualquer reflexão sobre educação terá de focar a questão dos valores. “A educação pode não ser um fim em si mesmo. Ela é um meio para alcançar algo mais do que crescimento económico. Ela visa o esclarecimento do homem e a sua felicidade” (Rodrigues, 2011:79)

Sendo a escola um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, elo entre o *ETP* e a sociedade, assume-se como instrumento de elaboração e concretização de projetos para o futuro e de seleção dos conhecimentos e dos valores que quer transmitir e preservar (Martins *et al.*, 2008). O *ETP* pode concretizar essa tarefa.

### **1.3. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO**

No contexto do milénio, o *ETP* é determinado pelas necessidades do mercado/mundo do trabalho, pelas expectativas dos indivíduos e pelos marcos da política financeira.

Os novos cenários de emprego, as alterações na estrutura e na internacionalização das relações económicas, os novos perfis profissionais, as novas configurações da organização do trabalho, a evolução e complexidade da tecnologia, as mudanças na sociedade face ao efeito da globalização nas interferências nos processos económico e sociais e no sistema de produção, requerem profissionais qualificados com competências gerais e específicas.

O *ETP* tem uma identidade muito própria “que se guia pelo paradigma de contexto de trabalho, numa lógica económica que se propõe contribuir para o desenvolvimento” de um país (Rodrigues, 2011:189). A sua relação com a preparação para o mercado do trabalho, através da formação profissional e no desenvolvimento de competências e capacidades específicas, diferencia-o de outro sistema de ensino.

Esta relação é complexa e está permanentemente a ser alterada no acompanhamento das transformações económicas, sociais e políticas verificadas no Mundo.

Até à revolução industrial, a educação/ensino/aprendizagem e o trabalho encontravam-se associados e ocorriam dentro do mesmo espaço, “no seio da família enquanto unidade de produção e nas diferentes corporações<sup>31</sup>” (Martins e Parchão, 2011: 147). Com a chegada da revolução industrial deu-se a separação, sendo que, os processos de aprendizagem na família e nos locais de trabalho, passaram para a escola ou centros de formação especializados e o trabalho ou processos de produção para a fábrica. Foi nessa altura que o *ETP* surgiu e se

---

<sup>31</sup> Os ofícios ocorriam e desenvolviam-se no seio das corporações, sendo a aprendizagem global uma vez que todos faziam parte da produção (o mestre, os artesãos e aprendizes). O trabalho tinha um valor de troca (para sobreviver) e um valor de uso (apropriação do produto) (Martins e Parchão, 2011)

desenvolveu por necessidade do sistema produtivo resultante da própria revolução industrial (Martins, 2005).

No final do Século XIX e princípio do Século XX, a educação tendeu a especializar-se, devido às necessidades do sistema produtivo (marcado pela organização científica do trabalho: taylorismo/fordismo) e aos novos e complexos processos de organização das empresas e organismos públicos. Isto originou uma “separação entre os saberes científicos, a conceção e coordenação de atividades, dos associados ao saber fazer” (Martins e Parchão, 2011:151).

Após a II Grande Guerra, a necessidade de mão-de-obra qualificada reforçou o papel da escola como força catalisadora do bem-estar social. A sua relação com o mercado do trabalho, com o aumento da produtividade, como forma de ascensão social e reconhecimento social, fez aumentar a sua procura. (Martins e Parchão, 2011).

A crença de que mais educação e mais investimento no ensino trariam mais benefícios individuais, mais oportunidades, um futuro melhor, mais produtividade, mais crescimento económico e desenvolvimento, levou os Estados, não só a massificarem o ensino escolar, como também a colocarem o *ETP* ao serviço dos seus interesses económicos e tecnológicos (Rodrigues, 2011). Esta crença foi reforçada, nos anos 50 e 60, pela teoria do capital humano, desenvolvida por Schultz, Becker, entre outros.

Segundo esta teoria, a educação contribui para o aumento da produtividade, sendo um dos fatores de crescimento económico, existindo mesmo “uma relação direta entre o nível de educação individual e a produtividade marginal da sua atividade profissional” (Martins e Parchão, 2011:153). Mas foi na década de 80, com uma revisão da teoria do capital humano, que a educação/formação passou também a ser prioridade das empresas. As alterações da ordem internacional, que se começaram a verificar na década de 80, implicaram transformações económicas e sociais a nível mundial. A perspetiva de que uma qualificação profissional seria uma via de acesso ao mercado de trabalho, numa conjuntura favorável ao emprego, proporcionou o seu impulso.

Com as transformações verificadas na década de 90, tais como desenvolvimento das tecnologias, principalmente a informática, a robótica e a mecatrónica, dos sistemas de informação, as novas formas de organização do trabalho e do processo produtivo, substituição do trabalho humano por máquinas, aumentaram os índices de desemprego e passou a existir maior exigência de qualificação, novos saberes e novas competências. O mercado de trabalho tornou-se mais competitivo e afirmou-se a necessidade de mão-de-obra com competência que permitisse uma maior polivalência dos trabalhadores.

Em Moçambique, essas transformações traduziram-se em repercussões de ordem económica e política. Foi no contexto do fim de uma guerra civil e início de um processo de paz<sup>32</sup>, que se verificaram mudanças nas atividades económicas, refletidas essencialmente nas atividades privadas. Estas transformações, tais como o surgimento de pequenas unidades empresariais, de pequenos e diversos negócios, tiveram grande impacto em todos os sectores da sociedade moçambicana, principalmente no seio da família. Estas oportunidades exigiam mais e melhores aptidões e habilidades, consciencializando o indivíduo para a procura na instituição escola, onde era possível obter o ensino que lhe proporcionasse a formação adequada as necessidades do mercado de trabalho (Mira, 1997).

O *ETP* proporciona ao cidadão a formação para o mercado de trabalho que está em constante mudança e para o qual tem que estar preparado. Para isso tem que se atualizar e desenvolver uma aprendizagem permanente. Devendo existir uma articulação contínua entre trabalho, ciência e tecnologia e a escola, de modo a garantir o desenvolvimento de novas competências, de uma maior capacidade profissional face ao atual e complexo mercado de trabalho. Essa preparação do aluno, para o mercado de trabalho, é desempenhada pelo *ETP* através da transmissão de conhecimentos, de habilidades e competências, com a finalidade de o capacitar para o exercício de uma profissão numa determinada área específica. Contudo, não se deve restringir a uma aprendizagem de conteúdos meramente técnicos e específicos, uma vez que se quer um trabalhador global. A sua preparação deve também ter uma forte componente de formação para a cidadania, que dê resposta às exigências culturais e éticas, além dos conhecimentos gerais, das atitudes e das habilidades comuns.

À entrada do milénio, deparamo-nos com uma variedade e com diferentes mudanças no mundo do trabalho. Surgiram novas tecnologias e novas formas de trabalho que tiveram impacto nas sociedades e implicações no *ETP*. Foi por isso relevada a importância do *ETP* e a necessidade de aumentar os níveis de qualificação profissional, assim como a implementação de novos modelos nos sistemas do *ETP*.

No segundo Congresso Internacional sobre o *ETP*<sup>33</sup>, a UNESCO (1999), recomendou reformas<sup>34</sup> nos sistemas de *ETP*, visando revitalizar os modelos existentes, assegurando-lhes flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos

---

<sup>32</sup> Fim da guerra civil em 1992.

<sup>33</sup> O segundo Congresso Internacional sobre o *ETP* foi realizado em Seul no ano de 1999.

<sup>34</sup> Segundo o Programa Quinquenal do Governo para 2005-2009 (Governo de Moçambique, 2005), a reforma do *ETP*, em Moçambique, tem como objetivo dotá-lo de capacidade para se obter uma força de trabalho qualificada, que tenha capacidade de participar ativamente no desenvolvimento económico e na promoção do auto-emprego, numa perspetiva de combate à pobreza e inclusão social.

efeitos da evolução dos mercados de trabalho, recomendando parcerias<sup>35</sup> entre o *ETP* e o mundo do trabalho para responder às suas exigências e às expectativas da sociedade, o que passa pela criação de sinergias e pelo desenvolvimento/reforço da interação entre a escola e o mercado de trabalho.

O *ETP* “pressupõe uma permanente interação entre os componentes teóricos e práticos dos “curricula” e entre a escola e o mundo do trabalho” (Pardal, 2003:93), que se materializa em forma de estágio. Este, complemento da formação do *ETP*, é importante na aproximação do aluno com a realidade do mercado do trabalho, sendo na maior parte das vezes responsável pelo primeiro contato. Para além disso, o estágio proporciona ao aluno: as vivências práticas, o como trabalhar, o ritmo de trabalho, a gestão do tempo/horas, a interação com colegas e supervisores, entre outros aspetos, abrindo-lhe mais opções na escolha da sua vida profissional.

Para Pardal *et al*, (2004), a escola é o elo entre o *ETP* e o mercado de trabalho com a responsabilidade de estabelecer modelos de interações com o exterior. Contudo, sem o empenho, participação e a cumplicidade dos professores, partes integrantes da vida escolar, também responsáveis pela construção e dinamização das relações estabelecidas, não se desenvolve qualquer articulação entre a escola e o mercado de trabalho.

Por outro lado, o mercado de trabalho que tem como responsabilidade, não só de disponibilizar condições aceitáveis para o desenvolvimento dos componentes práticos da formação dos alunos, como também, e, em conjunto com a escola, estabelecer os modelos de interação entre ambos (Pardal *et al*, 2004). Esta interação, que se deseja permanente, também se pode desenvolver através de uma diversificada articulação entre os professores, os profissionais do mundo do trabalho e os mestres dos ofícios da comunidade.

Estas formas de aproximação da escola/aluno, mercado de trabalho/empresa e sociedade/comunidade vão ao encontro das necessidades de oferta da escola e da procura do mercado de trabalho por profissionais qualificados e competentes. Ao mesmo tempo, os saberes locais/tradicionais, que agregam os valores, são transmitidos e preservados.

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho têm impacto ao nível social, cultural, económico e político, mas também são originadas por elas. Por sua vez, as necessidades produtivas estão relacionadas com as transformações ao nível social, cultural, económico e político. Coloca-se assim uma certa pressão ao *ETP*, que tem de estar à altura desses desafios.

---

<sup>35</sup> Esta nova parceria exige um papel mais ativo por parte dos parceiros/empresas, que passa, também, na identificação dos conhecimentos, das competências e qualificações que as mudanças requerem.



Um dos grandes desafios consiste em formar indivíduos que tenham um perfil requerido por um novo tipo de organização de mercado de trabalho e pelas novas formas de trabalho. As relações de trabalho já não são duradouras, os empregos para toda a vida já praticamente não existem, os períodos de permanência nas empresas são cada vez mais a curto prazo e o aumento das exigências, em termos profissionais, são cada vez maiores. Os conceitos e os comportamentos, ligados ao mercado de trabalho, têm de ser repensados.

Segundo a UNESCO (1999), os sistemas do *ETP* devem assegurar uma maior flexibilidade, inovação e produtividade. Devem refletir as competências exigidas e responder aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho. Os mesmos devem ser abertos, flexíveis e centrados no formando, munindo-o de conhecimentos, não só para empregos específicos, mas também que o prepare para a vida e para o mundo do trabalho. Pois o *ETP* deve favorecer o indivíduo, a sociedade e o mercado de trabalho/economia.

O *ETP* tem uma relação direta com a preparação para o trabalho na formação, desenvolvimento de capacidades e habilidades do indivíduo, sendo relevante também como estratégia de vida.

Surge uma nova noção de qualificação profissional devido às mudanças estruturais no sector da economia. Exige-se uma qualificação com base em competências, determinadas em função das necessidades de emprego e condicionadas pela revolução técnico-científica, e disponibilidade em trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora. (Castiano e Ngoenha, 2013). Ora, o desempenho no trabalho traduz-se por competências (técnicas e comportamentais) que são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que António (2011:36), traduz como os “Pilares das competências”, que são:

O Conhecimento: é o saber, que é o que se aprende nas escolas, nas universidades, nos livros, nas escolas da vida, no trabalho; a Habilidade: é o saber fazer, é tudo o que se utiliza do conhecimento no dia-a-dia; a Atitude: é o que nos leva a exercitar nossa habilidade de um determinado conhecimento, pois ela é o querer fazer.

Aos sistemas do *ETP* recomenda-se uma educação mais sólida, com competências e aptidões mais complexas<sup>36</sup> para fazer face aos desafios e às novas exigências do mercado de trabalho. Cabe aos sistemas nacionais do *ETP*, o desenvolvimento de conhecimentos, de competências técnicas e profissionais específicas para uma determinada área ocupacional, por

---

<sup>36</sup> Novas qualificações e matérias são exigidas ao ETP, sendo exemplo: a tecnologia, o ambiente e o desenvolvimento sustentável, a compreensão dos idiomas e das culturas estrangeiras, a capacidades de empreender e as exigências das indústrias de serviços (UNESCO, 1999).

forma a proporcionarem ao indivíduo uma maior flexibilidade e maior receptividade às necessidades, tanto locais, como globais, de modo a obter um *ETP* de qualidade.

Ao oferecer uma formação de qualidade, baseada em competências profissionais<sup>37</sup>, o *ETP* vai ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. É necessário pensar num *ETP* voltado para o *saber no e do trabalho*. O mercado de trabalho e o *ETP* não se podem alhear um do outro.

Por outro lado, integrar aprendizagens, baseadas nos saberes locais de trabalho, seria uma mais-valia tanto para os alunos como para a comunidade. Assim, ambos teriam não só a possibilidade de participar no processo de ensino aprendizagem, como também, na transmissão dos saberes tradicionais e culturais<sup>38</sup> do *saber fazer*.

Por forma a que seja possível ultrapassar os desafios do milénio, centrados na globalização e nas tecnologias de informação, é necessário um novo modelo de desenvolvimento centrado no ser humano.

O *ETP*, como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida, desempenha um papel decisivo, neste novo modelo.

#### **1.4. O PAPEL DO ESTADO E DOS PARCEIROS**

Com as transformações ocorridas na economia e na sociedade, houve necessidade de se pensar e reformular o *ETP* e adaptá-lo às novas exigências do século XXI que exigem cada vez mais participação, colaboração, parcerias e interação com a sociedade e o mundo do trabalho.

A UNESCO (1999) recomenda que a conceção das políticas do *ETP* e a sua implementação, embora da responsabilidade dos Governos, devem ter a participação e devem ser asseguradas pelas novas parcerias entre o Governo, empregadores, empresas, sindicatos e a sociedade. Deve ser criado um quadro legislativo coerente que permita o lançamento de uma estratégia nacional de mudanças no *ETP* que possa, por um lado, dirigir a sua orientação, facilitar, coordenar e assegurar a qualidade para que o *ETP* seja acessível a todos, e por outro lado, identificar e realizar a missão de serviço público.

Castiano e Ngoenha (2013), também partilham da opinião de que o Estado moçambicano não pode estar sozinho na formulação das políticas no sector da educação.

---

<sup>37</sup> O PIREP tem como lema: “Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País”.

<sup>38</sup> Segundo Cipriano (2011), o conhecimento inclui uma dimensão valorativa que orienta a conduta dos indivíduos na sociedade. Estando em causa a própria vida da família, da comunidade e da natureza, sendo responsabilidade de cada um a sua preservação, de modo a garantir o equilíbrio e harmonia. Sem esse equilíbrio e harmonia não há ordem na comunidade.

Consideram que deve haver parcerias, particularmente com ONG's, com as comunidades e outras instituições da sociedade civil. Estas devem estender-se às relações regionais com países vizinhos e ao resto do mundo, frisando que as parcerias implicam compromisso e trabalho conjunto.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas dos países, tanto a nível da elaboração de programas, como da definição de novas políticas pedagógicas (UNESCO, 1998b).

As políticas e as reformas no *ETP*, estão a ser implementadas um pouco por todo o mundo, particularmente em Moçambique, onde está em curso uma reforma da educação profissional que se encontra na sua fase de expansão<sup>39</sup>.

Existem vários fatores que devem estar presentes e equacionados na conceção de qualquer reforma ou política de educação em África, nomeadamente e segundo Castiano e Ngoenha (2013: 261),

a evolução da economia, o grau de disseminação e utilização das novas tecnologias, a evolução da propagação ou contenção da propagação do vírus do HIV/SIDA, o processo da globalização e suas implicações para o desenvolvimento do sistema de educação, as assimetrias regionais, as políticas das instituições financeiras, as estratégias adotadas no NEPAD<sup>40</sup>, a política nacional de línguas, as estratégias adaptadas no âmbito da *Agenda 2025*, entre outros,

não esquecendo, contudo, que o que está no centro das preocupações nacionais dos países africanos é a erradicação da pobreza<sup>41</sup> e o desenvolvimento.

Uma das prioridades nacionais dos países africanos passa pela eliminação da pobreza. Mas o seu conceito é ambíguo e de explicação difícil. Categorizam-se os pobres de várias formas, mas com o mesmo denominador comum que é o sentido de carência, de não possuir alguma coisa. O combate à pobreza passa também pela maneira de estar, a cultura do trabalho, a convicção e rigor naquilo que se faz. Não será possível atingir as metas de desenvolvimento traçadas se continuarem a persistir práticas desapropriadas e comportamentos inadequados.

---

<sup>39</sup> A REP foi aprovada em 2005 para ser implementada durante um período de 15 anos (entre 2006 e 2020) e comporta 3 fases: a fase-piloto (2006-2010/11), a fase de expansão até 2016 e a fase de consolidação até 2020.

<sup>40</sup> New Partnership for African Development/Nova Parceria para o Desenvolvimento de África.

<sup>41</sup> Segundo Amartya Sen (*O desenvolvimento como liberdade*, Trajetos), a pobreza pode ser encarada em termos de carência de potencialidades (privações), sendo que pobreza de rendimentos e pobreza de potencialidades são duas perspetivas que estão relacionadas.

Acreditamos que a implementação de políticas<sup>42</sup>/reformas ou procedimentos, visando erradicar a pobreza, tem de passar pela aprendizagem, por uma educação consistente que seja oportuna para todos e que, efetivamente, corresponda às necessidades do país. É responsabilidade primordial dos governos a criação de um ambiente propício para a conceção e implementação das mesmas.

Pois, “uma abordagem multisectorial da eliminação da pobreza requer que estratégias educacionais complementem as dos sectores produtivos... e se vinculem estreitamente à sociedade civil” (UNESCO, 2001:22), assim como se deve “articular as políticas educacionais com as políticas intersectoriais de superação da pobreza” (UNESCO,2001:31) e de desenvolvimento.

Passados quase quinze anos da elaboração dos Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento, constata-se que os mesmos ainda se encontram longe de ser atingidos pela maioria dos países do continente africano, pese o fato de se ter verificado, ao longo dos anos, algumas condições favoráveis para que tal tivesse acontecido, nomeadamente o perdão da dívida, alguma retoma económica, processos de democratização e projetos de integração (Trindade, 2006).

Se por um lado estas condições permitem aos países do continente africano vencer o desafio do desenvolvimento e quebrarem com os estigmas agregados à sua imagem de continente violento, de epidemias, de fome, de ditaduras, de corrupção e má governação, por outro lado, os mesmos vivem afastados dos grandes investimentos externos e dos grandes centros de decisão (Trindade, 2006).

No continente africano, encontramos várias realidades e diferentes ritmos. Existem países que estão a emergir a nível geopolítico, que apresentam crescimento económico, onde a ordem constitucional e a democracia ganham visibilidade, com a exploração de recursos (petróleo, gás natural...) atraem algum investimento e regista-se uma redução de conflitos, por outro lado, encontramos países que são marginalizados, que se encontram na falência (a nível económico, social, cultural e como Estado), onde se agravam os conflitos, aumenta a instabilidade, a ordem constitucional e a democracia tardam em vingar. Também se verifica

---

<sup>42</sup> O Governo de Moçambique, no seu PEE para 2012-2016 (MEM, 2012), aposta na Educação como instrumento crucial para o combate à pobreza, uma vida saudável, para sustentar o crescimento económico, bem como para reforçar a democracia e a participação de todos os cidadãos nas agendas nacionais.

que a economia informal é a base do sistema económico, nomeadamente do mercado de trabalho, social e cultural, assumindo importância na coesão da Sociedade. (Trindade, 2006).

Erros, recuos e avanços devem ser considerados como uma oportunidade para se encarar os desafios e se estabelecer prioridades para ultrapassar as dificuldades e os obstáculos que surgem no caminho para o desenvolvimento que se deseja sustentável.

A estabilidade, a segurança, a boa governação e o investimento, no fator humano, com destaque para a formação técnica e profissional, devem ser encaradas como áreas prioritárias, pois a educação, entendida como um direito humano e “que está no cerne mesmo do desenvolvimento” (UNESCO, 2001:21), deve ser um compromisso de parceiros, sociedade, governo e uma prioridade a nível nacional.

Essa prioridade passa pelo reforço nos orçamentos nacionais, por uma utilização mais efetiva e eficiente dos recursos para o *ETP*, por uma diversificação de programas educativos, reformas curriculares que incluam conteúdos de aprendizagem significativos, habilidades, valores e atitudes para a vida de acordo com as realidades locais, mas pensando em realidades globais.

Na elaboração dos seus planos nacionais e na definição de estratégias<sup>43</sup> (educacionais, de desenvolvimento...), os governos devem garantir que todos e cada um tenham uma perspetiva profissional ou de ocupação em pé de igualdade (igualdade de oportunidades para ambos os sexos).

Sabendo que os desafios expressos na Cimeira de Dakar em 2000, não são somente quantitativos, mas também qualitativos, aos governos, que têm a responsabilidade na elaboração de políticas e reformas de educação, colocam-se várias questões tais como: O que e onde ensinar? De que forma é que as comunidades estão integradas no projeto educacional de cada escola? As necessidades das comunidades, dos doadores, dos investidores estão a ser atendidas? O que queremos realmente obter com a educação (técnica e profissional)?

Cabe ao *ETP* também se questionar sobre quais são os valores que estão por trás da atual configuração, estrutura e currículo e a quem ele serve e como deve passar a servir os que não estão a ser servidos por ele? (Castiano e Ngoenha, 2013).

Para Mira (1997), qualquer desenho de um projeto educacional deve ter também em consideração como operam e quais são os fatores sociais que participam na estruturação da

---

<sup>43</sup> O compromisso, assumido pelo Governo de Moçambique em Dakar, de que as opções a nível governamental passariam pela construção de um sistema de educação que refletisse uma política de massificação, que garantisse uma educação básica para todos e a Unidade Nacional, teve sempre como pano de fundo o combate à pobreza (Castiano, 2005) e o desenvolvimento.

atividade económica, assim como quais os fatores que estiveram na base da sua criação. É preciso compreender como é que os valores individuais, familiares e da comunidade se refletem na atividade económica/empresarial.

As transformações económicas, sociais e culturais ocorridas no Mundo devido à globalização, representam um desafio aos Governos na sua responsabilidade de conceber os sistemas de educação. Os mesmos “devem adaptar-se aos aspetos fundamentais que compreendem a globalização, a constante evolução das tecnologias, a revolução da informação e da comunicação e a mudança social rápida e constante” (UNESCO, 1999:4).

As exigências, as dificuldades e os desafios passam a ser semelhantes em todos os países que têm de enfrentar uma realidade onde as fronteiras nacionais desapareceram.

Os novos mercados de trabalho exigem competências mais aperfeiçoadas, mais habilidades, com conhecimentos profissionais mais amplos e diversificados, apoiados numa educação de base sólida (UNESCO, 1999) que seja o garante de uma aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida.

A correlação entre *ETP* e o mercado de trabalho faz com que seja premente a articulação entre ambos, uma vez que o *ETP* é parte integrante de formação dos trabalhadores. A ligação entre o *ETP* e o mercado de trabalho faz-se através da escola, cabendo ao Estado a criação de um conjunto de condições que viabilizem a interação entre a escola e o mercado de trabalho, nomeadamente atribuição de recursos materiais às escolas e concessão de apoios ao mercado de trabalho (Pardal, 2004).

Os Governos, confrontados com as mudanças a nível cultural e tecnológico, nas organizações/empresas (pressionadas pela competitividade, pela intensificação dos processos da globalização e pelas transformações nas estruturas do mercado de trabalho), tiveram que reorganizar os seus modelos, as suas estratégias e os instrumentos de gestão, dimensão que ganha cada vez mais importância em África, obrigando os Estados a concentrarem-se cada vez mais nas questões sociais, exigindo uma maior participação na elaboração das estratégias/políticas de educação, crescimento e desenvolvimento (Correia, sem data) e nas próprias instituições de ensino/escolas. Os governos, nomeadamente o de Moçambique, tiveram que rever a preparação, as metodologias e as competências profissionais ministradas no *ETP*, ou seja, tiveram que reformular os sistemas do *ETP*, adequando-as aos novos desafios e a uma nova realidade.

Castiano e Ngoenha (2013) consideram que as políticas e as reformas não podem ser concebidas e implementadas tendo exclusivamente em vista os planos, as estratégias e as

políticas nacionais, pois há a tendência, a nível mundial, de se globalizar a universalidade da educação.

Embora a globalização seja uma força para a igualdade por todo o mundo, arrisca-se, contudo, a ser uma força para a desigualdade dentro de cada país, usada como desculpa na limitação das opções políticas na tomada de decisões.

As decisões no desenho dos sistemas de educação/reformas são da responsabilidade última dos governos nacionais, mas neste âmbito<sup>44</sup> há grande dependência de apoio financeiro e técnico das instituições internacionais<sup>45</sup>. A cooperação internacional/externa, direta ou indiretamente, influencia as opções e as ações dos governos nacionais a vários níveis: a nível do desenho, configuração, curriculum e divulgação do saber científico.

A Globalização não tem de significar somente cooperação de fluxos económicos/financeiros/técnicos entre Norte-Sul, mas também entre países do Sul. Como exemplo da cooperação Sul-Sul, temos o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD) que tem como missão ajudar as nações africanas na luta contra a erradicação da pobreza, desenvolver o capital humano através dos sistemas de ensino, saúde e proteção social orientados para os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

A educação e formação técnica e profissional (TVET) são uma das principais áreas de assistência do BAD, pois são consideradas uma das áreas importantes no reforço da capacidade de África no domínio da investigação e inovação.

A promoção deste tipo de ensino tem como “fim melhorar o desenvolvimento e a integração socioeconómica dos PMR (país membro regional) na economia mundial”. Um dos meios utilizados será “o desenvolvimento de sistemas de TVET apropriados nos PMR para satisfazer as exigências do sector produtivo em termos de competências” (BAD, 2010:22).

---

<sup>44</sup> Para Castiano (2005), em Moçambique, sempre se colocaram as questões de haver ou não recursos humanos, financeiros e materiais para se implementar uma reforma, se a escolha do tipo de educação seria possível para todos e se seria a mesma ou diferenciada. Mas a questão da ideologia política na filosofia da educação moçambicana, que esta sempre presente, também contribui para que, mais uma vez, no âmbito da presente REP, os conceitos, os saberes e os valores estão a ser importados.

<sup>45</sup> A UNESCO (1999) tem como parceiros internacionais, a OIT, o Banco Mundial e os Bancos Regionais de desenvolvimento, a OCDE, a União Europeia e o CEDEFOP, a Commonwealth, entre outros.

A fraca capacidade<sup>46</sup> dos Estados no controlo ou supervisão também faz com que as políticas da educação fiquem reféns da boa vontade dos parceiros. Daí que se deva apostar em parcerias onde sejam claras as estratégias de responsabilização e a vinculação dos parceiros. Devem-se assinar patos/compromissos, onde são definidas as áreas de intervenção e as regras de jogo de todos os intervenientes.

Os participantes de um Pacto Educacional, segundo Castiano e Ngoenha (2013) seriam:

- O Estado, responsável pela definição de políticas públicas, pela coordenação de todas as ações para a implementação da REP, pela formação de professores e pela supervisão;
- O sector empresarial, através da qualificação profissional e financiamento desta qualificação através de impostos, entre outros;
- As famílias, que se encarregam da educação pré-escolar e moral-espiritual das crianças;
- A Sociedade Civil, nomeadamente, as ONG's e instituições religiosas, no financiamento, na qualificação e educação cívico-moral das crianças fora da escola no quadro das competências e capacidades definidas pelas políticas públicas;
- Os meios de comunicação social, assumindo o compromisso social de divulgação de um determinado número de programas educativos, particularmente cívicos e morais, assumindo também, um compromisso social de não transmitirem programas com publicidade nociva alusivos ao tabaco, álcool, teor sexual, etc, ou se o fizerem que seja de uma forma controlada e devidamente regulamentada.

Esta ideia, a de um Pacto Educacional em Moçambique, deveria ser enquadramento para a participação de todos os atores nos planos estratégicos quinquenais da educação (comunitário, provincial e nacional), com as responsabilidades devidamente repartidas e deveria funcionar como um instrumento legal de pressão para que os signatários cumprissem com as suas responsabilidades (Castiano e Ngoenha, 2013).

Como conclusão podemos dizer que o *ETP* é uma das armas mais poderosas que os Estados possuem para enfrentar os novos desafios do milénio. Será possível através do *ETP* uma maior promoção da coesão social, da integração, do auto-respeito.

É também uma preciosa ajuda na manutenção da paz e na estabilidade. Deve, por isso, ser encarado como um compromisso político e social em prol do desenvolvimento de planos de

---

<sup>46</sup> A capacidade institucional inadequada e os processos políticos frágeis ainda impedem muitos governos de se mostrarem sensíveis às prioridades de seus cidadãos, sendo a globalização uma oportunidade e um desafio é também um processo que deve ser modelado e administrado de modo a garantir equidade e sustentabilidade (UNESCO, 2001:17).



ação, de estratégias e políticas. Para tal, é necessário o envolvimento e a participação de todos, com papéis e as responsabilidades de cada um dos intervenientes bem definidos (UNESCO, 1999).

## CAPÍTULO II. - HISTÓRIA E ENQUADRAMENTO CARACTERIZADOR DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE<sup>47</sup>

### 2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

Moçambique localiza-se na costa sul-oriental africana<sup>48</sup>. O seu território é banhado a Leste pelo oceano Índico, o chamado canal de Moçambique onde se localizam algumas ilhas como as Comores e Madagáscar. A sua costa tem cerca de 2.515 km de comprimento, calculados desde a foz do rio Rovuma, a Norte, à Ponta do Ouro, a Sul<sup>49</sup>. A sua fronteira terrestre tem uma extensão de 4.445 km, limitada a Norte pela Tanzânia, a Oeste (respetivamente, e ordenando de Norte para o Sul) pelo Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, África do Sul (província do Transval) e Reino da Swazilândia e a Sul com a África do Sul (província do Natal).

O país tem uma superfície de 799.380 km<sup>2</sup>, uma população com cerca de 25 milhões de habitantes<sup>50</sup> e como principais cidades Maputo, Beira, Nampula, Nacala, Pemba e Quelimane. Sendo a sua moeda nacional o Metical.

Os seus principais portos de mar são o porto de Maputo, Beira, Nacala e Quelimane, possui uma rede de estradas estimada em 30 554Km<sup>51</sup> e de via-férrea de 3.130 km<sup>52</sup>.

Moçambique tem um clima predominantemente tropical, mas repartido entre tropical húmido, tropical seco, tropical semiárido e clima modificado pela altitude<sup>53</sup>. As temperaturas médias do País variam entre 3°C e 40,5°C<sup>54</sup>, sendo a estação fria entre Maio e Agosto.

Dada a sua situação geográfica e diversidade geológica do seu solo, o país possui uma grande variedade de “habitats” e ecossistemas, tanto terrestres como marinhos. Nestes ecossistemas desenvolvem-se organismos de primordial importância para o suporte e possível desenvolvimento das comunidades locais, podendo considerar-se que a nível nacional as espécies animais ou vegetais nativas, ou mesmo algumas introduzidas, têm um papel cada vez mais importante para o desenvolvimento económico.

As ilhas (de Bazaruto, de Moçambique e do arquipélago das Quirimbas), as praias, os recursos naturais, os ecossistemas, a biodiversidade, as reservas (do Maputo, do Limpopo, do

---

<sup>47</sup> A maioria das informações que fazem parte deste capítulo foram já objeto de estudo e trabalhadas por Pinto (2006, 2008, 2010b, 2012a, b e c)

<sup>48</sup> Situado entre os paralelos de latitude 10°27', a Norte, e 26°52', a Sul, e entre os meridianos de longitude 30°12', a Oeste, e 40°51', a Este (INE, 2003a:8)

<sup>49</sup> INE, (2004d:2)

<sup>50</sup> INE (2014:8)

<sup>51</sup> Idem (2014:24)

<sup>52</sup> IPCE (2005:55)

<sup>53</sup> Idem (2005:2-13)

<sup>54</sup> INE (2014:7)

Niassa, do Gilé, do Marromeu, de Pomene e de Inhaca), os parques nacionais (da Gorongosa, do Bazaruto, do Zimave e de Banhine), a cultura, as danças e a diversidade do seu povo fazem de Moçambique um país, com oferta de perfis turísticos diferentes (turismo cultural e ecoturismo), cada vez mais procurado e alternativo como destino turístico<sup>55</sup>.

Moçambique é um país com imensos recursos naturais<sup>56</sup>: desde o excelente solo (rico em minerais e foram recentemente descobertas grandes reservas de carvão que representam uma importância considerável na balança comercial a nível das exportações), aos grandes rios, que são excelentes tanto para a agricultura como para a criação de energia hidroelétrica, às extensas reservas de gás natural e de minerais como o carvão e o ferro. Para além destes recursos, Moçambique conta com uma linha costeira absolutamente paradisíaca e riquíssima em peixe e crustáceos. O extenso território de solos férteis e irrigados, faz com que a agricultura seja a atividade económica mais importante do país. A extração madeireira é também um sector muito importante para a economia do país assim como a produção de biocombustíveis que tem assinalado um largo crescimento nos últimos anos. Os recursos hídricos de Moçambique têm uma exploração muito abaixo do seu potencial (INE, 2014).

O país é atravessado por grandes rios como o Zambeze que servem não só a agricultura como são uma fonte importante para o fornecimento de energia principalmente através da barragem de Cabora Bassa, situada na província de Tete.

A população de Moçambique fala uma diversidade de línguas e pertence a uma variedade de confissões religiosas. Tem a sua origem na área geográfica dos povos Bantu, podendo considerar-se a sua divisão em grupos étnicos, sendo os principais: Macua-Lomué, Chona, Sena, Tonga, Maconde, Changane e Ronga<sup>57</sup>.

A língua oficial é o português, mas a capacidade de o falar varia entre menos de 20% em algumas áreas rurais e de mais de 60% nos principais centros urbanos<sup>58</sup>. A sua importância está relacionada ao seu papel como língua da administração, da cultura e do ensino, língua de relação internacional e, principalmente, como língua de relação interétnica, de unidade nacional e de coesão do Estado.

---

<sup>55</sup> Estando consciente das potencialidades turísticas que o país apresenta o Governo elaborou o Plano Estratégico para o desenvolvimento do Turismo em Moçambique 2004-2013 (Governo de Moçambique, 2004).

<sup>56</sup> Os principais produtos exportados no primeiro trimestre de 2015 foram: o alumínio (19%), o carvão mineral (9%), o tabaco (6%), a energia (5%), o gás natural e a madeira (4%) (INE, 2015:9)

<sup>57</sup> Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 1999 (PNUD, 2000: 19)

<sup>58</sup> INE (s.a.a:8)

Moçambique, na passagem dos 40 anos de independência, é um país que se encontra em fase de recuperação e de consolidação de estruturas administrativas. Política e administrativamente encontra-se organizado em onze províncias que por sua vez se subdividem em 128 distritos. Até ao momento foram criados 33 municípios que coexistem com as divisões administrativas existentes.

Aberto à cooperação, tem usufruído de apoios que pretendem acertar o passo com a sociedade da globalização, não só no sentido de competir no mercado global, como modo de ter proveitos económicos, mas também da globalização dos direitos de cidadania. Sendo certo que a grande diversidade cultural é uma barreira para a homogeneização de uma administração mais funcional, também esta mesma diversidade é uma riqueza histórica de raiz popular que importa saber respeitar e preservar.

Embora tenha havido avanços significativos em relação aos principais indicadores de desenvolvimento humano e social,<sup>59</sup> Moçambique ocupa a 185ª posição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) numa lista de 187 países analisados (PNUD, 2014). Encontra-se também entre os 104 países abrangidos pelo Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)<sup>60</sup> sendo um dos que regista maior percentagem (79%) de pessoas “multidimensionalmente pobres”.

A educação em Moçambique tem sido um desafio enorme para todos os governos pós-independência, embora os resultados das diferentes medidas adotadas ainda estejam muito aquém dos planos delineados para aumentar, não só, o acesso à educação, como também na promoção do ensino para todos como a principal bandeira para o país. Sendo o *ETP* uma das apostas do governo.

Contudo, e segundo o Relatório de Desempenho do Sector da Educação 2013 (MEM, 2014), registou-se uma tendência de crescimento no que respeita à taxa de escolarização aos 6 anos que em 2013 situava-se nos 77% para ambos os sexos e em quase 76% para as raparigas (MEM, 2014:13). No ensino geral, o número de escolas/salas de aula convencionais aumentou de 30 569, em 2011, para 33 402, em 2013 (MEM, 2014: 9), o mesmo se verificando em relação ao número de efetivos escolares que passou de 6 266 040, em 2011, para 6 539 419 em 2013 (MEM, 2014: 10-11). Quanto ao rácio de alunos por professor e turma, manteve-se estático em

---

<sup>59</sup> Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013 (PNUD, 2014), Moçambique encontrava-se entre os 14 países onde se registaram ganhos de mais de 2% ao ano no IDH, desde 2000.

<sup>60</sup> O Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) analisa os fatores presentes ao nível dos agregados familiares que, juntos, oferecem um retrato mais fiel da situação de pobreza do que as aferições assentes exclusivamente no rendimento.

2013 (63 para 1) (MEM, 2014: 18). Em relação ao corpo docente, em 2013, registou-se um crescimento de 5%, comparativamente a 2012 (MEM, 2014: 11). Relativamente à formação de professores, foi introduzido, em 2012, um novo modelo de formação inicial, baseado em padrões de competências (10<sup>a</sup> classe +3 anos) e a título experimental em três Institutos de Formação de Professores (IFPs) e que abrangeu 1 247 formandos em quase todas as províncias do país. Todavia as capacitações dos professores continuam a ser efetuadas nas províncias (PEE- Relatório de Desempenho do Sector da Educação 2014:16). A nível de alfabetização e educação de adultos conseguiu-se cobrir 76% da meta de alfabetizar um milhão de pessoas, tendo participado nos programas de alfabetização cerca de 762 mil (MEM, 2014: 19-21).

Quanto ao *Ensino Técnico e Profissional (ETP)*, que no passado pós-independência teve um papel económico-social e ideológico com relativa importância na economia planificada e no contexto pós-guerra civil de adoção de políticas mais liberais, o governo vem fazendo um esforço para que o mesmo seja revigorado, adaptando-o e tornando-o mais adequado às novas realidades, exigências e desafios que se colocam ao país. Nesse sentido e sendo uma das fortes apostas do governo na área da educação, elaborou-se uma reforma (a Reforma da Educação Profissional - REP) a ser implementada num período de quinze anos (2006-2020).

Segundo o Caderno de Informação Rápida (INE, 2014:10) em 2014 existiam no *ETP*, elementar, básico e médio, 95 escolas, com 34 546 alunos matriculados e com 2 233 professores.

O *ETP*, também, se faz sentir a nível de alfabetização e educação de adultos. Através da educação não formal profissionalizante, implementaram-se programas de habilidades para a vida com cursos nas áreas de Pequenos Negócios, Avicultura, Eletricidade, Horta Orgânica e Construção a Baixo Custo (MEM, 2014:20)

Apesar da ajuda internacional, existem no sistema do *ETP* ainda muitas lacunas sobretudo a nível de infraestruturas a nível do país, formação de professores e acesso ao ensino superior. As disparidades entre o norte e o sul são gritantes, como se pode comprovar se considerarmos duas províncias como Cabo Delgado e Maputo Cidade.

## **Província de Cabo Delgado**

Cabo Delgado é a província litoral mais ao norte de Moçambique<sup>61</sup>, berço de um grupo étnico, os Macondes, com culturas e tradições genuínas, que habitam o planalto de Mueda. Tem uma superfície total de 82.625 Km<sup>2</sup>, incluindo 4.760 Km<sup>2</sup> de águas interiores, faz fronteira, a Norte, com a República Unida da Tanzânia e tem como Províncias limítrofes Nampula a Sul e Niassa a Oeste. A Leste é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 425 Km em linha recta (Governo da Província de Cabo Delgado, 2010:5). É constituída por dezassete distritos, duas cidades e quatro vilas (Mocimboa da Praia, Palma, Ibo e Chiúre).

A capital da província é a cidade portuária de Pemba que se encontrando implantada na península meridional de uma das mais belas baías do Mundo – a baía de Pemba que se estende ao longo de uma colina que se eleva até ao chamado “Planalto dos Cajueiros” (Alvarinho, 1991:9). No interior da província localiza-se a segunda cidade Montepuez, que tal como a cidade de Pemba e a vila de Mocímboa da Praia, tem o estatuto de município.

Segundo os resultados do Censo 2007, a população era de 1.605.649 habitantes, sendo 51,6% mulheres. A densidade é de 19,4 habitantes por Km<sup>2</sup> (Governo da Província de Cabo Delgado, 2010:5).

A população tem como principais atividades económicas a agricultura familiar, a pecuária, a pesca artesanal, o comércio e a exploração florestal. Aproximadamente 92% da população total é economicamente ativa (Governo da Província de Cabo Delgado, 2010:5).

De realçar a taxa de escolarização aos 6/7 anos, que tem registado uma evolução positiva passando de 66% (raparigas: 64,3%), em 2011, para 72,9% (rapariga:70,8%), em 2013. (MEM,2014:14)

O sector agrícola absorve 88,1% da população ativa, segundo dados do IFTRAB 2004/2005 (Inquérito Integrado à Força de Trabalho) (Governo da Província de Cabo Delgado, 2010:5).

Apesar das atividades da Província serem basicamente agrícolas, existem outros sectores em franca evolução e desenvolvimento como o turismo<sup>62</sup>, comércio e o sector do Oil&Gas.

---

<sup>61</sup> Situa-se entre os paralelos de latitudes de 10° 29', a Norte e 14° 01' , a Sul e entre os meridianos de longitudes 35° 58', a Oeste e 40° 35', a Este. Anuário Estatístico Província de Cabo Delgado 2003 (INE, 2004a:12)

<sup>62</sup> Neste campo a província de Cabo Delgado tem excelentes potencialidades de oferta, tendo como principais atrações as praias (por ex: praia do Wimbe) e mar, as ilhas (dentro do arquipélago das Quirimbas destaque para a ilha do Ibo), fauna bravia e um património histórico-cultural da sua terra e da sua gente.

Contudo, o *ETP*, que deveria ser incrementado face aos sectores de maior procura para qualificação técnica, tem sido muito pouco desenvolvido. A maior parte dos estudantes procura cursos de acesso fácil e que lhes permitam sobretudo colocação nos organismos, entidades ou serviços estatais.

Segundo a Proposta do PES/2013 (DPECD, s.a.:5), a nível de Ensino Técnico Profissional e Vocacional a província contaria com 6 escolas, prevendo-se um total de 2 612 matrículas, sendo 556 do nível elementar, 1675 do nível básico e 381 do nível médio.

### **A Província Maputo Cidade**

Maputo é a capital e a maior cidade de Moçambique, localizando-se na margem ocidental da Baía de Maputo, no extremo sul do país. Possui uma área de 346,77 km<sup>2</sup> e uma população de 1 225 868 habitantes (INE, 2014:9).

A cidade de Maputo é um município com sete distritos, mas desde 1980 possui o estatuto de província.

Sendo a capital política de Moçambique ocupa também uma posição central em termos de infraestruturas, atividade económica, educação e saúde, concentrando-se na cidade de Maputo a maior parte dos serviços e sedes dos grandes grupos económicos e empresas, públicas e privadas.

Em relação à educação, Maputo abriga a maioria das universidades, instituições públicas e privadas de ensino superior, assim como a nível de ensino técnico e profissional.

A taxa de escolarização aos 6/7 anos, na província, tem registado um ligeiro abrandamento, passando de 87,4% (rapariga – 86,4%), em 2011, para 86,4% (rapariga – 86,1%), em 2013. (MEM, 2014:14).

Segundo a Direção de Planificação do Ministério da Educação e Cultura em 2011, na cidade de Maputo existiam em 2010, um total de 6 escolas públicas de *ETP* e um total 5 813 alunos matriculados no Ensino Técnico e Profissional e Vocacional.

## **2.2. EVOLUÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL<sup>63</sup>.**

Um dos fatores principais definidos por Moçambique para atingir os Objetivos do Milénio, da erradicação da pobreza e da elevação do nível de vida dos Moçambicanos foi a aposta na educação e na formação dos seus recursos humanos.

---

<sup>63</sup> As informações que fazem parte deste ponto foram já trabalhadas por Pinto (2006:42-57 e 2012)

Por forma a fazer face aos desafios, às pressões e também às oportunidades que são colocadas, o governo de Moçambique, sabendo que o *ETP* tem a responsabilidade de formar mão-de-obra qualificada para os diversos sectores económicos e sociais e que é um elemento essencial no Sistema Educativo Moçambicano, desenvolve um processo de Reforma da Educação Profissional (a REP), em parceria com o sector privado, a sociedade civil e comunidade internacional.

A estratégia passa por fazer com que todas as políticas, programas e planos estratégicos de educação apontem no sentido da modernização do sistema de *educação técnico profissional* para a tão desejada promoção do desenvolvimento económico e social do país.

O *ETP* em Moçambique e o seu Sistema de Educação é marcado pelos momentos da História da Educação e do País. Tendo em consideração todas as transformações ocorridas no país podemos dizer que a história do *ETP* é parte integrante da história das práticas económicas, políticas, culturais e sociais, dos avanços e recuos da sociedade moçambicana.

O *ETP* está presente quer na educação formal quer na educação não formal e podemos ver isso quer através do quotidiano pela sobrevivência ou pela manutenção.

Podemos considerar quatro momentos marcantes no sistema do *ETP*:

- *A era colonial* com um sistema discriminatório e não adaptado à realidade do País;
- *A era logo pós-independência* (década 70) onde, numa primeira fase, se tentou gerir a situação existente no país e do novo Sistema Nacional de Educação (SNE) (década de 80) com uma nova estratégia de acordo com o caminho traçado pelo Governo, e numa segunda fase, fim da guerra civil (início da década 90), com a aprovação de um novo SNE que fizesse face à nova realidade política, económica e social do País;
- *A era pós-guerra civil* (meados da década 90 e princípio do novo século), com uma nova Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, face à uma nova realidade política, económica e social, assim como a preparação e aprovação de uma *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional 2002-2011*;
- *A era atual e futura* (século XXI), de implementação da nova Estratégia do *ETP* e da REP adequada ao novo milénio, às novas exigências, realidade, objetivos, metas e desafios como o de redução da pobreza absoluta e a elevação do nível de vida dos moçambicanos.

Numa economia global, sustentada por inúmeros desafios, pressões e oportunidades, Moçambique está cada vez mais integrado e competitivo, mas tudo isto exige que haja uma melhoria qualitativa e substancial no ensino implementado.



Torna-se, por essa razão, importante e necessário a aposta no *ETP*, na oferta de formação nas áreas dos conhecimentos e habilidades, de que Moçambique necessita, para competir numa economia global, de forma a manter-se ao nível dos seus vizinhos da região e a assegurar os meios de sobrevivência sustentáveis.

### **2.2.1. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NA ERA COLONIAL (1º MOMENTO ATÉ 1975)**

Podemos dizer que foi a partir do reinado e governo do rei D. José I que tudo começou: “orientou uma administração económica de fomento agrícola, industrial e comercial a fim de contribuir para a riqueza do país” (Costa, 1925:3).

Foi o Marquês de Pombal, seu ministro, quem criou o primeiro estabelecimento de ensino de comércio em Portugal ao instituir em 1759 a “aula de comércio” (representando o ponto de partida para este tipo de formação, para o ensino comercial), a primeira na Europa deste género profissional (Boléo, 1973: 80), fazendo surgir assim o ensino técnico-profissional.

Nos finais do século XVIII e princípio do século XIX, este tipo de ensino, mais prático e com uma formação dos jovens para a vida ativa, mereceu uma especial atenção por parte dos poderes políticos. Nessa altura, o interesse por este ensino, teve como principais fatores a expansão da economia, a afirmação da burguesia como classe com poder político e a difusão do positivismo (Pardal, 2003:25). O interesse prolongou-se durante o século XIX com a generalização da Revolução Industrial e a crescente necessidade de mão-de-obra adaptada a diferentes técnicas. Eram então as cooperações de artes e ofícios e outras associações de carácter religioso e caritativo quem assegurava o ensino profissional.

Quanto ao ensino ministrado nos territórios portuguesas em África passou por vários períodos, havendo alguma controvérsia e debate, à volta do ensino ao “indígena”, porque alguns defendiam somente o ensino prático profissional. Este era completamente diferente do ensino destinado a europeus e assimilados, tendo sido adotado um sistema com dois tipos de ensino.

Um dos períodos mais relevantes desenrola-se até 1834 - data da extinção das ordens religiosas - em que o Estado confia à Igreja toda a responsabilidade de ensino e educação em África. As ordens religiosas asseguravam quase exclusivamente a administração do ensino no Ultramar, sendo o espírito católico prevalecte na educação (Mazula,1995:78).

A primeira escola oficial foi estabelecida na cidade de Moçambique (Ilha de Moçambique) em 1799, seguindo-se Ibo e Quelimane em 1818 e depois, muito mais tarde, em Lourenço Marques em 1907 (Belchior, s.a:643).

Entre 1834 e 1926, o Estado acaba por substituir a Igreja na sua ação educativa passando a imperar o espírito laico o orientador da educação.

Também nesse período, em 1845, instituiu-se o regime da escola pública. Foi criado o Conselho Inspetor da Instrução Primária e organizou-se o ensino nas colónias de forma diferente da metrópole. Este tipo de ensino deveria garantir a civilização das populações autóctones e promover o desenvolvimento económico. Na escola principal de instrução primária, ensinava-se escrituração mercantil, sobre os produtos naturais que fossem ou pudessem ser objeto de indústria ou de comércio e apresentavam-se noções de física aplicada à indústria e à economia doméstica. Durante a reorganização de 1869 era nas escolas principais de instrução secundária, que se lecionavam várias disciplinas, com destaque para a geografia comercial, aritmética e geometria com aplicação à escrituração comercial, agricultura e economia rural e economia política e industrial (Imprensa Nacional de Moçambique, 1931:4-5).

Em 1878 foi criada a escola de Artes e Ofícios de Moçambique, numa altura agitada de revoltas internas e do *Ultimatum* (entre 1869 a 1895). Entretanto, em 1896 a escola principal é extinta e substituída em 1904 por uma escola prática, onde se ensinavam disciplinas como a contabilidade e operações comerciais, noções de agricultura e indústria e outros conhecimentos de utilidade prática.

A data de 1911 marca a criação da primeira escola técnica oficial e o início do ensino técnico em Moçambique com a abertura da *Escola Prática Comercial e Industrial 5 de Outubro* em Lourenço Marques, que em 1918 se converte em liceu (o primeiro em Moçambique), e onde se criam cursos noturnos de ensino elementar comercial e industrial. A organização dos cursos termina em 1920, sofrendo uma reorganização em 1927, ano em que se criou um Curso Elementar de Comércio (Imprensa Nacional de Moçambique, 1931:9).

O ano de 1926 passa a ser um marco da evolução educacional em Moçambique dando-se o início da Política do ensino no Ultramar. Extinguem-se as Missões Civilizadoras Laicas, criadas em 1913, e dá-se o início do revigoramento das Missões Católicas. A estas é confiado o ensino base / ensino especialmente para os indígenas, voltando-se à situação anterior, em que Estado e Igreja colaboram, dividindo, entre si, os sectores em que vão desenvolver a sua ação e influência. Contudo e segundo Mazula (1995:78), o Estado não deixa exclusivamente nas mãos da Igreja a educação dos *indígenas*, como acontecera no período anterior dos descobrimentos até 1934.

No ano de 1930<sup>64</sup> foi organizado o ensino Indígena em três ramos (Mazula,1995:81):

---

<sup>64</sup> Ano da publicação do “ato colonial” pelo decreto nº18570, pelo então Ministro das colônias Oliveira Salazar (Mazula,1995:74)

- O *Ensino Primário Rudimentar*, com três classes;
- O *Ensino Profissional Indígena*, onde se aprendia os ofícios, era ministrado nas *escolas de artes e ofícios* para rapazes, com quatro classes e nas *escolas profissionais femininas* com duas classes;
- O *Ensino Normal*, constituído por escolas de habilitação de professores.

Em 1937, com a criação da Escola Técnica Sá da Bandeira, em Lourenço Marques (o curso comercial destacou-se do Liceu 5 de Outubro), o ensino técnico ganhou vida e independência própria. Podemos considerar que foi a partir desta data que foi criado o ensino técnico em Moçambique. Este funcionava com 6 professores e 75 alunos - 67 rapazes e 8 raparigas. Dez anos passados eram 24 professores e 4 mestres e 973 alunos (DSI, 1963:39).

Em 1947, o Governo Colonial, reformou o Ensino Técnico e Profissional, ensino este aberto a todos os indígenas, como resposta a pressões económicas de necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e a atividade comercial (Mazula, 1995:85).

Em 1948, foi criada mais um organismo educacional: a Direção Geral do Ensino Técnico-Profissional principal responsável pela condução do ensino Agrícola, do ensino Industrial e do ensino Comercial (DINET, 1992:3).

Na década de 50, com um crescente interesse pelo ensino técnico, houve uma separação entre o ramo comercial e o ramo industrial (em 1951-52, existiam 1.747 alunos), acabando por surgir em 1952-53, a Escola Comercial de Lourenço Marques (com 1.187 alunos) e a Escola Industrial de Lourenço Marques (com 562 alunos) (DSI, 1963, p:40).

No ano de 1954 é criada a Escola Industrial e Comercial da Beira e as escolas Técnicas Elementares de Quelimane, esta última convertida em Escola Industrial e Comercial em 1956. As escolas em Nampula e Inhambane acabaram, também, por ser convertidas em Escolas Industriais e Comerciais em 1958. Nesse mesmo ano, são criadas duas escolas técnicas elementares em Lourenço Marques, que por falta de instalações começam a funcionar, uma em 1961-62 e outra em 1962-1963.

Em 1961 são criadas as Escolas Técnicas Elementares em Porto Amélia<sup>65</sup> e Ilha de Moçambique. Dá-se o início do grau médio do ensino técnico e profissional com a criação do Instituto Industrial de Lourenço Marques, do Instituto Comercial de Lourenço Marques e o Instituto Industrial e Comercial da Beira. Os cursos ministrados nos Institutos Industriais são: construção civil e minas, eletrónica e máquinas e os preparatórios para os cursos superiores de

---

<sup>65</sup> Diploma Legislativo nº 2110, art. 1, do Boletim Oficial nº34 de 28/8/1961 (Governo de Portugal, 1961)

engenharia. Os cursos ministrados nos Institutos Comerciais são contabilidade e correspondente em línguas estrangeiras assim como a habilitação ao acesso a estudos superiores de economia e finanças. Foi nos anos de 1963-64 que se formaram os primeiros contabilistas.

Em 1962, nova alteração, passando o curso de Artes e Ofícios a chamar-se *Ensino de Adaptação* e instituiu-se o *Ensino Normal Indígena*, que se destinava a habilitar professores indígenas para as Escolas Rudimentares (Mazula, 1995:81).

Em 1962-63 são criadas as escolas técnicas elementares de João Belo, Tete e Vila Cabral. Nessa altura todos os distritos estavam cobertos de escolas. Com um total de 13 escolas de ensino técnico, não incluindo as de Artes e Ofícios (ensino profissional essencialmente prático e de cunho elementar ministrado nas missões religiosas). Existiam três escolas de Artes e Ofícios: na ilha de Moçambique, Inhambane e Moamba (Lourenço Marques) que preparavam para o exercício de várias profissões.

O ano de 1964 foi um ano de reforma e organização escolar nas colónias. Obedecendo a um novo plano de ensino, com os mesmos graus e ramos de ensino da metrópole, era, contudo, subordinado às condições particulares de cada uma das províncias ultramarinas. O Ensino Rudimentar foi substituído pelo Ensino Elementar dos Indígenas (com a reforma de 1964 aboliu-se o Estatuto do Indígena, de 1961). Substituiu-se o *Ensino de Adaptação* pelo *Ensino Pré-Primário* e o *Ensino Rudimentar* pelo *Ensino Elementar dos Indígenas*. Estes eram formados em Postos Escolares da zona rural e equivaliam à 4ª classe deste ensino e à 3ª classe das Escolas Primárias Oficiais. Logo, o aluno precisava de frequentar mais uma classe para poder ingressar na Escola de Artes e Ofícios, na formação de professores de Posto Escolar e na Escola Industrial e Comercial para Indígenas. Esta reforma foi efetuada devido a pressões internas e internacionais e para própria sobrevivência do regime. Além dos interesses económicos, nomeadamente para acelerar o desenvolvimento económico, visava formar uma força de trabalho mais qualificada, preparar uma pequena burguesia africana afeta à ideologia capitalista. Pretendia-se, ao mesmo tempo, formar quadros superiores no seio da burguesia colonial e a associação da pequena elite moçambicana, inculcando nela o abandono de reivindicação de uma independência. O ensino e sua evolução, foi organizado, concedido e adequado às necessidades económicas do regime da metrópole, mas, sem nunca alterar o seu objetivo central que era de dominação e exploração (Mazula, 1995:31, 86-89).

Na década de 60, o ensino ficava dependente do Secretário Provincial de Educação e estaria centralizado numa Direção de Serviços. Por sua vez esta, estava dividida em seis Repartições que superintendiam e dirigiam os vários ramos. Havia a terceira repartição, que era

a do ensino técnico e a quem cabia conduzir e orientar este ensino, propondo e promovendo o que fosse conveniente para o seu desenvolvimento. Existia também, o Gabinete da Direção, paralelamente à Inspeção do Ensino. Havia vários outros órgãos coletivos de carácter técnico, que cooperavam na função diretiva, como por exemplo, a Comissão Consultiva do Ensino Técnico. Por sua vez em cada distrito havia direções ou secções escolares distritais.

O ensino Técnico encontrava-se organizado da seguinte maneira:

- *Escolas Técnicas Elementares – 1º Grau (Ciclo Preparatório de dois anos)*

Existiam cinco escolas deste tipo: duas em Lourenço Marques, uma em João Belo, uma em Tete e uma em Vila Cabral. Em Inhambane, Beira, Nampula, Quelimane, Ilha de Moçambique e Porto Amélia este ensino estava integrado nas Escolas Industriais e Comerciais existentes nessas cidades.

- *Escolas Industriais e Comerciais – 2º Grau*

Em todas elas existia o Curso Preparatório, com duração de três anos - diurno e seis anos – noturno. Havia também o curso de Formação Feminina, o de Pintura Decorativa e de Construção Civil - quatro anos. Oito escolas deste tipo a funcionar: três Comerciais, uma Industrial e quatro Industriais e Comerciais.

Os Cursos industriais e comerciais tinham seguimento para o ensino médio.

- *Institutos Médios,*

Existiam três Institutos Médios - um Comercial, com duração de três anos; um Industrial, com duração de quatro anos e um Industrial e Comercial: cursos preparatórios a cursos superiores e escolas militares, com a duração de dois anos.

- *Escolas de Artes e Ofícios:* onde se ensinava diversos ofícios, além de uma preparação literária a nível do Ciclo Preparatório. Existiam três escolas deste tipo com cursos de duração de três anos.

- *Ensino Agrícola:* estando a funcionar a Escola Prática de Agricultura do Limpopo e foram criadas três Escolas Elementares de Agricultura.

No período de luta pela independência, que se iniciou na década de 60, o movimento FRELIMO<sup>66</sup>, mantendo as premissas de rutura e negação com o regime colonial, instituiu novos métodos educacionais. Por um lado, era o reconhecimento da diversidade etnolinguística, cultural, tradicional e regional de Moçambique, por outro lado era o receio que essa diversidade

---

<sup>66</sup> A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), foi constituída em Junho de 1962, a partir de três organizações nacionalistas: MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) (Mazula,1995:103)

pudesse abrir espaços de manobra aos inimigos da independência e pusesse em causa a luta pela libertação.

Em termos de política linguística definia-se o português como língua de ensino, para reforço da unidade.

A educação era vital e necessária para essa mesma unidade e para dar resposta às necessidades da luta, era mesmo uma condição político-ideológica para o seu sucesso. Segundo Mazula (1995: 112), a *educação* nas zonas libertadas fazia parte de um dos três eixos da revolução a par da *produção* e do *combate*, tendo como palavra de ordem: estudar, produzir e combater.

O sistema educativo de então estava estruturado em *educação formal*, *alfabetização e escolarização de adultos* e *formação de professores* (Mazula, 1995:113).

A escola nas zonas libertadas configurava-se da seguinte maneira:

- Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique;
- Centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional. Era necessário que existisse uma nova visão do mundo e um novo relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres;
- Centro de difusão de conhecimentos científicos;
- Centro de formação de combatentes;
- Centro de formação de produtores, militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual (Mazula, 1995:109).

Entre a realização do *I Congresso* da FRELIMO em 1962 e o *II Congresso* em 1968, onde a educação era referida apenas como uma das tarefas do programa da FRELIMO, o Comité Central da FRELIMO passou no ano de 1968, a tratar especificamente do tema da educação, tendo sido atribuída prioridade à formação técnica e política dos quadros da Organização (Gomez, 1999: 131).

No final da década de 60 e princípios da década de 70, o objetivo central do sistema educacional passou a ser a formação e criação do “Homem Novo”, que deveria ser determinado, com uma nova mentalidade e de personalidade moçambicana, e de rompimento com a educação informal ou educação tradicional, mesmo sendo esta a predominante. Ou seja, pretendia-se criar, organizar e difundir um novo tipo de educação, com uma dimensão política-cultural mais abrangente, que fizesse face aos novos e futuros desafios do país. Desafios que passavam pelo desenvolvimento da unidade nacional, construção de um projeto de mudança social e por uma nova sociedade. (Mazula, 1995: 109-111)

Em 1973 realizou-se o *I Seminário Pedagógico Nacional*, onde foram analisadas diferentes questões relativas ao nível de ensino e aprendizagem, passando pelas dificuldades de formação, falta de livros e outros materiais didáticos. Foram apresentadas recomendações a nível das disciplinas, tornando-as mais práticas (pois era necessário a valorização do trabalho manual e coletivo, assim como, a necessidade de haver uma maior ligação entre a teoria e a prática) e organizando um programa para elevar o nível político, técnico e pedagógico dos professores (Mazula, 1995:113).

### **2.2.2. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL PÓS-INDEPENDÊNCIA (2º MOMENTO DE 1975 – 1994)**

Entre 1974 e 1977 a afirmação do poder fez-se sentir a todos os níveis. Um novo desafio se colocava, o da reconstrução nacional, continuando a ter como principais prioridades a da criação de uma sociedade nova e do “Homem Novo”<sup>67</sup>. Sendo, também, prioritário a formação de uma Nação e de um Estado Novo que estivesse ao nível das nações modernas, assim como, o desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria (Mazula, 1995:143).

Nesta linha de pensamento havia que se criar uma nova escola, onde se valorizaria o trabalho manual (Reis apud Mazula, 1995:144). A escola seria uma das fontes de conhecimento, transformando-a num espaço de formação intelectual participativo na produção. O aluno devia ter uma mentalidade de produtividade, rompendo com a tradicional, que era de uma economia de subsistência. O aluno devia ser educado e civilizado para desenvolver de forma prática as habilitações para uma profissão manual (Mazula, 1995:144).

Na estruturação do Ministério da Educação e Cultura - MEC em 1976, criaram-se órgãos centrais de tutela (as Direções Nacionais) para cada área de atuação. Assim, foram delineadas áreas como Educação, Ensino Técnico, Cultura, Educação Física e Desportos, Alfabetização e Educação de Adultos. Estas últimas áreas tornaram-se um dos grandes objetivos do MEC. Alterou-se a estrutura do sistema educativo modificando alguns elementos no sistema herdado.

No princípio do ano de 1975 realizou-se, na cidade da Beira, o *I Seminário Nacional de Educação*, cujo objetivo mais importante era elaborar e propor ao Ministério da Educação e

---

<sup>67</sup> Segundo Mazula (1995:178), a FRELIMO usa o *novo* em relação ao *velho*, que representava o passado colonial e a sociedade tradicional-feudal, como forma de representar o conflito entre Tradição, Colonialismo Português e Modernidade.

Cultura (MEC)<sup>68</sup> as principais alterações a serem efetuadas. Seriam necessárias alterações, tanto nos currículos escolares de todos os graus, como nos diferentes ramos (Mazula,1995:151).

Os princípios orientadores para as alterações baseavam-se nas perspectivas de desenvolvimento da economia do País. Nessa altura o desenvolvimento económico e social adotado pelo Governo era a economia planificada e centralizada, sendo que o *Plano Prospetivo Indicativo - PPI* era um dos orientadores. Pretendia-se assim, combater as discriminações no ensino e lançar as bases para uma maior qualidade dos técnicos e operários formados, com uma componente mais efetiva com a atividade prática (DINET,1992:6).

Além da produção de um documento “Organização Política e Administrativa das Escolas”, inspirada no discurso de Samora Machel, intitulado “*Fazer da Escola uma base para o Povo tomar o Poder*”, onde a direção da escola seria exercida por uma Comissão Diretiva, eleita pelos professores da Escola também se estabeleceu um ensino laico, público e gratuito, sendo confiada unicamente ao MEC a direção e a gestão do sistema educativo.

Depois da independência, a 25 de Junho de 1975, com a nacionalização do ensino<sup>69</sup> (anunciada em 24 de Julho de 1975) e a conseqüente saída em massa de portugueses dos estabelecimentos de ensino, que antes asseguravam e dirigiam, viveu-se uma situação difícil em todo o país, pois sentiu-se a falta de quadros suficientes e capazes para assegurar o ensino. A luta para assegurar o funcionamento de escolas, de organizar a educação para as Massas, as mudanças dos programas (reforma curricular da 1ª à 11ª classe), a introdução de uma nova organização escolar, a elaboração de livros escolares, a formação intensiva e a reciclagem de professores, a organização de campanhas de alfabetização e educação para adultos, foram as iniciativas do Governo de transição. Estas medidas, não foram mais do que gerir a crise instalada, aprendendo-se a administrar o sistema. O Governo, na estratégia de desenvolvimento, definia a agricultura como a base desse desenvolvimento e a indústria como o seu elemento dinamizador (Gomez, 1999:200).

Quanto ao *ensino técnico*, importante sector do sistema educacional, que por razões que se prendem com a própria ideologia e razões económicas atrás descritas, manteve-se em funcionamento.

Em Dezembro de 1975, realizou-se na capital, o *I Seminário Nacional do Ensino Técnico*. Aí debateram-se os principais problemas deste ramo de ensino, com especial atenção

---

<sup>68</sup> De realçar que, de Janeiro a Julho de 1975, o MEC dava orientações no sentido de haver uma ligação Escola – Comunidade (Mazula, 1995:152)

<sup>69</sup> A medida teve como objetivo a socialização da educação e o controlo das escolas (Mazula,1995:151)



à necessidade de se transformar a sua estrutura e adaptá-la às necessidades de desenvolvimento económico do País.

Dos principais pontos abordados há que destacar a proposta de reestruturação do ensino comercial, industrial e agrário e análise da desarticulação entre o ensino técnico e o ensino geral. O ensino agrário, mereceu uma especial atenção, devido à importância da agricultura para o desenvolvimento do País.

Registaram-se, entretanto, muitas dificuldades na reestruturação do ensino técnico, não só porque Moçambique estava carente de técnicos superiores, mas também médios, básicos e elementares, pelo que a existência de uma escola única para o ensino técnico não era viável. Deviam continuar a existir os níveis mais baixos deste ensino e o carácter profissionalizante dos mesmos também (Gómez, 1999:246).

Foram tomadas várias decisões nesse sentido, entre elas destacamos o encerramento das Escolas de Artes e Ofícios e Elementares de Agricultura, a abertura do ensino básico e médio agrário e a especialização de cursos básicos industriais (DINET,1992:24).

Com o *III Congresso* realizado em 1977, assumiu-se a adoção do marxismo-leninismo e uma política de planificação centralizada, ou seja, a centralização no Estado do processo de modernização da economia. Logo, a educação devia-se reestruturar para permitir a sociedade alcançar o socialismo e ajudar a construir a Nação – Estado (Mazula, 1995:159).

Este congresso permitiu, em primeiro lugar, definir um programa de ações consideradas prioritárias, a curto prazo, para o período de 1977-1980. E em segundo lugar, serviu para orientar o MEC para uma planificação mais centralizada da educação e um maior controlo do funcionamento das escolas, assim como, para a criação de um SNE, a médio e longo prazo.

Estas ações visavam satisfazer as necessidades imediata como o analfabetismo generalizado, a falta de pessoal técnico qualificado e a inexistência de estruturas escolares.

No entanto reconheceu-se que as medidas operadas no sistema educacional, depois da independência, tinham sido insuficientes para as metas que se propunham alcançar. Assim, estabeleceu-se uma política de prioridades a alcançar até 1980. Entre elas, deveria dar-se prioridade ao *ETP*.

Os principais objetivos deste congresso, em relação à educação, passavam por assegurar o direito do povo à educação. Pretendia-se colocar a educação ao serviço das massas trabalhadoras e integra-la na transformação política e económica do País (Gómez, 1999:348).

Quanto ao *ETP*, foi necessário ligar as suas prioridades às da criação duma sociedade socialista, que necessitava aumentar a sua capacidade de produção e produtividade, ou seja, atrelou-se o ensino técnico à estratégia de desenvolvimento delineada para o país. Fez -se o enquadramento dos sectores da educação na ideologia do partido. Foram criadas sete escolas num período de três anos: cinco Agrárias, uma Industrial (para formação de profissionais dos ramos de Mecânica e Química) e um Instituto Pedagógico para formação de professores e mestres. O número de alunos do ensino técnico aumentou de 8.000, em 1975 para 12.000, em 1979 (Mazula, 1995:162).

O Comité Central da FRELIMO na V Sessão de 1979, optou pela planificação da educação, de forma a compatibilizar o crescimento da população escolar com o das escolas e dos professores. Devia-se melhorar a qualidade de ensino sem, contudo, comprometer a quantidade (Mazula,1995:164).

Nesse mesmo ano, em 1979, tendo como tema central a educação e a questão cultural, realizou-se a *III Reunião Nacional da Educação*, com a participação de dirigentes, técnicos, planificadores e quadros da Educação e professores, representando todo um país. O objetivo era realizar um balanço das atividades do MEC, com o intuito de iniciar um debate sobre a problemática da educação, na sua articulação com a questão cultural e, em conjunto, encontrar ou definir as bases de uma planificação e de uma reforma da Educação a nível nacional (Mazula, 1995:162-165).

Sentindo-se a necessidade de um novo sistema nacional de educação e em 1981, o MEC apresentou à 9<sup>a</sup> sessão da Assembleia Popular, o documento “Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação”. Esta era uma proposta do novo Sistema Educacional e que foi concebido para responder às metas do Plano Prospetivo Indicativo (PPI)<sup>70</sup>. O PPI exigia a formação de técnicos básicos e médios necessários para grandes projetos agroindustriais, assim como a elevação da formação dos trabalhadores dos sectores socioeconómicos prioritários (Gómez, 1999:399).

Surgiram outras medidas complementares à aprovação das linhas gerais do SNE, como a criação do Conselho Nacional de Educação (em 1982), como órgão superior de consulta do MEC e análise sobre matérias relativas à educação, procurando adequar a educação e o ensino à realidade do país.

---

<sup>70</sup> Plano de ajuste da situação económica e de modernização da sociedade, divulgado em 1989 (Mazula,1995:170)

Em 12 de Outubro de 1981 surgiram medidas adicionais, tendo sido criada a Organização Nacional dos Professores (ONP), um programa de valorização do professorado e a criação do Jornal do Professor<sup>71</sup>.

O ano da realização do *IV Congresso*, 1983, foi o ano de aprovação da Lei do SNE<sup>72</sup>, que visava responder às necessidades imediatas do país e criar bases para a formação e preparação das novas gerações. A lei nascia das exigências e da estratégia do desenvolvimento do país (Mazula,1995:173).

Foi, também, o ano da criação da *Secretaria de Estado da Educação Técnico-Profissional*, que deveria reorganizar, unificar e integrar toda a formação técnica e profissional. Esta secretaria ficaria sob a égide de um único órgão de planificação, direção e controlo (SNE: 24), e seria encarregue da generalização dos novos currículos, da nova organização pedagógica e escolar a toda a rede de instituições do *ETP*, da reabertura do Instituto Industrial e Comercial da Beira e do início da implementação do SNE (DINET, 1992:28).

O SNE procurou introduzir inovações quanto à coesão de todos os subsistemas e à articulação de todos os níveis de ensino. Tendo como base os seguintes fundamentos: a Constituição da República, o Programa e as Diretivas do Partido FRELIMO, as experiências da luta armada, os princípios do marxismo-leninismo e o Património comum da humanidade. De realçar que no subsistema do *ETP* está ausente qualquer referência à formação cultural. (Governo de Moçambique,1985:110).

A educação é definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, implicando a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e à educação permanente e sistemática.

O *IV Congresso*, além de ter reconhecido oficialmente que a diversidade cultural não se opunha à Unidade Nacional, uma vez que se regia pela tese que era possível construir-se a unidade nacional na diversidade cultural, reconheceu ainda a diversidade cultural como riqueza nacional. Abre-se ao início do estudo das línguas moçambicanas e não nacionais. Surgiu a necessidade de repensar as estratégias de desenvolvimento e modificar as prioridades do projeto global de modernização, adotando-se um plano trienal. Moçambique encontrava-se numa situação económica, política e social difícil, a guerra e a seca agravaram a situação. Houve por isso a necessidade de se adotar uma economia de guerra, cuja prioridade era produzir.

---

<sup>71</sup> *Como espaço de troca de experiências dos professores, de publicação de trabalhos pedagógicos por eles produzidos, de informação dos acontecimentos na área da educação* (Mazula, 1995:164-165)

<sup>72</sup> A 24 de Março de 1983 foi aprovada a Lei Nº 4/83 que sintetiza as Linhas Gerais do SNE.

Nesse sentido a educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo, desta forma, a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projetos agroindustriais. Deveria, também, elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. Sob o ponto de vista político-ideológico, a educação deveria garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e à técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade, e assegurar a formação do “Homem Novo”, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social.

Organizar e impulsionar com vista a melhorar a qualidade, o nível e conteúdos do *ETP*, foram as diretivas que saíram do *IV Congresso* para este subsistema.

Três anos depois, em 1986, realizou-se o *V Congresso*, onde sobre pressão interna, através da classe económica nacional/burguesia nacional, e externa, Moçambique vê-se obrigado a abrir-se para uma política de liberalização da economia e a assinar um acordo com FMI e o Banco Mundial.

Foi o ano da criação do Instituto Pedagógico de Maputo, tendo a sua delegação na Beira sido criada em 1989, da criação do Instituto Superior de Relações Internacionais e do envio de quadros para a formação no exterior. Permitiu-se assim alargar a capacidade de formação de quadros a nível superior.

Em 1987, uma nova reflexão, conduziu não só à revisão curricular do *ETP*, mas também à reestruturação das especialidades técnicas lecionadas.

Foram vários os entraves na aplicação e desenvolvimento da política educacional: fatores socioeconómicos e políticos, calamidades naturais, a luta armada, provocando insegurança nas zonas rurais e constantes migrações das populações, além dos fatores pedagógicos e organizacionais. Todos estes fatores provocaram reprovações e desistências.

O *ensino técnico* foi também condicionado pelas grandes carências, em todos os níveis. De modo geral é um ensino caro, principalmente o seu ramo industrial, em virtude das despesas com a aquisição e conservação de recursos materiais indispensáveis para o desenvolvimento e o alcance do seu objetivo principal, a formação de agentes qualificados e mão-de-obra especializada.

Em 1990, foi a realização do *V Congresso*, tendo sido nessa altura abandonado o marxismo-leninismo. Uma nova página começou a escrever-se, com a assinatura do acordo de paz e as primeiras eleições multipartidárias.

Toda a década de noventa foi de recuperação, de aprendizagem e adaptação a um novo cenário económico-social e educacional que se apresentava ao país.

Foi, no entanto, uma década de estagnação para o *ETP*, depois de uma década (a de 80) de grande crescimento (aposta por parte dos governantes neste ensino, apoio externo por parte da ex - URSS/países de Leste, através essencialmente do apetrechamento das oficinas).

Os objetivos definidos para o *ETP* nessa década, sabendo-se que o mesmo tinha um grande impacto no desenvolvimento económico do país, foram de o adequar às necessidades desse desenvolvimento. Nesse sentido, levaram-se a cabo estudos que visavam, para além da sua reestruturação, a reabertura e criação das escolas de artes e ofícios, assim como o alargamento da rede escolar deste tipo de ensino (Partido da FRELIMO, s.a.:30).

Houve grandes dificuldades na tomada de decisões e no estabelecimento do rumo a seguir em relação às políticas educativas. Se por um lado, internamente, havia a questão da transição de uma economia planificada para uma economia de mercado e a situação de guerra no país, por outro lado, externamente, tínhamos em discussão as várias opiniões sobre qual o caminho a seguir para se alcançar o verdadeiro desenvolvimento sustentável.

Duas correntes em debate: uma pede a continuação do *ETP*, a outra pede o abandono do ensino técnico formal e a melhoria da qualidade do ensino secundário geral, ou seja, direcionando a educação escolar para uma formação mais geral e só a um nível mais elevado, orientar o aluno para a formação profissional. Esta última corrente acabou por não ser a adotada, por se considerar irrealista para Moçambique devido, entre muitas outras razões, ao baixo nível de escolaridade e ao baixo nível de vida da população.

Houve aqui um reforço e uma nova direção para o *ETP*, tendo sido necessário proceder a mudanças no sentido de o adaptar à nova realidade socioeconómica do país, passando pela qualificação, pela estruturação, organização, revisão curricular, definição de novas metodologias, critérios e métodos de avaliação, de seleção e de ingresso.

Assim, os cursos básicos e médios do *ETP*, para além de qualificar e certificar para o exercício de determinadas atividades profissionais, deviam preparar, também, para a frequência de cursos superiores e de cursos de nível médio (geral). Estes, mesmo tendo uma orientação para o prosseguimento dos estudos, passariam, também, a ter uma componente com o objetivo de formação profissionalizante (DNPOM, 2003:30-35).

### **2.2.3. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL PÓS-GUERRA CIVIL (3º MOMENTO DE 1994 - 2001)**

Foi durante este período que se aprovou a *Política Nacional de Educação* (PNE), em 1995, o primeiro *Plano Estratégico da Educação* (PEE I), em 1998 e se preparou e aprovou a *Estratégia do Ensino Técnico Profissional*, em 2001.

Perante uma nova realidade política e sócio económica do país, tornou-se necessário proceder a mudanças no *ETP*, no sentido de adapta-lo a esta nova conjuntura. Houve um reforço e uma nova direção para o *ETP*, que passou pela qualificação, estruturação, organização, revisão curricular, definição de novas metodologias, critérios e métodos de avaliação, de seleção e de ingresso.

Começaram a verificar-se algumas alterações, tais como, os cursos de nível básico e médio, para além de qualificar e certificar para o exercício de uma determinada atividade profissional, passariam a preparar para a frequência de cursos superiores, para além disso, os cursos gerais passariam a ter uma componente com o objetivo de formação profissionalizante (DNPOM, 2003).

### **2.2.4. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NO NOVO MILÉNIO (4º MOMENTO DE 2001 - 2014)**

O novo século inicia-se com o ressuscitar do *ensino técnico*, com a aposta e apoio interno e internacional a este tipo de ensino, considerando-o fundamental para o desenvolvimento de Moçambique.

Sendo o *ETP* uma componente importante do SNE e uma prioridade do Governo, a estratégia de desenvolvimento do *ETP* surge como parte integrante dos Planos Estratégicos de Educação (PEE I e PEEC II), do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), das políticas nacionais de educação (PNE aprovada em 1995) e dos programas do Governo.

#### **A Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)**

A *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional (2002-2011)*, surge após diversas análises, reflexões e consultas aos mais diversos parceiros da sociedade. Identifica as opções e ações prioritárias de intervenção do Governo e seus parceiros internos e externos, visando ajustar a formação técnico-profissional aos desafios de desenvolvimento económico e social de Moçambique. De igual modo surge como uma das estratégias do governo para a redução da pobreza, consciente de que, através da educação e formação, pode melhorar as condições de vida e elevar o nível científico e técnico dos seus cidadãos.

Assumiu-se como *missão* para este tipo de ensino “garantir aos cidadãos o acesso a uma formação científico-técnica altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico e social” de Moçambique (Governo de Moçambique,2001:27) e

como *visão* a transformação do *ETP*, num subsistema mais flexível, articulado, inovador, dinâmico, autónomo e sustentável; que seja reconhecido, valorizado, participado por todos os parceiros sociais; com capacidade de adaptação e respostas às mudanças; acessível a todos; com oferta de programas de formação flexíveis, que promovam competências profissionais, relevantes, preparem os indivíduos para o mundo de mercado e para a vida, contribuindo para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos de Moçambique e com um sistema de Avaliação e Certificação adequados. *Os objetivos estratégicos* delineados vão ao encontro dos objetivos do PEE.

Nesta linha, a formação de quadros e de profissionais qualificados deve ser sujeita a uma planificação a curto, médio e longo prazo, com o consenso dos vários intervenientes, nomeadamente governo e parceiros sociais, assim como contribuir para satisfação da procura de habilidades e competências profissionais no mercado de trabalho e de emprego que vise aumentar os níveis de produtividade e de rendimento.

Com o objetivo de promover o aumento das competências profissionais e para melhor responder às oportunidades de emprego e de negócios, a *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional* começa pela “procura de habilidades” (Governo de Moçambique, 2001:8) no campo da economia e mercado de trabalho, identificando as tendências da economia, as principais áreas de potencial económico e as oportunidades de investimento; o mercado de trabalho e emprego; e as características da procura de competências técnico-profissionais.

Segue-se a caracterização da situação do *ETP*, com identificação do problema central e as suas principais causas, as razões da subsistência dos problemas e quais os esforços em curso para a revitalização do *ETP*.

A *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional* termina com a pertinência da mudança do *ETP*, as principais forças da mudança e o grau de influência da tecnologia no trabalho e na vida dos moçambicanos.

De 24 a 28 de Maio de 2004, realizou-se em Maputo o Seminário Nacional do Ensino Técnico e Profissional, tendo como principal objetivo avançar na implementação da *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional (2002-2011)*, “Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade”. O objetivo era lançar um debate estratégico sobre a reforma do *ETP/FP* e conhecer possíveis opções para essa mesma reforma. Resultou dali a discussão sobre uma visão mais abrangente do *ETP* e da *FP* e uma busca de consenso sobre a reforma do sistema do *ETP/FP* entre as entidades envolvidas.

## **Objetivos estratégicos: ações e indicadores da Estratégia do Ensino Técnico e Profissional**

Para que fosse possível a concretização da missão e visão propostas para o *ETP*, foram definidos *três* grandes *objetivos* e para cada um deles *seis* *ações* a implementar, com base em diversos indicadores (Governo de Moçambique, 2001:28-36).

O *primeiro objetivo* seria “aumentar o acesso às oportunidades de Educação Técnico-Profissional a um número cada vez maior de cidadãos e reduzir as disparidades geográficas e de género” (Governo de Moçambique, 2001:28).

Como *ações* a implementar temos a racionalização da capacidade instalada nas instituições de formação, através da melhoria da eficiência do subsistema; da ampliação e renovação das Escolas de Artes e Ofícios e Elementares da Agricultura; da construção de instituições de nível médio e da introdução deste nível nas escolas básicas existentes nas províncias; do estabelecimento de um sistema de incentivos para maior equilíbrio de género; do aumento da capacidade e melhoria na qualidade da gestão de internatos e por fim da promoção da participação da sociedade civil e do sector privado no *ETP*.

Como principais *indicadores* temos o aumento dos efetivos escolares, da taxa de aprovação, da participação das raparigas e da rede de instituições públicas e privadas.

O *segundo objetivo* prende-se com o “desenvolvimento de um *ETP* flexível e articulado, que possa garantir uma formação científico-técnica de qualidade, orientada para o mercado de trabalho, (emprego e autoemprego) considerando as possibilidades de prossecução de estudos” (Governo de Moçambique, 2001:30).

As *ações* para se atingir este objetivo são clarificar os objetivos, os níveis, as componentes e as modalidades da Educação Técnico-Profissional. Considerou-se necessário redefinir a estrutura, os conteúdos e a organização curricular; formar e capacitar professores e gestores para as instituições de formação; reabilitar e apetrechar as instituições de formação do *ETP*; diversificar e promover as instituições de formação com meios didáticos e introduzir uma nova abordagem de ensino e aprendizagem e introduzir e generalizar a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Os *indicadores* principais vão desde a aprovação de uma estrutura do Subsistema do *ETP* e de cursos; à introdução de cursos técnicos - profissionais no ensino superior; capacitação de diretores, reciclagem e recrutamento de professores tanto a nível interno como externo; definição de novo modelo de formação de professores e alunos, introdução das tecnologias da



informação nas escolas e reabilitação, apetrechamento de escolas, disponibilidade de livros e manuais oficialmente adotados.

O *terceiro objetivo* “estabelece um quadro legal, normativo e institucional apropriado para a administração e gestão do *ETP*, através da criação de mecanismos de coordenação e participação dos parceiros sociais, na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do subsistema” (Governo de Moçambique, 2001:33).

Para se atingir este objetivo foram delineadas várias *ações*, tais como: reorganizar e proceder à capacitação institucional; rever o quadro legal e normativo; aumentar e diversificar as fontes e mecanismos de financiamento; distribuir e garantir utilização racional dos recursos financeiros; estabelecer um adequado sistema de planificação; monitoria e avaliação e estabelecer um novo sistema de organização e gestão escolar.

Foram tidos em conta, como principais *indicadores*, o novo modelo de administração e gestão do *ETP*, assim como mecanismos de coordenação entre os diferentes intervenientes. Foi, também, estabelecido um novo sistema de organização e gestão escolar; criaram-se disposições legais, normas e regulamentos foram revistos e aprovados; o sistema de acreditação de entidades e instituições provedoras de formação foi aprovado e implementado, assim como o sistema de avaliação e certificação de competências profissionais obtidas pelos cidadãos; foram definidos mecanismos de financiamento e funcionamento sustentável do *ETP*, assim como foram criados mecanismos legais de participação dos empregadores e outros interessados no financiamento deste ensino; aumento progressivo tanto da contribuição do Orçamento do Estado como das famílias; a atribuição de bolsas; o melhoramento do sistema de planificação, programação, orçamento e contabilidade de custos do *ETP*; os sistemas de informação e gestão, monitoria e avaliação estabelecidos; a criação de uma unidade de investigação sobre *ETP* e o mundo laboral.

De igual modo, na *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional*, ficaram definidas várias premissas no sentido de se alcançar a eficiência, a eficácia e a relevância do *ETP*, tais como: - redução do número de alunos por turma e o rácio aluno/professor; - estipulação da carga horária semanal, o número de disciplinas e a duração máxima dos cursos; - estabelecimento de um sistema/mecanismo de créditos; - adoção de um livro/manual de referência para todas as instituições; - apetrechamento das instituições do *ETP* (Governo de Moçambique, 2001:37)

Um outro grande desafio que se colocou e coloca ao *ETP* é o impacto do HIV/SIDA na perda de professores e estudantes que muitas vezes desistem da escola devido à morte/doença dos pais.

### 2.3. CARACTERIZAÇÃO DO SUBSISTEMA DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL

O subsistema do *ETP*, criado ainda no tempo colonial, caracteriza-se e diferencia-se dos outros subsistemas, pela:

- sua *função social*, pois assegura a formação integral dos jovens e trabalhadores preparando-os para o exercício de uma profissão numa especialidade, mas sempre dentro das exigências qualitativas e quantitativas da planificação e do desenvolvimento da economia e da sociedade;

- *ênfase na formação profissional*, dando aos jovens e trabalhadores uma especialidade e desenvolvendo neles capacidades e hábitos profissionais; associando o conhecimento técnico às experiências práticas e à busca de soluções técnicas e tecnológicas e vinculando as escolas técnicas e institutos com os sectores produtivos;

- *carácter terminal da formação*, uma vez que a formação geral e básica confina-se às exigências da educação técnico-profissional, sem perder a sua estrutura e solidez científica; os graduados de cada nível incorporam-se prioritariamente nos serviços e na produção e o prosseguimento dos estudos é possível sem abandonar o exercício da profissão.

Este subsistema tem como população alvo: os jovens em idade escolar e pré-laboral que provêm do subsistema do Educação Geral; os adultos sem qualificação profissional que provêm do subsistema de Educação de Adultos; os trabalhadores adultos que têm toda uma vasta gama de habilitações escolares e profissionais.

Os *objetivos* que estiveram na base da continuidade, pós-independência, deste subsistema foram:

- o de assegurar a formação integral e técnico-profissional dos jovens em idade escolar e dos trabalhadores, sempre com vista à sua preparação para o exercício duma profissão numa determinada especialidade e com garantias do aumento quantitativo da força de trabalho qualificada nos vários sectores socioeconómicos, conferindo-lhes capacidades, elevando e valorizando de modo continuo o nível científico e técnico, sempre com o objetivo de aumentar a produção e os índices de produtividade;
- dar aos jovens e trabalhadores a conceção científica do mundo desenvolvendo-lhes capacidades de análise, síntese, abstração e de pensamento lógico, de imaginação criadora, espírito de investigação e inovação, sentido do belo e da ordem, de organização e direcção científica do trabalho;

- desenvolver nos jovens e nos trabalhadores as qualidades básicas duma personalidade socialista que caracterizam o “Homem Novo”, educando-os no sentido de assumir uma atitude correta perante o trabalho, a propriedade social, o estudo e a sociedade; para que possam participar diretamente na produção, na direção e controlo; adquirindo uma sólida consciência de classe; proporcionando-lhes um processo de ensino-aprendizagem cientificamente organizado que garanta as qualidades de coletivismo, responsabilidade, firmeza de carácter, vontade e espírito de disciplina, de trabalho árduo, combatividade, brio profissional e civismo.

A introdução deste subsistema veio provocar alterações não só a nível estrutural, mas também na transformação de métodos, conteúdos (político-ideológico e científico-técnico); houve ainda mudanças na direção, na organização e articulação com os Subsistemas de Educação de Adultos e com os sectores laborais.

A garantia da educação técnica profissional, neste subsistema, continua a reflectir parte dos objectivos acima citados e a ser organizada em *três domínios*:

- *domínio do Ensino Técnico e Profissional*: na formação dos jovens saídos da Educação Geral, em regime diurno e regular, a tempo inteiro, em escolas e centros próprios;
- *domínio da formação e aperfeiçoamento profissional de adultos*: na formação, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, especialização e requalificação de adultos saídos do subsistema de Educação de Adultos e de trabalhadores, realizada em centros próprios ou no local de trabalho, a tempo inteiro ou parcial;
- *domínio do Ensino Técnico-Profissional para Adultos*: na formação de adultos, em regime noturno, regular, cursos dirigidos ou à distância, em escolas, centros e institutos, com características gerais do domínio do *ETP* e duração dos cursos comparável à dos jovens, com maior ênfase na formação geral e teórica.

A formação de professores, instrutores e monitores para as disciplinas das especialidades técnico-profissionais é executada no âmbito do Subsistema de Educação Técnico-Profissional, sob a orientação metodológica do Subsistema de Formação de Professores. Estrutura-se em dois níveis: o *Nível Médio*, com três a quatro anos de formação, tendo como habilitações de ingresso o 2º nível do Subsistema de Educação Geral e onde se realiza a formação inicial dos professores de práticas de especialidade da Educação Técnico-

Profissional e o *Nível Superior*, com a duração de quatro a cinco anos e habilitações de ingresso o 3º nível/Pré-Universitário do Subsistema de Educação Geral ou o nível Médio-Técnico.

A *estrutura* do subsistema do *ETP* compreende três níveis de formação:

- *Ensino Elementar Técnico e Profissional*: que se faz após a conclusão do 1º Grau do Ensino Primário Geral ou Educação de adultos, com um tempo de formação de 2000 horas como mínimo. Inclui matérias de formação geral e técnica, conferindo um nível escolar correspondente ao Ensino Primário geral (7ª Classe) ou Educação de adultos;
- *Ensino Básico Técnico e Profissional*: que se faz após a conclusão do Ensino Primário Geral (7ª Classe) ou Educação de adultos ou do Ensino Elementar Técnico-Profissional, com um tempo de formação compreendido entre 2700 a 4500 horas, distribuído ao longo de 2 a 4 anos, conferindo um nível escolar correspondente ao 2º nível (10ª Classe) do Subsistema de Educação Geral e permitindo o ingresso ao 3º nível de qualquer dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação;
- *Ensino Médio Técnico e Profissional*: que se faz após a conclusão do 2º nível (10ª Classe) dos subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos, ou de Educação Técnico-Profissional, mediante a realização de um exame de admissão, com um tempo de formação compreendido entre 3900 e 4800, distribuídas ao longo de 2 a 4 anos, conferindo um nível escolar equivalente ao 3º nível (12ª Classe) do subsistema de educação Geral e permitindo o ingresso no Subsistema de Educação Superior ou no nível Superior do Subsistema de Formação de Professores.

A organização curricular dos cursos ministrados nas instituições de ensino técnico compreende quatro áreas: a formação geral e a formação básica, que por sua vez se divide em básica específica e da especialidade (Governo de Moçambique, 2001:13).

O Regulamento do Ensino Técnico e Profissional (MEM, 2011b) na definição e programas de ensino apresenta para o Ensino Elementar lecionado nas Escolas Profissionais um regime de progressão no plano de estudos, seguindo a lógica modular a partir de uma metodologia pedagógica e didática permitindo individualizar os ritmos de aprendizagem dos alunos (artigo 5), para o ensino básico um ciclo de educação geral e básica equivalente ao 1º ciclo do ensino secundário geral e por um ciclo de formação profissional e vocacional sendo ministrado no período diurno e/ou noturno (artigo 7) e para o ensino médio um ciclo de

educação geral e básica equivalente ao 2º ciclo do ensino secundário e por um ciclo de formação profissional e vocacional (artigo 9).

O *ETP* esta numa fase de reforma, com enfoque na introdução de um sistema educativo modelar com cursos baseados em padrões de competências, seja ao nível básico, seja ao nível médio, que vai resultar em diferentes tipos de certificados.

A reforma (REP) também prevê a criação de Centros Comunitários de Desenvolvimento de Competências (CCDC`S) por iniciativa dos estabelecimentos/organizações industriais, comerciais ou agrárias bem como a grupos afins dentro da mesma localidade ou localidades próximas sendo abertos a candidatos externos e providenciando cursos de curta duração técnicos profissionais da educação não formal (MEM, 2011b).

De realçar que os empregados e desempregados recebem a formação técnica nos Centros de Formação Profissional (CFP) que são geridos pelo Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) que também gere os centros de emprego.

A criação da Secretaria de Estado Técnico-Profissional e da Comissão para a Educação Técnico-Profissional, veio fortalecer e dinamizar este tipo de ensino, assim como os conteúdos e a sua organização curricular.

Presentemente a Direção Nacional do Ensino Técnico (DINET, Unidade Orgânica do Ministério da Educação, é responsável pela implementação das Políticas da Educação Profissional em Moçambique, sendo a sua direção composta de três departamentos, nomeadamente, Departamento Técnico Pedagógico, Departamento da Direção e Gestão Escolar e Departamento de Apoio Técnico.

Anualmente realiza-se o Encontro Nacional dos Diretores das Escolas e Institutos Técnicos (ENDET)<sup>73</sup> com um determinado lema e objetivos definidos. Esse encontro anual serve não só para analisar o aproveitamento escolar e o orçamento, como também, em entre outros objetivos, avaliar o desenvolvimento institucional e das atividades previstas no âmbito da Reforma, o acesso, a qualidade do ensino, elaborar recomendações, refletir sobre o reajustamento do Plano Estratégico do *ETP* e o plano de ação da DINET.

O seguinte quadro, quadro II.1, mostra-nos a evolução das diferentes escolas e dos alunos matriculados no *ETP*.

---

<sup>73</sup> No ENDET XXII realizado em Nampula em Junho de 2010 decidiu-se que a semana que integra o dia 4 de Setembro de cada ano seria a semana do ETP (MEM, 2010a)

Quadro II.1: Evolução das escolas e número de alunos matriculados no Ensino Técnico e Profissional

Anos Letivos	Nº de escolas	Nº de alunos	Anos Letivos	Nº de escolas	Nº de alunos
1928	1	33	1963-1964	13	8.922
1933	1	78	1970	36	13.000
1937-1938	1	75	1980 <sup>74</sup>	35	13.751
1951-1952	1	1.747	1985	38	11.643
1952-1953	2	1.749	1990	31	9.932
1953-1954	2	1.828	1995	36	14530
1954-1955	6	2.144	1999 <sup>75</sup>	36	27.541
1955-1956	6	2.285	2003 <sup>76</sup>	4	33.847
1956-1957	6	2.779	2004 <sup>77</sup>	43	32.225
1957-1958	6	3.124	2005	48	33.626
1958-1959	6	3.858	2006	49	38.704
1959-1960	8	4.621	2007	48	40.214
1960-1961	8	5.416	2008	62	43.344
1961-1962	10	6.550	2009	83	49.138
1962-1963	13	7.700	2010	97	45.679

Fontes: Autora com base em dados recolhidos no INE, nos Anuários Estatísticos da Educação, nas Estatísticas do Ministério da Educação e da Direção de Planificação.

Segundo a análise da evolução do sector da educação entre 2004-2010 a proporção das raparigas no *ETP* e Vocacional, em média, oscilou entre 30,2 por cento e 33,2 por cento respetivamente, embora sejam as cifras mais baixas da frequência escolar das raparigas a nível do sistema educativo. Contudo e no ensino público, a proporção das alunas que frequentam o ensino básico comercial supera os 50 por cento e no ensino médio agrário tal proporção é de 21,0 por cento, sendo a menor de todos os ramos e níveis de ensino. Também o rácio de alunos por turma, neste subsistema de educação, situou-se entre 36 (em 2004) e 33 (em 2010), sendo os valores mais baixos do sistema educativo (MINED/DIPLAC, 2010:10).

<sup>74</sup> Fonte dos dados dos anos 1980, 1985, 1990 e 1995 (INE, 2005:27)

<sup>75</sup> Estatística da Educação-aproveitamento escolar 1999 (MEM, 2000)

<sup>76</sup> Estatística da Educação-aproveitamento escolar 2003 (MEM, 2004 b)

<sup>77</sup> Fonte dos dados entre 2004 e 2010 (MINED/DIPLAC, 2010:9)

## **2.4. O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E OS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO**

### **2.4.1. O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1983 E DE 1992**

Os anos que antecederam ao SNE<sup>78</sup> de 1983 foram de reflexão e debate. Foi a nova filosofia de desenvolvimento económico e social e a Economia Centralmente Planificada adotada pelo Governo que serviram de base ao SNE.

É uma nova fase na Educação de Moçambique e no *subsistema do Ensino Técnico*, que será completada na década de 90.

Este Sistema de Educação, difere bastante do anterior, sobretudo por ser um sistema de Ensino Laico e Público, com subsistemas articulados e integrados, com uma escolaridade primária (com carácter politécnico) de sete anos, com um sistema de ensino de doze anos, com uma estrutura de sete-três-dois-Universidade, com possibilidade de saída para a vida ativa, no fim de cada nível, ou ingresso num novo nível, com objetivos e conteúdos gerais articulados com os conteúdos do Sistema Educativo.

O SNE de 1983 orientava-se por vários princípios que faziam da Educação um direito e um dever de todos os cidadãos. Promovia a igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis, como reforço do papel dirigente da classe operária, como instrumento da criação do *Homem Novo*, dirigida, planificada e controlada pelo Estado (Governo de Moçambique, 1985:17/18).

Entre os objetivos educativos, que passam pela educação popular de massas, pela criação de bases para uma sociedade socialista, por melhorar a qualidade de vida da população trabalhadora, socializar as zonas rurais, desenvolver a sensibilização estética e capacidade artística, o gosto pelo belo e o amor pelas artes, nas jovens gerações, está o assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional (Governo de Moçambique, 1985:18-19). Essa formação passa por uma formação política, ideologicamente científica, técnica e cultural, assim como por uma elevada educação patriótica e cívica dos cidadãos.

Quanto à sua estrutura o SNE orientava-se pelos princípios da unicidade do sistema e da correspondência entre o SNE e a Sociedade através de objetivos, conteúdos e estrutura da educação, assim como a articulação e integração do Sistema.

No SNE de 1983 podemos encontrar cinco subsistemas:

---

<sup>78</sup> Lei nº4/83 de 23 de Março (Governo de Moçambique, 1983).

- Educação Geral - com três níveis: O Ensino Primário, subdividido em dois graus (EP1 e EP2); o Ensino Secundário (ESG1) e o Ensino Pré-Universitário (ESG2);
- Educação de Adultos;
- *Educação Técnico Profissional (o ETP)*;
- Formação de Professores
- Educação Superior

A estrutura do SNE, comportava quatro níveis:

- Primário: do 1º Grau, com cinco classes (1ª à 5ª), as EP1 e do 2º Grau, com duas classes (6ª e 7ª), as EP2 e o *Ensino Elementar do Ensino Técnico*;
- Secundário: com três classes (8ª à 10ª), as ESG1 e as EIC, *Escolas Básicas do Ensino Técnico*;
- Médio ou Pré-Universitário: com duas classes (11ª e 12ª), as ESG2 e os *Institutos Médios do Ensino Técnico*.
- Superior

O ensino era obrigatório e gratuito nas sete primeiras classes, e tinha como idade de ingresso os sete anos de idade.

Na década de 90 com os acordos de paz, o abandono do marxismo-leninismo e as primeiras eleições multipartidárias, vislumbrava-se uma nova reestruturação e um novo debate surgiu em torno do *Ensino Técnico*: o da sua continuação ou do seu abandono. A opção foi pela sua continuação, mas com uma nova visão e missão.

Em 1992<sup>79</sup>, perante uma nova realidade política e económico-social, foram definidos os novos objetivos do *ETP* com o novo SNE. Os mesmos foram reforçados com a PNE (resolução nº 8/95 de 22 de Agosto) através do:

- Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade e para a continuação dos estudos nos níveis subsequentes;
- Desenvolver nos jovens as qualidades básicas de personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude correta perante o trabalho;
- Desenvolver a capacidade de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direção científica do trabalho;
- Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a proteção do ambiente.

---

<sup>79</sup> Lei nº6/92 de 6 de Maio (Governo de Moçambique, 1992).



Com a aprovação do novo SNE de 1992, foi revogado o de 1983, retiram-se dos fundamentos filosóficos expressões como “Educação Socialista” e “Homem Novo”, e reformula-se a estrutura do SNE passando a compreender o Ensino pré-escolar, Ensino Escolar<sup>80</sup> (compreendendo o Ensino Geral, Ensino Técnico-profissional e Ensino Superior) e Ensino Extra-escolar (que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica realizando-se fora do sistema regular de ensino) (anexo C.2.1).

Quanto à *estrutura* do subsistema *do Ensino Técnico* continua a compreender três níveis de formação: - *Ensino Elementar Técnico Profissional, Ensino Básico Técnico Profissional e Ensino Médio Técnico Profissional.*

A nova lei permite ainda que a atividade educativa possa ser privada. Deu-se, também, a extinção da Secretaria de Estado Técnico-Profissional e houve o retorno de uma Direção Nacional do Ensino Técnico (DINET)..

#### **2.4.2. AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E OS PLANOS ESTRATÉGICOS DE EDUCAÇÃO.**

De acordo com os objetivos e prioridades do Governo (*Programa Quinquenal do Governo para o período 1995-1999*) que passam pela garantia da Paz, estabilidade e unidade nacional, redução dos níveis de pobreza absoluta, melhoria de vida dos moçambicanos, foram definidas ações e medidas na área da educação com vista à concretização desses objetivos, através da *Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto*, que aprovou a PNE e Estratégias de Implementação.

Sendo a educação um direito fundamental e instrumento central para a melhoria das condições de vida e desenvolvimento de Moçambique, temos como objetivos principais para este sector, a *igualdade de oportunidades de acesso* a todos os níveis de ensino, a *melhoria da qualidade* do ensino e o *reforço da capacidade institucional.*

Quanto ao *Ensino Técnico*, que tem a responsabilidade de formar mão-de-obra qualificada para os diversos sectores económicos e sociais, deverá refletir as necessidades para o desenvolvimento da economia nacional e terá um carácter terminal na carreira académica, sendo por isso de grande importância a qualidade e a relevância dos programas de ensino. Existe também a responsabilidade de dotar os alunos com os conhecimentos e as habilidades necessárias para conseguirem emprego e terem rendimentos que lhes permitam sustentar uma família.

---

<sup>80</sup> Constituem modalidades especiais do Ensino Escolar: a) o ensino especial, b) o ensino vocacional, c) o ensino de adultos, d) o ensino à distância e e) a formação de professores. (Idem, 1992:11).

Como prioridades foram estabelecidas a reabertura das Escola de Artes e Ofícios e Elementares Agrícolas, melhorar qualitativamente (passando por medidas de racionalização da estrutura das especialidades, reabilitação, apetrechamento em mobiliário, equipamento e outros materiais para as oficinas e laboratórios, e a formação de professores, melhorar a qualidade dos programas de ensino e aumentar o nível de resposta das instituições do sector às mudanças em curso na economia) os outros níveis do *Ensino Técnico* mas mantendo a sua rede atual, e uma atenção especial ao incremento da participação da rapariga.

Com a aprovação da PNE, em 1995, surge a necessidade de traduzir as intenções políticas para um quadro de ações e transformações através de um Plano Estratégico que defina as prioridades do Governo para o sector da educação e que ofereça um quadro de decisão sobre a alocação dos recursos internos e da ajuda externa (MEM,1998:1).

O PEE I para o período de 1999-2003, tinha como grande tema “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. Sendo um instrumento de planificação e mobilização de recursos, caracterizava-se como sendo um plano centrado em prioridades, com opções limitadas, que assentavam nos três pilares definidos pela PNE: aumento do acesso e equidade; melhoria da qualidade e relevância do ensino; reforço da capacidade institucional do Ministério da Educação. Foram propostos três principais objetivos para o sistema educativo: aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos e em todos os níveis do sistema; manter e melhorar a qualidade da educação e por último desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos (MEM, 1998:2).

Como parte integrante do PEE I e do *Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2001-2005)*, temos a estratégia do *Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)*, “Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade”, que identifica as opções e ações prioritárias a serem implementadas visando ajustar o *ETP* aos desafios do desenvolvimento económico de Moçambique.

O ano de 2005 foi um ano de grandes mudanças: deu-se a extinção dos Ministérios da Educação e da Cultura e foi criado o Ministério da Educação e Cultura (voltando a separar-se me 2010<sup>81</sup>), mantendo-se a Direção Nacional de Educação Técnico-Profissional e Vocacional – DINET, que passava a superintender também a Escola Nacional de Música, Escola Nacional de Dança e Escola Nacional de Arte e ficava responsável pela elaboração do PEE II para o período de 2005-2009.

---

<sup>81</sup> *Decreto presidencial nº 1/2010 de 15/1* (Governo de Moçambique, 2010)

Este PEE II, para além de refletir o compromisso do governo para com a Educação para Todos e as Metas de Desenvolvimento do Milénio, estabelece o caminho a seguir em relação ao futuro Sistema de Educação em Moçambique, identificando as principais linhas de ação a serem prosseguidas a curto e médio prazo. Define as prioridades do Governo no sector da educação e fornece um quadro para a tomada de decisões em relação à afetação dos recursos internos e externos.

Embora os objetivos do PEE I permaneçam válidos, a sua estratégia está assente em três objetivos: redução da pobreza absoluta, assegurar a justiça e a equidade do género e a luta contra a propagação do HIV/SIDA e a mitigação do seu impacto. Esforços para desenvolver o Ensino Secundário e o *ETP*, serão continuados, através da expansão e revisão dos conteúdos destes ensinamentos.

Em relação ao *ETP*, as preocupações passam pelo reconhecimento da inadaptação dos currículos às necessidades do mercado de trabalho, pela fraca capacidade prática e qualificações dos alunos, a pouca fluência no Português e no conhecimento de línguas estrangeiras, a falta de capacidade de gestão/supervisão, a pouca autonomia e má gestão das instituições, os orçamentos insuficientes, as altas taxas de repetição, de desistência e insucesso e o elevado custo por aluno.

Por essas razões, várias estratégias/ações foram tomadas, desde a reforma do sistema e do desenvolvimento institucional, com a inclusão de um conselho nacional de formação, sistemas sustentáveis para o financiamento e gestão do *ETP*; desenvolvimento de um sistema *ETP* baseado em padrões; alinhamento dos programas do *ETP* nível primário e básico com os novos currículos do EP2 e ES1; melhoria da qualidade, que passa pela formação de professores, fornecimento de materiais, equipamento e infraestruturas, reforço da capacidade de gestão das instituições do *ETP* e o estabelecimento de serviços de orientação dos alunos; e a criação de um fundo para o desenvolvimento de capacidades para estimular a emergência de programas de formação inovadores e de alta capacidade (MEM, 2005b:32).

Em 2006 foi aprovado o *Plano Estratégico de Educação e Cultura – “Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”* (PEEC: 2006 – 2010/11), que integrou e reforçou o PEE II, e cuja missão foi a promoção da oferta de serviços educativos de qualidade, com equidade, para formar cidadãos com elevada auto-estima e com espírito patriótico, que sejam capazes de intervir ativamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico e social do país, promovendo, coordenando, facilitando e harmonizando as iniciativas dos vários intervenientes na área cultural.

Os objetivos do PEE I, continuaram validos, embora com maior ênfase na melhoria da qualidade da educação e na diminuição da retenção dos estudantes até à 7ª classe, aumentando os esforços para desenvolver a Educação Técnico-Profissional e Vocacional, um Ensino Secundário com características profissionalizantes e o Ensino Superior.

No seguimento do PEEC, o governo moçambicano, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Trabalho (MINTRAB) em parceria com o Banco Mundial e outros parceiros de cooperação, iniciou um processo de Reforma da Educação Profissional (a REP)<sup>82</sup>.

Foi adotado um *Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP)* que seria implementado num período de quinze anos (2006 a 2020), em três fases.

## **2.5. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O governo moçambicano, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Trabalho (MINTRAB) em parceria com o Banco Mundial e outros parceiros de cooperação, deu início a um processo de Reforma da Educação Profissional (REP) através da criação de uma Comissão Interministerial<sup>83</sup> (CIREP), Comissão Executiva (COREP) e de uma Unidade de Implementação (UI)/Secretariado Executivo para a REP.

Para se ultrapassar as limitações diagnosticadas no Sistema do Ensino Técnico Profissional (nomeadamente: o acesso limitado; a baixa eficácia; a desatualização do currículos face às necessidades do mercado de trabalho; a inexistência de um sistema único de qualificações profissionais; a falta de interação e colaboração entre as instituições e os sectores produtivos/serviços; o elevado número de alunos por turma; a falta de condições básicas em termos de oficinas, livros, manuais) e ir ao encontro das necessidades de formação profissional e do desenvolvimento sócio - económico de Moçambique, iniciou-se em 2006 a implementação do PIREP.

### **O Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP)**

Sob o lema “*Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País*”, o PIREP, será implementado num período de quinze anos (2006 a 2020) e comporta *três fases: a fase piloto (2006 – 2010/11), a fase de expansão até 2016 e a fase da consolidação até 2020.*

---

<sup>82</sup> Decreto nº 29/2005, de 23 de Agosto (Governo de Moçambique, 2005 a)

<sup>83</sup> Decreto presidencial nº 16/2007, de 17/12 (Governo de Moçambique, 2007)

Resultou de um processo de consulta e parceria com os representantes do sector produtivo, das organizações sindicais, da sociedade civil e parceiros internacionais.

A *filosofia* do PIREP assenta na transformação da provisão do *ETP* num *sistema orientado pela procura*, construído num quadro de formação modular com cursos *baseados em padrões de competência* e assente num Sistema Nacional de Padrões. O mesmo deverá ser reconhecido pelos empregadores e pela sociedade civil, tendo como *objetivos* o estabelecimento, com o envolvimento de todos os parceiros sociais, de um *sistema de educação profissional integrado, coerente, flexível e orientado para a procura do mercado de trabalho* ou seja pretende ser um facilitador na transição do atual sistema de *ETP* para um sistema orientado na formação de cidadãos profissionalmente qualificados, com espírito empreendedor, capazes de imprimir maior competências, competitividade e produtividade ao sistema socioeconómico de Moçambique.

Para ser possível alcançar esses objetivos, este programa pretende desenvolver um Sistema de Qualificações, um Sistema Nacional de Avaliação e Certificação de Competências Profissionais e um Sistema de Acreditação, abrangendo as instituições que são tuteladas não só pelo Ministério de Educação e Cultura mas também pelo Ministério do Trabalho e outras instituições públicas e privadas que fornecem serviços de educação profissional.

Os *princípios orientadores* deste Programa são a equidade, efetividade, articulação e sustentabilidade.

### **As Componentes do Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP)**

O PIREP, como estratégia de Reforma da Educação Técnica Profissional assenta em *quatro grandes componentes* (MEM, 2011 a):

- *Componente: Desenvolvimento Institucional e Normativo*, que passa por criar um quadro institucional necessário ao desenvolvimento, administração e gestão do futuro Sistema Nacional de Educação Profissional (SNEP). Com o envolvimento dos parceiros sociais, procura-se desenvolver mecanismos sustentáveis de financiamento do sistema e de gestão descentralizada das instituições provedoras de formação. Isto passa, também, pela criação da Autoridade Nacional da Educação Profissional (ANEP), estudos e desenvolvimento de estratégias de transição.

Esta componente tem como estratégia, de uma forma integrada, *criar, potenciar e colocar em funcionamento* as instituições que irão assegurar funções de regulação e controlo

do sistema integrado do sector público e privado (subsistemas de Formação Profissional, de Ensino Técnico Profissional e do Ensino Superior Politécnico). Ou seja, através de um Conselho Nacional para a Formação (CNF), deve ser criado um quadro que assegure o envolvimento de ONG`s, instituições do sector público e privado, bem como dos empregadores e sindicatos, na reforma.

- *Componente: Sistema Nacional de Qualificações e Formação (SNQF)*, assente em padrões de competência, incluindo a avaliação e certificação, programas de formação modelar, que seja guiado pela procura e que beneficie da participação do sector produtivo, das comunidades e da sociedade civil. Este Sistema (SNQF) irá promover a integração e articulação dos atuais sistemas de serviços de formação profissional e o acesso a esses serviços, através de provisão de formação não formal e privada. Que terá consistência, flexibilidade e articulação a nível interno válidas e com reconhecimento, para que se possa fazer a ligação, entre as necessidades dos utentes e do mercado de trabalho.

Esta componente foca-se no *aumento da relevância* na formação profissional, tendo em conta a falta de mão-de-obra e técnicos qualificados e as insuficiências na formação que caracterizam o sistema de formação profissional em Moçambique.

- *Componente: Melhoria da Qualidade* nas instituições – tem de ser o piloto de formação, através da formação de professores, do fornecimento de materiais de ensino adequados (fornecimento de livros e elaboração de manuais de formação), equipamento e infraestruturas físicas (reabilitação e manutenção), o estabelecimento de serviços de orientação dos alunos e reforço da capacidade de gestão das instituições da ETP (assim como a capacidade de planear e gerir o impacto do HIV/SIDA nos professores e alunos).

Esta componente tem como objetivo, promover um processo de *elevação da qualidade* da educação profissional, para níveis internacionalmente aceites, nas instituições que estão na tutela da Direção Nacional do Ensino Técnico (DINET) e do Instituto Nacional de Ensino do Emprego e Formação Profissional (INEFP), que fazem parte do PIREP.

- *Componente: Expansão do acesso e promoção da equidade* com a criação de um *fundo de melhorias das capacidades*, através do qual pretende promover a implementação de programas de formação inovadores, atuais, orientados pela procura, com qualidade e relevância na área de educação profissional.

Esta componente pretende, também, responder às *necessidades de formação das comunidades fora da escola*, nas áreas rurais em particular das mulheres e dar uma atenção especial à educação para a prevenção e combate ao HIV/SIDA.

Como instrumento de apoio para estimular a emergência de programas de formação inovadores e de alta qualidade, foi criado um esquema de financiamento competitivo, o *Fundo para o Desenvolvimento de Competências Profissionais (FUNDEC)*. Nele estão previstas três janelas de financiamento. A primeira janela destina-se a provedores públicos de formação (formal e não formal), a segunda, destina-se a provedores privados de formação (formal e não formal) e a terceira janela deve para responder às necessidades de formação da população em geral e que se encontra fora da escola nas zonas rurais, em especial as mulheres.

As primeiras três componentes, teriam lugar, numa primeira fase, a ser implementadas em 16 instituições piloto (tendo sido implementadas somente em 5 instituições de ensino médio) de educação profissional públicas e privadas, distribuídas por todo o território nacional - Região Norte, Centro e Sul - e de diferentes especialidades - Administração e Gestão, Hotelaria e Restauração, Agricultura e Agro indústria e Manutenção Industrial. A quarta componente, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas inovadoras e relevantes de formação, inclui entre seus objetivos alguns pontos-chave, tais como: aumentar a equidade -regional, social e de género; apoiar a emergência de programas de educação profissional direcionados para a promoção do autoemprego; e estimular o desenvolvimento de projetos pioneiros (MEM, 2008 b:20).

### **A Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006-2015.**

O objetivo principal e centralizador das políticas do governo de Moçambique, neste caso da REP, é a redução da pobreza absoluta e a melhoria de bem-estar social, através da promoção do desenvolvimento económico e social.

Estando conscientes que as elevadas taxas de incidência da pobreza absoluta estão associadas ao desemprego e subemprego, o governo, através do Plano Quinquenal 2005-2009, concebeu uma *estratégia de emprego e formação profissional*<sup>84</sup>, que visava contribuir para a redução da pobreza absoluta, através de promoção ativa do emprego. O seu grande propósito é materializar as políticas em matéria de emprego e o seu “principal objetivo foi promover o crescimento do emprego a curto e médio prazo de modo a propiciar o crescimento e

---

<sup>84</sup> Missão: Promover medidas que garantam a criação de oportunidades equilibradas de emprego e formação profissional, de capacidades adequadas para a melhoria da produtividade e competitividade dos sectores económicos, por forma a que Moçambique possa competir com sucesso no mercado global, alcançar os objetivos sociais de empregabilidade da força de trabalho, elevar o nível de vida da população e assegurar eficiência e eficácia na gestão dos recursos públicos aplicados na promoção de emprego, cumprindo deste modo os objetivos do plano Quinquenal do Governo 2005-2009.(Governo de Moçambique,2006:9)

desenvolvimento de uma economia pró-emprego”. Teve carácter multisectorial, prevendo uma ação concertada entre as diferentes instituições do Estado, parceiros sociais e sociedade civil que direta ou indiretamente contribuem para a promoção do emprego. (Governo de Moçambique,2006:3).

A coordenação para a implementação da Estratégia de Emprego e Formação Profissional assentou em três níveis: entre o emprego e a formação profissional, entre o sector privado e a formação profissional e entre o ensino técnico e a formação profissional. Em relação ao último nível esta coordenação serviu não só para evitar a sobreposição das ações, como também favorecer “o estabelecimento da ligação entre a educação profissional (*Ensino Técnico e Formação Profissional*) e mercado de emprego facilitando, deste modo, o desenvolvimento de estratégias de atuação integradas, entre os parceiros intervenientes no domínio da educação profissional” (Governo de Moçambique, 2006:11).

Duas das linhas orientadoras da estratégia passaram pela promoção de esquemas de formação profissional do sector privado e a intensificação de programas de formação profissionalizante de jovens (Governo de Moçambique, 2006:4). Estas duas linhas de orientação focadas na formação realçaram a importância desta para a empregabilidade, mas dotando os formandos de habilidades e competências necessárias para que possam ser empregados ou capazes de criar os seus próprios empregos, de modo a serem uma força de trabalho autossustentável, competitiva em crescimento. Ao mesmo tempo a formação deve contribuir para “assegurar e manter emprego, contribuir para a progressão no trabalho, adaptar-se às mudanças e entrar facilmente no mercado de emprego em diferentes períodos do ciclo da vida”. (Governo de Moçambique, 2006:7-8).

De realçar que entre os grupos alvos, considerados prioritários, estão os jovens, as mulheres e pessoas vivendo com o HIV/SIDA. Por essa razão destaca-se na estratégia:

- nas *áreas de intervenção*: o emprego para mulheres; a prevenção e combate ao HIV/SIDA no local de trabalho; e a ligação entre a educação, formação profissional e o mercado de trabalho (Governo de Moçambique, 2006:13-14);

E como *objetivos estratégicos*:

- na *área de emprego*: a promoção de emprego para jovens - através de ações de desenvolvimento de programas de formação em módulos direcionados aos postos de trabalho e produtos, utilizando, entre outros, a metodologia da OIT sobre Habilidades Ocupacionais (Estratégia de Emprego e Formação Profissional, 2006:16) e a promoção de emprego para mulheres - através de “ações formativas onde serão utilizados, entre outros, os pacotes de



capacitação institucional da OIT sobre o Género e Emprego, promoção da formação profissional de raparigas e mulheres” (Governo de Moçambique, 2006:17);

- nas *áreas transversais ao emprego e a formação profissional*: incluir Medidas Preventivas sobre o HIV/SIDA na promoção de emprego, através de ações como a inserção de “conteúdos sobre HIV/SIDA nos programas de formação profissional e disseminar experiências com resultados positivos no País e na região” e “adotar e implementar um código de conduta em conformidade com o da OIT sobre o HIV/SIDA no local de trabalho” (Governo de Moçambique, 2006:25).

Em relação à *área da formação profissional* a estratégia definiu três objetivos: melhorar a coordenação do sistema de formação, aumentar a relevância da formação profissional para responder à procura da economia e do mercado de emprego e melhorar a qualidade da formação profissional. Para se atingir estes objetivos foram delineadas várias ações, tais como: estabelecimento de um sistema de formação profissional com o envolvimento do sector privado na definição das necessidades específicas de formação; melhoramento na ligação da formação profissional com o mercado de emprego; definição de padrões de competência para os formadores, gestores e técnicos de formação profissional; criação de instituições de formação profissional nas províncias que providenciem programas de formação necessários ao mercado local de trabalho; incorporação nos currículos de ensino de matérias de cariz profissionalizante; desenvolvimento de metodologias de formação flexíveis e inovadoras. (Governo de Moçambique, 2006:20-22).

Podemos concluir que o PIREP foi desenhado como uma primeira iniciativa de gestão partilhada entre o sector público (Trabalho e Educação), sector privado, sindicatos, sociedade civil e parceiros de ajuda ao desenvolvimento, no que diz respeito à formação da mão-de-obra moçambicana.

O PIREP materializa parte dos objetivos da *Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique*, nomeadamente os do domínio da formação profissional, garantindo equidade, sinergias multisectoriais, complementaridade para o ajustamento das medidas às reais necessidades do mundo do trabalho (Governo de Moçambique, 2006:11) e a *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique*.

Quando em 2006 o Governo de Moçambique lançou a REP, tinha como objetivo facilitar a transição para um sistema orientado pela procura e baseado em padrões de competência, de modo a que, a educação técnica proporcionasse aos seus cidadãos habilidades

relevantes para o mercado de trabalho, ou seja uma reforma baseada num Sistema de Educação Profissional integrado, coerente, flexível e orientado para a procura do mercado de emprego.

### **2.5.1. O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

O novo milénio veio dar um novo impulso à educação profissional<sup>85</sup> através da implementação da *Estratégia do Ensino Técnico e Profissional*, da reestruturação das Escolas de Artes e Ofícios que foram transformadas em Escolas Profissionais<sup>86</sup> e do início da REP em Junho de 2006.

A Educação Profissional (anexo C.2.2) abrange o Ensino Superior Politécnico (ESP), o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Formação Profissional (FP) nas suas modalidades: formal, não formal, integrados num Sistema Nacional de Qualificações e Formação (SNQF).

Por sua vez o *ETP* abrange, as Escolas Técnicas Nível Elementar (ex-Escolas de Artes e Ofícios), as Escolas Técnicas Nível Básico (Escolas Industriais e Comerciais) e as Escolas Técnicas Nível Médio (Institutos Industriais e Comerciais).

Em 2010, aquando da realização da Reunião Nacional de Planificação da Educação, recomendou-se a transformação gradual das escolas do ensino básico comercial e industrial em escolas profissionais e de nível médio. Esta recomendação visava melhorar o desempenho escolar dos alunos e teve em consideração a reduzida procura no mercado de trabalho dos graduados do nível básico (MINED/DIPLAC, 2010:10).

Com a aplicação da REP a configuração das *escolas* alterou-se, passando a existir as Escolas Profissionais, substituindo as Escolas Elementares e as Escolas de Nível Básico que passaram a Escolas de Nível Médio. Ou seja, o que se pretende é a que as Escolas Profissionais, que na sua maioria se encontram nas zonas rurais e no interior do país, integrem também o Nível Básico possibilitando maiores oportunidades de acesso e prosseguimento de estudos no *ETP*.

Foi nos finais dos anos 90 que começou a reestruturação das então chamadas Escolas de Artes e Ofícios, tendo sido transformadas em Escolas Profissionais pelo Diploma Ministerial nº 138/2003 de 31 de Dezembro (Governo de Moçambique, 2003).

---

<sup>85</sup>A Educação profissional, envolve várias instituições do Governo pertencentes a vários sectores, como: o MINED/DINET o MINTRAB/INEFP. Além disso o subsector envolve o sector privado e a sociedade civil, na oferta educativa, a luz da lei 6/92 do SNE (DINET, 2010)

<sup>86</sup> Diploma Ministerial nº 138/2003 (Governo de Moçambique, 2003)

As cinco escolas piloto em 2002,<sup>87</sup> passaram para trinta e três em 2011. As EP<sup>88</sup> destacam-se pelo importante papel que exercem na qualificação profissional dos jovens e adolescentes, particularmente nas zonas rurais, estando representadas presentemente em quase todas as províncias de Moçambique, com uma oferta formativa variada e de acordo com as necessidades locais, atribuindo diploma de dupla certificação (escolar e profissional) e permitindo a progressão de estudos.

No *ETP* é importante existir um corpo docente constituído por técnicos com formação e experiência profissional. Como tal procurou-se desenvolver mecanismos que favoreçam o recrutamento de docentes a partir das empresas, como medida de emergência para combater a falta de formação de professores e ao mesmo tempo desenvolver estratégias com parceiros para a formação de professores do *ETP*.

A formação dos professores pelo Instituto Superior D. Bosco, veio colmatar uma das mais antigas exigências e necessidades dos docentes do *ETP*.

Até ao estabelecimento da parceria/compromisso, com a Comunidade Salesiana em Moçambique, não existia nenhum sistema de capacitação para os professores e gestores escolares, permanecendo estagnada a formação dos professores para o *ETP*. Quem tinha a seu cargo a formação especializada dos professores do *ETP* eram os Institutos Pedagógicos, que desapareceram na década de 90.

Segundo as informações e dados fornecidos pela Direção Científico-Pedagógica do Instituto Superior Dom Bosco, em Agosto de 2011, a formação dos professores do *ETP* confere o Grau de Bacharelato, sendo feita à distância, com duração de quatro anos e um semestre, ou presencial com duração de três anos. Os campos de formação são:

- administração e gestão, nas especialidades de contabilidade e gestão;
- hotelaria e turismo, nas especialidade de mesa e bar, receção e andares;
- agropecuária, na especialidade de agropecuária;
- manutenção industrial, nas especialidades de eletricidade e mecânica.

Em 2010, dos 660 professores matriculados (282 do sexo feminino), somente 633 foram avaliados. De realçar que da Província de Cabo Delgado matricularam-se 8 professores e da

---

<sup>87</sup> Em Moamba (província de Maputo), Inhamissa (província de Gaza), Massinga (província de Inhamabane), Ilha de Moçambique (província de Nampula) e Songo (província de Tete) (DINET, 2011)

<sup>88</sup> Têm como missão: “qualificar profissionalmente jovens e adolescentes Moçambicanos como núcleo de uma estratégia de desenvolvimento socioeconómico nacional, que requer e repousa em boa parte, na existência de uma mão-de-obra competente e apta a evoluir nos mais variáveis contextos profissionais laborais” (DINET, 2011:4)

Província Maputo Cidade matricularam-se 314 professores. O número de professores matriculados, em 2011, foi de 839 (376 do sexo feminino).

Embora persistam algumas dificuldades e áreas que merecem reflexão e atenção, nomeadamente: o envolvimento do sector produtivo, a coordenação e gestão do sistema, o desempenho na área de organização dos estágios práticos e a falta de pessoal técnico a todos os níveis do *ETP* para melhor responder aos desafios da REP, tem-se vindo a registar alguns progressos (MEM, 2014:28-30):

- *na áreas de efetivos*: O número dos alunos no *ETP* cresceu em 25% entre 2012 e 2013. O crescimento no ensino profissional e no nível médio, beneficiou da transformação das escolas básicas, bem como da abertura de mais 5 novas instituições privadas. De notar que, em 2013, houve 40 instituições de *ETP* que ofereceram cursos de curta duração, beneficiando 3.250 formandos;
- *na área da contratação, formação e capacitação de professores*: foram recrutados 152 novos professores, iniciou-se a formação de professores do Certificado B e no âmbito da parceria com Portugal, foram formados 19 professores para as Escolas Profissionais. Foram ainda capacitados professores em exercício na Alemanha (24), e realizou-se a capacitação pedagógica dos professores dos ramos agrários, industrial e comercial, bem como a capacitação na área tecnológica;
- *na área legislativa*: foi aprovado pelo Conselho de Ministros o Pacote Legislativo que regula, entre outros, a criação da ANEP como entidade reguladora do sistema de Educação Profissional e a autonomia dos Institutos Médios;
- *na área de equipamento e alocação de fundos*: no ano de 2013 apetrecharam-se as escolas com equipamento diverso (equipamento informático, agrícola e meios circulantes) e alocaram-se fundos às escolas para facilitar a aquisição de materiais e consumíveis para um melhor funcionamento das instituições.

A melhoria da qualidade, também passa pelo fornecimento de materiais de ensino adequados, equipamento e infraestruturas físicas e modernas. Nesta componente a reforma em curso está a reabilitar as escolas de ensino técnico, adequando-as às novas especialidades/cursos que estão a ser implementados de acordo com o novo Sistema Nacional de Qualificações e Formação (SNQF).

Outros fatores para a melhoria da qualidade do *ETP* passam pela implementação, embora parcial, do novo regulamento dos institutos médios que atribui uma maior autonomia

às escolas e valoriza o envolvimento do sector privado na gestão da instituição e na consolidação dos processos de planificação e coordenação entre os diferentes intervenientes.

Podemos concluir que o *ETP*, no âmbito da REP, pretende formar cidadãos profissionalmente competentes e empreendedores e, ao mesmo tempo, tornar as empresas e a economia moçambicanas mais competitivas no contexto da integração regional e dos desafios da globalização.

## CAPÍTULO III. - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 3.1. PROBLEMÁTICA

Todo o sistema de educação ou processo de ensino aprendizagem centra-se no indivíduo, sendo ele, em conjunto com a sociedade de que faz parte e o mundo que o rodeia a razão da educação (Einstein apud Mazula, 2006). Segundo a Agenda 2015 (Comité de Conselheiros, 2003:103):

O indivíduo enquanto sujeito e objeto da educação tem como aspiração que o sistema de educação e de formação profissional sejam orientados para produzir, criar riqueza e recursos de vida para si e para os seus dependentes e para o País, auto-entregando-se e empregando outros moçambicanos, contribuindo com a sua produção material e intelectual, para que Moçambique conheça um futuro próspero.

A realidade dos nossos dias é o mundo cada vez mais global, com a presença de uma economia de mercado aberto (globalização), cada vez mais competitiva, em constante mudança tecnológica e também organizacional.

Uma sociedade que se confronta com vários desafios é cada vez mais exigente, fruto de mudanças a todos os níveis, tais como mudanças sociais, culturais, tecnológicas, económicas e políticas. As mudanças exigem respostas e os governos são pressionados para se focarem nos sistemas educativos, uma vez que a educação e mercado de trabalho tem vindo a estabelecer uma relação fundamental nas sociedades modernas.

O indivíduo vê a educação/ensino como um investimento em si próprio (conceito de capital humano desenvolvido por Theodore Schultz – 1961, que identificou as despesas atribuídas à educação como um investimento dos indivíduos em si próprios) e um meio de alteração das suas condições de vida, pois através da educação formal, tem um certificado/diploma, graças ao qual é possível obter um emprego mais bem remunerado. Por isso sobre a educação e formação, os indivíduos criam expectativas e perceções, que são formas de entendimento, conhecimento, identificação, interpretação, explicação e apropriação da realidade em que vivem. Ao interagirem com o meio e a forma como o fazem, recebem inputs que lhes permitem construir significados e interpretar fenómenos. Nesse sentido o grupo social com o qual o indivíduo interage e a sociedade onde se movimenta e da qual recebe valores, normas e cultura, levam-o a formar perceções e criar expectativas sobre a educação e a sua formação profissional.

Pese embora e segundo Pardal *et al*, (2011), as interpretações, as opiniões, as avaliações e a tomada de decisões que o indivíduo toma, na sua relação com o mundo/educação, tenham como base algo que não lhe é exclusivo, embora lhe pertença, mas que provem do meio

do qual faz parte, sendo muitas vezes “o resultado de um saber comum construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana” do indivíduo (Martins *et al*, 2008:27).

As percepções, dos indivíduos, relacionam-se com o próprio processo e aos anseios de educação e formação profissional, ou seja, como os indivíduos percebem, organizam, atribuem significado e interpretam a educação e formação que lhes é oferecida.

As expectativas, quanto ao seu futuro, relacionam-se com a sua educação e formação profissional, existindo um grau de esperança relacionado com os seus projetos pessoais e profissionais.

Embora a Educação Profissional seja a principal responsável pela moldagem do perfil das habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, e constituindo-se como mais do que a simples transferência de conhecimento e de habilidades, deve também construir o capital humano (relacionamos com o indivíduo/cidadão), reforçando a coesão social (capital social que relacionamos aos valores) (Comité de Conselheiros, 2003).

Mazula (1995) considera que uma educação para a identidade nacional, neste caso para a moçambicanidade, passa pela qualidade das relações sociais, pois a educação é o próprio reflexo da sociedade, sendo o elo das relações sociais a escola<sup>89</sup>, um espaço singular de ensino, aprendizagem e vivência de valores.

Os organismos internacionais, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, entre outros, consideram o *Ensino Técnico e Profissional (ETP)*, como parte integrante da Educação Profissional<sup>90</sup>, indispensável ao sistema económico pois, no âmbito dos sistemas educativos e a nível intermédio, é o tipo de ensino que melhor responde às exigências da multiplicidade de papéis profissionais existentes no sistema produtivo e de consumo. O reconhecimento crescente de que a obtenção de competências técnicas e profissionais são fundamentais para melhorar a competitividade e para a obtenção de um emprego decente que permita a inclusão social e a redução da pobreza, tem sido um incentivo para que países africanos melhorem os níveis da sua força de trabalho através de reformas nos sistemas de educação (OECD, 2008).

Perante os desafios, pressões e oportunidades que uma economia regional e global, cada vez mais integrada e competitiva que se colocam ao país, exige-se uma melhoria da qualidade da educação recebida e de oferta de conhecimentos e aptidões.

---

<sup>89</sup> Lema do PEEC 2006-2010/11 (MEM, 2006): *Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade.*

<sup>90</sup> A Educação Profissional em Moçambique compreende o Ensino Superior Politécnico (ESP), o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Formação profissional (FP).

Segundo a Agenda 2015 (Comité de Conselheiros, 2003) a globalização deve ser encarada como uma oportunidade e tendo em atenção as aspirações da sociedade moçambicana, que vão no sentido de se dar mais ênfase à dimensão educativa e formativa do *saber fazer*. Coloca-se então como cenário desejável, entre outros:

- uma educação e formação que valorize a capacitação do indivíduo, fornecendo os instrumentos práticos e teóricos para que seja bem sucedido quer a nível pessoal como profissional;

- uma educação e formação que deve ser vista como sendo composta pelos quatro pilares interrelacionados de saberes: *saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver junto*;

- uma educação e formação da mulher dado ao seu papel como mãe, educadora e elo familiar. Deve-se dar oportunidade permanente de acesso ao conhecimento e às práticas no sentido de poder apoiar aqueles à sua volta e que dela dependem;

- uma educação e formação baseada nos valores da família, da comunidade e no respeito pelas tradições e pela diversidade cultural, linguística, religiosa, racial, política e social da sociedade moçambicana, mas compatíveis com os valores universais.

Em Moçambique o primeiro plano estratégico da educação (PEE I 1999-2005) teve como prioridade central o ensino básico e o segundo (PEEC 2006-2010/11) propôs-se aumentar os esforços para o desenvolvimento do *ETP*, que tem passado por várias fases, acompanhando o percurso político, económico, social e cultural do país.

Este ensino remonta ao decreto real de 21 de Setembro de 1904, quando o governo autorizou a constituição de uma escola prática com vista ao ensino de contabilidade e operações comerciais, noções de agricultura, indústria e conhecimentos de utilidade prática, para além das principais línguas europeias e língua indígena, úteis à exploração colonial (Matos, 1948).

Em 1911, seria criada a Escola Prática Comercial e Industrial 5 de Outubro, com o objetivo de formar recursos humanos para o sector comercial, industrial e administração (Boletim Oficial de Moçambique, nº 40, 1ª Série). Contudo, só nos anos 30 é que organização do ensino técnico profissional seria aprovada por decreto (Dec. 20 420, de 20 de Outubro de 1931), tendo sido aplicada em Moçambique seis anos mais tarde (PM. 8 769, 4 de Agosto de 1937). Quinze anos mais tarde seria aplicada a reforma do ensino técnico profissional promulgada pela Lei 2 025, de 19 de Junho de 1947 (PM. 13 883, 15 de Março de 1952), a qual permaneceria em vigor até à data da independência sem grandes alterações<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup>A Reforma Veiga Simão de 1973, veio valorizar o ETP ampliando o leque de conhecimentos gerais e básicos equiparando-o com o ensino liceal, permitindo a continuação de estudos.



O período de pós-independência é caracterizado por vários momentos de alteração substantiva do percurso da educação em Moçambique e do subsistema de ensino técnico profissional.

Consideramos um primeiro momento entre 1975 e 1994, onde numa primeira fase, se tentou gerir a situação existente no país e se lançaram as bases para a constituição do novo sistema de educação nacional, promulgado pela Lei 4/83, de 23 de Março, que assentava numa ideologia socialista para formação do “Homem Novo”. Este primeiro momento engloba o início e o término de uma guerra civil. Em contrapartida, e numa segunda fase, com o fim do sistema político de ideologia socialista e abertura ao sistema político democrático multipartidário (fim da guerra civil em 1992), foi aprovado um novo sistema de educação nacional adequado à nova realidade política, económica e social do pós-guerra civil (Lei 6/92, de 6 de Maio).

A partir deste momento, começaram-se a discutir as linhas orientadoras do *ETP* que viria a culminar com a aprovação da *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)*, pelo Conselho de Ministros em 2001, que consideramos um segundo momento entre 1994 e 2001.

O terceiro momento entre 2001 e 2014, incluiu a aprovação da *Reforma da Educação Profissional (REP)*, em 2005, que tem como missão primordial a formação de mão-de-obra qualificada para responder às necessidades do sector produtivo e abrange a fase piloto (2006-2010/11) e o princípio da fase de expansão que está previsto terminar em 2016.

De acordo com a Lei nº 6/92 de 6 de Maio (Governo de Moçambique, 1992), são objetivos do ETP em Moçambique:

- *Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade e para a continuação dos estudos nos níveis subsequentes.*
- *Desenvolver nos jovens as qualidades básicas de personalidade, em particular educando-os no assumir de uma atitude correta perante o trabalho.*
- *Desenvolver a capacidade de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direção científica do trabalho.*
- *Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e também a proteção do ambiente.*

Ou seja, o ETP está organizado para permitir a aquisição de competências, conhecimentos, valores e atitudes, os quais são necessários para as pessoas exercerem uma determinada profissão ou ocupação. Componente importante do Sistema Nacional de Educação

(SNE), tem por *missão* “garantir aos cidadãos o acesso a uma formação científico – técnica, altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico e social” (perante os desafios e exigências, do indivíduo, da sociedade e do mundo) (Governo de Moçambique, 2001:27). Daí que seja importante perceber como evoluiu o *ETP*, como é que o *ETP* é encarado por aqueles que com ele estão relacionados e quais as perceções e expectativas que os intervenientes têm sobre ele. Na abordagem e compreensão das questões do *ETP* num país africano, que são complexas, procurámos conhecer não só a história, como a tradição e a cultura moçambicana para um melhor entendimento e enquadramento da problemática. Num país que se procura reconstruir fortalecendo as suas vias de desenvolvimento, o contato com a realidade foi importante na compreensão e na reflexão, ajudando-nos a ter uma visão mais realista e global da posição, da função, do contributo e da importância do *ETP* em Moçambique.

Neste âmbito colocamos como pergunta de partida do estudo empírico:

*Quais são as expectativas e as perceções dos vários intervenientes sobre o Ensino Técnico e Profissional?*

A evolução, a caracterização, a organização e os objetivos do *ETP* no contexto da realidade sócio-cultural de Moçambique constituem um ponto de partida e um referencial indispensáveis na compreensão do nosso objeto de investigação. Fizemos a análise crítica da operacionalização do *ETP* em escolas de ensino de nível médio (os Institutos Comerciais e Industriais) de ensino médio, descrevendo quais os cursos, as áreas de especialização e tipos de formação, as saídas profissionais, a sua relação e ligação com o meio, o que consideramos uma componente essencial para a identificação e compreensão deste sistema de ensino. Investigamos também se esta organização, nomeadamente a apresentada pela REP, vai ao encontro das expectativas e perceções de alguns dos intervenientes neste sistema de ensino.

### **3.2. OBJETIVOS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO**

Segundo a Agenda 2015 (Comité de Conselheiros, 2003:103) há necessidade de uma maior ênfase na dimensão formativa da Educação e na introdução da Educação e Formação Profissional que permita aos cidadãos produzir “riqueza e recursos de vida para si e para os seus dependentes e para o País, auto empregando-se e empregando outros moçambicanos”.

O *ETP* tem como objetivo principal contribuir para a criação de uma força de trabalho qualificada, essencial para estimular o desenvolvimento e crescimento económico do país. Prepara os alunos para a transição da escola para o mundo de trabalho, através do desenvolvimento de conhecimentos e de competências para um desempenho adequado nas várias profissões. O desenvolvimento desta vertente é crucial para uma economia em

crescimento, que solicita competências cada vez mais complexas e especializadas (MEM, 2012b).

Este subsistema enquadra-se na prioridade do Governo de Moçambique para assegurar uma melhor preparação da nova geração, para a sua participação na esfera económica, contribuindo para um maior e mais rápido desenvolvimento socioeconómico do país (MEM, 2012b). As características apresentadas deste sistema de ensino, têm influenciado direta ou indiretamente as opções políticas e os objetivos da sua continuação após a independência, por permitirem a aquisição de competências práticas, o saber fazer e o entendimento necessários para o emprego (UNESCO, 2006).

Na viragem do século colocam-se as seguintes interrogações:

- *Quais são os instrumentos e em que medida o ETP pode ser um dos elementos fundamentais para Moçambique ter cidadãos profissionalmente competentes, empreendedores, empresas e uma economia mais competitiva e preparada para os desafios da integração regional e da globalização?*

- *Qual a importância de uma qualificação obtida em Escolas do Ensino Técnico e profissional e em que medida o ETP é importante na obtenção de uma qualificação dos Recursos Humanos<sup>92</sup>?*

- *Conseguirá o ETP atingir os objetivos a que se propôs na sua estratégia delineada para 2002 – 2011 e no contexto da atual Reforma da Educação Profissional?*

- *Que tipo de interações/relações se estabelecem entre os vários intervenientes do ETP e de que forma<sup>93</sup>?*

- *Qual o papel desempenhado pelo Governo no sentido de estabelecer e manter a ligação entre o ETP, a sociedade e o mercado de trabalho?*

Com base no exposto anteriormente colocamos como *objetivos gerais* para a nossa investigação:

- Analisar criticamente a evolução e as características do *ETP* em Moçambique;
- Interpretar as expectativas e perceções de vários intervenientes neste sistema de ensino.

Definimos como *objetivos específicos*:

- Descrever a evolução da organização e de funcionamento do *ETP*;

---

<sup>92</sup>As expectativas e as perceções que a sociedade sente em relação ao ETP, definem a sua relação.

<sup>93</sup>Perante os desafios e as mudanças do novo milénio, a relação entre o ETP e o meio/mercado de trabalho tem de estabelecer novos entendimentos uma nova parceria para responderem ultrapassarem em conjunto as dificuldades apresentadas.

- Identificar a concepção e o grau de implementação da REP no *ETP* em variados planos, a saber: a estratégia, os planos, os programas, a relação com o mercado de trabalho/empregadores, afetação dos recursos humanos, materiais e financeiros, os constrangimentos, as potencialidades, as dificuldades, as preocupações, as condições, os desafios, as expectativas e as percepções;

- Analisar o grau de participação e cooperação na planificação e formação entre as Escolas Técnicas e os parceiros do mundo do trabalho;

-Refletir sobre o contributo deste sistema de ensino nas questões do género e na prevenção e combate ao HIV/SIDA.

### **3.3. DESIGN DA INVESTIGAÇÃO**

No processo de investigação existem dois momentos que têm de estar em constante interação, o momento epistemológico (domínio conceptual da investigação – “pensar a investigação”) e o momento metodológico (domínio fatural da investigação – “fazer a investigação”) (Carvalho, 2009:112).

O início da investigação partiu da observação de um “fato, observação empiricamente verificada” (Carvalho, 2009,109), que se transformou no nosso objeto de estudo e sobre o qual estabelecemos objetivos e a questão principal que delimitou e norteou a investigação.

*Ao pensar a investigação* referimo-nos particularmente aos conceitos que para além de apontarem regularidades no objeto da investigação nos ajudam a ter um raciocínio lógico, que utilizamos para pensar, para investigar, que nos dão respostas rotineiras e de certa maneira estáveis. (Carvalho, 2009).

*Ao fazer a investigação* referimo-nos à forma como abordamos o objeto da investigação, a estratégia delineada, os procedimentos ou método de abordagem, as técnicas e os instrumentos utilizados ao longo da investigação e que nos permitiu operacionalizar os conceitos. (Carvalho, 2009).

A metodologia que orienta a presente investigação tem características *qualitativas* e *quantitativas*. Efetuou-se no ambiente natural dos participantes que foram envolvidos no processo, utilizámos a comunicação e a observação, participámos no processo, procurámos compreender, descrever e interpretar os significados<sup>94</sup>, utilizámos um raciocínio com características indutivas. Foi essencialmente uma metodologia interpretativa (Tuckman, 2005

---

<sup>94</sup>Tais como, a postura, o olhar, o toque, os silêncios, os gestos, as reações ...

e Creswell, 2007), das representações, das expectativas, percepções, valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões.

Para Martins *et. al.* (2008), os indivíduos nos seus relacionamentos estão permanentemente a fazer interpretações, avaliações e a tomarem decisões. Mas não de uma forma exclusivamente racional, fazem-no usando o senso comum. Nesse sentido, interessa-nos compreender as interpretações de senso comum em relação ao *ETP*.

Mas por ser um tema ou um *fato* sobre educação, e devido à sua complexidade, consideramos outros olhares e interpretações da realidade em que o tema se circunscreve, pois só assim, com abordagens diversas, podemos ter uma compreensão mais global e profunda da realidade. Nesta perspetiva quantificamos a informação recolhida no decorrer da investigação, nomeadamente no âmbito dos inquéritos por questionários e em algumas das dimensões das entrevistas.

A conjugação de uma análise *quantitativa* (objetiva e com um raciocínio dedutivo) e *qualitativa* (subjéctiva e com um raciocínio indutivo) permitiu-nos aproximar o conhecimento particular do geral através das teorias e leis (através, entre outros, dos escritos, da legislação, dos regulamentos, das características e forma de organização do *ETP*) e vice-versa, ou seja, através da observação de um fato da realidade concreta e particular procurou-se, dentro de certos limites, estabelecer generalizações. Pois consideramos que é importante narrar (descrever) o que acontece, mas também, dizer (explicar) como acontece (Carvalho, 2009).

Além de uma reflexão teórica sobre a problemática do *ETP* no seu relacionamento com as expectativas e percepções da sociedade e do mercado/mundo do trabalho, fizemos a sua evolução e relacionamento com os vários condicionalismos políticos, económicos e sociais que marcaram o país.

A investigação teve um cunho *exploratório e descritivo*.

O cunho exploratório visou aprofundar o conhecimento e entendimento sobre o tema e o próprio contexto. A exploração envolveu um *levantamento bibliográfico* (contribuição de diferentes autores sobre o tema, ou seja, recurso a fontes secundárias), *documental* (contribuições de documentos e informação fornecidos pelas instituições e organismos de contato, ou seja, fontes primárias) e *contatos/conversas/entrevistas* com pessoas que tiveram experiências relacionadas com o problema pesquisado.

O cunho descritivo visou essencialmente registar, correlacionar, descrever as características, o modo como evoluiu e está organizado o *ETP*. Caracterizamos as três instituições que foram alvo de observação e onde foram aplicados os inquéritos por

questionários aos alunos e as entrevistas aos professores. Como enquadramento fizemos uma breve caracterização das províncias da qual fazem parte as escolas da investigação.

Escolhemos como método de investigação o *estudo de caso*, conscientes das vantagens e desvantagens desta opção, pelas características e contexto da própria investigação. Pretendemos, com “o estudo de caso, retratar uma configuração que, embora particular, funcione como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações mais amplas de um determinado objeto de estudo” (Pardal *et. al.*, 2004, 7-8).

O *fato* é analisado de uma forma intensiva, houve uma observação detalhada de um contexto e de uma situação particular (o caso), que nos permitiu uma flexibilidade no recurso a técnicas de recolha de informação diversificada, assim como viabilizou o seu conhecimento e sua caracterização. (Pardal e Correia, 1995).

Embora tenhamos iniciado a nossa investigação baseada em pressupostos teóricos, não partimos de um esquema rígido e concebido *a priori* mas procurámos, através do conhecimento iniciado pela compreensão do “caso”, desenvolver novos significados, novos sentidos e novas compreensões a partir deste *estudo de caso* (Pardal *et.al*, 2004).

A investigação incidiu em três escolas de ensino de nível médio (IICP- Instituto Industrial e Comercial de Pemba na Província de Cabo Delgado; ICM - Instituto Comercial de Maputo e IIM - Instituto Industrial de Maputo na Província Cidade Maputo) de duas províncias e que representam 60% das escolas técnicas da fase piloto da REP.

Para uma maior compreensão do contexto, do próprio sistema de ensino e da (s) escola (s), investigámos as suas histórias, o seu ambiente, as suas estruturas, a sua organização, as suas relações, comparámos e correlacionámos as expectativas e as perceções dos vários intervenientes no *ETP* das três escolas.

### **3.3.1. A RECOLHA E O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO**

Os métodos de recolha e de tratamento da informação são complementares e devem ser processos escolhidos simultaneamente e em função dos objetivos traçados para a investigação.

Como instrumentos de recolha de informação e sua transformação em dados, privilegiámos a *observação*, a *entrevista*, os *documentos* e os *inquéritos por questionário*.

Como instrumentos de tratamento dos dados utilizámos a análise estatística e de conteúdo.

### 3.3.1.1. A OBSERVAÇÃO

A observação foi um dos instrumentos mais utilizados ao longo da investigação. Sendo esta um conjunto de operações através das quais o modelo de análise é testado e comparado com dados observados, foi importante a escolha dos instrumentos de observação e o modo como ela se efetuou.

A deslocação aos locais, o contato direto com situações específicas e com as pessoas no seu ambiente natural, facilitou a obtenção das informações que nos auxiliaram na investigação e permitiu-nos obter uma visão mais concreta e ampla da realidade.

Se por um lado ao fazermos-nos acompanhar por documentos oficiais<sup>95</sup>, como investigadores do Centro de Estudos Africanos do ISCTE e com uma credencial da Direção Nacional do Ensino Técnico Profissional de Moçambique, foi uma mais-valia, não é menos verdade que a experiência profissional e pessoal facilitou o acesso à informação, aos locais e às pessoas, proporcionando igualmente um maior entendimento e a uma maior compreensão do fenómeno investigado.

As experiências anteriores à investigação, de vivências e trabalho próximo (quatro anos e meio como professora em instituições escolares moçambicanas<sup>96</sup> e várias deslocações/viagens pelo país), em contato com o objeto da investigação contribuíram e facilitaram a fluidez da informação em diferentes vertentes, nomeadamente na criação de uma rede de contatos (Ministério da Educação, Direções Provinciais de Educação, Organizações Não Governamentais, Escolas do Ensino Técnico e Profissional, Comunicação Social, Empresas Públicas e Privadas, Organizações Políticas e Religiosas, entre outros), na compreensão e acesso aos olhares e aos vários entendimentos (como os códigos de comportamento, modos de vida, a linguagem corporal e verbal).

A realização de observações diretas, esporádicas, espontâneas e informais de situações (principalmente no espaço físico da escola/instituto), como por exemplo, de aprendizagem na sala de aula e oficinas, de apresentação de provas de avaliação ou no espaço de convívio,

---

<sup>95</sup>Efetuiu-se *in loco* um primeiro contato com os organismos oficiais na área do ETP/Educação, em que se apresentou os objetivos da investigação e os instrumentos de aplicação, com vista a obter uma autorização e colaboração para a recolha da informação. Por último testou-se os instrumentos nas escolas piloto da REP com o objetivo da sua validação (c.f. anexo I)

<sup>96</sup>As experiências profissionais ocorreram na Escola Industrial e Comercial de Pemba (EICP), na Província de Cabo Delgado, entre Janeiro de 1999 a Dezembro de 2001, como professora da especialidade de contabilidade, diretora de turma, formadora dos professores da especialidade de Contabilidade, elaboração de exames, reabilitação e responsável da Biblioteca Escolar Mia Couto, entre outras atividades. Entre Agosto e Dezembro de 2006 e entre Agosto de 2007 e Agosto de 2008, no Instituto A Politécnica em Quelimane, na Província da Zambézia.

proporcionaram conversas informais com a comunidade escolar que possibilitaram conhecer pequenas histórias, opiniões e experiências vividas que foram importantes no complementar da restante informação.

A observação muitas vezes significa apenas olhar, estar presente de uma forma tão discreta e neutra quanto possível, o que não implica, obrigatoriamente, o seu registo, ou seja, tomar notas de dados no sentido da sua mensuração (Carvalho, 2009), mas acabou por ser essa observação informal que se concretizou de uma maneira semiestruturada em forma de *diário de campo*.

Nos nossos registos procurámos ordenar, datar e localizar as observações, assim como obter um número maior de informação sobre as mesmas e ter notas descritivas e notas reflexivas (as considerações pessoais) (Creswell, 2007).

O registo da observação também passou pela fotografia, um elemento importante de transmissão e de comunicação, que conserva o momento e o acontecimento numa imagem. Através da fotografia traduzimos a realidade de uma forma “verdadeira” sendo também um meio de acesso ao conhecimento.

O carácter informal e o grau de abertura da observação permitiram a criação de um ambiente descontraído que facilitou as interações com vários interlocutores.

Como interlocutores temos os cidadãos comuns, que se cruzavam connosco no dia-a-dia, nos transportes públicos, no passeio/estrada, no café, na loja e outros lugares comuns, com conversas diversas que complementaram a informação e os outros - alunos, professores e funcionários das escolas visitadas e observadas (além das três que foram objeto de estudo *IICP*, *ICM* e *IIM*, temos a Escola Profissional da Ilha de Moçambique, a Escola e o Instituto Comercial e Industrial de Nampula, Instituto Industrial e Comercial 1º de Maio de Quelimane e a Escola Comunitária de Artes e Ofícios em Quelimane, a Escola Industrial e Comercial 25 de Junho e o Instituto Industrial e Comercial da Beira e um centro de Formação para Jovens Young África na Beira, Instituto Agrário de Chimoio, a Escola Industrial 1º de Maio em Maputo), técnicos de várias Direções Provinciais de Educação (Cabo Delgado, Nampula, Beira e Quelimane), do Ministério da Educação, especialmente da Direção Nacional do Ensino Técnico e outras (Direção Provincial de Turismo e das Alfandegas de Cabo Delgado), responsável pelo PIREP, o Centro de Formação Profissional da Beira, o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, o Instituto D. Bosco - Rede Salesiana de Formação Profissional e várias entidades colaboradoras com a escola a nível de estágios (Caminhos de Ferro de Moçambique, Entrepasto, museus, unidades hoteleiras, entre outras).



Procurámos garantir objetividade com uma postura neutral, todavia conscientes que a observação pode de alguma maneira moldar o entendimento e a interpretação dos dados.

### **3.3.1.2. AS ENTREVISTAS**

A entrevista é um dos processos mais diretos de recolha de informação e que consiste em formular questões às pessoas com a pretensão de se extraírem visões e opiniões sobre determinado fenómeno. As respostas das pessoas refletem as suas perceções, interesses, experiências e interpretações. Uma vez que “pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas podemos esperar alcançar um quadro razoavelmente representativo da ocorrência do fenómeno que nos proporcione uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 2005:517).

As entrevistas realizadas, revestiram-se na sua maioria de um contato direto, onde a comunicação e a interação humana se estabeleceram a partir de conversas informais.

O objetivo das entrevistas foi a recolha de elementos de informação e de reflexão sobre as expectativas e as perceções do *ETP*.

As entrevistas tiveram características diferentes, dependendo do tipo de entrevistados, do ambiente, do contexto e das circunstâncias em que decorreram.

Foram feitas *entrevistas estruturadas* aos professores das três escolas e *não estruturadas* aos parceiros do mundo do trabalho.

As *entrevistas estruturadas* formadas por num conjunto de perguntas (fechadas<sup>97</sup> e abertas) pré-estabelecidas, no total de dezoito (respondendo todos os entrevistados às mesmas perguntas), e num conjunto limitado de categorias de resposta (guião de entrevista - anexo A.2), decorreram em Agosto de 2011 nas escolas e foram realizadas a 11 professores (3 da IIM, 4 da IICP e 4 da ICM). Entre os entrevistados encontram-se um Diretor, os Diretores Adjuntos Pedagógicos, um Coordenador do Curso Gestão e Administração, um Diretor Adjunto de Produção e Inserção Profissional e cinco professores.

A seleção da amostra dos professores entrevistados decorreu das funções desempenhadas na escola e da disponibilidade dos mesmos, uma vez que, por imperativo das funções desempenhadas, nem sempre se encontravam disponíveis para a realização da entrevista.

A estrutura/guião da entrevista visou em primeiro lugar a identificação e caracterização do professor (sexo, faixa etária, habilitações, tempo de serviço, ano/nível de

---

<sup>97</sup> Para uma maior uniformidade de opiniões/ideias e prevendo alguma dificuldade na comunicação e na expressão de opiniões, por parte dos professores, optámos por apresentar na entrevista um maior número de perguntas fechadas.

leccionamento, frequência numa escola técnica e que tipo de profissionalização) e em segundo lugar obter informações relativamente às expectativas e às perceções sobre o *ETP* (abrangendo assim o presente e o futuro das condições de exercício da profissão, dificuldades, obstáculos, constrangimentos, fatores de sucesso e de insucesso, utilidade e que aprendizagens estão a ser transmitidas, relação com o mundo de trabalho, a formação em contexto de trabalho/estágio e sugestões).

Em 2010, aquando da primeira abordagem aos institutos, realizamos o pré-teste das entrevistas aos professores que serviu de “rascunho” para o guião final.

As *entrevistas não estruturadas* (informais e de conversação), desenvolveram-se de acordo com objetivos definidos da investigação<sup>98</sup> (a construção de um esquema/guião – anexo A.3, serviu “para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões” (Tuckman,2005:517), e surgiram a partir da observação no decorrer natural dos acontecimentos, dentro de um determinado contexto e oportunidade, sendo adaptadas aos indivíduos e às circunstâncias.

Foram realizadas *entrevistas não estruturadas* a parceiros do mundo do trabalho (11 no total) e a testemunhas/atores privilegiados (39 no total) na relação com o *ETP*. Decorreram em Agosto de 2010 (quando da primeira observação que assumiu um carácter exploratório) e em Agosto de 2011, tendo sido realizadas a testemunhas/atores privilegiadas quer pela sua posição, quer pela ação ou responsabilidade, quer ainda pelo seu conhecimento e envolvimento direto ou indireto com a problemática (entidades empresariais e organismos públicos/privados).

De forma a abranger alguma diversidade, foram concretizadas *entrevistas não estruturadas* (conversas) a um conjunto de pessoas com diferentes posições e com diferentes relacionamentos com o *ETP*, nomeadamente: Responsável da gestão e análise de projetos turísticos e licenciamento Direção Provincial do Turismo em Pemba, Técnico Aduaneiro da Direção Provincial das Alfandegas em Pemba, Técnica de Contabilidade do CFM em Pemba, Chefe de Oficina e Retificador da Volvo Pemba, Diretor Serviço ao Cliente e Relações Públicas do Pemba Beach Hotel, Chefe da Repartição Educação Técnica da Direção Provincial de Educação, Chefe de Práticas e Produção do Departamento de Mecânica da IICP e responsável pelos estágios no ensino básico, Chefe de Departamento de Eletricidade, Responsável pelos estágios no ensino médio do Curso Administrativo e Gestão, especialidade de Contabilidade da IICP, Diretor Pedagógico do Ensino Médio da IICP, Geração Bizz; Diretor Nacional do Ensino

---

<sup>98</sup>As informações recolhidas teriam que permitir a organização e a análise, segundo as mesmas categorias escolhidas para o inquérito por questionário aos alunos e as entrevistas aos professores.

Técnico, Gestora de Qualificações e Formação do PIREP, Responsável pelas Escolas Profissionais do Ministério da Educação, dois Técnicos do INDE, Reitor do Instituto D. Bosco – Rede Salesiana de Formação Profissional, Técnico da Direção Nacional do Ensino Técnico, Técnico do Museu de Geologia em Maputo, Diretores Pedagógicos Adjuntos da ICM e do IIM, Colaboradora na ICM da cooperação italiana no apoio ao Ministério da Educação na implementação da Reforma, Diretora da Formação Profissional do INEFP, uma agência de viagens em Maputo, Associação Comercial da Beira, Diretor Pedagógico da Escola Industrial e Comercial 25 de Junho da Beira, Chefe do Centro de Formação Profissional da Beira; Chefe de Serviço do Entreposto da Beira, responsável pelo Centro de Formação para jovens Young Africa, Chefe de Departamento da Direção Provincial de Educação e Cultura da Beira, Diretor do Instituto Industrial e Comercial 1º de Maio de Quelimane, vários professores do IIC 1º de Maio de Quelimane, responsável pela delegação do Entreposto em Quelimane, Diretora da Escola Comunitária de Artes e Ofícios de Quelimane, Funcionário nos Serviços de Transporte na Saúde em Quelimane, Diretor Pedagógico e Diretor do IICN, Diretor da Escola Profissional da Ilha de Moçambique, Funcionária dos recursos humanos e chefe da estação do CFM de Nampula, professores, alunos e ex-alunos do *ETP*.

Em algumas ocasiões foram usados meios audiovisuais, nomeadamente o gravador, com a autorização prévia.

A maiorias das entrevistas, principalmente as estruturadas, foram previamente marcadas, mas, contudo, verificaram-se atrasos, alterações de horário, interrupções constantes, entre outros constrangimentos, que dificultaram de alguma maneira o processo. Ainda assim completámos as informações recolhidas através da anotação de expressões não-verbais, tais como os silêncios, as reações e as expressões corporais, bem como a descrição dos ambientes e espaço onde decorreram as entrevistas.

As informações recolhidas pelas entrevistas, em vários locais, espaços, ambientes e contextos de Moçambique e a variedade dos seus interlocutores, permitiram ter uma visão mais abrangente das opiniões, sensibilidades, pensamentos sobre o *ETP*. As informações fornecidas pelos entrevistados trazem para o estudo as perceções e as expectativas de uma parte dos intervenientes do *ETP*.

### **3.3.1.3. A PESQUISA DOCUMENTAL**

A pesquisa documental fornece-nos informação que pode ter sido ou não tratada, constituindo as fontes primárias e as fontes secundárias.

Os documentos são uma fonte importante de informação contextualizada, surgem em um determinado contexto e fornecem informação sobre esse mesmo contexto. Temos neste caso a documentação produzida pelo Ministério da Educação, Direções Provinciais e pelas escolas, a que tivemos diretamente acesso, como a legislação, os planos estratégicos, os estudos estatísticos, os relatórios anuais, os regulamentos internos, as brochuras, as circulares internas, os registos bibliográficos da comunidade escolar, mapas de avaliação, etc.

Também consideramos as fontes do arquivo histórico de Moçambique sobre as escolas e o *ETP*, os artigos de jornais e revistas que se debruçaram sobre esta temática, os registos audiovisuais e sonoros, os mapas e fotografias, os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística (INE).

#### **3.3.1.4. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO**

Um dos processos usados para obter informações junto de um relativamente elevado número de informantes é o inquérito por questionário. Este tipo de instrumento também possibilita o anonimato, o que tira pressão aos inquiridos dando-lhes mais liberdade nas respostas, sendo também relevante para a confiabilidade das informações prestadas.

Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação é caracterizar e identificar as expectativas e perceções dos alunos face ao *ETP*, pretendendo-se saber até que ponto as escolas do *ETP* têm influenciado as suas escolhas e o seu quotidiano, estruturámos um inquérito por questionário (anexo A.1) visando em *primeiro lugar* a identificação e a caracterização dos alunos que frequentam a escola técnica (sexo, faixa etária e ano ou nível que frequentam). Em *segundo lugar* pretendeu-se a obtenção de dados sobre as suas condições de frequência (se são trabalhadores/local e a média em termos de gastos/custos despendida anualmente). E *finalmente* obter informações sobre as suas expectativas e perceções em relação ao *ETP* e ao seu futuro com a formação obtida numa escola de ensino técnico (motivos de escolha por este tipo de ensino, as condições, as dificuldades, as aprendizagens, as ambições, a importância do estágio, as potencialidades e opinião sobre a REP/ETP).

O inquérito por questionário foi aplicado a um conjunto de inquiridos, que considerámos ser representativos. Foi composto por uma série de perguntas, fechadas e abertas, relativas às suas opiniões, às suas expectativas e perceções, ao seu nível de conhecimento e de consciência sobre o objeto de estudo desta investigação.

O pré-teste do inquérito por questionário aos alunos, foi realizado em Agosto de 2010.

### **População do estudo**

O processo de seleção dos participantes foi não aleatório, devido a condicionalismos e constrangimentos de várias ordens, nomeadamente do curto tempo de permanência no terreno (um mês) e da questão organizacional, própria da cultura e do ambiente escolar, com referência expressa à falta de comunicação entre as estruturas da escola, os diferentes cursos lecionados nas diferentes escolas (cursos industriais versus cursos comerciais), sendo apenas possível obtermos uma amostragem de conveniência<sup>99</sup>.

A seleção (uniformização) dos participantes alunos assentou na característica de frequentarem o mesmo ano (alunos fora do sistema da reforma/"*fora da reforma*" ou seja no sistema antigo) escolar ou o mesmo nível (alunos dentro do sistema da reforma/"*na reforma*" ou seja no âmbito das novas qualificações com currículo modelar baseado em padrões de competência) (Creswell, 2007).

A amostra centralizou-se na população de três escolas de ensino de nível médio, dois deles Institutos Comerciais: o Instituto Comercial de Maputo (ICM) e o Instituto Industrial e Comercial de Pemba (IICP), ex-escolas comerciais do ensino básico que foram transformadas em institutos do ensino médio, sendo uma delas situada na província de Cabo Delgado (norte de Moçambique) e a outra na província Maputo Cidade (sul de Moçambique). O terceiro é um Instituto Industrial de Maputo (IIM) que também se situa na província Maputo Cidade.

Estas escolas técnicas foram selecionadas para a investigação porque são consideradas escolas piloto da REP pois ministram formação/cursos baseados em padrões de competência (novas qualificações) e segundo os currículos do novo modelo da reforma.

Foram aplicados inquéritos por questionário a duas turmas de cada escola, uma que se encontra fora do sistema da reforma (o sistema antigo), ou seja, com currículo e métodos de avaliação curricular do sistema antigo e outra dentro do sistema da reforma (novas qualificações), ou seja, com currículo e métodos de avaliação curricular da reforma, tendo sido este o principal critério de seleção da amostra.

De um total de 164 alunos inquiridos 95 frequentam o *ensino técnico* "fora da reforma" e 69 frequentam o *ensino técnico* "na reforma" (quadro III.1).

---

<sup>99</sup>Não foi possível aplicar os inquéritos por questionário aos alunos, nas diferentes escolas, aos mesmos anos/níveis.

O objetivo foi conhecer as expectativas e as perceções dos alunos que frequentam este tipo de ensino, que ainda fazem o seu percurso escolar dentro do sistema antigo<sup>100</sup> e já o fazem no âmbito da reforma<sup>101</sup> da educação profissional.

Quadro III.1: A amostra total dos alunos “fora da reforma” e na “reforma”

<i>Institutos</i>	<i>Fora da Reforma</i>			<i>Na Reforma</i>		Alunos
	2º Ano	3º Ano	4º Ano	3º Nível	5º Nível	
	Técnico de Contas	Química	Técnico de Contas/	Contabilidade/ Eletricidade	Contabilidade	
<i>IICP</i>			31		16	47
<i>ICM</i>	42			26		68
<i>IIM</i>		22		27		49
<i>Total</i>	42	22	31	53	16	<b>164</b>
	<b>95 (57,9%)</b>			<b>69 (42,1%)</b>		<b>100%</b>

Por sua vez de um total de 164 alunos inquiridos, 47 pertencem ao IICP, 68 pertencem ao ICM e 49 pertencem ao IIM (quadro III.2).

Quadro III.2: A amostra total por Institutos, Cursos e Ano/Nível

	<i>IICP</i>		<i>ICM</i>		<i>IIM</i>		<i>Total</i>
<i>Alunos</i>	31	16	42	26	22	27	<b>164</b>
<i>Ano/Nível</i>	4º Ano	5º Nível	2º Ano	3º Nível	3º Ano	3º Nível	
<i>Curso</i>	Técnico de Contas	Contabilidade	Técnico de Contas	Contabilidade	Química	Eletricidade	
<i>Total</i>	47 (28,7%)		68 (41,5%)		49 (29,9%)		<b>100%</b>

Nota: O 2º ano, 3º ano e 4º ano correspondem ao sistema antigo (fora da reforma); 3ª nível e 5º nível correspondem ao sistema atual, no âmbito da REP (na reforma).

Deixou-se ao critério das escolas a mobilização das turmas a inquirir em datas preestabelecidas. Embora tivesse sido relevante comparar entre turmas do mesmo nível/ano nas diferentes escolas, condição também preestabelecida com os organismos escolares, tal não foi possível mediante os condicionalismos acima expostos. A sua aplicação foi de administração direta. Foram preenchidos pelos inquiridos/alunos num ambiente de confiança de sala de aula, acompanhados pelo professor da disciplina. O inquérito por questionário foi entregue em mão

<sup>100</sup>Fazem parte do sistema antigo os alunos que frequentam o Curso Técnico de Contas, nos IICP e ICM, e os alunos que frequentam o Curso de Eletricidade no IIM.

<sup>101</sup>Fazem parte do sistema da reforma os alunos que frequentam o Curso de Contabilidade (Área de Gestão e Administração), nos IICP e ICM, e os alunos que frequentam o Curso de Química (Especialidade Analítica).

ao aluno, foram dadas todas as explicações úteis ao seu preenchimento e todas as dúvidas foram esclarecidas.

A recolha de informação foi realizada durante o mês de Agosto de 2011.

Foram várias as limitações e constrangimentos que encontramos na aplicação dos inquéritos por questionário, desde o fraco nível de entendimento (escrita e compreensão) e alguma dificuldade de expressão na língua portuguesa, algumas faltas de eletricidade (no regime noturno), a não comparência/impossibilidade no dia acertado da turma onde se iriam aplicar os questionários. Acresce ainda o fato, dos alunos não estarem habituados a preencher formulários/questionários. Reconhecemos que a extensão do próprio inquérito por questionário terá dificultado por vezes a sua compreensão. Também temos a noção que certas questões poderiam ser mais claras, outras deveriam ter sido desdobradas e certas respostas deveriam ter menos opções. Mas é importante realçar que num curto espaço de tempo era imperioso recolher o máximo de informação possível, ainda mais quando a distância ao local de estudo não permitiria voltar ao contato com a população escolar em análise. A pouca disponibilidade de tempo na estadia, agravada pelas distâncias longas entre os locais de recolha de informação, foi também uma das dificuldades sentidas.

### **3.3.2. ANÁLISE DOS DADOS: TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO E TÉCNICA DE ANÁLISE ESTATÍSTICA**

A análise da informação é uma das etapas dos procedimentos numa investigação que tem como objetivos a verificação empírica e a interpretação dos *factos*.

Todo o processo de análise da informação qualitativa passa pela extração de significados contidos quer em textos quer em imagens. A categorização, a ordenação, a manipulação e a sumarização dos dados tem como finalidade a redução de uma grande quantidade de dados brutos, transformando-os para que possam ser interpretados e manuseáveis (Carvalho, 2009).

Tendo em conta a complexidade do fenómeno observado e os aspetos acima mencionados, a sua explicação é tão importante como a sua descrição, compreensão e interpretação. Nesse sentido a forma como apresentamos e analisamos os dados facilita a comunicação dessa explicação.

Na nossa investigação, como instrumentos de tratamento da informação, qualitativa realizamos a análise de conteúdo. Esta é entendida como um conjunto de procedimentos metodológicos para tratamento de informação previamente recolhida, ou seja, oferece a

possibilidade de tratar de forma metódica informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como por exemplo os relatórios de entrevistas.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que tem como finalidade a interpretação de uma situação. Por incidir sobre mensagens tão variadas e complexas, as escolhas dos termos, a sua frequência e modo de disposição, assim como a construção do chamado discurso e o seu desenvolvimento, são fontes importantes de informação na construção do conhecimento. Ao usarem-se processos técnicos relativamente precisos e estáveis (ex: calculo de frequências ou co-ocorrências de termos), a sua interpretação assume um carácter objetivo.

Fizemos a análise de conteúdo de documentos oficiais oriundos das escolas de *ETP* em estudo, assim como a outros documentos oficiais, em articulação com o conteúdo das entrevistas e das perguntas abertas dos questionários. A análise de conteúdo foi aplicada nas questões abertas das entrevistas aos professores e nas conversas com os vários intervenientes do *ETP* e na triangulação<sup>102</sup> das informações recolhidas através de fontes múltiplas.

Seguindo os passos/etapas propostos por Bardin (2009), começámos por formular os objetivos e as questões com vista à exploração e escolha dos documentos pertinentes e homogéneos a submeter para análise (documentos existentes fora do quadro da investigação – principio da representatividade e documentos gerados na investigação – principio da exaustividade). Seguiu-se a codificação (através do recorte e enumeração transformam-se as características relevantes de uma mensagem em unidades) e a categorização (escolher as categorias de análise, classificar e reduzir os dados – agrupamento de determinados elementos que reúnem características comuns) da informação e por fim o tratamento e a interpretação dos resultados.

Após o “mapeamento” das entrevistas e das perguntas abertas dos inquiridos por questionário, procedemos às unidades de análise de contexto e de registo, onde emergiram as categorias que, embora tenham sido definidas *a priori*, foram sofrendo reformulações à medida que nova informação ia sendo incorporada.

Os grupos de unidades de registo com o mesmo sentido foram incorporados nas respetivas categorias e cada categoria foi ao encontro dos objetivos da investigação.

---

<sup>102</sup>A triangulação das informações e dados recolhidos permitiu a validação das mesmas.



Foi um processo longo e demorado que nos levou a uma grelha de categorias (que por sua vez foram subdivididas em indicadores) e que nos permitiu incorporar e distribuir as unidades de registo recortadas.

De acordo com os objetivos desta investigação, para os inquiridos por questionário e para as entrevistas, consideraram-se *três categorias* de análise:

- A. *As expectativas face ao ETP*: nesta categoria incluíram-se os motivos da escolha por este tipo de ensino/escola; o percurso escolar; as aprendizagens auferidas (em termos de conhecimento, inovação, empreendedorismo, autonomia, postura, profissionalismo, ética, valores e atitudes...) nomeadamente em termos de vida futura e preparação para o mercado/mundo do trabalho<sup>103</sup>.

- B. *As percepções face ao ETP*: aqui incluíram-se as opiniões/sensibilidades/interpretações passadas e futuras sobre o ETP; as condições, as dificuldades e os obstáculos, tanto na escola como na aplicação deste ensino, e da REP; os fatores de sucesso/insucesso da escola; as sugestões para o ETP.

- C. *A formação em contexto de trabalho/estágio*: é a categoria onde se incluíram a utilidade e a importância do estágio, assim como os fatores de sucesso e obstáculos à sua aplicação<sup>104</sup>.

Foi atribuído um código para cada interlocutor que permitiu contextualizar (cada um foi tomado como unidade de contexto – UC e foram identificados por um número de 1 até x) e reconhecer a qual das três escolas pertenciam (IICP – Instituto Industrial e Comercial de Pemba, ICM – Instituto Comercial de Maputo e IIM – Instituto Industrial de Maputo); qual o seu estatuto (*a* - aluno; *p* – professor; *e* – parceiros; *o* - outros<sup>105</sup>) e qual o sistema de frequência (*NR* – na reforma; *FR* – fora da reforma).

O quadro seguinte, quadro III.3, mostra a categorização e a grelha dos indicadores, que foram extraídos das unidades de registo por dedução e que contribuem para um melhor entendimento do propósito da categoria:

---

<sup>103</sup>Procuramos compreender os sentimentos, interesses, expectativas e motivos de escolha e de atribuição de valor, importância e conceito do ETP.

<sup>104</sup>Procuramos compreender o entendimento e a forma operacional do estágio e as relações estabelecidas entre os intervenientes do processo.

<sup>105</sup>Os outros são as testemunhas/atores privilegiados.

Quadro III.3: Grelha das categorias e indicadores

<i>Categorias</i>		<i>Indicadores</i>	
<b>A</b>	As expectativas face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)	<b>A1</b>	As escolhas, o percurso e o futuro.
		<b>A2</b>	As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola.
<b>B</b>	As perceções face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)	<b>B1</b>	A opinião sobre a escola, o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Reforma da Educação Profissional (REP).
		<b>B2</b>	As condições, as dificuldades e as preocupações.
		<b>B3</b>	As sugestões para o Ensino Técnico e Profissional (ETP).
<b>C</b>	A formação em contexto de trabalho / estágio	<b>C1</b>	A utilidade do estágio.
		<b>C2</b>	Os fatores de sucesso e os obstáculos do estágio

Procedemos à *análise estatística* nas perguntas fechadas dos inquéritos por questionários e através da quantificação foi possível estabelecer comparações e correlações entre as variáveis. A regra de numeração (utilizámos indicadores numéricos e percentuais) foi a *frequência* com que determinado fenómeno ocorreu. Para esse efeito usámos o programa de computador *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* e na apresentação dos resultados finais, em quadros, tabelas e gráficos, recorremos ao programa *Excel*, facilitador da leitura através do aspeto gráfico que apresenta.

Para além de uma análise geral dos dados na sua globalidade por escolas, anos/níveis, foi realizada a comparação entre os alunos que ainda se encontram no sistema antigo, fora do sistema da reforma, com os alunos que se encontram dentro do sistema da reforma, no âmbito das novas qualificações.

Na análise das entrevistas aos professores, para além da análise global por escolas da qual fazem parte, realçamos alguma originalidade ou discrepância de opinião que consideramos pertinente.

Quanto às entrevistas não estruturadas/”conversas” informais com as testemunhas/atores privilegiados, selecionamos, na sua forma original, frases, comentários que nos pareceram que poderiam ser inseridos nos diversos indicadores e respetivas categorias e fizemos a sua análise de conteúdo.

Para apresentação dos dados recorremos a quadros/gráficos. Foram apresentados segundo quatro focos ou perspetivas: os alunos, os professores, os parceiros e as testemunhas/atores privilegiados. Foram, também, analisados e interpretados, em conjunto, todos os dados inseridos nas três categorias e nos sete indicadores.

Ao interpretar os dados sobre as expectativas e percepções face ao *ETP*, tivemos em consideração a importância da perspectiva histórica, pois as percepções são moldadas por experiências passadas que se inscrevem em memórias recentes e remotas. Nesse sentido conhecer o passado do *ETP*, também através de conversas, contextualiza-las no passado e ao mesmo tempo atualizá-las no contexto presente foi fundamental para a compreensão do *ETP* na atualidade (Rodrigues e Costa, 2009).

Sintetiza-se no quadro III.4., as respetivas categorias, indicadores, as fontes e os instrumentos de recolha da informação e as questões/perguntas que compõem os instrumentos utilizados.

Quadro III.4: Síntese

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>UC</i>	<i>Fontes</i>	<i>Instrumentos de recolha de informação</i>	<i>Questões/perguntas</i>
<b>A</b>	A1	a	Aluno	Inquérito por questionário	1,2,3,4 e 5
		p	Professor	Entrevista	1 e 10
		e	Parceiros	Entrevista	1 E 2
	A2	a	Aluno	Inquérito por questionário	9
		p	Professor	Entrevista	9 e 11
		e	Parceiros	Entrevista	5
<b>B</b>	B1	a	Aluno	Inquérito por questionário	6,10, 11 e 15
		p	Professor	Entrevista	2, 4, 8 e 16
		e	Parceiros	Entrevista	3, 4, 6 e 12
	B2	a	Aluno	Inquérito por questionário	7, 8 e 12
		p	Professor	Entrevista	3, 5, 6, 7, 14, 15, 17 e 18
		e	Parceiros	Entrevista	7
	B3	a	Aluno	Inquérito por questionário	16
		p	Professor	Entrevista	17
		e	Parceiros	Entrevista	13
<b>C</b>	C1	a	Aluno	Inquérito por questionário	13 e 14
		p	Professor	Entrevista	12
		e	Parceiros	Entrevista	8 e 9
	C2	a	Aluno	Inquérito por questionário	-----
		p	Professor	Entrevista	13
		e	Parceiros	Entrevista	10 e 11

## **CAPÍTULO IV. - ENQUADRAMENTO DOS INSTITUTOS DO ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE**

A escola técnica, em Moçambique, enquanto espaço institucional aberto e multicultural que tem a seu cargo a formação técnica e profissional, segundo programas e planos sistemáticos, tem um papel fundamental no processo de comunicação, entendimento, diálogo, integração e tolerância, pelo reconhecimento de uma sociedade mista de valores, que possui uma diversidade cultural de saberes e por isso deve ser respeitada (Pinto, 2006).

Segundo o artigo 1 do Regulamento do Ensino Técnico e Profissional (MEM, 2011) “as instituições do Ensino Técnico-Profissional e Vocacional são aquelas que têm por finalidade garantir aos cidadãos o acesso à uma formação científico-técnica altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico, social e cultural do país”.

Em Moçambique o *Ensino Técnico e Profissional (ETP)* realiza-se nas escolas técnicas e tem como perfil a formação de técnicos abrangendo três níveis:

- O nível elementar que compreende os cursos elementares de artes e ofícios e elementares de agricultura;
- O nível básico que compreende os cursos básicos industriais, comerciais, agrários e de artes regulares;
- O nível médio que compreende os cursos médios industriais, comerciais, agrários e de artes.

A oferta de *formação técnico-profissional* de nível básico é realizada através das *Escolas Básicas* (formação organizada ao longo de 3 anos assegurando a qualificação profissional de nível II e certificação escolar correspondente à 10ª classe do Ensino Secundário Geral) e das *Escolas Profissionais* (sucendo-se as Escolas de Artes e Ofícios, com a formação organizada ao longo de 2 anos, concluídos com a execução de uma Prova de Aptidão Profissional e de um estágio, assegurando a qualificação profissional de nível II e equivalência à 9ª classe. Os alunos se terminarem com uma média igual ou superior a 12 e realizado o estágio podem prosseguir estudos no chamado Ano Complementar, obtendo a equivalência à 10ª classe e ao ensino básico).

A oferta profissionalmente qualificante de nível médio é realizada em *Institutos Médios*, com a duração de 3 anos, assegurando a qualificação profissional de nível III e a certificação escolar correspondente à 12ª classe. Alunos, com a 10ª Classe, têm de realizar exames de admissão.

Nas escolas/instituições do *ETP* de Moçambique podem ser organizados cursos, lecionados no período noturno. Os mesmos são destinados a candidatos que já possuam uma ocupação profissional, compreendendo disciplinas e trabalhos dos cursos de nível elementar, básico ou médio ou outras que interessem à sua formação em geral ou preparação técnico-profissional. Para o caso de jovens que não exerçam nenhuma atividade profissional relativo ao curso que frequentam oferecer-se-á aulas práticas. Contudo e conforme o artigo 1 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011) “em cada um dos três níveis de ensino, podem ser organizados cursos destinados a candidatos que já possuam o nível de educação geral a que cada nível equivale, abrangendo apenas a formação técnico-profissional do nível respetivo”.

As aulas, iniciam-se em Janeiro e terminam em finais de Dezembro, funcionando em regime diurno e noturno com a duração de uma média de 34 semanas, divididas em dois semestres.

Nas Escolas Técnicas há alunos internos e externos. Sendo internos os que se encontram matriculados e frequentam as escolas públicas e externos os restantes. O custo da matrícula, para o ano letivo de 2011, foi de 400,00 mt (Curso diurno - não trabalhador e não repetente), 525,00 mt (Curso diurno - não trabalhador e repetente), 550,00 mt (Curso diurno - trabalhador não repetente e noturno repetente) e 750,00 mt (Curso diurno trabalhador não repetente e noturno repetente)<sup>106</sup>.

Os alunos diferenciam-se, quer a nível básico/nível médio, quer por escolas/institutos, pela cor da farda e pelo emblema.

Segundo o artigo 121 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011) “o uso do uniforme escolar é uma forma de padronizar a indumentária dos alunos, e evitar deste modo a proliferação de vários modelos de vestuário e muitas vezes com influências estranhas à nossa na escola. Nas Escolas e Institutos Técnicos do país é obrigatório o uso do uniforme com características a serem definidas por um regulamento específico”.

O número máximo de alunos de cada turma é de trinta e seis<sup>107</sup> e os professores agrupam-se em Departamentos nomeadamente: Departamento das Disciplinas Gerais, Departamento das Disciplinas Técnicas, Departamento do Ensino Prático e Departamento das Novas Qualificações, constituindo unidades pedagógicas, científicas e técnicas<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Informação afixada e cedida pelos Institutos visitados.

<sup>107</sup> Segundo o artigo 67 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011)

<sup>108</sup> Artigo 32 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011)

As Escolas e os Institutos Técnicos, têm como órgãos de Direção: o Conselho da Escola, o Diretor, o Diretor Adjunto Pedagógico (Diurno e Noturno), o Diretor Adjunto Administrativo, O Diretor Adjunto para o Internato, o Diretor Adjunto da Produção e o Chefe da Secretaria<sup>109</sup> e como órgãos consultivos: o Conselho de Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho de Professores, o Conselho Administrativo, o Conselho dos Trabalhadores e a Assembleias Geral da Escola<sup>110</sup>.

Uma parte importante das instituições técnicas são as oficinas que “são destinadas ao ensino prático, metódico e gradual das profissões a que respeitam os cursos ministrados nas escolas e funcionam em regime de ensino conjugado com a produção, devendo prever-se a integração em obra útil, do maior número possível de exercícios de aprendizagem” (artigo 117 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional – MEM, 2011).

A avaliação é uma componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem. “Avaliação nas Escolas Técnicas realiza-se ao longo de todo o processo ensino e aprendizagem, tomando as seguintes formas: a) Avaliação contínua sistemática (ACS); b) Avaliação parcial (AP); c) Exame final, no fim do ensino da disciplina. (Para os níveis Elementar e Básico); d) Exame final, no fim do semestre ou ano (para o nível Médio)” (artigo 76 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional – MEM, 2011).

O capítulo sobre a avaliação não se aplica aos cursos baseados em padrões de competência, os quais têm um modelo de avaliação próprio.

No sentido de melhor compreendermos o contexto atual das escolas técnicas, neste caso as escolas de ensino de nível médio (os Institutos), onde se realizaram os inquéritos por questionário aos alunos e as entrevistas aos professores, proceder-se-á a uma breve caracterização das mesmas.

#### **4.1. OS INSTITUTOS TÉCNICOS**

Fazem parte deste estudo três Institutos Técnicos de nível médio, dois do Ramo Comercial e um do Ramo Industrial: o Instituto Industrial e Comercial de Pemba (IICP), o Instituto Comercial de Maputo (ICM) e o Instituto Industrial de Maputo (IIM).

---

<sup>109</sup> Segundo o artigo 13 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011).

<sup>110</sup> Artigo 22 do Regulamento do Ensino Técnico-Profissional (MEM, 2011).

#### 4.1.1. O INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA<sup>111</sup>

O IICP é uma instituição escolar e educativa de ensino básico e médio, situada na cidade de Pemba (ex- Porto Amélia), na província mais a norte de Moçambique (Cabo Delgado), que se assume como uma instituição formal, de referência para as outras escolas técnicas do país, vocacionada para a difusão da matriz educativa de cariz técnico e profissional, organizacional, defesa da identidade nacional e cultural de Moçambique (Pinto, 2006).

É uma das mais antigas escolas técnicas do país, visto ter sido criada com o *diploma legislativo nº 2110*, artigo 1, do Boletim Oficial nº 34 de 28 de Agosto de 1961, na altura como Escola Técnica Elementar de Porto Amélia. Iniciou a sua atividade em 9/11/61.

Com a necessidade de se introduzir o curso comercial, criou-se pelo *decreto-lei nº 45.235* de 7/9/1963, e inserido no Boletim Oficial nº39 de 28 de Setembro de 1963, a classificação da escola, passando a ser chamada e conhecida por “*Escola Comercial Jerónimo Romero*” cuja inauguração das atuais instalações ocorreu no dia 6 de Dezembro de 1968.

A escola esteve assim a funcionar até à década de 70. A seguir à independência nacional, com a introdução do curso industrial, a escola passou a ser Escola Industrial e Comercial de Pemba (EICP).



Fonte: Autora

Figura IV.1 A EICP



Fonte: Autora

Figura IV.2:O IICP

<sup>111</sup> As informações e os dados aqui apresentados foram retirados da tese de Mestrado (Pinto, 2006) e recolhidos junto da Instituição em Agosto de 2010 e 2011.

O Nível Médio foi introduzido na escola e na Província, sendo criado por despacho de S. Ex.<sup>a</sup> o Ministro da Educação, de 21 de Março de 2002, exarado no ofício 381/GM MINED/2002, passando a escola a designar-se Instituto Industrial e Comercial de Pemba.

O IICP tem como *Missão*:

formar técnicos que sejam verdadeiros agentes de mudança nas áreas comercial, industrial, hotelaria e turismo e ser um centro produtivo. Como *Visão* assumiu ser uma escola que antecipa as mudanças no ambiente de negócios, prepara profissionais para o futuro e presta serviços de qualidade (afixado num quadro à entrada do Instituto, em Agosto de 2011).

Da declaração de valores fazem parte:

- a abertura (promoção de um clima propício às sugestões e ao dialogo),
- o comprometimento (identificação com a missão, os valores e a imagem da escola),
- a competência (saber executar as tarefas da organização, atempadamente e com qualidade),
- a flexibilidade (administração que se adapta às situações concretas e consegue fazer rapidamente essa adaptação),
- a qualidade (compromisso com o aprimoramento dos produtos e serviços),
- a criatividade (capacidade de inovar na escola),
- a honestidade (promoção do combate à corrupção na escola). (afixado num quadro à entrada do IICP, em Agosto de 2011).



Fonte: Autora

Figura IV.3: O emblema do IICP



Fonte: Autora

Figura IV.4: O bloco da secretária e direção



No ano letivo de 2011, os cursos leccionados no Instituto e no âmbito das novas qualificações (na reforma), foram:

- na Área de Gestão e Administração: curso de Contabilidade e curso de Gestão;
- na Área de Hotelaria e Turismo: curso de Restaurante e Bar, curso de Recepção e Andares (curso de Cozinha e curso de Guias Turísticos)

E no âmbito do sistema antigo (fora da reforma) leccionava-se o curso Técnico de Contas.

No ano letivo de 2011, o Instituto funcionava com 36 turmas das quais 24 do nível básico, sendo 8 noturnas e 16 diurnas e 12 de nível médio, das quais 5 da especialidade de Técnico de Contas, 3 da área de Gestão e Administração e 4 da área de Hotelaria e Turismo.

Dos 1.508 alunos<sup>112</sup>matriculados, 1.187 eram de Nível Básico e 321 do Nível Médio (192 eram do turno noturno referentes à especialidade de Técnico de Contas e 129 frequentaram cursos das novas qualificações, no turno diurno).

O IICP funcionava, no ano letivo de 2011, com 90 professores<sup>113</sup> (sendo 32 afetos ao ensino médio) e 23 funcionários não docentes.

Em relação ao aproveitamento só obtivemos informação em relação ao curso Técnico de Contas (137 alunos foram aprovados) pois os cursos das novas qualificações, na reforma, encontravam-se ainda em avaliação<sup>114</sup>.



Fonte: Autora

Figura IV.5: Biblioteca Escolar Mía Couto



Fonte: Autora

Figura IV.6: Sala de Informática

---

<sup>112</sup> O uniforme: calça/saia verde-garrafa para o ensino básico e creme/papel pardo para o ensino médio.

<sup>113</sup> Foram 8, os professores que obtiveram formação do Instituto D. Bosco.

<sup>114</sup> Informe do IICP alusivo à cerimónia de abertura solene do ano letivo de 2012 em 16 de Janeiro de 2012

O IICP é rodeado de zonas abertas, zonas verdes e espaços com pequenos bancos de cimento e a sua construção desenvolve-se em 7 blocos sendo um bloco o ginásio. Nos outros blocos podemos encontrar as salas de aula teóricas, as salas das especialidades, as de informática, as dos professores, as oficinas, a biblioteca, a cantina, a secretaria e a direção.

#### 4.1.2. O INSTITUTO COMERCIAL DE MAPUTO

O ensino comercial em Moçambique remonta ao ano de 1911, altura em que foi criada em Lourenço Marques, hoje Maputo, a Escola Prática Comercial e Industrial 5 de Outubro, que por sua vez foi extinta pelo Decreto N° 3: 916 de 2 de Março em 1919, criando em sua substituição, o Liceu Nacional 5 de Outubro (Matos, 1948).

O Diploma Legislativo n° 540, de 13 de Janeiro de 1937, extingue o curso elementar de comércio anexo ao Liceu 5 de Outubro, criando a Escola Técnica Sá da Bandeira, com um curso preparatório de dois anos e vários cursos técnicos (curso comercial e industrial). (Matos, 1948:13).

O Decreto n° 38: 679, de 17 de Março de 1952, desdobrou a Escola Técnica Sá da Bandeira em duas, uma Industrial outra Comercial, (O Ensino Industrial em Moçambique, 1956). A Escola Comercial passou a ocupar as instalações abandonadas pelo Liceu Salazar em Novembro de 1952 e em 1963 passou a ser designada Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva pela portaria n° 16:933 de 1 de Junho.

O ICM foi criado em 1961 e atualmente funciona nas instalações da ex-Escola Comercial de Maputo, sendo uma instituição que ministra cursos do ensino básico e do ensino médio.



Fonte: Autora

Figura IV.7: O ICM



Fonte: Autora

Figura IV.8: As Instalações

No ano letivo de 2011, os cursos leccionados no Instituto e no âmbito das novas qualificações (na reforma), foram:

- na Área de Gestão e Administração (curso de Contabilidade),
- na Área de Hotelaria e Turismo (curso de Guias Turísticos),

E no âmbito do sistema antigo (fora da reforma) leccionava-se o curso Técnico de Contas e o curso de Técnico Aduaneiro.

O Instituto, nesse ano, funcionava com 43 turmas de nível médio, sendo 15 noturnas (10 turmas do curso de Contas e 5 do curso Técnico Aduaneiro) e 28 diurnas (13 turmas do curso de Contas, 5 do curso Técnico Aduaneiro, 6 do curso de Contabilidade e 4 do curso Guias Turísticos)<sup>115</sup>.

O total dos alunos<sup>116</sup> do ensino médio era 1447, sendo 327 do turno noturno (190 do curso Técnico de Contas e 137 do curso Técnico Aduaneiro) e 1120 do turno diurno (602 do curso Técnico de Contas, 181 do curso Técnico Aduaneiro, 209 do curso de Contabilidade e 128 do curso Guias Turísticos)<sup>117</sup>.

Dos 76 professores afectos ao ensino médio, 18 tinham formação no Instituto D. Bosco e 5 ainda se encontravam a fazer formação<sup>118</sup>.



Fonte: Autora

Figura IV.9: O emblema



Fonte: Autora

Figura IV.10: A secretária

---

<sup>115</sup>Esta informação foi fornecida pelo Diretor Adjunto Pedagógico que facultou a consulta das folhas do levantamento estatístico em Agosto de 2011.

<sup>116</sup> O uniforme tem cor cinzenta.

<sup>117</sup> Informação fornecida pelo Diretor Adjunto Pedagógico

<sup>118</sup> Idem

O ICM é constituído por dois blocos ligados entre si e com 3 pisos com um total de 36 salas de aula. Tem um campo coberto, um salão, uma cantina, papelaria e reprografia e uma biblioteca.

O regulamento interno do ICM estava a ser organizado por uma comissão criada para o efeito.



Fonte: Autora

Figura IV.11: A Biblioteca



Fonte: Autora

Figura IV.12: A Reprografia

#### 4.1.3. O INSTITUTO INDUSTRIAL DE MAPUTO<sup>119</sup>

O ensino industrial começou a ser ministrado a partir da Portaria nº 4: 134, de 21 de Agosto de 1940, que *aplicou à Escola Técnica Sá da Bandeira o regime legal vigente na Metrópole*, criando nela cursos industriais. (Imprensa Nacional de Moçambique, 1956, pág. 3)

O Ensino Industrial funcionava juntamente com o Ensino Comercial na então Escola Técnica Sá da Bandeira. A partir de 1952 deu-se a separação, ficando o ensino industrial nas instalações da extinta Escola Técnica Sá da Bandeira, constituída por dois edifícios, um com frente para a Avenida 24 de Julho e outro para a então Avenida Afonso de Albuquerque (hoje Avenida Ahmed SékouTouré) (Imprensa Nacional de Moçambique, 1956).

---

<sup>119</sup>As informações e os dados aqui apresentados, foram recolhidos junto da Instituição em Agosto de 2011 que nos facultou o seu Relatório Anual 2011 (Fevereiro de 2012).



A Escola Industrial passou a chamar-se Escola Industrial Mouzinho da Silveira e após a independência passou a ser Escola Industrial 1º de Maio, nome que tem uma relação íntima com a vocação específica da escola por formar futuros operários<sup>120</sup>.

O IIM foi criado em 1961 (Antunes, 2010, pág. 71) e começou por funcionar na Escola Industrial, passando a funcionar em instalações próprias a partir do ano letivo de 1969/70.

O IIM tem como *Missão*:

formar profissionais competentes e inovadores na área industrial através de padrões de competência para responder aos desafios do desenvolvimento nacional e regional. Como *Visão* é transformar-se num instituto que forma profissionais na área industrial com competências técnicas, humanas e de intervenção social, equipando a instituição com recursos humanos de elevado potencial e com infraestruturas e de tecnologia de ponta, elevando permanentemente a qualidade dos processos e seus produtos (afixado num quadro no Instituto em Agosto de 2011).



Fonte: Autora

Figura IV.13: Antigas instalações



Fonte: Autora

Figura IV.14: Atuais instalações

---

<sup>120</sup> Informação retirada do documento *A Minha Escola*, 2008, Escola Industrial 1º de Maio.

O acesso ao IIM passa pela realização de exames de admissão. Para o curso de Mecânica, Eletrotécnica e Construção fazem exame de Matemática, Física e Desenho. Para o Curso de Química fazem exame de Matemática, Física e Química<sup>121</sup>.



Fonte: Autora

Figura IV.15-. O IIM



Fonte: Autora

Figura IV.16: Espaço exterior

Os cursos lecionados no Instituto são: Mecânica (especialidade geral), Eletrotécnica (especialidade de Sistemas Elétricos, Indústria Eletrônica e Eletricidade Industrial), Construção (especialidade de Construção de Edifícios, Hidráulica e Estradas e Pontes) e Química (especialidade Analítica e Industrial). Estando divididos por quatro departamentos: Disciplinas Gerais, Mecânica, Eletrotécnica/novas qualificações e Construção e Química.

Existiam um total de 39 turmas (curso diurno: 17 turmas e curso noturno: 22 turmas), um total de 1 321 alunos matriculados (curso diurno: 633 alunos e curso noturno: 688 alunos) e um total de 151 estagiários inscritos por especialidade (10 de Mecânica, 26 dos Sistemas Elétricos, 25 da Indústria Eletrônica, 24 da Construção de Edifícios, 30 da Hidráulica, 21 de Estradas e Pontes e 15 de Química). (Relatório anual, 2012:2).

---

<sup>121</sup>Em 2009 introduziu-se o projeto de promoção do gênero nos cursos industriais no âmbito do PIREP, com o valor monetário de 250.000,00 MT (Relatório Anual, 2012:5).

Os professores<sup>122</sup> perfaziam um total de 113, sendo 60 a tempo inteiro e 53 a tempo parcial. (Relatório anual, 2012:3) e um total de 35 funcionários não docentes. (Relatório anual, 2012:6)

Terminadas as defesas dos relatórios, no ano letivo de 2011, o IIM graduou 226 alunos (126 do curso diurno e 100 do curso noturno) (Relatório anual, 2012:4)

Em relação ao espaço existente o IIM conta com 21 salas de aulas, 1 biblioteca, 5 laboratórios, 2 oficinas, 2 salas de informática, 1 campo de jogos e 1 centro social.



Fonte: Autora

Figura IV.17: A Biblioteca



Fonte: Autora

Figura IV.18: Um bloco

O principal instrumento orientador de todo o processo de funcionamento do IIM é o seu regulamento interno, que foi aprovado em Fevereiro de 2010.

---

<sup>122</sup> Em Agosto de 2011 não havia professores formados no instituto D. Bosco, tendo havido uma capacitação de 3 semanas para os professores que iriam dar o novo curriculum dos modelares.

## **CAPÍTULO V. - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo iremos procurar obter respostas para as questões da investigação. Proceder-se-á à apresentação, análise e interpretação dos dados resultantes do processamento das informações recolhidas junto das escolas-piloto e dos “*stakeholders*” em Agosto de 2011.

Começamos por apresentar uma sistematização dos resultados dos inquéritos por questionário aos alunos, das entrevistas aos professores, aos parceiros e às testemunhas e atores privilegiados, seguida da análise dos resultados e respetiva interpretação.

A apresentação dos dados do inquérito por questionário e das entrevistas estruturam-se por três categorias temáticas: A – *As expectativas face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)*, B – *As perceções face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)* e C – *A formação em contexto de trabalho/estágio*.

Estas categorias foram subdivididas em sete indicadores: A1 – As escolhas, o percurso e o futuro; A2 – As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola; B1 – A opinião sobre a escola, o ETP e a REP; B2 – As condições, as dificuldades e as preocupações; B3 – As sugestões para o ETP; C1 – A utilidade do estágio e C2 – Os fatores de sucesso e os obstáculos do estágio.

Estes dados dizem respeito a aspetos fundamentais da interação dos vários atores com o ETP, assim como, às suas expectativas e perceções.

Para uma maior confiabilidade e validação interna, iremos usar triangulações (os dados foram recolhidos através de fontes múltiplas), métodos múltiplos de recolha e de análise de dados.

As informações dos inquéritos por questionário, consultar anexo B, foram introduzidas numa base de dados e em seguida tratadas com a aplicação informática em SPSS. A sua análise foi maioritariamente quantitativa.

As entrevistas tiveram como suporte os guiões de entrevistas apresentados no anexo A, sendo tratadas na sua maioria de forma qualitativa, analisando o conteúdo temático das respostas em função das categorias e dos indicadores.

O quadro seguinte, quadro V.1, sistematiza as categorias, os indicadores, os instrumentos de recolha da informação e as questões/perguntas, por população estudada, com exceção das testemunhas e atores privilegiados.



Quadro V.1: Correspondência entre categorias/indicadores e instrumentos de recolha da informação por população de estudo

Categorias	Indicadores	Instrumentos de recolha de informação		
		Inquérito por questionário	Entrevistas	
			Questões/perguntas	
		Alunos (a)	Professores (p)	Parceiros (e)
A – As Expectativas	A1	1, 2, 3, 4, e 5	1 e 10	1 e 2
	A2	9	9 e 11	5
B – As Perceções	B1	6, 10, 11 e 15	2, 4, 8 e 16	3, 4, 6 e 12
	B2	7, 8 e 12	3, 5, 6, 7, 14, 15 e 17	7
	B3	16	18	13
C – O Estágio	C1	13 e 14	12	8 e 9
	C2	-----	13	10 e 11

Todo “o processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e de imagem” (Creswel, pág194), que pode derivar de uma comparação de resultados, mas que envolve fazer interpretações.

### 5.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Como metodologia de apresentação e sistematização dos resultados do inquérito por questionário aos alunos optou-se por apresentar os dados na forma de quadros (onde a seguir à respetiva numeração se encontra a identificação da questão) e apresentar as respostas totais dos alunos que se encontram “fora da reforma” (FR) e “na reforma” (NR)<sup>123</sup>, fazendo por último uma sistematização e análise dos resultados.

Foram selecionadas as três respostas que apresentaram maiores percentagens, nas questões que abrangiam varias hipóteses de resposta.

Aos resultados apresentados em forma de quadros segue-se um tratamento estatístico formalizado em forma de gráfico e através de figuras. Aqui optamos por apresentar as respostas totais dos alunos com as mesmas variáveis, desagregadas por institutos (ano: “fora da reforma” e nível: “na reforma”).

Numa primeira fase caracterizaremos os alunos dos institutos através da sua identificação (sexo e faixa etária).

<sup>123</sup> Os alunos “fora da reforma” são os que ainda se encontram no sistema do ETP pré-reforma, ou seja, no sistema antigo, por anos. Os alunos “na reforma” são os que já se encontram no sistema das novas qualificações com currículo modelar baseado em padrões de competências, por níveis.

Numa segunda fase, as condições de frequência e numa última fase, apresentaremos as suas expectativas e percepções em relação ao instituto que frequentam, ao *ETP*, à *REP* e à formação em contexto de trabalho/estágio.

### 5.1.1. A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

A identificação da amostra de alunos, quadro V.2, assenta no género e na faixa etária.

Em termos de sexo o masculino predomina. Dos 164 alunos, 54 (33 por cento) são do sexo feminino enquanto 101 (61,6 por cento) do sexo masculino, tendo havido 9 (5,5 por cento) que não responderam. Dos 95 alunos (57,9 por cento) que se encontram “fora da reforma” 35,8 por cento são do sexo feminino enquanto 57,9 por cento do sexo masculino e dos 69 alunos (42,1 por cento) que se encontram “na reforma” 29 por cento são do sexo feminino enquanto 66,7 por cento do sexo masculino. Nos três institutos os alunos do sexo masculino ultrapassam os do sexo feminino com a exceção da turma do 5º nível no *IICP*.

A faixa etária predominante recai no intervalo dos 18 aos 25 anos. Dos 164 alunos, 29 (17,7 por cento) tem menos de 18 anos, 117 (71,3 por cento) têm entre 18 e 25 anos e 14 (8,5 por cento) tem mais de 25 anos, 4 (2,4 por cento) não responderam. Tanto “fora reforma” como “na da reforma” a maioria dos alunos têm menos de 25 anos.

Quadro V.2: Perfil dos alunos nos dois sistemas e por instituto

	<i>Sexo</i>			<i>Alunos</i>	<i>Faixa etária</i>			
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>Sem Resp.</i>		<i>- 18</i>	<i>Até 25</i>	<i>+ 25</i>	<i>Não Resp.</i>
<i>IICP</i>	21	24	2	47	1	31	14	1
<i>ICM</i>	23	43	2	68	19	47	0	2
<i>IIM</i>	10	34	5	49	9	39	0	1
<i>Total</i>	54 (32,9%)	101 (61,6%)	9 (5,5%)	164 (100%)	29 (17,7%)	117 (71,3%)	14 (8,5%)	4 (2,4%)
<i>Fora da Reforma</i>	35,8%	57,9%	6,3%	95 (57,9%)	13,7%	73,7%	11,6%	1%
<i>Na Reforma</i>	29%	66,7%	4,3%	69 (42,1%)	23,2%	68,1%	4,3%	4,3%

### 5.1.2. AS CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA DOS ALUNOS

Pode-se verificar que em ambas as situações a maior percentagem de alunos não se encontra a trabalhar, sendo o registo de maior percentagem nos alunos “na reforma”, 94,2 por cento, face a 81,1 por cento dos alunos “fora da reforma” (Quadro V.3).

Quadro V.3: Situação face ao trabalho

	<b>Trabalha</b>	<b>Não trabalha</b>	<b>Sem resposta</b>	<b>Total</b>
<i>IICP</i>	18	28	1	47
<i>ICM</i>	1	67	0	68
<i>IIM</i>	1	47	1	49
<i>Total</i>	20 (12,2%)	142 (86,6%)	2 (1,2%)	164 (100,0%)
<i>Fora da Reforma</i>	17,9%	81,1%	1,1%	100%
<i>Na Reforma</i>	4,3%	94,2%	1,4%	100%

Dos institutos analisados é “fora da reforma” que se verificam os gastos mais elevados, 80 por cento dizem gastar mais de 2 500 mt. Destaca-se, no entanto, a nível geral de comparação de respostas, um maior gasto registado para os alunos “na reforma” (Quadro V.4).

Quadro V.4: Despesas com a frequência no instituto por ano (em meticais/mt)

	<b>- 1000</b>	<b>1 000 1 500</b>	<b>1 500 2 000</b>	<b>2 000 - 2 500</b>	<b>+ 2 500</b>	<b>Não Resp.</b>	<b>Total</b>
<i>IICP</i>	2	4	7	8	26	0	47
<i>ICM</i>	0	0	1	6	59	2	68
<i>IIM</i>	0	2	1	4	42	0	49
<i>Total</i>	2 (1,2%)	6 (3,7%)	9 (5,5%)	18 (11,0%)	127 (77,4%)	2 (1,2%)	164 (100,0%)
<i>Fora da Reforma</i>	1,1%	3,2%	8,4%	5,3%	80,0%	2,1%	100%
<i>Na Reforma</i>	1,4%	14,3%	1,4%	18,8%	73,9%	0,0%	109,8%

### 5.1.3. AS EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DOS ALUNOS

Apresenta-se de seguida a recolha da informação obtida através da aplicação dos inquéritos por questionário aos alunos em termos das suas expectativas e perceções.

Consideramos expectativas tudo aquilo que os alunos pensam esperar da escola, tendo em conta a sua escolha por uma educação técnica e profissional, e por perceções, aquilo que verificam antes e após o contato com a realidade da escola e fora da escola.

As expectativas relacionam-se com os objetivos e os projetos, tanto pessoais como profissionais, geradas segundo as perceções que os alunos desenvolveram na interação com a escola, a sociedade/comunidade e o mundo do trabalho, sendo que, as habilidades e as competências requeridas pelo mercado/mundo do trabalho para o exercício de uma profissão e a obtenção das mesmas, por parte dos alunos através da escola, inscrevem-se no campo das expectativas.

As percepções que o aluno tem sobre a escola, os professores, o *ETP* e o mercado/mundo do trabalho, sobre o seu processo de formação profissional, aliada a interação existente entre ambos, podem posicionar as suas decisões e influenciar as expectativas.

### 5.1.3.1. AS EXPECTATIVAS

De acordo com a metodologia proposta a abordagem das expectativas dos alunos apresenta-se nos quadros V.5 a V.10 e nas figuras V.1 a V.6 na forma de gráficos de barras, com a respetiva interpretação dos resultados.

#### A1 – As escolhas, o percurso e o futuro

##### A1.1 – Motivos da escolha pelo ensino técnico e profissional/instituto

Verifica-se (quadro V.5), quer “fora da reforma”, quer “na da reforma”, uma concordância em termos de resposta. A - Qualidade do ensino/formação - é a opção com maior frequência de respostas, rondando os 45 por cento, seguida da - Empregabilidade, com cerca de 23 por cento, e da - Ajuda a ter profissão própria, que varia entre os 22 e os 24 por cento. Por sua vez, o - Ensino mais barato - apresenta-se enquanto indicador sem relevância para a frequência do *ETP*.

Quadro V.5: (1) Razões da escolha pelo ETP (Ensino Técnico e Profissional) /instituto

<i>Alunos</i>	<i>Empregabilidade</i>	<i>Qualidade do ensino/formação</i>	<i>Ajuda a ter profissão própria</i>	<i>Independência financeira mais rápida</i>	<i>Decisão da família</i>	<i>Ensino mais barato</i>	<i>Não respondeu/não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	23,2%	46,3%	24,2%	5,3%	0,0%	1,1%	0,0%
<i>Na Reforma</i>	23,2%	44,9%	21,7%	4,3%	2,9%	1,4%	1,4%
<i>Total</i>	23,2%	45,7%	23,2%	4,9%	1,2%	1,2%	0,6%

Como se pode ver na figura IV.1, a resposta – Qualidade do ensino/formação – regista uma maior incidência no ICM seguido do IICP.

A resposta – Empregabilidade - regista-se também com maior valor no ICM, seguido do IICP, por sua vez - Ajuda a ter profissão própria - apresenta-se com um valor de destaque no instituto de Pemba, IICP.

Há que salientar ainda a resposta - Independência financeira mais rápida - nos institutos de Maputo, ICM e IIM.

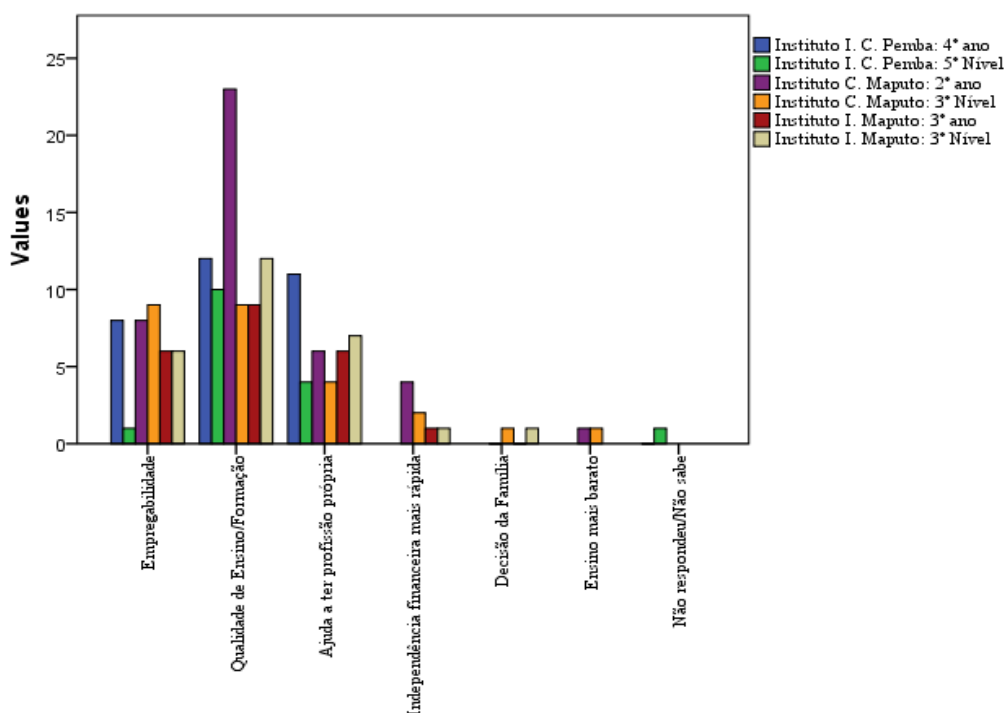


Figura V.1: Razões da escolha pelo ETP/instituto, por instituto

### A1.2 – Percurso escolar

No quadro V.6 verificamos que o percurso anterior, para a maioria dos alunos “fora da reforma” ou “na reforma”, foi numa - Escola técnica (53 por cento), sendo o secundário o segundo percurso anterior a predominar.

Quadro V.6: (2) Percurso anterior à frequência do instituto

<i>Alunos</i>	<i>Escola técnica</i>	<i>Escola secundária</i>	<i>Não respondeu/não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	62,1%	36,8%	1,1%
<i>Na Reforma</i>	40,6%	59,4%	0,0%
<i>Total</i>	53,0%	46,3%	0,6%

Analisando a nível dos institutos, constata-se (figura V.2) que o percurso anterior da maioria dos alunos do instituto de Pemba, IICP, realizou-se numa - Escola técnica, por sua vez, o percurso anterior feito numa - Escola secundária - predomina em ambos institutos de Maputo, IIM e ICM.

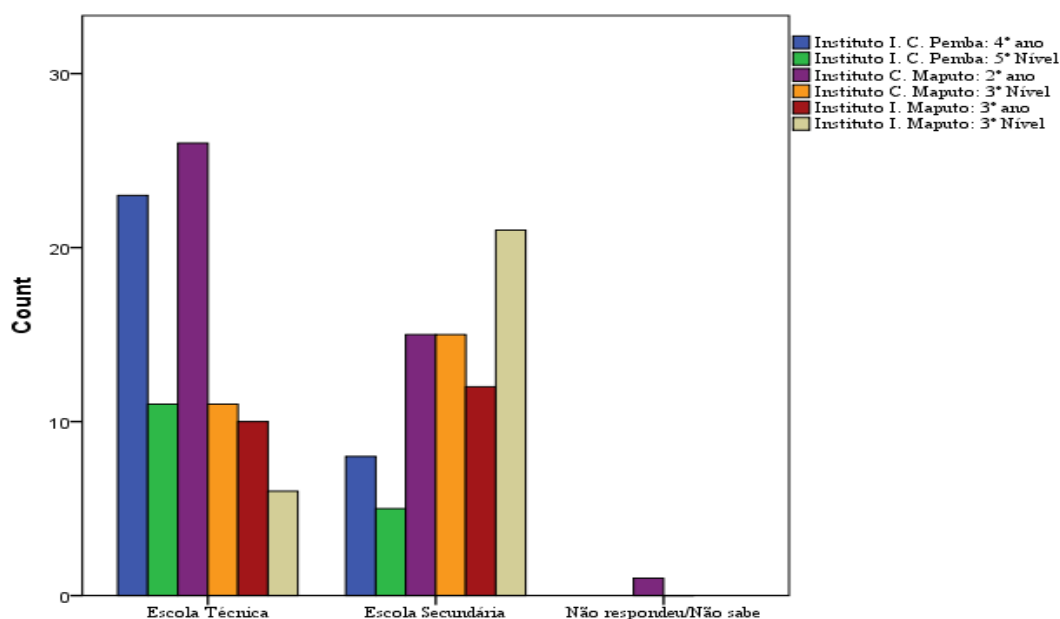


Figura V.2: Percursos anterior à frequência do instituto, por instituto

### A1.3- Situação futura

Interrogados sobre o percurso após a frequência do instituto a maioria dos alunos, “fora da reforma” ou “na reforma”, referem que pretendem – Continuar a estudar - cerca de 33 por cento, quanto a - Trabalhar numa empresa - cerca de 24 por cento, vir a - Ser funcionário público - cerca de 13 por cento, e por último - Ter o meu próprio negócio - cerca de 7,3 por cento (quadro V.7).

Quadro V.7: (3) Objetivos após conclusão do instituto

Alunos	Trabalhar numa empresa	Ser funcionário público	Ter o meu próprio negócio	Continuar a estudar	Outro	Não respondeu/ Não sabe
<i>Fora da Reforma</i>	24,2%	9,5%	9,5%	29,5%	24,2%	3,2%
<i>Na Reforma</i>	24,6%	17,4%	4,3%	37,7%	15,9%	0,0%
<i>Total</i>	24,4%	12,8%	7,3%	32,9%	20,7%	1,8%

Na maioria das suas respostas à questão sobre percursos futuros, os alunos dos institutos IICP e IIM pretendem - Continuar a estudar (figura V.3). Trabalhar numa empresa - é igualmente um objetivo importante para os alunos dos institutos de Maputo.

Quanto à resposta – Ter o meu próprio negócio - a maior frequência de respostas incide no IICP e no ICM. Ser funcionário público - demarca-se no instituto de Pemba, registando-se, contudo, nos restantes institutos uma considerável percentagem de respostas.

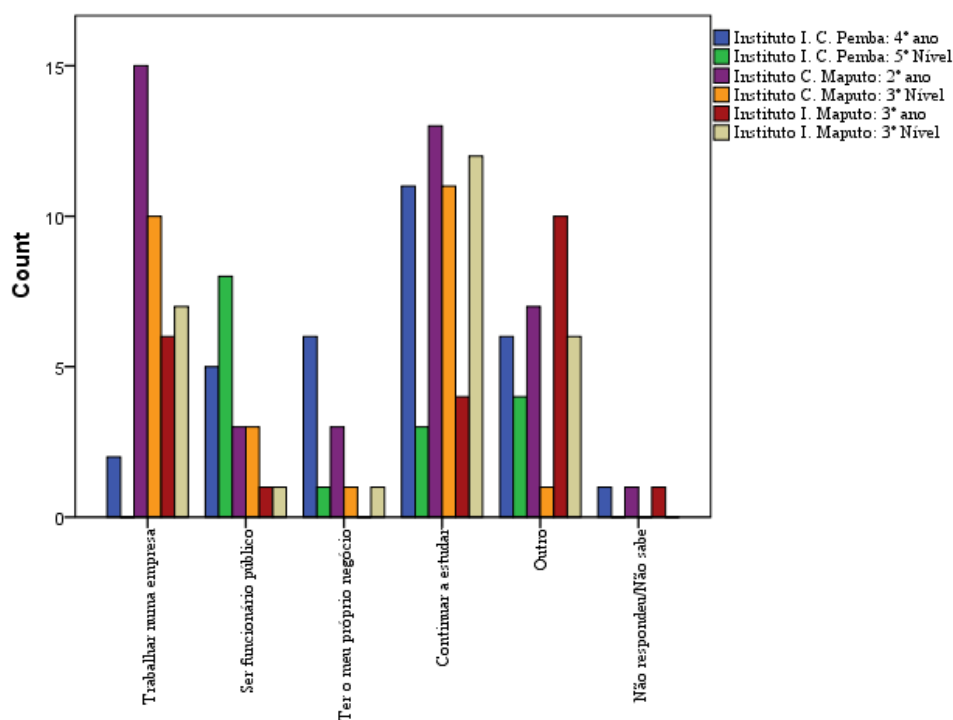


Figura V.3: Objetivos após a conclusão do instituto, por instituto

#### A1.4 – Ajuda para entrar na atividade profissional

A maioria dos inquiridos, e mais uma vez em ambas as situações, tanto “fora da reforma” como “na reforma”, acham que vão precisar de ajuda para iniciar a atividade profissional, cerca de 63 por cento para os alunos “fora da reforma” e 73 por cento para os alunos “na reforma”. Por sua vez, 12 por cento dos alunos “fora da reforma” e “na reforma” dizem que – Não - precisam de ajuda (quadro V.8).

A percentagem dos que talvez consideram essa possibilidade também é relevante, cerca de 18 por cento.

Quadro V.8: (4) Ajuda para iniciar a atividade profissional

<i>Alunos</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Talvez</i>	<i>Não respondeu /Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	62,1%	11,6%	20,0%	6,3%
<i>Na Reforma</i>	72,5%	11,6%	15,9%	0,0%
<i>Total</i>	66,5%	11,6%	18,3%	3,7%

A análise por instituto mostra-nos que em todos eles, os alunos são da opinião de que vão precisar de ajuda para ter uma profissão, registando-se nos institutos de Maputo, ICM e IIM, a maior incidência de respostas positivas face aos de Pemba e IICP (figura V.4).

É ainda de notar que a percentagem de alunos que responderam que pensam - Não - precisar de ajuda para encontrar uma profissão tem no instituto de Pemba alguma expressão.

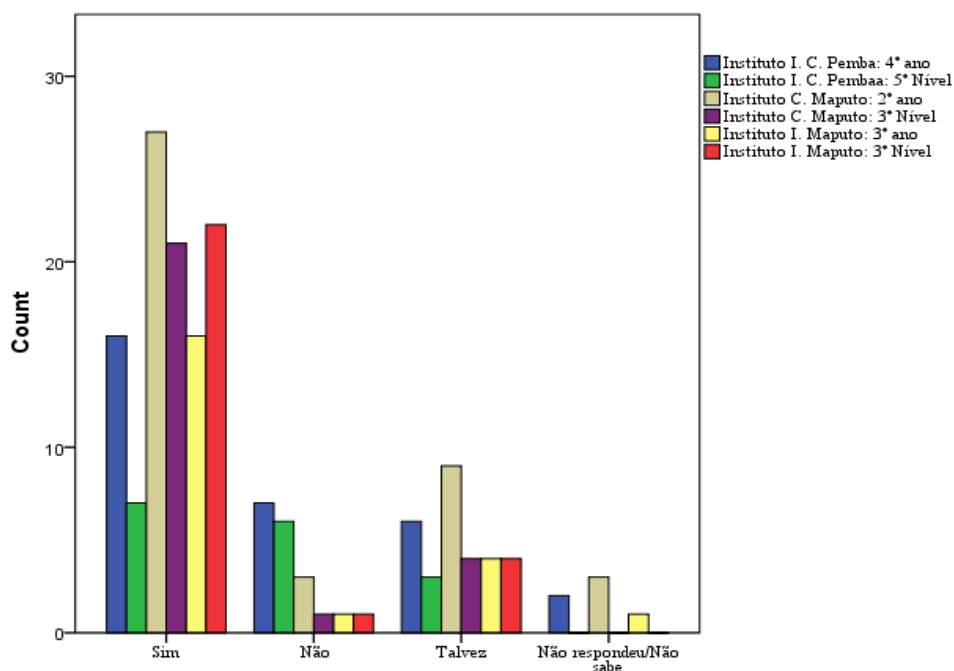


Figura V.4: Ajuda para iniciar a atividade profissional, por instituto

### A1.5 – Expectativas sobre o instituto

A maioria dos alunos inquiridos dos institutos de Pemba e de Maputo, “fora da reforma” e “na reforma” dizem estar satisfeitos com o seu instituto (quadro V.9).

A satisfação plena é referida por 47,6 por cento dos inquiridos, encontrando-se 36 por cento apenas com alguma satisfação. No entanto, é de salientar a percentagem de 13,4 que mencionaram encontrarem-se insatisfeitos.

Quadro V.9: (5) Expectativas face ao instituto frequentado

<i>Alunos</i>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>“Mais ou menos”</b>	<b>Não respondeu/ Não sabe</b>
<i>Fora da Reforma</i>	52,6%	10,5%	33,7%	3,2%
<i>Na Reforma</i>	40,6%	17,4%	39,1%	2,9%
<i>Total</i>	47,6%	13,4%	36,0%	3,0%

É no ICM que se regista a menor satisfação (figura V.5), e a segunda maior satisfação, em termos percentuais, tratando-se de nível ou de ano. A maior satisfação é registada para o instituto de Pemba, IICP.



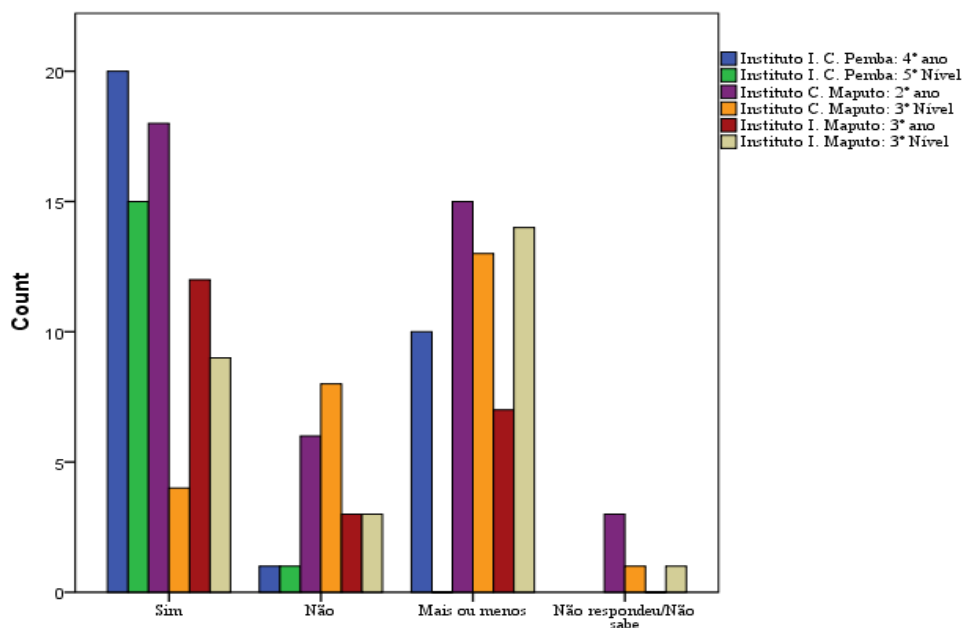


Figura V.5: Expectativas face ao instituto frequentado, por instituto

## A2 – As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola

### A2.1 – Utilidade das aprendizagens/conhecimentos

Em todos os cursos, “fora da reforma” ou “na reforma”, existe concordância de opinião dos alunos. Estes acham que o que aprendem no instituto é útil para a sua vida futura (quadro V.10), 86 por cento consideram que o que aprendem ajuda na sua vida futura e 13 por cento consideram que pode vir a ajudar.

Quadro V.10: (9) Utilidade das aprendizagens adquiridas no instituto

<i>Alunos</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Ajuda</i>	<i>Não respondeu/ Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	85,3%	1,1%	12,6%	1,1%
<i>Na Reforma</i>	87,0%	0,0%	13,0%	0,0%
<i>Total</i>	86,0%	0,6%	12,8%	0,6%

A análise por institutos mostra-nos que é no ICM que se regista o maior número de concordância em termos de utilidade para a vida futura daquilo que se aprende na instituição (figura V.6).

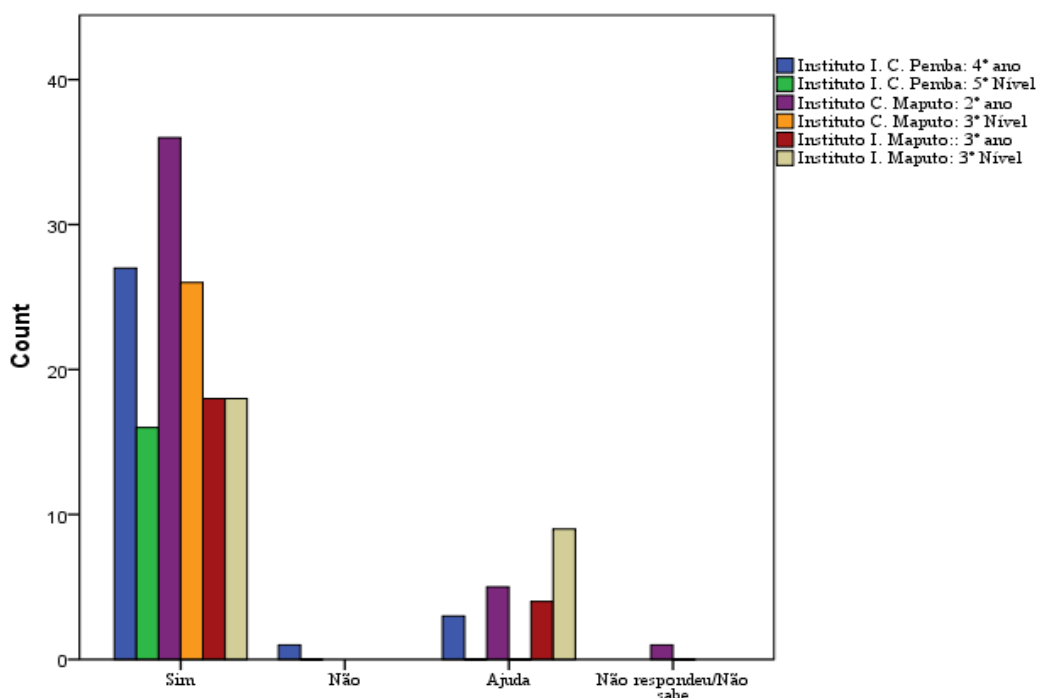


Figura V.6: Utilidade das aprendizagens adquiridas no instituto, por instituto

### 5.1.3.2. AS PERCEÇÕES

Continuando a metodologia de abordagem, as perceções dos alunos apresentam-se na forma de quadros (quadro V.11 a V.25) e nas figuras V.7 a V.21 na forma de gráficos de barras. As sugestões para o *ETP* são apresentadas no quadro V.26.

Os alunos foram questionados para classificarem as seguintes hipóteses de aprendizagens por ordem de importância: A - Bons conhecimentos técnicos, B - Preparação para o mercado de trabalho, C- Autonomia, D - Valores e atitudes, E - Competências e habilidades, F - Profissionalismo, G - Camaradagem e espírito de equipa, H - Ser mais empreendedor, I - Cidadania, J - Mais consciente para o problema do HIV/SIDA.

Como aprendizagem mais importante, referida por todos, destacam-se os - Bons conhecimentos técnicos (A). Quanto à segunda aprendizagem mais importante, também escolhida por todos, temos a - Preparação para o mercado de trabalho (B), sendo o - Profissionalismo (F) a terceira aprendizagem mais importante.

## **B1 – A opinião sobre a escola, o Ensino Técnico Profissional (ETP) e a Reforma da Educação Profissional (REP)**

### **B1.1 – Aprendizagem dos conhecimentos técnicos**

A aprendizagem mais importante referida por todos os inquiridos é de - Bons conhecimentos técnicos (A) com 60,7 por cento de respostas (quadro V.11).

Os alunos “fora da reforma” consideram esta aprendizagem bem mais importante que as demais, manifestando-se através de 38 por cento de respostas face a 22,7 por cento de respostas para os alunos “na reforma”.

Para 10,4 por cento dos alunos “fora da reforma” os – Bons conhecimentos são a resposta que aparece em segundo lugar.

Quadro V.11: (10) Importância da aprendizagem A – Bons conhecimentos técnicos

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<b>Fora da Reforma</b>	38,0%	10,4%	0,6%	0,6%	2,5%	1,8%	0,6%	1,2%	1,8%	0,0%
<b>Na Reforma</b>	22,7%	6,7%	0,6%	1,2%	7,4%	1,8%	0,6%	0,6%	0,6%	0,0%
<b>Total</b>	60,7%	17,2%	1,2%	1,8%	9,8%	3,7%	1,2%	1,8%	2,5%	0,0%

Nota: As letras maiúsculas referem-se a uma classificação de aprendizagem por ordem decrescente: A – Mais importante, J – Menos importante.

No que diz respeito à análise por institutos, a aprendizagem de – Bons conhecimentos técnicos - é referida como sendo a mais importante, pelos alunos dos três institutos (figura V.7).

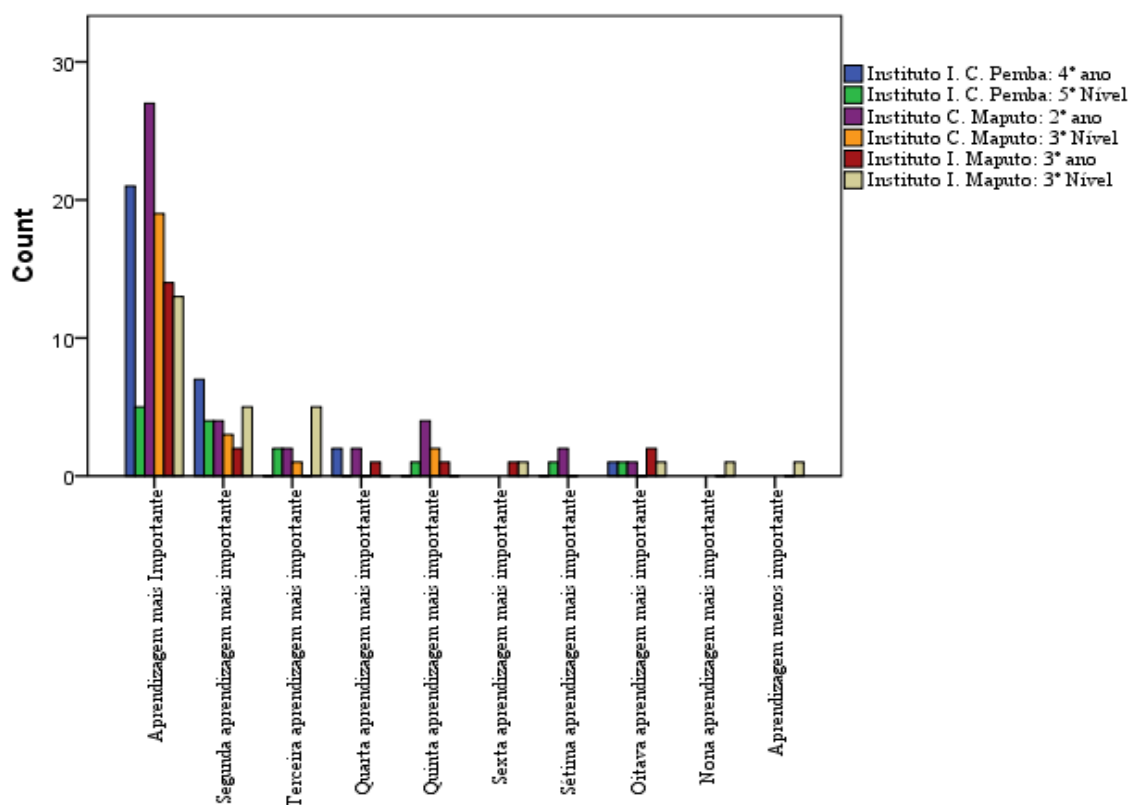


Figura V.7: Importância da aprendizagem A - Bons conhecimentos técnicos, por instituto

A - Preparação para o mercado de trabalho (B) - é a segunda aprendizagem mais importante referida por 40,6 por cento dos inquiridos (quadro V.12).

Para 9,4 por cento dos alunos “fora da reforma” esta é a quinta/sexta mais importante, e para 7,5 por cento dos alunos “na reforma” é a mais importante/quinta mais importante.

Quadro V.12: (10) Importância da aprendizagem B - Preparação para o mercado de trabalho

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>Fora da Reforma</i>	8,1%	23,8%	3,1%	1,3%	9,4%	9,4%	1,3%	0,6%	1,3%	0,0%
<i>Na Reforma</i>	7,5%	16,9%	1,9%	1,9%	7,5%	5,0%	0,6%	0,6%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	15,6%	40,6%	5,0%	3,1%	16,9%	14,4%	1,9%	1,3%	1,3%	0,0%

Nota: As letras maiúsculas referem-se a uma classificação por ordem decrescente: A – Mais importante, J - Menos importante.

No que se refere aos institutos, - Preparação para o mercado de trabalho – teve uma expressão mais acentuada para os alunos dos institutos de Maputo, ICM e IIM (figura V.8).

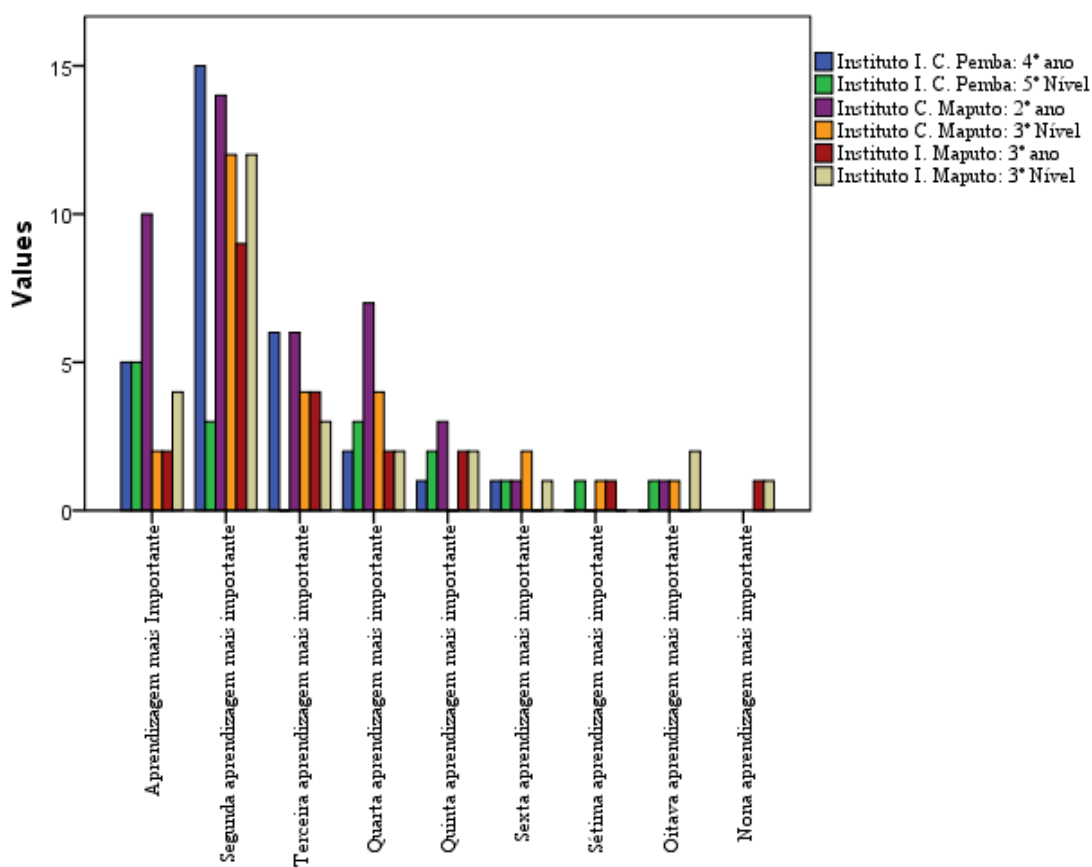


Figura V.8: Importância da aprendizagem B - Preparação para o mercado de trabalho, por instituto

A terceira aprendizagem mais importante referida por todos os alunos é o - Profissionalismo (F) - com 27,5 por cento de respostas (quadro V.13).

Para 13,8 por cento dos alunos “fora da reforma” esta aprendizagem e a das - Competências e habilidades (E) - são as mais importantes.

Para 10 por cento destes alunos esta aprendizagem é considerada a segunda mais importante.

Quadro V.13: (10) Importância da aprendizagem C – Profissionalismo

Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Fora da Reforma	1,3%	10,0%	6,3%	5,0%	13,8%	13,8%	3,1%	3,1%	1,9%	0,0%
Na Reforma	5,0%	4,4%	4,4%	6,3%	7,5%	13,8%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%
Total	6,3%	14,4%	10,6%	11,3%	21,3%	27,5%	3,1%	3,8%	1,9%	0,0%

Nota: As letras maiúsculas referem-se a uma classificação por ordem decrescente: A - Mais importante, J - Menos importante, J.

Também para os alunos dos institutos de Maputo a terceira aprendizagem mais importante referida é o - Profissionalismo, registando uma expressão mais baixa nos alunos do IICP (figura V.9).

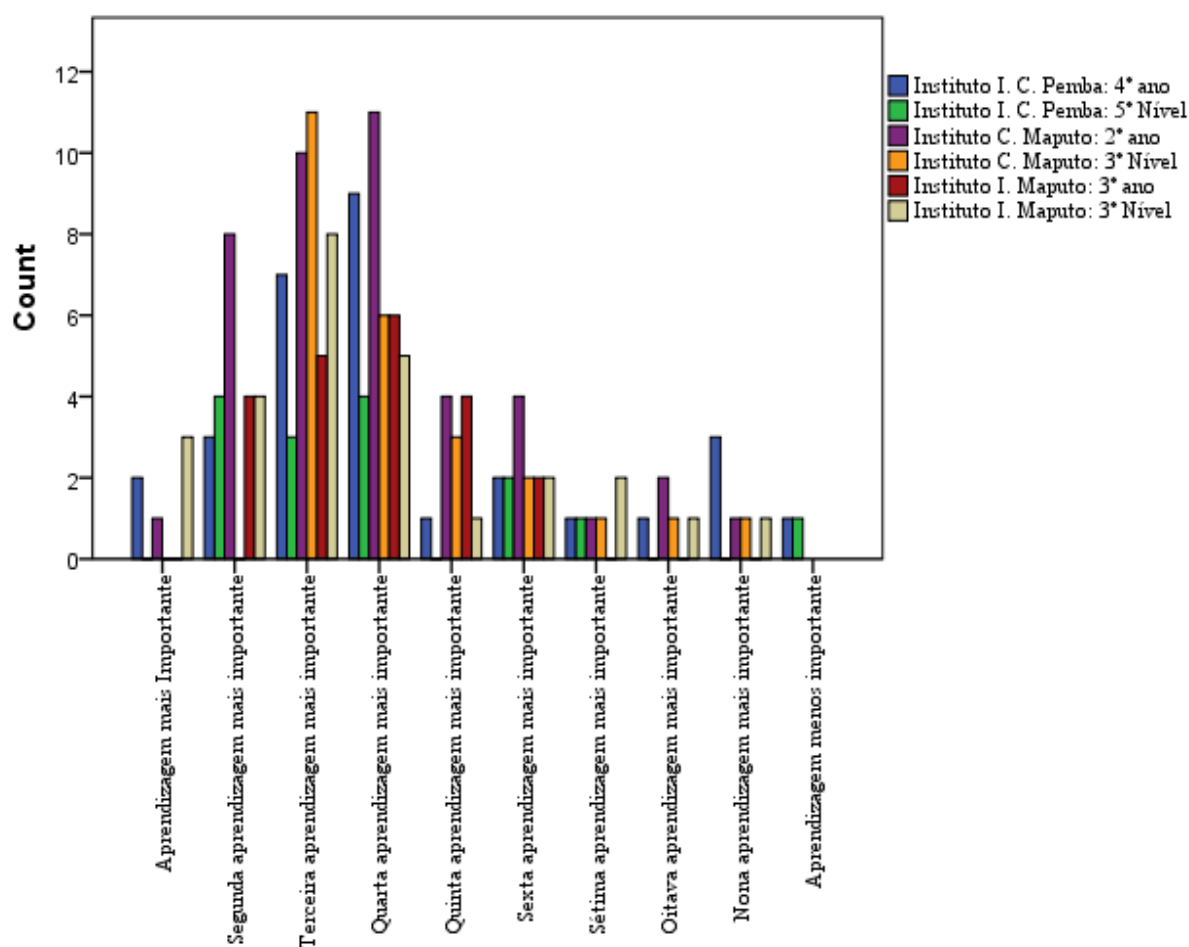


Figura V.9: Importância da aprendizagem C – Profissionalismo, por instituto

### B1.2 – Preparação para o futuro

As respostas com maior representatividade foram - Mais prática, com 47 por cento e - Matérias mais adequados com a nossa realidade, com 22 por cento, quer pelos alunos “fora da reforma”, quer pelos alunos “na reforma”, de todos os institutos (quadro V.14 e figura V.10).

Quadro V.14: (11) Aprendizagens para o futuro

<i>Alunos</i>	<i>Mais prática</i>	<i>Mais informática</i>	<i>Matérias mais adequadas com a nossa realidade</i>	<i>Mais autonomia</i>	<i>Ética / profissionalismo</i>	<i>Outro/ Todas</i>	<i>Não respondeu/ Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	49,5%	6,3%	20,0%	0,0%	20,0%	2,1%	2,1%
<i>Na Reforma</i>	43,5%	7,2%	24,6%	1,4%	21,7%	1,4%	0,0%
<i>Total</i>	47,0%	6,7%	22,0%	0,6%	20,7%	1,8%	1,2%

Segue-se a - Ética/profissionalismo - com cerca de 21 por cento, com uma incidência significativa para os alunos do ICM, e o “pedido” de - Mais informática - com cerca de 7 por cento.

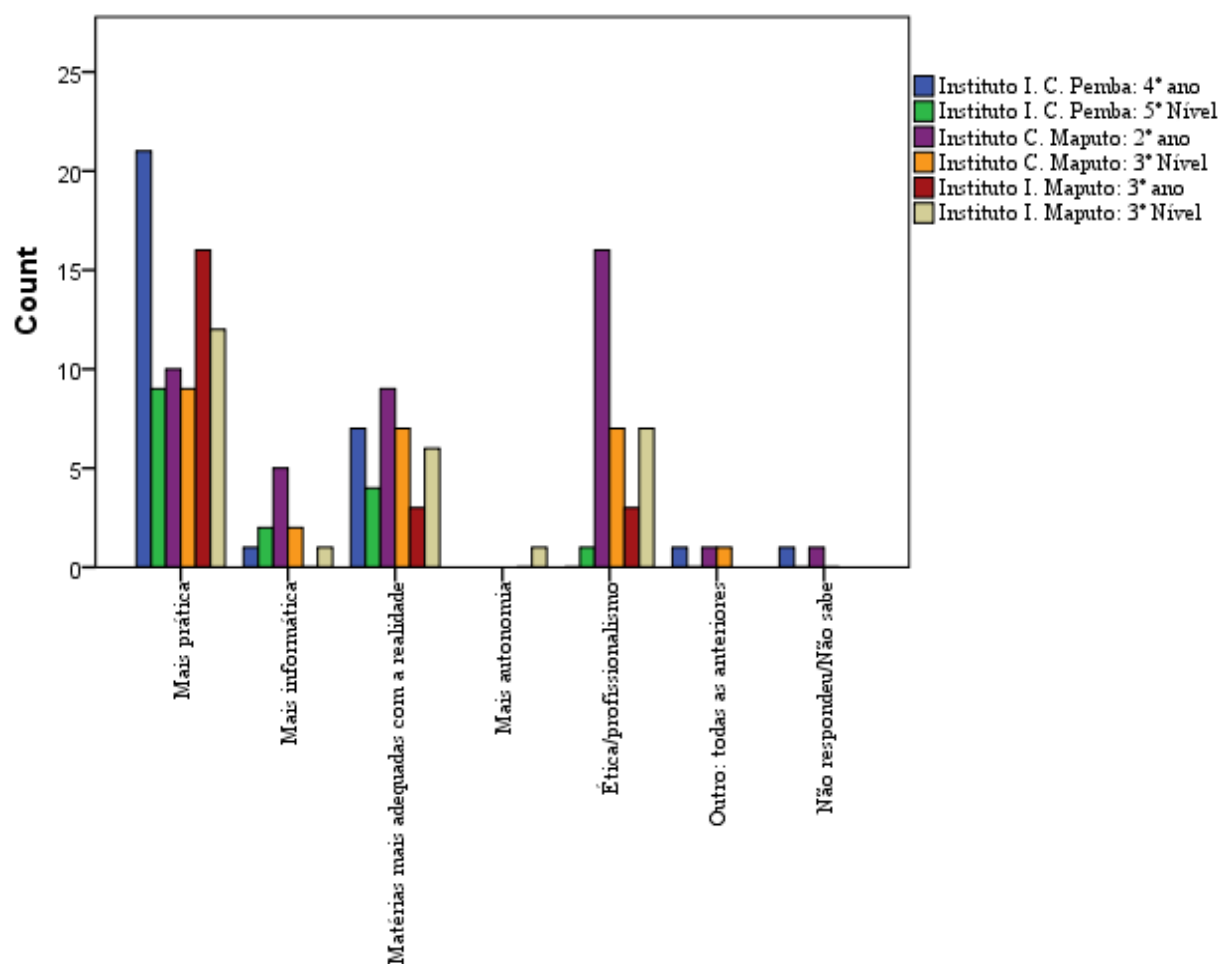


Figura V.10: Aprendizagens para o futuro, por instituto

### B1.3 – Opinião sobre a reforma em curso

Cerca de 20 por cento dos alunos inquiridos consideram que com a reforma os – Professores mais bem preparados - e cerca de 15 por cento consideram que a preparação é melhor e os currículos são mais atuais (quadro V.15).

É de realçar que a reforma ainda é – “Um pouco confuso” - para os alunos (20,1 por cento), principalmente para os alunos “fora da reforma” com um registo de 23,2 por cento.

Quadro V.15: (15) Opinião sobre a Reforma da Educação Profissional (REP)

<i>Alunos</i>	<i>Mais realista</i>	<i>Melhores condições</i>	<i>Currículos mais atuais</i>	<i>Melhor preparação</i>	<i>Professores mais bem preparados</i>	<i>“Um pouco confuso”</i>	<i>Outra</i>	<i>Não respondeu/ Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	10,5%	16,8%	15,8%	10,5%	13,7%	23,2%	5,3%	4,2%
<i>Na Reforma</i>	18,8%	8,7%	14,5%	33,3%	2,9%	15,9%	2,9%	2,9%
<i>Total</i>	14,0%	13,4%	15,2%	15,2%	20,1%	20,1%	4,3%	3,7%

A nível dos institutos as respostas variam destacando-se - Melhor preparação - e - Melhores condições - para os alunos do IIM, sendo – “Um pouco confuso” - para os alunos do ICM (figura V.11).

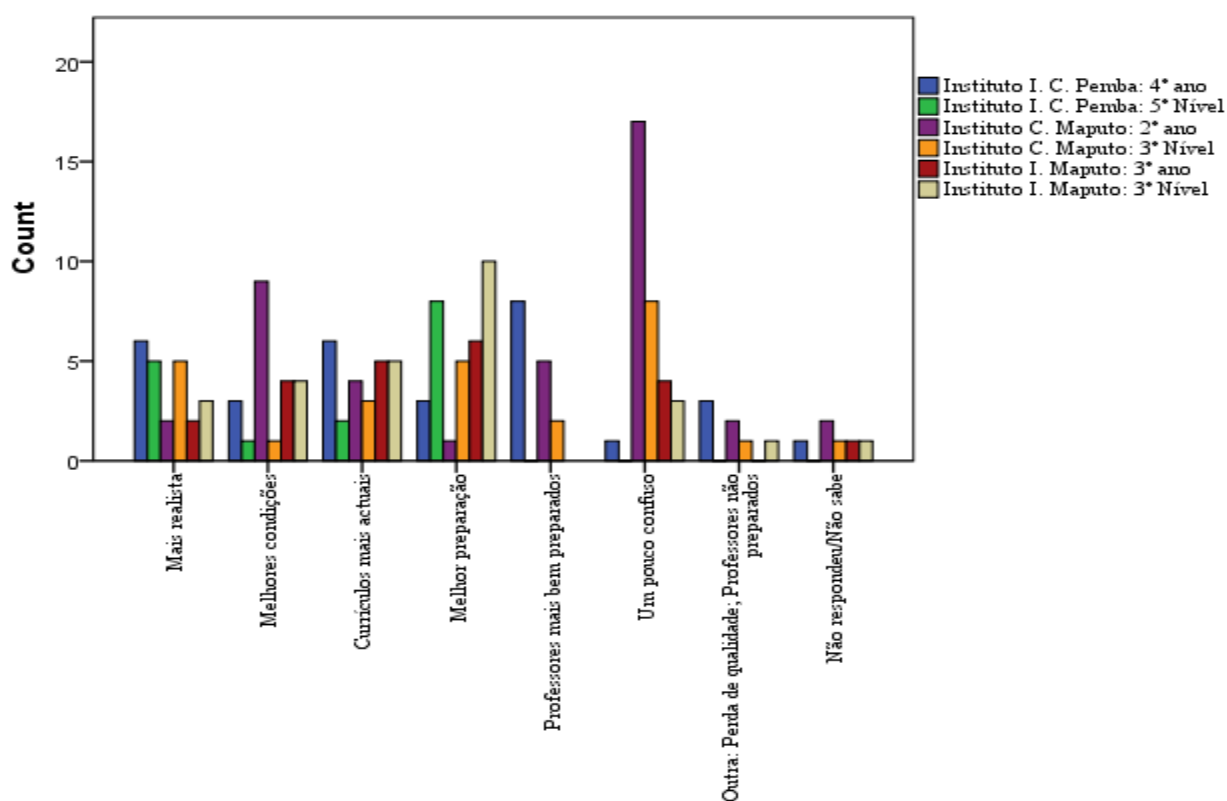


Figura V.11: Opinião sobre a REP, por instituto

### B1.4 – Opinião sobre o instituto

O grau de satisfação dos alunos sobre o instituto que frequentam é elevado dado que 48,5 por cento dos inquiridos “fora da reforma” e “na reforma” dizem ter opinião – Boa - e outros tantos dizem ter opinião - Razoável (quadro V.16).

Quadro V.16: (6) Opinião sobre o instituto que frequentam

<i>Alunos</i>	<i>Boa</i>	<i>Má</i>	<i>Razoável</i>	<i>Não respondeu/ Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	48,9%	2,1%	45,7%	3,2%
<i>Na Reforma</i>	47,8%	0,0%	52,2%	0,0%
<i>Total</i>	48,5%	1,2%	48,5%	1,8%

Na análise por instituto, os alunos de Pemba, IICP, consideram que a escola é – Boa - , enquanto que os alunos de Maputo do ICM e IIM, a consideram - Razoável (figura V.12).

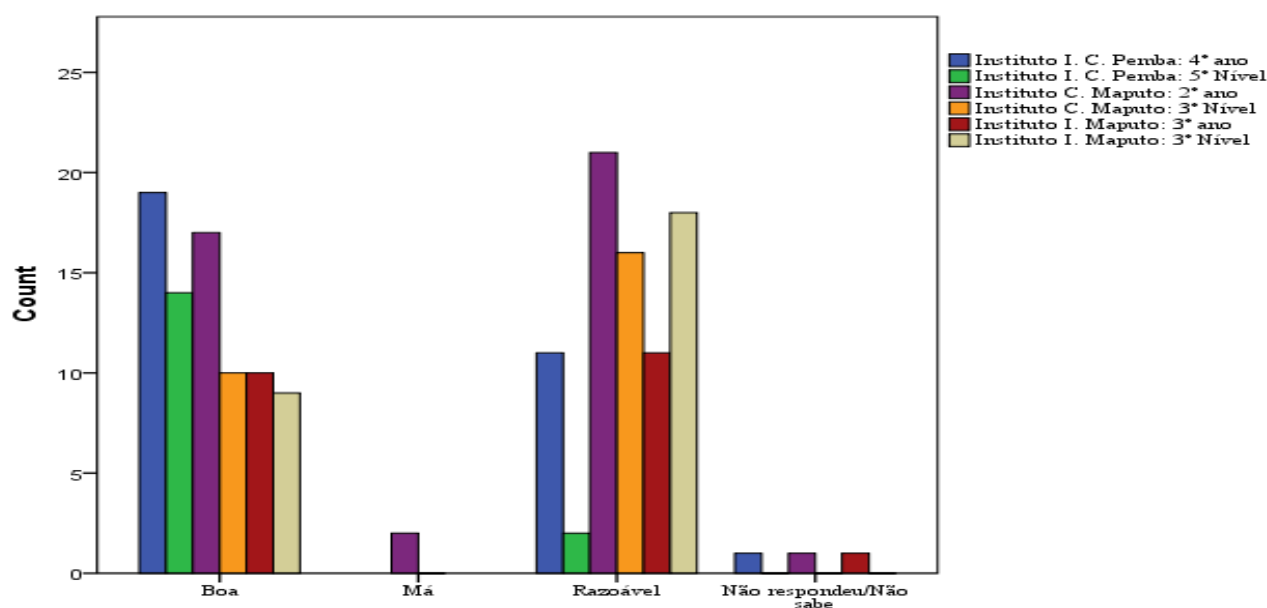


Figura V.12: Opinião sobre o instituto que frequentam, por instituto

Quer os alunos dos institutos de Maputo, quer os de Pemba consideram que a escola é boa por terem – Boa qualidade de ensino/aprendizagem - que é referenciada por 42,5 por cento do total dos alunos (quadro V.17).

Para os alunos dos três institutos a - Preparação para o mercado de trabalho – também constitui um elemento positivo na apreciação que fazem sobre a sua escola (figura V.13). De fato, 35 por cento dos alunos, consideram que o instituto os prepara para o mercado de trabalho.

De notar a diferença de opinião entre os alunos que se encontram “fora da reforma” e os que se encontram “na reforma”, nomeadamente os alunos do IIM. Ou seja, de um lado temos



os alunos “fora da reforma” que consideram que o instituto proporciona uma - Boa qualidade de ensino aprendizagem - (46,8 por cento) e do outro lado temos os alunos “na reforma” que são de opinião que o instituto os prepara para o mercado de trabalho (39,4 por cento) (quadro V.17).

Quadro V.17: (6.a) Razões para uma opinião positiva do instituto

Alunos	Boa qualidade de ensino/aprendizagem	Boa qualificação dos docentes	Preparação para o mercado de trabalho	Bom “clima” escolar	Boa higienização do instituto	Melhoria em geral	“Deixamos de ser bandidos”	Não responde /Não sabe
Fora da Reforma	46,8%	4,3%	31,9%	2,1%	0,0%	4,3%	0,0%	10,6%
Na Reforma	36,4%	6,1%	39,4%	3,0%	3,0%	0,0%	3,0%	9,1%
Total	42,5%	5,0%	35,0%	2,5%	1,3%	2,5%	1,3%	10,0%

A - Boa qualificação dos docentes - também é referida como um fator para uma boa opinião da escola pelos alunos dos institutos de Maputo, IIM e ICM. Por sua vez, este aspeto não foi considerado por nenhum dos alunos do IICP (figura V.13).

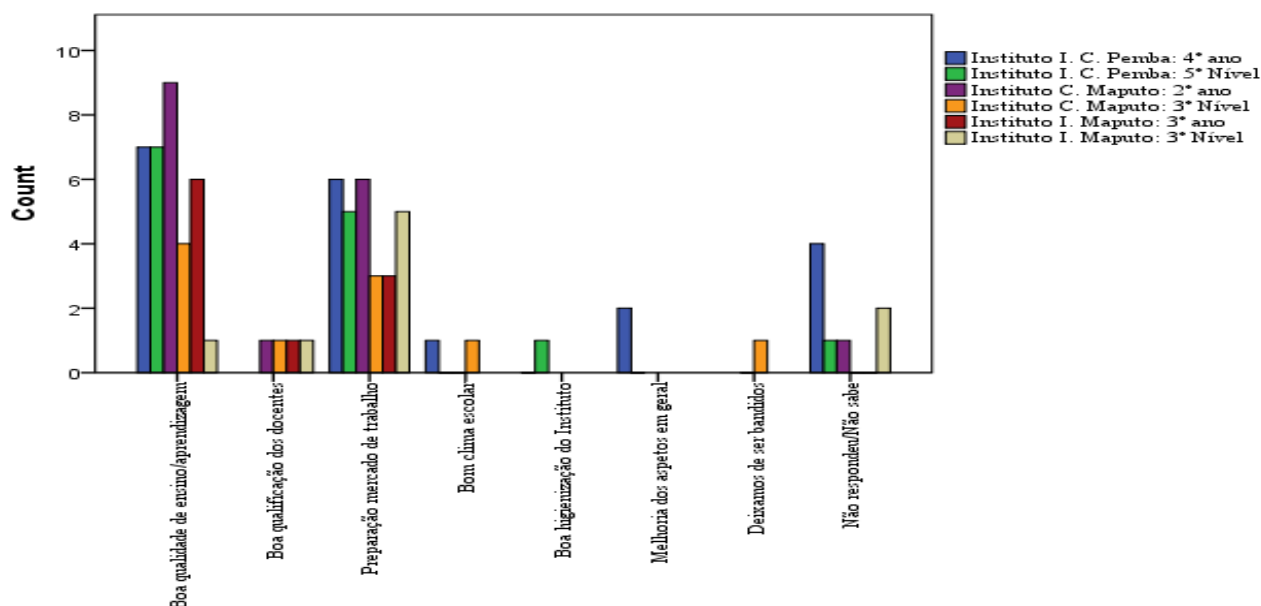


Figura V.13: Razões para uma opinião positiva do instituto, por instituto

A - Corrupção – é considerada como causa para uma má imagem do instituto pelos alunos “fora da reforma” (quadro V.18).

Quadro V.18: (6.b) Razões para uma opinião negativa do instituto

<i>Alunos</i>	<i>Corrupção</i>	<i>Não respondeu/Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	66,7%	33,3%
<i>Na Reforma</i>	0,0%	0,0%
<i>Total</i>	66,7%	33,3%

É no ICM que a – Corrupção – é a razão principal para uma opinião negativa sobre o instituto (figura V.14).

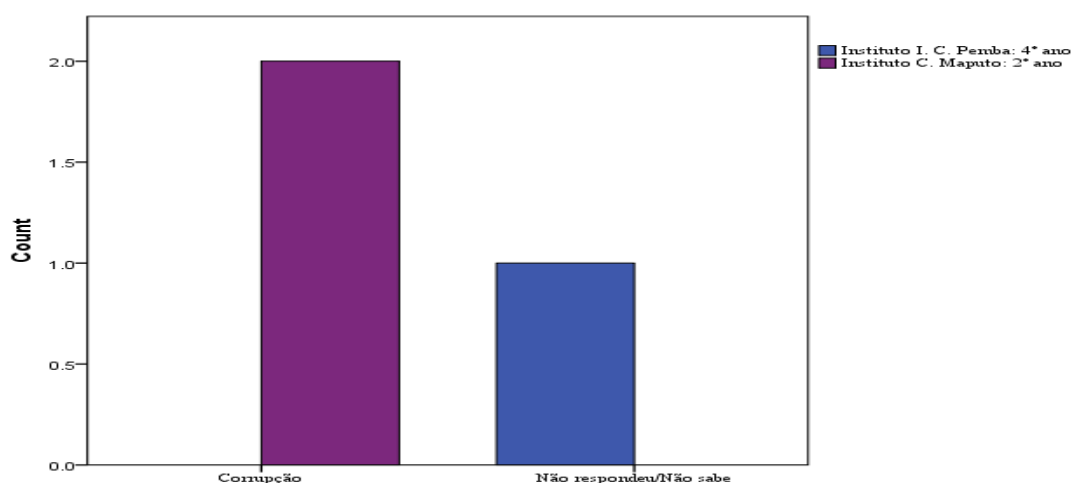


Figura V.14: Razões para uma opinião negativa do instituto, por instituto

As - Lacunas na qualidade de ensino – é a razão principal para uma opinião razoável sobre o instituto por parte dos inquiridos, tanto “na reforma” (50 por cento) como “fora da reforma” (28,3 por cento) (quadro V.19).

Quadro V.19: (6.c) Razões para uma opinião razoável do instituto

<i>Alunos</i>	<i>a)</i>	<i>b)</i>	<i>c)</i>	<i>d)</i>	<i>e)</i>	<i>f)</i>	<i>g)</i>	<i>h)</i>	<i>i)</i>	<i>j)</i>	<i>l)</i>	<i>m)</i>	<i>n)</i>	<i>o)</i>
<i>Fora da Reforma</i>	28,3%	13,0%	6,5%	8,7%	4,3%	2,2%	6,5%	8,4%	2,2%	0,0%	0,0%	4,3%	2,2%	13,0%
<i>Na Reforma</i>	50,0%	0,0%	2,8%	2,8%	2,8%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	2,8%	2,8%	5,6%	2,8%	11,1%
<i>Total</i>	37,8%	7,3%	4,9%	6,1%	3,7%	1,2%	3,7%	12,2%	1,2%	1,2%	1,2%	4,9%	2,4%	12,2%

a) Lacunas na qualidade de ensino, b) Melhoria na qualificação dos docentes, c) Preparação para o mercado de trabalho, d) Clima escolar razoável, e) Falta de ajuda no transporte e alimentação, f) Lacunas nos espaços físicos, g) Pouca organização, h) Necessidade de melhorias no geral, i) Custos elevados, j) Falta de sistematização, l) Confuso, por ser na reforma, m) Dificuldades na Instituição, n) A qualidade não é a exigida, o) Não respondeu/Não sabe.

Os alunos dos institutos de Maputo, IIM e ICM, foram unânimes em considerar a escola razoável atendendo às - Lacunas na qualidade de ensino. A – Melhoria na qualificação

dos docentes – e a – Pouca organização - são razões realçadas pelos alunos do ICM (figura V.15).

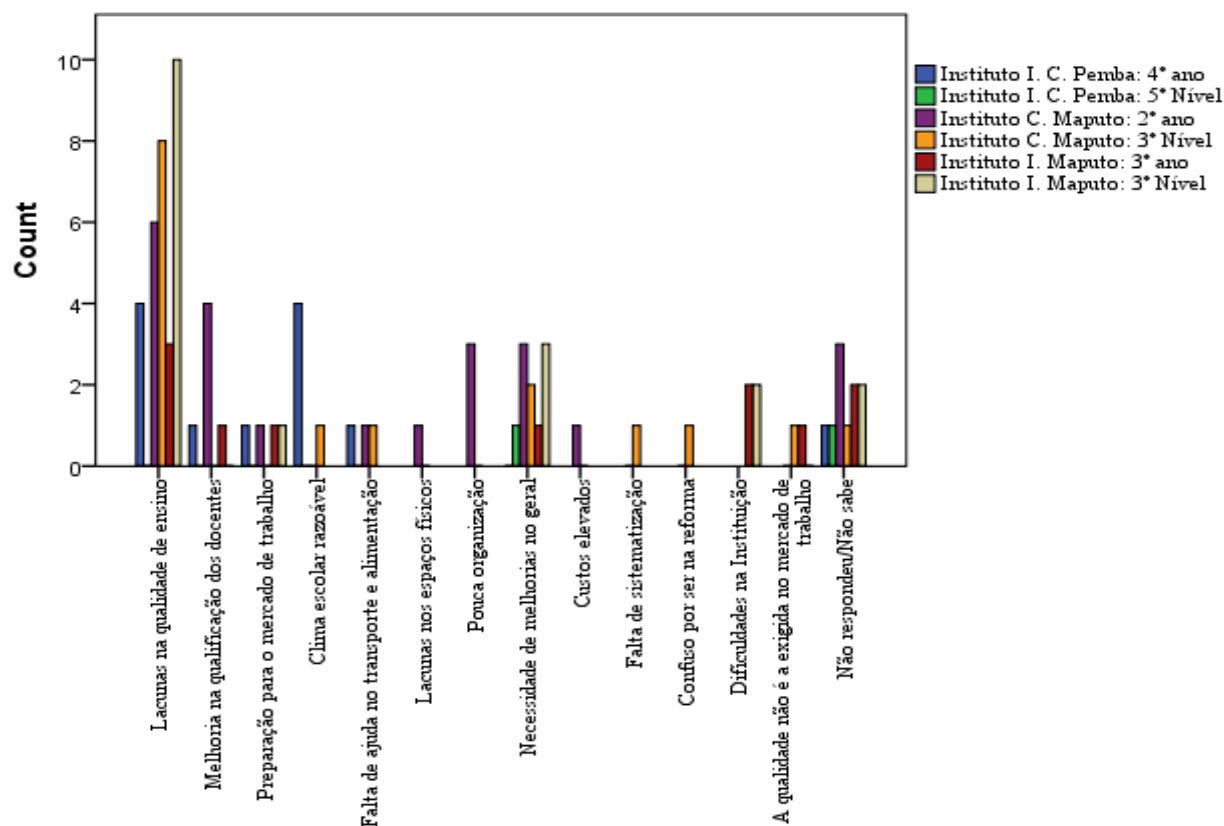


Figura V.15: Razões para uma opinião razoável do instituto, por instituto

## B2 – As condições, as dificuldades e as preocupações

### B2.1 – Preparação para o exercício de uma profissão

Nos alunos “fora da reforma” e “na reforma”, a preparação por parte do instituto para o exercício de uma profissão foi considerada por 82 por cento (quadro V.20).

Quadro V.20: (12) Preparação para o exercício de uma profissão

<i>Alunos</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não respondeu/Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	82,1%	8,4%	9,5%
<i>Na Reforma</i>	82,6%	10,1%	7,2%
<i>Total</i>	82,3%	9,1%	8,5%

Em todos os institutos predominou o - Sim - como resposta relativa à preparação por parte do instituto para o exercício de uma profissão, com o IICP e o ICM a registarem as maiores percentagens. No entanto, no IIM houve uma incidência elevada na resposta – Não (figura V.16).

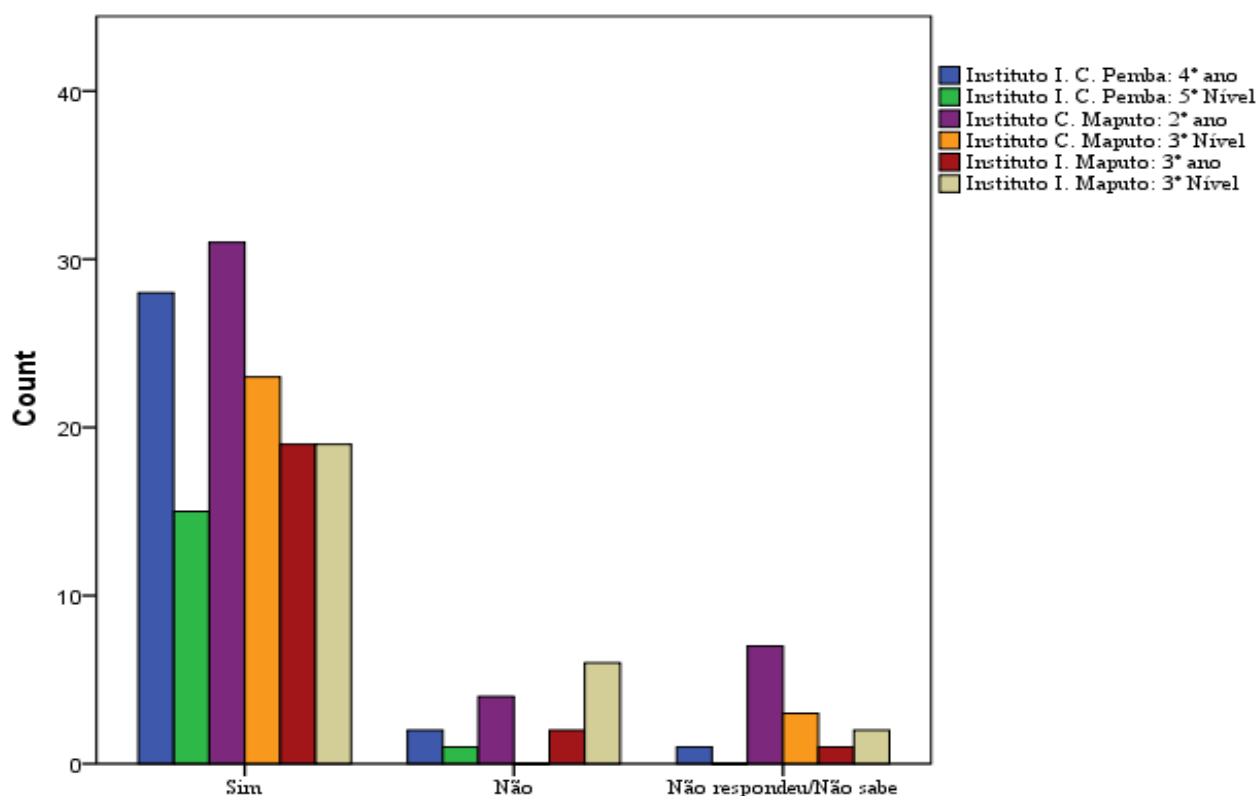


Figura V.16: Preparação para o exercício de uma profissão, por instituto

Entre os fatores que contribuem para o exercício de uma futura profissão destacam-se, quer pelos alunos “fora da reforma” quer por aqueles que estão “na reforma”, e em todos os institutos, a - Boa qualidade de ensino/aprendizagem (55,6 por cento) e a - Boa preparação para o mercado de trabalho (37,8 por cento) (quadro V.21 e figura. V.17).

Quadro V.21: (12.a) Fatores que contribuem para o exercício de uma profissão

<i>Alunos</i>	<i>Boa qualidade de ensino/aprendizagem</i>	<i>Boa qualidade do pessoal docente</i>	<i>Boa preparação para o mercado de trabalho</i>	<i>Não respondeu/ Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	53,8%	3,8%	41,0%	1,3%
<i>Na Reforma</i>	57,9%	7,0%	33,3%	1,8%
<i>Total</i>	55,6%	5,2%	37,8%	1,5%

De realçar que os alunos do 3º Nível do ICM, consideram que o maior fator que contribui para o exercício de uma futura profissão é a - Boa preparação para o mercado de trabalho – por parte do instituto que frequentam (figura. V.17).

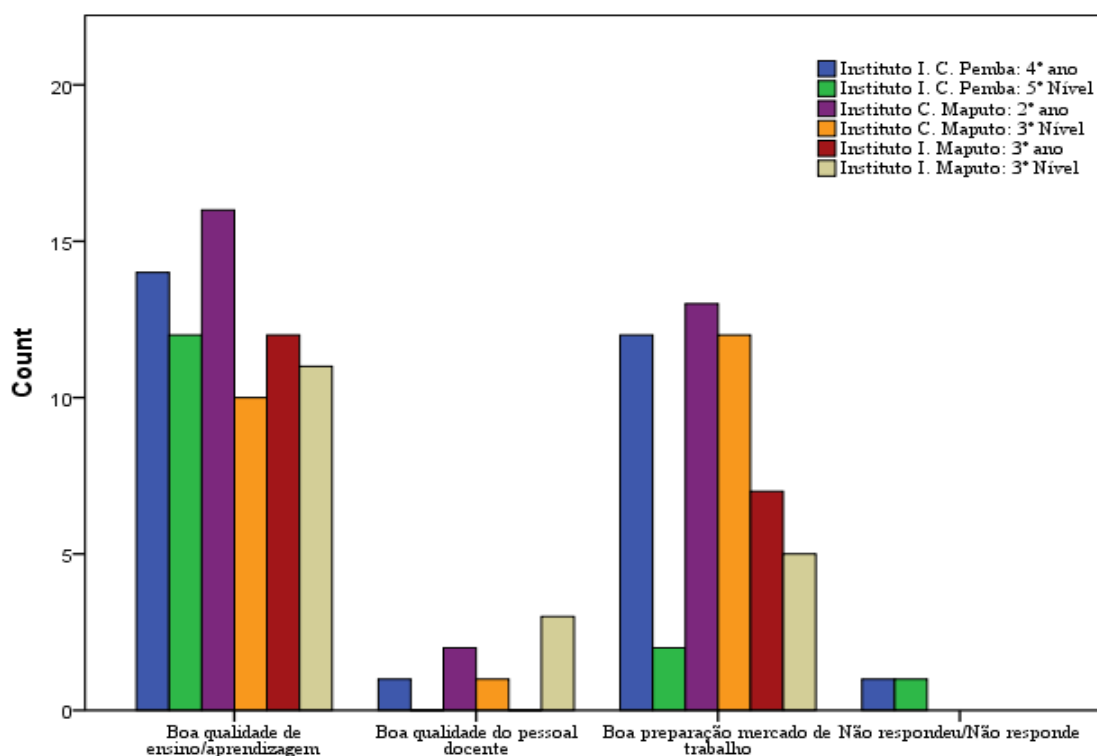


Figura V.17: Fatores que contribuem para o exercício de uma profissão, por instituto

As - Lacunas na qualidade de ensino/ aprendizagem – foram apresentadas, por 80 por cento dos alunos, como a dificuldade principal para uma boa preparação profissional por parte do instituto, com expressão total para os alunos “na reforma” (quadro V.22).

Quadro V.22: (12.b) Fatores que contribuem para uma deficiente preparação profissional

Alunos	Lacunas na qualidade de ensino/aprendizagem	Lacunas na qualificação dos docentes	Falta de condições/preparação para o mercado de trabalho	Mau “clima” escolar
<i>Fora da Reforma</i>	62,5%	12,5%	12,5%	12,5%
<i>Na Reforma</i>	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Total</b>	80,0%	6,7%	6,7%	6,7%

Foi entre os alunos do IIM, em Maputo, que as – Lacunas na qualidade de ensino/aprendizagem – registaram o valor mais elevado. No IICP, em Pemba, os fatores – Falta de condições/preparação para o mercado de trabalho – e – Mau “clima” escolar - são apontados, também, como fatores que contribuem para uma deficiente preparação profissional (figura V.18).

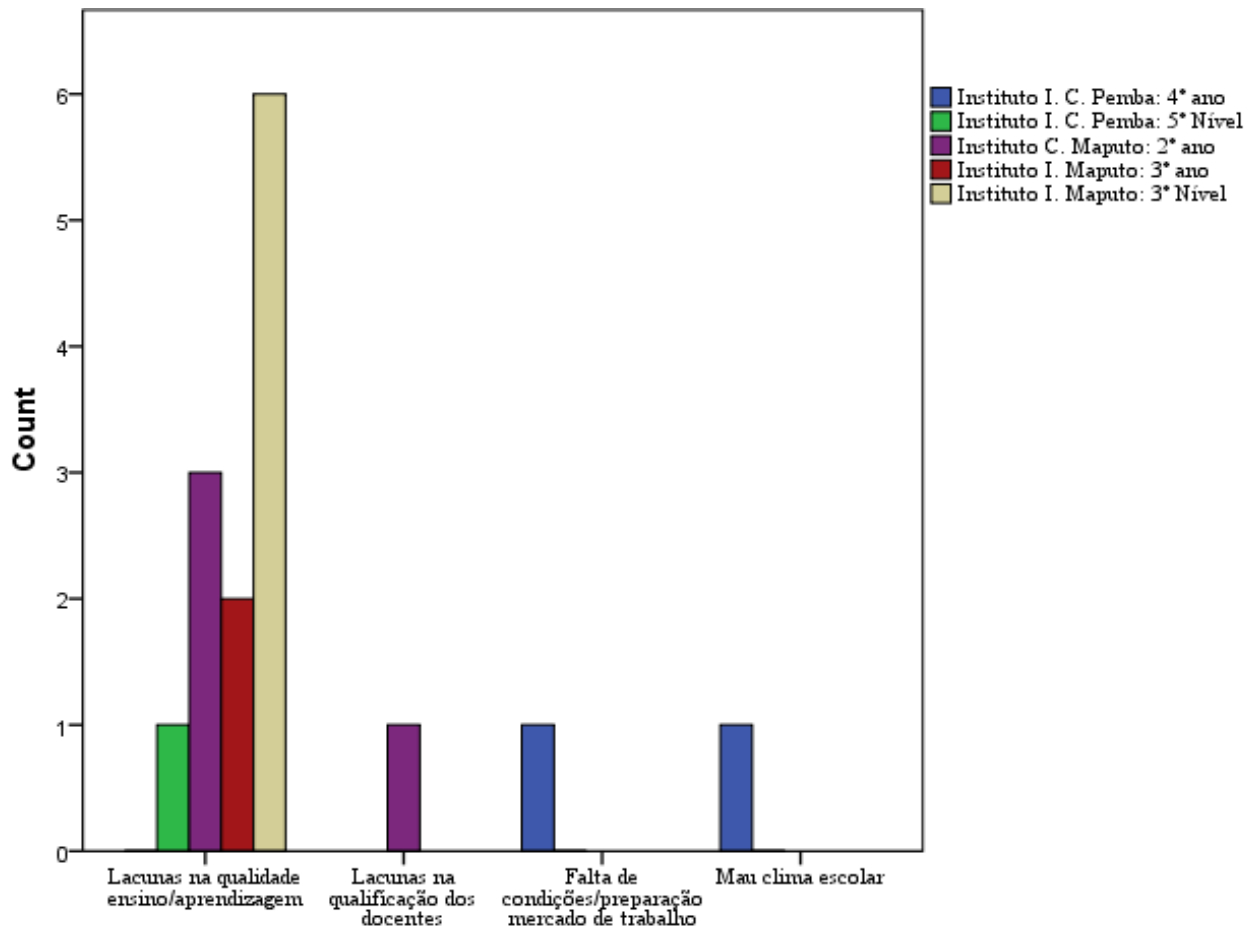


Figura V.18: Fatores que contribuem para uma deficiente preparação profissional, por instituto

## B2.2 – Dificuldades sentidas no instituto

Em termos gerais, embora sejam várias as dificuldades mencionadas pelos alunos dos três institutos estudados e independentemente de se encontrarem ou não “na reforma”, o - Transporte - foi assinalado como o problema mais consensual (quadro V.23).

Seguiram-se os elevados custos para com a frequência, com cerca de 65 por cento e a falta de manuais/livros com cerca de 64 por cento, com maior expressão entre os alunos do IICP seguido dos do ICM.

O - Horário pesado - foi igualmente assinalado com representatividade, em cerca de 51 por cento dos alunos, tendo a sua máxima expressão entre os que estão “na reforma” (73,9 por cento), assim como, a – Falta de apoio da instituição – que registou 55,6 por cento, com maior expressão entre os alunos dos institutos de Maputo.

Quadro V.23: (8) Principais dificuldades sentidas no instituto

Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	l)
<b>Fora da Reforma</b>	19,8%	69,9%	61,3%	35,5%	66,7%	17,2%	14,0%	58,1%	46,2%	10,8%	6,5%
<b>Na Reforma</b>	73,9%	55,1%	71,0%	23,2%	69,6%	17,4%	10,1%	52,2%	17,4%	21,7%	4,3%
<b>Total</b>	51,3%	63,6%	65,4%	30,2%	67,9%	17,3%	12,3%	55,6%	34,0%	15,4%	5,6%

Nota: a) Horário pesado, b) Não há manuais/livros, c) Muitos custos, d) Os professores não explicam bem, e) Transporte, f) Currículos confusos, g) Currículos ultrapassados, h) Falta de apoio da instituição, i) Pouca solidariedade entre colegas, j) Falta de condições, l) Outros.

A nível dos institutos os - Muitos custos - e o - Horário pesado - foram muito assinalados pelos alunos dos institutos de Maputo, tendo a máxima expressão no ICM (figura V.19).

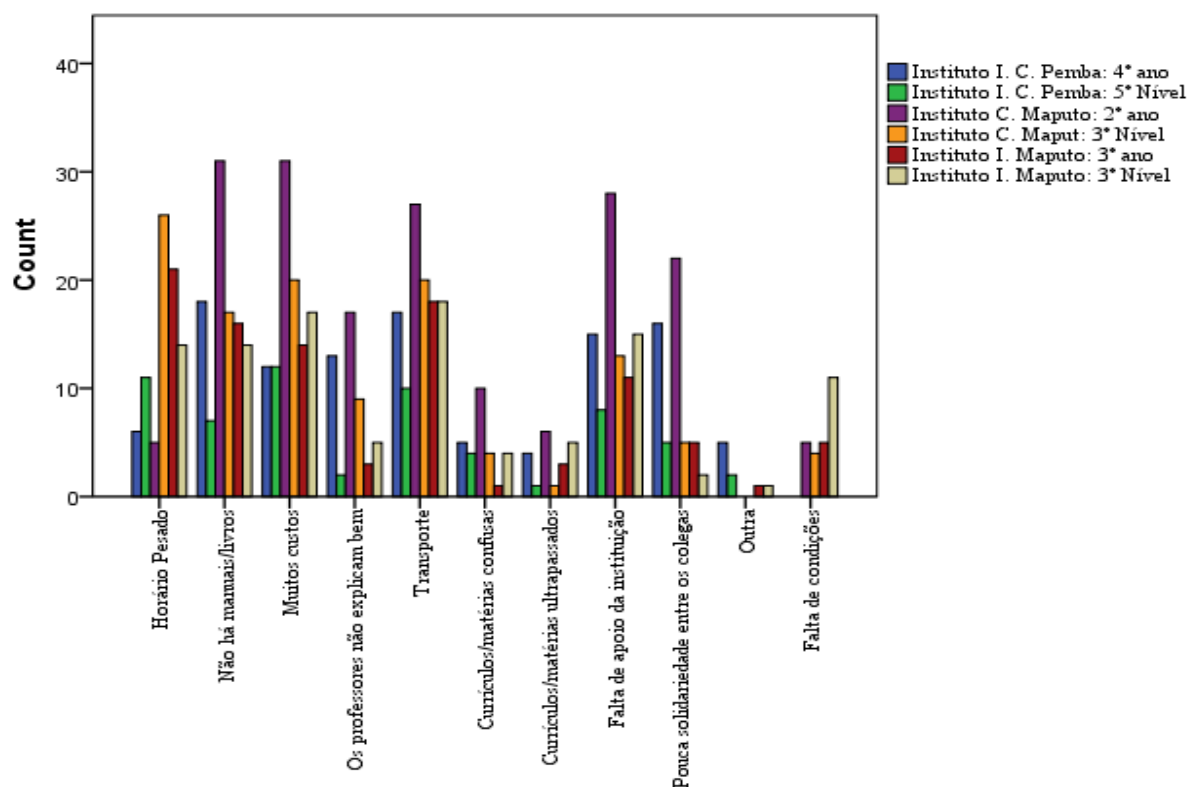


Figura V.19: Principais dificuldades sentidas no instituto, por instituto

### B2.3 – Aspetos positivos e negativos do instituto

A - Boa qualidade de ensino/aprendizagem - foi o aspeto positivo no instituto apresentado pelos inquiridos, “fora da reforma” e “na reforma”, mais consensual, com cerca de 33 por cento, seguida da - Boa qualificação dos docentes e técnicos - com cerca de 21 por cento (quadro V.24).

É de realçar a percentagem de cerca de 22 por cento de - Não respondeu/não sabe.

Quadro V.24: (7) Aspectos positivos do instituto

Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	l)
<b>Fora da Reforma</b>	31,9%	21,3%	10,6%	1,1%	4,3%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	7,4%	20,2%
<b>Na Reforma</b>	33,3%	20,3%	13,0%	1,4%	1,4%	0,0%	1,4%	2,9%	1,4%	2,9%	23,2%
<b>Total</b>	32,5%	20,9%	11,7%	0,6%	3,1%	0,6%	1,2%	1,8%	0,6%	5,5%	21,5%

Nota: a) Boa qualidade de ensino/ aprendizagem, b) Boa qualificação dos docentes e técnicos, c) Boa preparação mercado trabalho, d) Despreocupação dos finalistas pela parte da escola, e) Bons espaços físicos, f) Instituto só para médios, g) Boas condições do Instituto, h) Boa organização e regulamento, i) Higienização do Instituto, j) Bom ambiente escolar, l) Não respondeu/ Não sabe

Por instituto, a – Boa qualidade de ensino/ aprendizagem – constitui o aspeto que mereceu mais consenso no ICM, seguida do IIM e do IICP (figura V.38). Mas são os alunos “fora da reforma” que consideram a – Boa qualidade de ensino/ aprendizagem - como o fator positivo do instituto.

Realçamos também o fato de serem os alunos “na reforma” dos institutos IICP e ICM que referem a – Boa qualificação dos docentes - menos positiva (figura V.20).

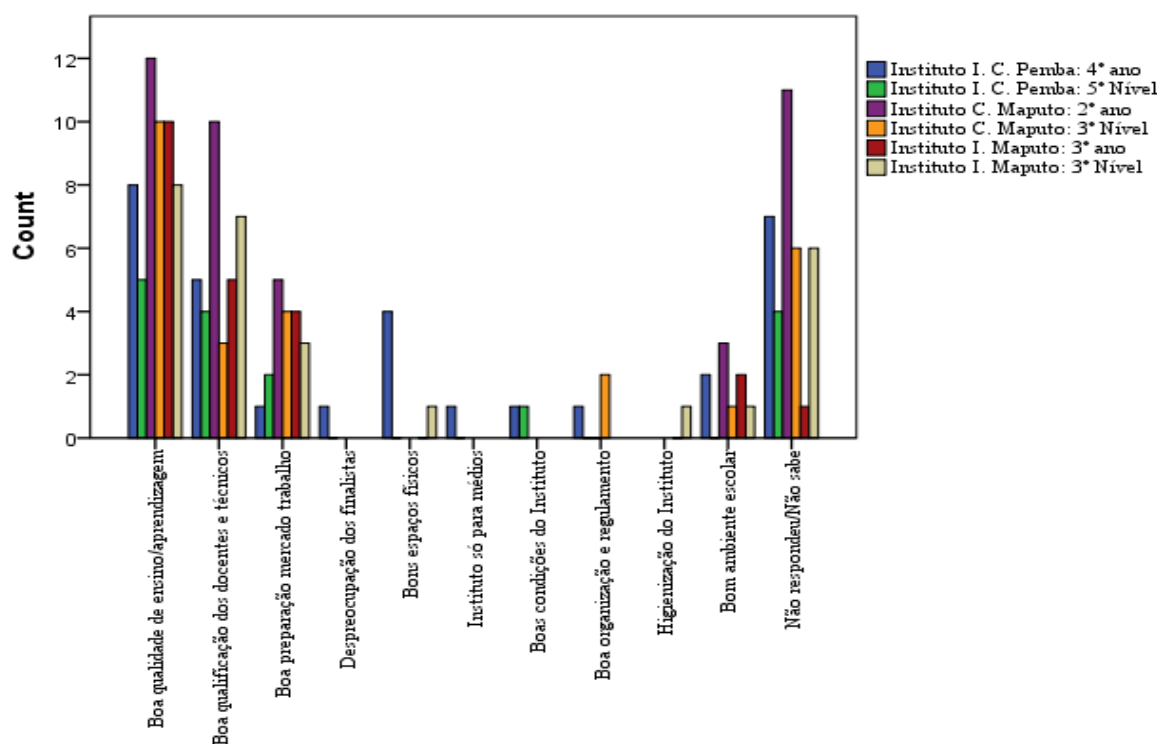


Figura V.20: Aspectos positivos do instituto, por instituto

Entre os aspetos negativos, nos três institutos, as – Lacunas na qualidade de ensino/aprendizagem – foi o mais consensual, com 42,2 por cento, seguindo-se as – Lacunas na qualificação dos docentes e técnicos -, com 11,2 por cento, independentemente de se tratarem de alunos “fora da reforma” ou de alunos “na reforma” (quadro V.25).



Quadro V.25: (7) Aspetos negativos do instituto

Alunos	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	l)	k)
<b>Fora da Reforma</b>	33,7%	14,1%	3,3%	5,4%	7,6%	7,6%	1,1%	1,1%	1,1%	1,1%	0,0%	23,9%
<b>Na Reforma</b>	53,6%	7,2%	2,9%	1,4%	7,2%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	1,4%	1,4%	21,7%
<b>Total</b>	42,2%	11,2%	3,1%	11,2%	3,1%	3,7%	7,5%	0,6%	1,9%	1,2%	0,6%	23,0%

Nota: a) Lacunas na qualidade de ensino/aprendizagem, b) Lacunas na qualificação dos docentes e técnicos, c) Mau clima escolar, d) Lacunas na higienização do instituto, e) Lacunas nos espaços físicos, f) Corrupção, g) Falta de parcerias com empresas para estágios, h) Falta de apoio do instituto ao antigo sistema, i) Pouca organização, j) Falta de ajuda no transporte e alimentação, l) roubo, k) Não respondeu/ Não sabe.

Foram ainda assinaladas com expressão pelos alunos de Pemba, IICP, as - Lacunas na qualificação dos docentes e técnicos - e as - Lacunas nos espaços físicos -, tendo estas últimas lacunas ainda expressão para os alunos do ICM (figura V.21).

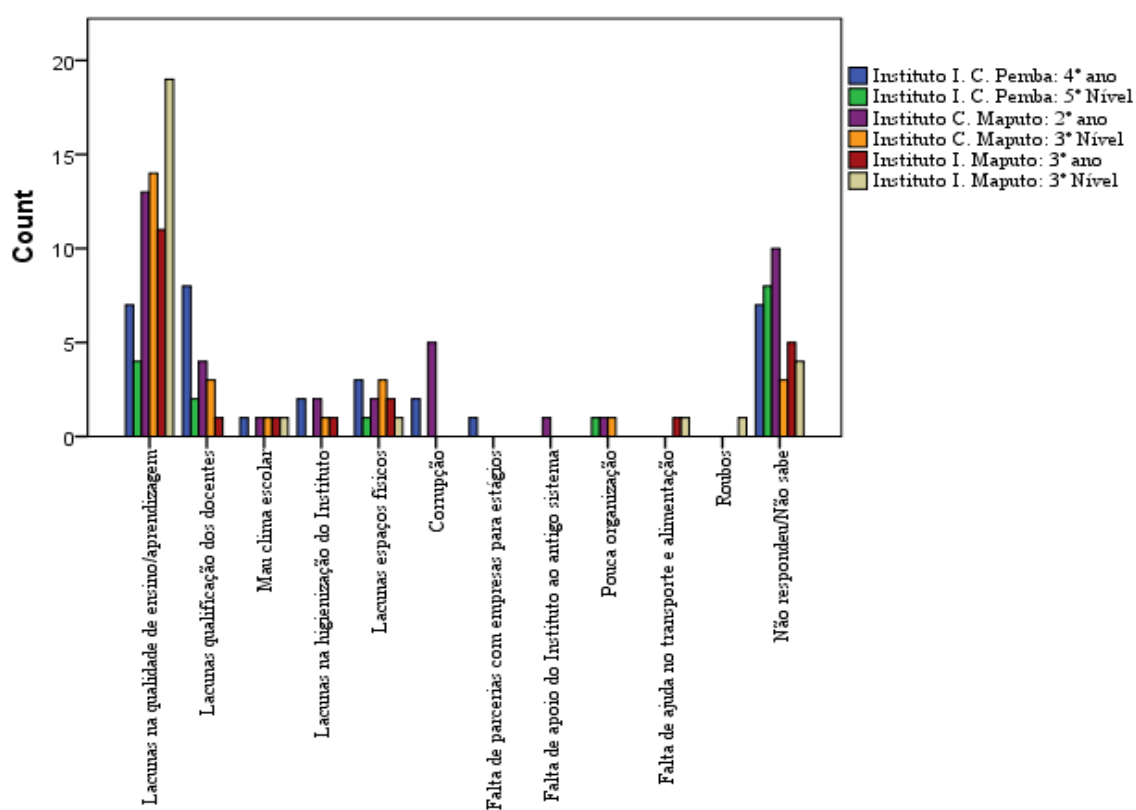


Figura V.21: Aspetos negativos do instituto, por instituto

### B3 – As sugestões para o Ensino Técnico e Profissional (ETP)

#### B3.1 – Sugestões de melhoria

Tratando-se de uma questão aberta, a qual convidava os alunos ao desenvolvimento de ideias, as respostas, embora diversas, podem ser centrarem em três dimensões (quanto às condições, aos professores e à informática) em ambos os inquiridos, “fora da reforma” e “na reforma” (quadro V.26).

Quadro V.26: (16) Sugestões dos alunos

<i>Institutos</i>	<i>Sistema Ano/nível</i>	<i>Descrição</i>	<i>Dimensões</i>
<i>IICP</i>	<i>Fora da reforma (4º Ano)</i>	Mais professoras, mais e melhores professores (8); ter cuidado com a seleção de professores, mais informática (7); melhores condições (transporte - 9, fotocopiadoras, softball, limpeza/higiene, livros na biblioteca); professores melhor preparados (2); a reforma é significativa e de qualidade impulso no desenvolvimento, manuais, mais estágios (3); ajuda da direção, mais palestras/seminários (2); melhorar a qualidade geral da escola.	Condições Professores Informática
	<i>Na reforma (5º Nível)</i>	Abrir curso superior na escola, mais cursos a nível básico, melhores condições (transporte - 4, material para os estudantes, manuais/fotocópias), respeitar os horários, mais informática (4); reforma mais abrangentes distritos, horário da biblioteca (2); formação de formadores – professores mais especializados/competentes/qualificados (2); mais professores e a tempo inteiro (3); governo mais atento com a ligação ao mundo de trabalho	Condições Professores Informática
<i>ICM</i>	<i>Fora da reforma (2º Ano)</i>	Mais e melhores condições materiais (equipamentos - 10, cadeiras, ginásio, livros), aulas de informática (12), cantina, combater a corrupção (4), melhor qualidade de ensino, reciclagem de professores/professores mais qualificados (8), falta de higiene (3), mais estágios (3), reabilitação da escola/ ginásio/salas (3), mais disciplina e rigor na escola, sala de acesso à internet, péssimas condições de casas de banho (3), biblioteca melhor equipada (3), não ter aulas ao sábado, fichas gratuitas, bolsas de incentivo aos alunos, mais atividades extracurriculares (palestra, desporto, workshops), mais diálogo, mais atenção aos alunos/ouvir mais os alunos (2), melhorar a organização da escola e mais segurança (4), currículos mais adequados com a realidade, haver mais interação aluno-professor, mais qualidade de ensino, melhorar as condições de acessibilidade para todos, melhor organização administrativa da escola, falta de estágios	Informática Condições Professores
	<i>Na reforma (3º Nível)</i>	Falta de manuais didáticos (5), estágios, fotocópias/fichas gratuitas (2), falta de condições (cadeiras - 15, carteiras, giz/prejudicial saúde, transporte, falta de vidros nas janelas/frio, quadros melhores, pintura das salas), melhorar a administração/organização escolar/empenho da escola (5), aulas de informática (3), melhorar a higiene e limpeza/casas de banho mais limpas (4), (uma sala de mini estágio para se viver um ambiente de trabalho), mais diálogo com os alunos para ouvir as suas preocupações, professores mais formados e capacitados (2), melhores horários/menos horas de aulas/mais horas para estudo/rever a carga horária (6), mais livros na biblioteca (5), professores não estão bem a par da nova reforma/preparados, matéria dos módulos é muito extensa (3), melhorar a formação dos professores (2), material para fazer pesquisa	Condições Professores Informática
<i>IIM</i>	<i>Fora da reforma (3º Ano)</i>	Professores mais bem qualificados (2), melhores condições nas salas, melhores horários, material para as aulas práticas (máquinas - 8, equipamentos de segurança), transporte, palestras de motivação ao estudante, mais ajuda na procura de emprego por parte do estado (2), professores mais especializados nas áreas que dão/ não acumularem disciplinas por falta de professores (2), professores faltam muito (2), melhores condições de higiene, melhorar a informação/divulgação relacionada com exames data e resultados, melhorar horários, falta de livros/ginásio/centro social, mais reforma na especialidade. (mais garantias após o estágio)	Condições Professores Prática
	<i>Na reforma (3º Nível)</i>	Falta de material (informática - 18, equipamento específico para os laboratórios), não têm aulas práticas (4), falta da qualidade e empenho dos professores (3), aulas mais práticas (5), falta de condições (3), mais material (2), transporte, melhorar as condições dos laboratórios e oficinas (3), degradação dos edifícios (3), falta de oportunidades de emprego, fomentar o convívio desportivo(falta de material para as aulas práticas),aulas muito teóricas devido à falta de material, equivalência com a 12º classe/acesso ao ensino superior (3), mais manuais para a biblioteca ligados com as específicas, mais rigor e empenho dos professores/mais sinceridade	Condições Prática Professores

As condições existentes nos institutos foram mais uma vez assinaladas pelos inquiridos. Trata-se de cursos profissionais em que a prática é fundamental. São cursos com uma forte componente laboratorial em que os recursos informáticos são escassos ou ausentes e os laboratórios de química e as oficinas encontram-se pouco apetrechados, o que desmotiva os alunos. Para além destes aspetos é de realçar a sugestão de apetrechar as bibliotecas escolares com manuais/livros e outros materiais didáticos.

Aos professores requer-se uma melhor qualificação, seleção e profissionalismo. A sua especialização e competência são aspetos sugeridos pelos alunos “fora da reforma” e “na reforma”.

Os recursos informáticos são referenciados numa visão de um mundo cada vez mais tecnológico em que o contato diário com o computador deve ser uma realidade, pelo menos os alunos assim o exigem.

### 5.1.3.3. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO/ESTÁGIO

Para uma melhor compreensão, em relação à formação em contexto de trabalho/estágio, na relação Aluno – Escola – Parceiros, realizou-se a análise dos dados, baseada na importância do estágio e seguindo a metodologia já referenciada (quadros V.27 a V.29, e figuras. V.22. a V.24).

#### C1 – A utilidade do Estágio

##### C1.1 – Estágios efetuados

O primeiro estágio no ensino médio é um aspeto comum aos alunos, “fora da reforma” e “na reforma”, verificando-se que 24,4 por cento dos alunos inquiridos o efetuaram (quadro V.27). Dos alunos “na reforma” 23,2 por cento realizaram o segundo e o terceiro estágios.

Quanto aos alunos “fora da reforma”, apenas 3,2 por cento fizeram o terceiro estágio. Em contrapartida, 21,3 por cento dos alunos “fora da reforma” realizaram estágio durante o ensino básico face aos 17,4 por cento dos alunos “na reforma”.

Quadro V.27: (13) Proporção de estágios realizados

<i>Alunos</i>	<i>Básico</i>	<i>1º Estágio</i>	<i>2º Estágio</i>	<i>3º Estágio</i>
<i>Fora da Reforma</i>	21,3%	22,1%	8,4%	3,2%
<i>Na Reforma</i>	17,4%	27,5%	23,2%	23,2%
<i>Total</i>	19,6%	24,4%	14,6%	11,6%

É de notar que os alunos de Pemba, IICP, realizam maior número de estágios, em termos de alunos e em termos de quantidade de estágios (figura V.22).

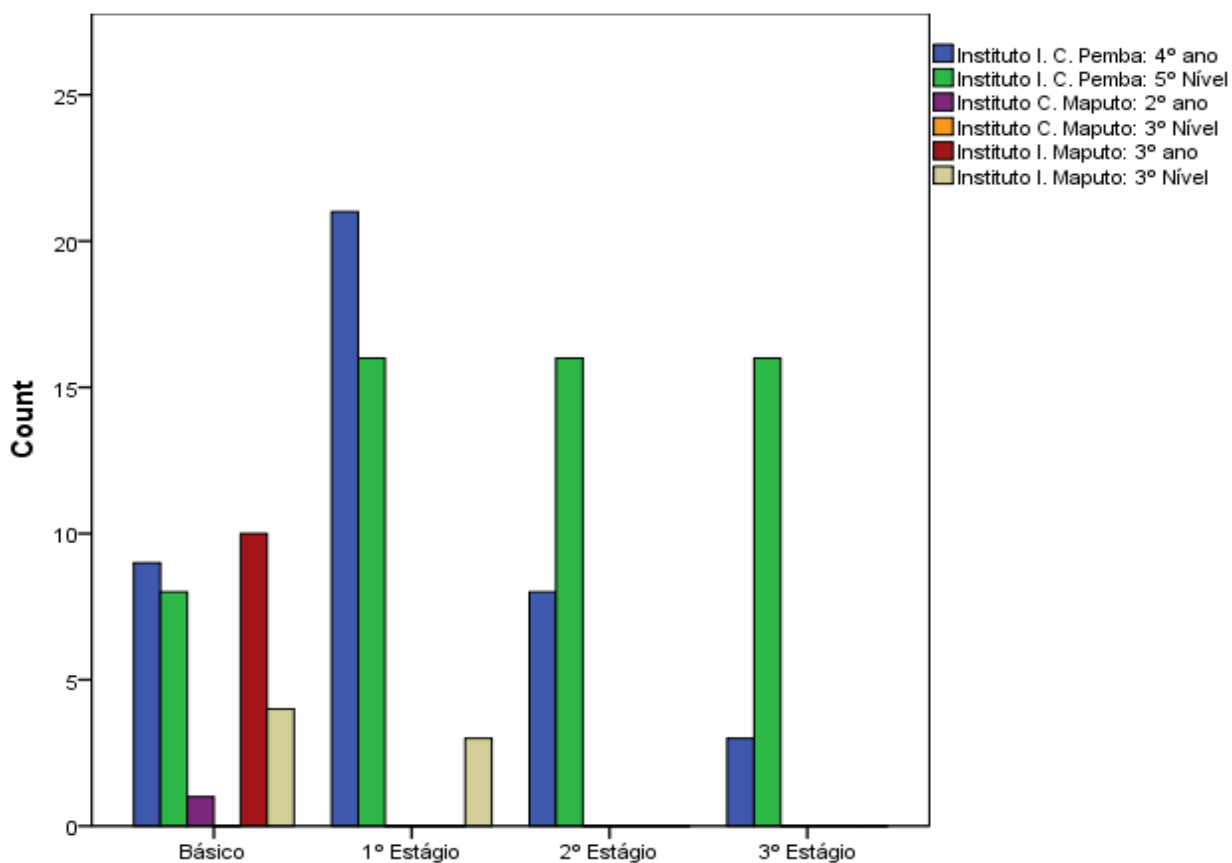


Figura V.22: Proporção de estágios realizados, por instituto

Os alunos “fora da reforma” e “na reforma” (quadro V.28), deram resposta positiva quanto à utilidade do estágio como preparação para o exercício de uma profissão, com maior expressão dos alunos de Pemba, IICP (figura V.23).

Quadro V.28: (13) Utilidade do estágio

<i>Alunos</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Não respondeu/Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	58,3%	2,8%	11,1%	27,8%
<i>Na Reforma</i>	72,7%	0,0%	18,2%	9,1%
<i>Total</i>	63,8%	1,7%	13,8%	20,7%

Também foram os alunos de Pemba, IICP, a considerar que o estágio não tem utilidade para a preparação para o exercício de uma profissão (figura V.23)

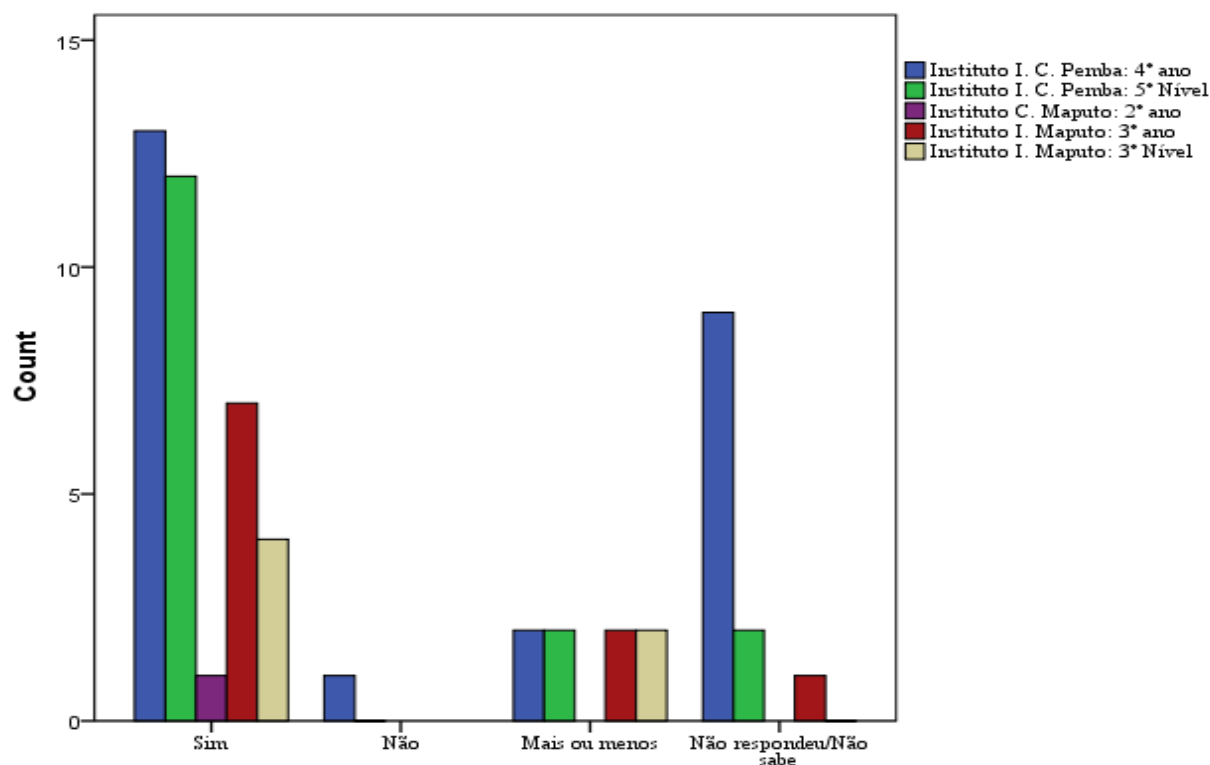


Figura V.23: Utilidade do estágio, por instituto

### C1.2 – Razões para a utilidade do estágio

Pôr em prática o que se aprende no instituto - obteve o maior registo de respostas em termos da utilidade do estágio com 49,4 por cento para os alunos “fora da reforma” e “na reforma” (quadro V. 29).

Por sua vez, é ainda de realçar que – Preparar para o mercado do trabalho – apresenta um registo de 21,3 por cento e que 14,7 por cento de alunos “fora da reforma” referem o – Contato com a realidade - como razão para a utilidade dos estágios (quadro V.29).

Quadro V.29: (14) Razões para a utilidade do estágio

<i>Alunos</i>	<i>Pôr em prática o que se aprende na escola</i>	<i>Mostrar-nos o mundo do trabalho</i>	<i>Contato com a realidade</i>	<i>Preparar para o mercado do trabalho</i>	<i>Não respondeu/Não sabe</i>
<i>Fora da Reforma</i>	49,5%	10,5%	14,7%	21,1%	4,2%
<i>Na Reforma</i>	49,3%	7,2%	4,3%	21,7%	17,4%
<i>Total</i>	49,4%	9,1%	10,4%	21,3%	9,8%

Segundo a figura V.24 verifica-se que os alunos do ICM e do IICP referiram - Pôr em prática o que se aprende na escola – como justificação relevante para a utilidade dos estágios.

Por outro lado, no IIM regista-se uma expressão elevada no - Não respondeu/Não sabe.

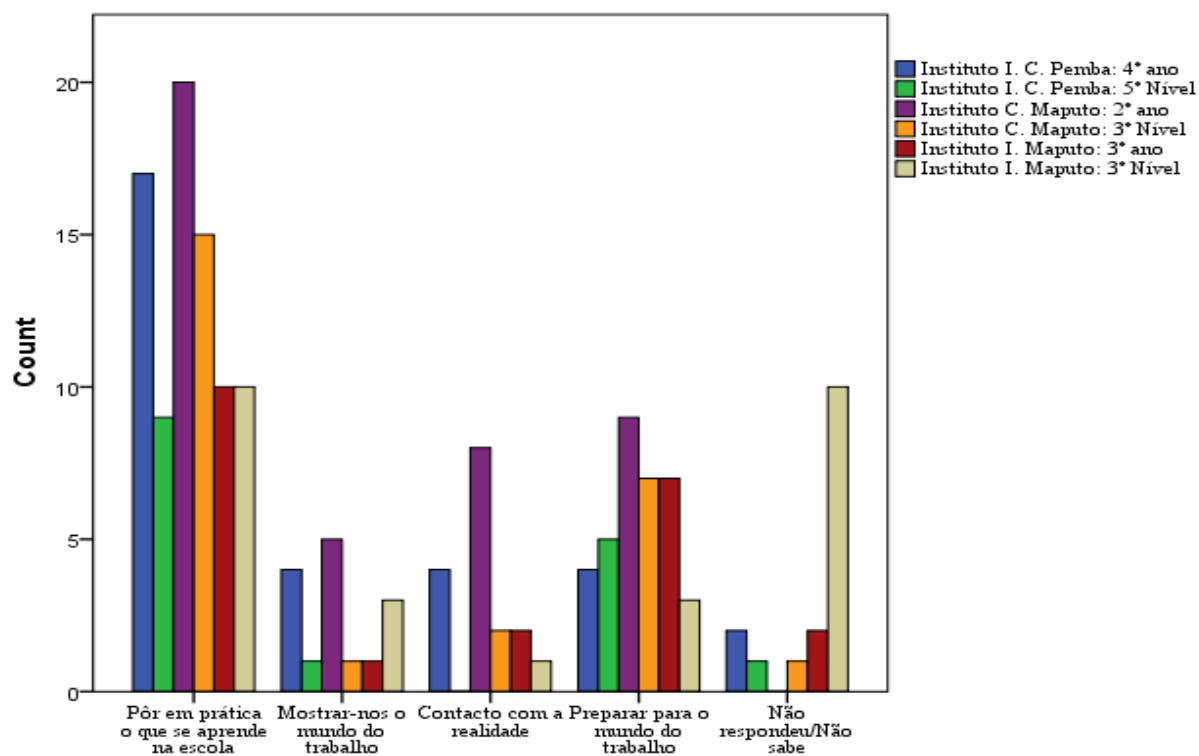


Figura V.24: Razões para a utilidade do estágio, por instituto

## 5.2. APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

O grupo dos entrevistados é constituído por onze professores, sendo que quatro pertencem ao IICP e ICP, três ao IIM, tendo sido identificados por uma sigla e dentro do mesmo conjunto por um número de um até onze (*p1-11*). Desses onze, três são os diretores adjuntos do Conselho Pedagógico.

Como metodologia de apresentação e sistematização dos dados obtidos pelas entrevistas aos professores manteve-se a opção de apresentar a informação referente a cada pergunta aplicada na forma de quadros, fazendo por último uma sistematização dos resultados. As respostas às perguntas (2, 3, 4, 5, 13 b;11, 15, 16, 17 e 18) encontram-se em quadros no anexo B.1.

Numa primeira fase, caracterizaremos os professores dos institutos, e numa segunda fase, as suas expectativas e perceções em relação aos alunos, às aprendizagens, ao instituto onde exercem, ao ETP, à REP e à formação em contexto de trabalho/estágio.

### 5.2.1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A caracterização da amostra de professores assenta no género, idade, função, percurso escolar e académico, tempo em que exerce a função e as turmas que leciona (quadro V.30).

Quadro V.30: Caracterização dos professores dos institutos industriais e comerciais de Pemba e de Maputo

Institutos	Professores	Sexo	Faixa etária	Habilitações	Tempo de serviço	Turma que leciona	Da reforma	Frequência ensino técnico	Formação de professores
<i>IICP</i>	p1- Diretor	M			10			Sim	D. Bosco Novas Qualifica.
	p2- Diretor Adjunto Pedagógico	M	< 40	Licenciatura Ensino Biologia	14	Antigo/Nível 3 e 4	Sim	Sim	Universidade Pedagógica (UP)
	p3- Coordenador Gestão e Administração.	M	< 40	Bacharel Contabilidade	9	Básico e médio	Sim	Sim	Sim
	p4- Professor	M	< 30	Licenciatura. Planificação	8 meses	1º/2º/Nível 3	Sim	Sim	Sim
<i>ICM</i>	p5- Diretor Adjunto Pedagógico	M	50	Mestrado em Ciências de Educação	22			Sim	Faculdade de Educação e UP
	p6- Professor	M	< 60	Licenciatura Economia	5	2º/3º/4º/ nível 3	Sim	Sim	Não
	p7- Professora	F	< 30	Bacharel Contabilidade	1	Nível 3 e 4	Sim	Não	Sim no D. Bosco
	p8- Professora	F	< 40	Bacharel Contabilidade Auditoria	5	2º/3º e Nível 4	Sim	Sim	Não
<i>IIM</i>	p9- Diretor. Adjunto Pedagógico	M	> 40	Licenciatura Administração Educação	21/19	3º ano/ nível 3	Sim	Sim	3 ocasiões para formação
	p10- Diretor Adjunto Produção Inserção Profissional	M	> 50	Licenciatura Psicologia/ Mecânico	1982/89	2º ano/ 3º ano/ nível 3	Sim	Sim (artes e ofício)	Antes do D. Bosco
	p11- Professor Eletrónica	M	> 30	Licenciatura Engenharia Eletrónica	15/1	Nível 3	Sim	Não	Pequena do PIREP

Dos onze professores entrevistados nove (82 por cento) são do sexo masculino e apenas dois (18 por cento) são do sexo feminino.

No que diz respeito à faixa etária, quatro têm mais de quarenta anos de idade.

Dos nove professores que responderam à questão - se lecionam turmas “na reforma” ou “fora da reforma” - todos eles afirmaram que lecionam “na reforma”.

No que se refere habilitações e aprendizagens adquiridas, o número mantém-se para a frequência do ETP (82 por cento).

Quanto à formação de professores, oito (73 por cento) dizem que receberam.

A maioria é licenciada (seis que corresponde a 60 por cento), três (30 por cento) são bacharéis e um (10 por cento) é mestre. Os que ensinam assentam maioritariamente em dois.

O tempo de serviço como professores é variável.

## **5.2.2. AS EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DOS PROFESSORES**

As expectativas e as perceções que os professores têm sobre a escola, nomeadamente sobre o *ETP* no âmbito da REP, sobre os currículos e sobre os seus alunos, constituem também evidências importantes a recolher, a partir das entrevistas realizadas, para as nossas conclusões.

Os professores, enquanto atores essenciais do ensino aprendizagem, desempenham um papel importante de elo entre escola, sociedade e mercado/mundo do trabalho. Assim como em relação ao currículo, transmitido aos alunos pela escola, pois este depende do compromisso, apoio, motivação e entrega dos professores.

### **5.2.2.1. AS EXPECTATIVAS**

Nesta categoria vamos abordar as expectativas dos professores em relação ao instituto, aos alunos e à sua formação para o mercado/mundo do trabalho (quadros V.31a V.33 e B.1.5).

Referenciamos as escolhas, o percurso e o futuro, bem como as aprendizagens adquiridas no instituto.

#### **A1 – As escolhas, o percurso e o futuro**

##### **A1.1– O que esperar do instituto**

Uma parte significativa dos professores apresenta uma expectativa positiva em relação ao instituto (quatro professores). De realçar que três professores dos institutos de Maputo (ICM e IIM) consideram-se - Mais ou menos - desiludidos com a sua escola.

No quadro IV.31, podemos também observar que é no IIM que os professores (dois terços dos entrevistados) se mostram mais desiludidos com o instituto onde lecionam.

Quadro V.31: (1) Expectativas face ao instituto onde trabalham

<i>Professores</i>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Mais ou menos</b>
<b>IICP</b>	2	0	0
<b>ICM</b>	2	0	2
<b>IIM</b>	0	2	1
<b>Total</b>	4	2	3



Profissionalismo – com oito professores foi o aspecto manifestado como o mais relevante na preparação da formação dos alunos para o mercado/mundo do trabalho, seguido de - Ensino prático - com sete professores e da transmissão de – Valores e atitudes - com seis professores, respetivamente (quadro V.32).

Quadro V.32: (10) Aspectos relevantes na preparação da formação dos alunos para o mercado/mundo do trabalho/vida

<b>Professores</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>i)</b>
<b>IICP</b>	0	2	2	0	1	1	2	3	0
<b>ICM</b>	1	0	2	2	4		1	2	0
<b>IIM</b>	0	0	2	0	3	2	0	2	0
<b>Total</b>	1	2	6	2	8	3	3	7	0

Nota: a) Transmissão de autonomia; b) Inovação/empreendedor; c) Valores e atitudes; d) Ética; e) Profissionalismo; f) Programas adequados; g) Proporcionam o estágio; h) Ensino prático; i) Outro

## **A2 – As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola**

### **A2.1 – Utilidade das aprendizagens/conhecimentos**

As aprendizagens que os alunos adquirem no instituto para a sua vida futura (pessoal e profissional) foram consideradas pelos professores que responderam à questão, utilitárias para a sua vida futura, nomeadamente a nível profissional, quadro V.33.

Quadro V.33: (9) Utilidade para o aluno das aprendizagens no instituto para a sua vida futura

<b>Professores</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Ajuda</b>
<b>IICP</b>	3	0	0
<b>ICM</b>	4	0	0
<b>IIM</b>	2	0	0
<b>Total</b>	9	0	0

Todos os professores acreditam que o instituto está a preparar os seus alunos para uma profissão. De fato, a maior parte dos professores referenciaram a - Teoria e a prática - em contato presencial com o mundo do trabalho, por via dos estágios, como um pilar fundamental para a preparação dos alunos (quadro B.1.5).

### **5.2.2.2. AS PERCEÇÕES**

Nesta categoria vamos abordar as perceções dos professores (quadros V.34 a V.39, de B.1.1 a B.1.4 e de B.1.7 a B.1.10) em relação ao instituto, alunos e currículo.

As opiniões sobre o instituto, o ETP, a REP, as condições, as dificuldades, as preocupações e a utilidade do estágio na ligação com o mercado/mundo do trabalho são os aspetos que vamos analisar.

## **B1 – A opinião sobre a escola, o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Reforma da Educação Profissional (REP)**

### **B1.1 – Opinião sobre o instituto**

Nenhum professor tem uma – Má - opinião sobre o seu instituto, podendo, no entanto, mostrar uma maior ou menor satisfação (quadro V.34).

Quadro V.34: (2) Opinião dos professores sobre o instituto

<i>Professores</i>	<b>Boa</b>	<b>Má</b>	<b>Razoável</b>
<b>IICP</b>	3	0	1
<b>ICM</b>	2	0	2
<b>IIM</b>	0	0	3
<b>Total</b>	5	0	6

O tipo de opinião sobre a escola depende do tipo de instituto onde o professor leciona. Por exemplo, - A falta de equipamento - e o fato do mesmo se encontrar - Obsoleto - para os cursos industriais, são aspetos menos satisfatórios apontados pelos professores do IIM, não se passando o mesmo com os cursos comerciais, dado que não requerem tantos recursos materiais percebe-se facilmente a diferenciação entre opiniões (em anexo: quadro B.1.1).

### **B1.2 – Opinião sobre os alunos do instituto**

Encontrando-se perante alunos que constituem uma amostra heterogenia e diversificada da representatividade do país os professores consideram que a maioria dos seus alunos querem aprender e - São aplicados/empenhados/motivados/responsáveis -, mas - Apresentam lacunas - em termos de preparação anterior e dizem haver diferenças entre os alunos dos cursos comerciais e os alunos dos cursos industriais (em anexo: quadro B.1.3.).

### **B1.3 – Aprendizagens transmitidas**

Os - Bons conhecimentos técnicos - são apontados como a aprendizagem de maior importância transmitida pelo instituto, cinco professores elegeram-na como tal, sendo disputada com a - Preparação para o mercado de trabalho - referenciada por quatro professores (quadro V.35). Por sua vez, a disputa pela segunda maior aprendizagem foca-se entre a - Preparação para o mercado de trabalho - e as - Competências e habilidades - nomeadas ambas também por quatro professores.

Segue-se como terceira aprendizagem, em termos de ordem de importância, o - Profissionalismo - referido por cinco professores. As aprendizagens menos importantes para os professores situam-se no campo da - Cidadania - e de - Mais consciencialização para o problema do HIV/SIDA - (quadro V.35).

Quadro V.35: (8) A ordem de importância das aprendizagens transmitidas no instituto

<i>Professores</i>	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	l)
<b>IICP</b>		1 <sup>a</sup>			2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>			x		
	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>				3 <sup>a</sup>				x	
			1 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>		x				
		1 <sup>a</sup>			2 <sup>a</sup>			3 <sup>a</sup>		x	
<b>ICM</b>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>			1 <sup>a</sup>					x	
	1 <sup>a</sup>				2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>				x	
	2 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>			3 <sup>a</sup>					x	
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>						3 <sup>a</sup>		x	
<b>IIM</b>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>			3 <sup>a</sup>				x		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>				3 <sup>a</sup>			x		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>		x	x	x	

Nota: a) Bons conhecimentos técnicos; b) Preparação para o mercado de trabalho; c) Autonomia; d) Valores e atitudes; e) Competências e habilidades; f) Profissionalismo; g) Camaradagem e espírito de equipa; h) A sermos mais empreendedores; i) Cidadania; j) Mais conscientes para o problema do HIV/SIDA; l) Outro. (De 1 a 3 – por ordem de maior para menor importância.) (x - a menos importante de todas as apresentadas)

O assunto HIV/SIDA tem sido abordado nos institutos timidamente pelos professores (em anexo: quadro B.1.8). Apesar do apoio e da colaboração com o instituto da Geração Biz<sup>124</sup> que tem um papel importante na mobilização da comunidade escolar, através de várias atividades implementadas nos institutos.

## **B2 - As condições, as dificuldades e as preocupações**

### **B2.1 – Aspetos positivos e negativos do instituto**

O relacionamento entre os professores - em termos de colaboração e de partilha, é o aspeto mais positivo que cinco professores encontram no seu instituto. Por seu turno, a escassez

<sup>124</sup> O Programa *Geração Biz* foi lançado em 1999 e partiu de uma iniciativa conjunta entre o Governo Moçambicano e o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA). O objetivo é a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, incluindo a prevenção do HIV/SIDA

de - Recursos materiais e financeiros - é o aspeto menos positivo, assinalado por nove professores (em anexo: quadro B.1.2.).

### **B2.2 – Dificuldades sentidas no instituto**

As principais dificuldades sentidas pelos professores nos institutos a que pertencem são a - Falta de materiais (quatro professores) - seguida pela preocupação com a - Formação de professores (três professores) - (quadro V.36).

Quadro V.36: (5) As principais dificuldades sentidas no instituto

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>
<b>IICP</b>	1	1	0	0	0	4
<b>ICM</b>	0	1	3	0	0	0
<b>IIM</b>	1	1	1	2	0	1
<b>Total</b>	2	3	4	2	0	5

Nota: a) Instalações, b) Formação de professores, c) Falta de materiais (manuais/livros), d) Os programas/currículos/matérias confusos de executar, e) Relação com o mundo do trabalho, f) Outros.

Um professor do IICP mencionou que o – Espaço - não é adequado às exigências para a implementação da nova reforma e que as - Aulas não funcionam normalmente - porque decorrem obras ao mesmo tempo.

Dois professores do IIM referiram que os novos - Programas/ currículos/ matérias são confusos, pouco claros -, sendo necessária – Formação - dos professores nessas áreas.

Quanto a outras dificuldades sentidas os professores que responderam a esta questão (p1, p2, p3, p4 e p10) são unânimes em considerar que - Há dificuldade de acesso a fundos/ orçamento -, - Não há equipamentos para a implementação da REP - e que o - Sistema de avaliação nas novas qualificações não se revela eficiente (em anexo: quadro B.1.4.).

### **B2.3 – Fatores indicadores de sucesso/insucesso do instituto**

Como fatores de sucesso do seu instituto os professores destacam o – Nível de ensino na escola (seis professores) - e os - Processos de trabalho/programas/preparação para o mercado de trabalho (dois professores) - que são transmitidos aos alunos (quadro V.37).

Em relação a outros fatores de sucesso dois professores do IICP (p1 e p2) destacaram a – Formação - que tiveram no Instituto D. Bosco, que embora tenha sido de curta duração, veio motivar os professores pois foi encarada como um sinal de estabilidade. Também foram destacadas as - Obras que estão em curso - no seu instituto, a - Introdução das TIC -, bem como

o- Trabalho conjunto - que os professores fazem na busca do mercado de trabalho para os alunos.

Quadro V.37: (6) Fatores de sucesso do instituto onde os professores exercem

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>
<b>IICP</b>	0	1	1	0	0	1	2
<b>ICM</b>	4	0	0	0	0	0	0
<b>IIM</b>	2	0	1	0	0	0	0
<b>Total</b>	6	1	2	0	0	1	2

Nota: a) O nível de ensino na escola, b) Motivação e interesse dos alunos, c) Processos de trabalho transmitidos/programas/preparação para o mercado de trabalho, d) Meio social onde está inscrito, e) Colaboração com a família, f) Transmissão de valores/posturas/atitude para uma cidadania consciente e responsável, g) Outro.

As - Condições na escola (três professores) -, o grau de - Desmotivação dos professores (dois professores) -, os - Programas não adequados à realidade/necessidades (dois professores) - e a - Não compreensão da aplicação do novo sistema da reforma (dois professores) - são alguns fatores de insucesso do instituto relatados pelos professores (quadro V.38).

Em relação a outros fatores de insucesso dois professores do IICP (p1 e p4) mencionam a - Resistência à mudança - e - Uma deficiente percepção da reforma - por parte dos alunos e de alguns professores. Ainda dentro deste parâmetro, destacamos a - Sobrelotação de alunos nas turmas - bem como a - Falta de manuais (referenciada por um professor do ICM (p6)) - e é de referir igualmente a - Dificuldade que os alunos apresentam em prosseguirem os estudos superiores - pelo fato das matérias lecionadas serem muito generalistas (mencionada por um professor do IIM (p11)).

Quadro V.38: (7) Fatores de insucesso do instituto onde os professores exercem

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>
<b>IICP</b>	0	0	1	1	2	0	2
<b>ICM</b>	1	0	1	1	0	0	1
<b>IIM</b>	2	0	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	3	0	2	2	2	0	4

Nota: a) Condições na escola, b) Desmotivação dos alunos, c) Desmotivação dos professores, d) Programas não adequados à realidade/necessidades, e) Não compreensão da aplicação do sistema, f) Deficiente preparação para a vida em termos de valores/ posturas/ atitudes/Cidadãos conscientes HIV/SIDA, g) Outros

## **B2.4 – Opinião sobre o ensino técnico e profissional**

Melhor preparação dos alunos (três professores) -, formação – Mais realista (dois professores) -, - Currículos mais atuais (dois professores) - e - Professores mais bem preparados (dois professores) - são, em termos gerais, os fatores mais referenciados pelos professores sobre o ETP (quadro V.39).

Um professor do IIM (p10) destaca que a - Confusão - que a reforma provoca seria facilmente ultrapassada mantendo-se os currículos antigos, mas com um equipamento adequado; opinião partilhada também por um professor do ICM (p8) que considera os - Currículos antigos mais completos.

As opiniões divergem quanto à adequação da formação à realidade do mercado de trabalho: um professor do IICP (p1) considera que o instituto - Forma os seus alunos com base na procura pelo mercado de trabalho -, enquanto um professor do IIM (p9) é de opinião que a - Reforma não se ajusta à realidade atual do mesmo.

Quadro V.39: (14) Opiniões dos professores sobre a Reforma da Educação Profissional (REP)

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>
<b>IICP</b>	0	0	1	3	2	0	1
<b>ICM</b>	1	1	1	0	0	0	1
<b>IIM</b>	1	0	0	0	0	1	2
<b>Total</b>	2	1	2	3	2	1	4

Nota: a) Mais realista; b) Melhores condições; c) Currículos mais atuais; d) Melhor preparação; e) Professores mais bem preparados; f) Um pouco confuso; g) Outro.

### **B2.5 – Obstáculos à aplicação da reforma**

Em termos gerais, são referidos como obstáculos à aplicação da reforma nos institutos: - A resistência à mudança -, - A desmotivação dos professores (em parte devido à diminuta colaboração e apoio das entidades competentes) - e - O desajuste entre os equipamentos e os novos currículos.

A seleção dos alunos -, - A formação de turmas - e - As avaliações - são outros aspetos referenciados como obstáculos pelos professores (em anexo: quadro B.1.7.).

### **B2.6 – Mudanças no ensino técnico e profissional**

Na opinião dos entrevistados, presentemente o *ETP* encontra-se - Mais ajustado à realidade do mercado de trabalho -, por via da criação de mais oportunidades de trabalho e de uma maior colaboração entre os vários intervenientes. Contudo é - Menos exigente - no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para prosseguimento de estudos.

No passado o *ETP*, embora mais teórico, era mais exigente sendo uma referência positiva a nível nacional (em anexo: quadro B.1.9).

### **B3 – As sugestões para o Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

#### **B3.1 – Sugestões para o ensino técnico e profissional**

Como sugestões para melhorar a qualidade do *ETP* e proporcionar mais autonomia do instituto os professores apontam, em termos gerais, - Mais investimento -; quer em termos de recursos materiais, nomeadamente equipamentos para as aulas práticas; quer em termos de recursos humanos, - Mais e melhor formação dos professores -; quer em termos de recursos financeiros.

A revisão da reforma, - A manutenção dos cursos básicos - e - A melhoria das condições de trabalho (quer para os alunos quer para os professores) - são aspetos também a ter em conta (em anexo: quadro B.1.10.).

#### **5.2.2.3. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO/ESTÁGIO**

A formação em contexto de trabalho é uma das etapas da formação dos alunos que tem o acompanhamento e a supervisão de um professor.

#### **C1 – A utilidade do estágio**

##### **C1.1 – Razões para a utilidade do estágio**

Para seis professores a utilidade do estágio centra-se em permitir ao aluno um -Contato com a realidade -, ou seja, com o mundo do trabalho.

Para além disso, na opinião de cinco professores, o estágio permite que o aluno possa - Por em prática o que aprendeu no instituto.

Um professor do ICM (p7) considera ainda que o estágio também permite ao aluno - Preparar-se para o mercado do trabalho (quadro V.40).

Quadro V.40: (12) Utilidade do estágio segundo a opinião dos professores

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>
<b>IICP</b>	2	2	0	0	0
<b>ICM</b>	2	2	1	0	0
<b>IIM</b>	1	2	0	0	0
<b>Total</b>	5	6	1	0	0

Nota: a) Por em prática o que se aprende na escola b) Mostrar ao aluno o mundo do trabalho/contato com a realidade, c) Preparar para o mercado de trabalho, d) Perda de tempo, e) Outro

#### **C2 – Os fatores de sucesso e os obstáculos do estágio**

##### **C2.1 – Sucesso do estágio**

O sucesso do estágio prende-se tanto com a – Motivação e interesse dos alunos (cinco professores) - como com a - Colaboração da/com a entidade empregadora (quatro professores)

Um professor do IICP (p4) acrescentou que o estágio vai ao - Encontro da expectativa da escola e dos alunos (quadro V.41).

Quadro V.41: (13 a) Fatores de sucesso do estágio

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>
<b>IICP</b>	0	1	0	1	0	1
<b>ICM</b>	0	2	0	2	0	0
<b>IIM</b>	0	2	0	1	1	0
<b>Total</b>	0	5	0	4	1	1

Nota: a) O nível de ensino na escola; b) Motivação e interesse dos alunos; c) Meio social; d) Colaboração da/com a entidade empregadora; e) Processos de trabalho transmitidos/programa/a preparação para o mercado do trabalho estão ajustados à realidade/necessidade; f) Outro.

## **C2.2 – Obstáculos do estágio**

A curta duração do tempo de estágio - e a - Não colaboração com/e da entidade empregadora - ambas, segundo a opinião de três professores, são consideradas como obstáculos ao sucesso do estágio. Um professor do IIM (p9) atribuiu como obstáculos a - Insuficiência de recursos - e a - Não colaboração da parte da entidade que recebe os estagiários - (quadro V.42).

Quadro V.42: (13 b) Obstáculos do estágio

<i>Professores</i>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>
<b>IICP</b>	0	1	1	2	1
<b>ICM</b>	1	1	0	0	1
<b>IIM</b>	1	1	0	1	1
<b>Total</b>	2	3	1	3	3

Nota: a) Recursos insuficientes; b) Não colaboração com/e a entidade empregadora; c) Processos de trabalho transmitidos/programa/a preparação para o mercado do trabalho estão ajustados á realidade/necessidade; d) Tempo de estágio curto; e) Outro.

Dois professores (p1 e p3) do IICP salientaram as dificuldades crescentes na - Colocação de estagiários na especialidade de contabilidade de custos. Foi também realçado o - Não acompanhamento dos estagiários - por parte das empresas e dos professores (em anexo: quadro B.1.6.).

## **5.3. APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS AOS PARCEIROS**

Neste ponto iremos apresentar os resultados das entrevistas não estruturadas realizadas às entidades empregadoras, os parceiros da escola técnica na formação em contexto de trabalho dos alunos. Procurámos identificar as relações estabelecidas entre a escola e os parceiros, assim como o grau de participação e cooperação entre ambos.

Devido a vários constrangimentos, de tempo, receio em falar, dificuldade de compreensão e de expressão, a maioria das entrevistas converteram-se em conversas rápidas,



não permitindo seguir com exatidão o guião previamente elaborado. Para além disso ficaram algumas dúvidas por esclarecer quanto à informação prestada. A oportunidade surgiu na cidade de Pemba, província de Cabo Delgado, onde foi possível realizarmos cinco entrevistas (e1, e2,e3,e4,e5) de uma maneira mais ou menos efetiva<sup>125</sup>. As restantes “conversas” (e6, e7,e8, e9, e10 e e11) ocorreram casualmente, muitas vezes a partir de observação no decorrer natural dos acontecimentos. Por essas razões tentamos, dentro do possível, agregar as palavras ou o sentido de uma frase às respetivas categorias e indicadores em análise nesta investigação.

Tendo como finalidade um melhor entendimento e tendo em conta como os dados foram recolhidos, optámos por transcrever exatamente as palavras proferidas pelos entrevistados (em anexo B.2) nos quadros B.2.1. a B.2.19., sendo que os quadros B.2.14 a B.2.19 dizem respeito a “conversas” mais informais com os parceiros.

Sempre que possível identificamos as categorias e/ou os indicadores.

### 5.3.1. IDENTIFICAÇÃO DOS PARCEIROS

A identificação da amostra dos parceiros (quadro V.43), assenta na área profissional e no cargo desempenhado. Identificamos, também, o local da atividade dos parceiros, a cidade e a respetiva Província.

Quadro V.43:Identificação dos parceiros

<i>Parceiros</i>	<i>Área Profissional</i>	<i>Cargo</i>
<i>e1</i>	Direção dos Serviços das Alfandegas de Cabo Delgado – Pemba/Cabo Delgado	Técnico Aduaneiro
<i>e2</i>	Volvo Pemba (oficina) – Pemba/Cabo Delgado	Chefe de Oficina e Retificador
<i>e3</i>	CFM em Pemba – Pemba/Cabo Delgado	Técnica de Contabilidade
<i>e4</i>	Direção Provincial do Turismo em Pemba – Pemba/Cabo Delgado	Responsável da gestão e análise de projetos turísticos e licenciamento.
<i>e5</i>	Pemba Beach Hotel – Pemba/Cabo Delgado	Diretor Serviços ao Cliente e Relações Públicas
<i>e6</i>	KauriResort – Pemba/Cabo Delgado	Proprietária
<i>e7</i>	Agência de Viagens Alpha Tours – Maputo/Maputo Cidade	Funcionária
<i>e8</i>	Museu de Geologia – Maputo/Maputo Cidade	Responsável
<i>e9</i>	Entrepasto – Beira/Sofala	Chefe de Serviço
<i>e10</i>	CFM – Nampula/Nampula	Chefe da Estação
<i>e11</i>	Entrepasto – Quelimane/Zambézia	Responsável

<sup>125</sup> O fato de Pemba ser uma cidade pequena, de conhecermos o meio e já termos colaborado com a escola (IICP), facilitou o contato e o acesso aos parceiros.

### **5.3.2. AS EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DOS PARCEIROS**

As relações estabelecidas, na forma de protocolos, entre a escola com os parceiros são de capital importância para ambos.

As várias parcerias estabelecidas, para além de aproximarem a escola, o aluno e a empresa, possibilitam não só o atendimento das necessidades do Ensino Técnico e Profissional, como também, a procura de profissionais por parte do mercado de trabalho.

Destacam-se as parcerias em forma de protocolos para a formação em contexto de trabalho/estágio entre a escola e o mercado/mundo do trabalho, que criam determinadas expectativas.

### **5.3.3. AS EXPECTATIVAS**

Através das expectativas procurámos identificar a relação estabelecida entre a escola e os seus parceiros no que diz respeito aos motivos do estabelecimento de parcerias e à possibilidade de aprendizagens adquiridas na escola irem ao encontro das exigências do mercado/mundo do trabalho, ou seja, como se concretiza o encontro entre a teoria e a prática.

#### **A1) As escolhas, o percurso e o futuro**

A relação que os parceiros mantêm com a escola é considerada boa, sendo uma relação de longa data, ou seja, é habitual os parceiros receberem estagiários das escolas do Ensino Técnico e Profissional.

O estabelecimento de protocolos para a receção de estagiários é realizado por iniciativa da escola através de uma carta a solicitar os mesmos e na qual é incluído o plano de estágio. O parceiro assume o compromisso de no final do estágio elaborar um relatório com a avaliação do aluno.

A maioria dos parceiros (e3, e4, ...) recebe estagiários tanto da escola do ensino básico como do instituto (ensino médio). Os que só recebem estagiários da escola do ensino básico (e2) são das áreas de eletricidade e de mecânica. As probabilidades de ficarem a trabalhar com os parceiros são maiores nos privados, pois as instituições públicas não recrutam diretamente, mas sim com base em concurso público (em anexo: quadro B.2.1.).

O motivo pela qual os parceiros estabelecem parcerias com a escola/*ETP* prende-se com o fato de existir entre ambos uma relação de colaboração e interação de longa data. Para além de que é uma oportunidade que os parceiros têm em se darem a conhecer (em anexo: quadro B.2.2.).

## **A2) As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola**

Em relação à utilidade das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos na escola, os parceiros consideram-nos ajustados à realidade encontrada pelos estagiários, pese embora sejam muito teóricos.

O parceiro e5, sendo da área do Turismo, lamenta que o Inglês não seja mais considerado pela escola/alunos (em anexo quadro B.2.5).

### **5.3.3.1. AS PERCEÇÕES**

Através das perceções procuramos sentir como os parceiros vêem e qualificam a escola, os alunos, o *ETP* no geral.

Parcerias antigas e desde sempre estabelecidas entre a escola e o mercado/mundo do trabalho percecionam as inter-relações atuais.

## **B1) A opinião sobre a escola, o Ensino Técnico e Profissional (ETP) e a Reforma da Educação Profissional (REP)**

Os parceiros têm boa impressão sobre a escola e sobre o *ETP*. A opinião em relação à escola é bastante boa (e1, e2, e3...), sendo vista como uma mais-valia (e4) e uma alternativa à escola secundária (e5). De realçar que alguns parceiros frequentaram uma escola do ensino técnico (e2, e3 e e10) (em anexo: quadro B.2.3.).

De uma maneira geral, a escola/os estagiários são aquilo que esperavam, embora alguns parceiros (e2, e4, e6) reconheçam que alguns são pouco empenhados e não assumem uma postura adequada (em anexo: quadros B.2.4 e B.2.6).

Há um reconhecimento generalizado da importância e da utilidade da escola técnica e do *ETP*, na sociedade e no país (e1, e2, e5). Em relação a uma participação mais ativa na reforma em curso a maioria não respondeu pois desconhecem essa possibilidade (em anexo: quadro B.2.12.).

## **B2) As condições, as dificuldades e as preocupações**

As principais dificuldades sentidas pelos parceiros em relação aos estagiários que recebem dizem respeito a uma fraca autonomia (e2, e4, e5), alguma falta de empenho na execução das tarefas (e3, e4) e alguma imaturidade.

As preocupações prendem-se com o tempo curto do estágio (e4), o que dificulta a ligação do que aprendem na escola (teoria) com a realidade (prática) (e3), a postura incorreta por parte dos estagiários (e2) e o desconhecimento de inglês (e5) (em anexo: quadro B.2.7.).

### **B3) As sugestões para o Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

Entre as sugestões apresentadas para uma melhor e maior interação escola/parceiros, temos o trabalho conjunto a nível de objetivos e definição de perfis do trabalhador (e1), o aumento do tempo do estágio (e2, e3) e a criação de estágios graduais (e5), uma maior e melhor comunicação (e2, e4 e e5), a melhoria da colaboração e participação institucional, através de workshops e da realização de palestras em conjunto (e5) (em anexo: quadro B.2.13.).

#### **5.3.3.2. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO/ESTÁGIO**

O estágio contribui e complementa a formação académica do aluno. Proporcionando ao aluno o contato com o mercado/mundo do trabalho, interação com os colegas e outras práticas que permitirão por em prática as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos na escola.

##### **C1) A utilidade do estágio**

O estágio coloca o aluno em contato com a realidade do mercado de trabalho (e1, e2, e5), sendo um complemento (e5), meio de preparação (e4), solidificação e colocação na prática dos conhecimentos adquiridos na escola (e3, e5) (em anexo: quadro B.2.8).

Como aspetos relevantes do estágio os parceiros salientaram, uma vez mais, o fato do mesmo proporcionar o contato com a realidade do mundo do trabalho (e2, e3, e5), na medida em que os estagiários passam por vários departamentos (e4) possibilitando-lhes a aquisição de conhecimento prático diverso (e2) (em anexo: quadro B.2.9.).

##### **C2) Os fatores de sucesso e os obstáculos do estágio**

Os parceiros são unânimes em considerar que o estágio tem sido um sucesso e como principal fator desse sucesso realçam a aquisição de mais conhecimentos (e1, e2), sendo também considerado uma vantagem pois os estagiários trazem visões novas e diferentes para o mundo do trabalho (e5) (em anexo: quadro B.2.10.).

A pouca comunicação (e2) e a falta de coordenação (e4, e5) entre as instituições são apontados como principais obstáculos ao estágio. Também a dificuldade no acompanhamento dos estagiários, devido à falta de tempo (e1, e3) ou por receberem um elevado número de estagiários no mesmo período (e5), é apontada como um obstáculo (em anexo: quadro B.2.11.).

### **5.4. ENTREVISTAS A TESTEMUNHAS E ATORES PRIVILEGIADOS**

Em Moçambique a ligação entre o *ETP*, principalmente as escolas técnicas e o meio que as rodeia encontra-se muito presente, sendo uma referência para o ensino/aprendizagem.

Sendo a escola uma parte integrante da comunidade onde se encontra inserida, a participação desta na vida escolar, quer no apoio à organização, quer na procura de soluções para as mais diversas dificuldades, quer na transmissão de saberes e nos desafios comuns, é fundamental também para a própria sobrevivência da comunidade.

Nas “conversas”/entrevistas não estruturadas feitas com testemunhas/atores privilegiados, que passamos a analisar, encontram-se transcritas no anexo B.3 e que optamos por manter a linguagem tal e qual como ela nos foi transmitida.

### **A) As expectativas face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

No campo das expectativas nas diversas “conversas” que tivemos em diferentes localidades e com diversos elementos em Moçambique realçamos os seguintes extratos:

- *“grande aderência do sector privado pois os alunos saem com mais competências”* (o1);

- *“a existência de mais empresas nas províncias, logo a exigência da formação é grande”* (o3);

- *“a escola profissional potencializa o desenvolvimento local; de uma maneira geral as escolas profissionais e o seu modelo de formação foram bem aceites pelas localidades; modelo simples e eficiente; cada percurso educativo é desenhado individualmente”* (o5); *“este tipo de ensino é bom para o desenvolvimento do país”* (o13);

- *“há solicitação por parte das empresas (ex: Coca-cola, Mozal, Açucareira...) para formação dos seus trabalhadores/para dar resposta às necessidades das províncias desloca-se de Maputo equipas de formadores”* (o6);

- *“falta de formadores por isso não abriam cursos, a Escola de Condução Mucaranga pediram ajuda par “montar” uma sala de aula/cedem nas instalações pequenos espaços para iniciarem um negócio”* (o37);

- *“funciona em regime de franquia pois alugam os departamentos (oficinas completas) que pagam uma renda, as empresas/os que alugam é que contratam o formador/professor”* (o38);

- *“alunos que vieram do secundário dizem que estão a gostar”* (o10);

- *“os professores são obrigados a planificar e a aplicar nas aulas esses assuntos transversais (HIV/SIDA)”* (o11);

- *“na independência o governo estava empenhado no ETP, depois da morte do Samora houve um esquecimento do ETP, agora após Chissano voltaram a estar interessados no ETP”* (o13);

- *“a introdução do curso de construção civil é positivo”* (o21);
- *“o professor é novo na escola este é o seu 2º ano, por isso encontra-se motivado e tenta resolver o problema de falta de material, até brincam com ele por causa disso”* (o23c);
- *“concordo com o ETP”* (o23: a);
- *“o ETP é melhor”* (o23:d);
- *“veio para a escola para ter mais conhecimentos técnicos”* (o26); *“foi para o ET porque sempre quis tirar eletricidade mas como não havia vaga foi para serralharia/mecânica”* (o27);
- *“nota mudanças grandes entre o geral e o Técnico, aqui o aluno aprende a fazer”* (o29);
- *“é mais fácil encontrar emprego, para melhor ter conhecimento da área sempre gostou de contabilidade e a mãe trabalha na área e depois passou a ir visitar a mãe ao local de trabalho compreendeu melhor a profissão e ficou a gostar mais, tem ensino melhor que as outras escolas, é mais fácil encontrar emprego, melhor conhecimento na área, pensam seguir para o instituto, sentem que as coisas estão a andar e que terão boas condições no futuro”* (o30);
- *“começou na oficina do tio e por isso quer aprofundar os conhecimentos, foi vizinho que influenciou”* (o31);
- *“vê o futuro “risonho”, a reabilitação da escola são sinais encorajadores (os alunos saem com competências), os encarregados de educação vêm á escola e há um representante na direção”* (o28);
- *“(com a nova escola) esperam melhores condições, mas acham que a gerência tem que se enquadrar”* (o31);
- *“querem ser um elo de ligação escola-empresa, tanto para estágios como para emprego”* (o35);
- *“têm parceria com a Escola de Condução Mucaranga para formação de mecânicos, eles pediram ajuda ao centro para “montar” uma sala de aula”* (o37);
- *“a procura é grande se a meta é 650 formandos a seleção é entre 2000, por causa da sua filosofia de ensino introduziram em todos os cursos a disciplina de empreendedorismo”* (o38).

Como *desafios* para o futuro destacamos:

- *“garantir uma boa gestão e formação dos gestores e professores para este tipo de ensino; fortalecer o ETP para a nova procura; transformar as escolas secundárias em*

*profissionalizantes ou seja componente profissionalizante a ter nas escolas secundárias (conceito de eletrolise, cestaria, pintura...que possibilitem a sua sobrevivência) e centros comunitários de desenvolvimento de competências” (o1);*

*- “reforma da governação (mais autonomia, descentralização para uma serie de coisas como: estágios, envolver os pais...); serem mais competitivos e com uma mão-de-obra qualificada” (o2);*

*- “alargar o âmbito da reforma, com mais escolas e outras áreas de formação; criação de uma nova autoridade de âmbito nacional de validação de competências; projeto dos PALOP`s a nível técnico, cooperação PALOP com Portugal, Timor Leste e União Europeia” (o3); “as escolas de ensino básico continuam mas foram lançadas para a reforma, as novas abordagens, baseadas em competências e algumas qualificações estão a ser introduzidas” (o7);*

*- “formação de professores vai continuar mas dentro de novos módulos” (o4);*

*- “é o meio que decide qual é o curso” (o5);*

*- “não existe formalmente uma relação com as escolas do ensino técnico mas tudo caminha para se estabelecer, assim como para uma autoridade para supervisionar; os Governos Regionais têm pedido capacitação na área agro/pecuária” (o6);*

*- “outra via é cursos de curta duração, aluguer de cozinha por exemplo” (o9);*

*- “este tipo de ensino é bom para o desenvolvimento do país” (o13);*

*- “a Escola Industrial de Montepuez passará a ter a especialidade de serralharia/mecânica, em Macomia a escola esta pronta/esta construída e ficará a funcionar a especialidade de eletricidade e introdução a especialidade carpintaria naval, tem lar e IICP ficará só com o comércio (curso de contabilidade)” (o15);*

*- “neste momento esta a ser organizado por uma comissão o documento do regulamento interno para a escola” (o18);*

*- “há desafios importantes: o básico e o médio estarem no mesmo espaço traz desvantagens para o ensino básico fica com menos turmas mas tem vantagens os alunos saem do nível básico e entram no médio com mais facilidade” (o28);*

*- quanto ao desenvolvimento futuro consideram que: “esta a crer que poderá haver sucesso, mas tem de haver empenho por parte do professor e aluno, haverá empenho dos alunos, o professor tem que ter condições para dar resposta as solicitações dos alunos e tem que estar preparado” (o33).*

## **B) As percepções face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

Em relação às percepções uma grande maioria dos elementos com quem conversamos tem uma boa imagem do *ETP* e das escolas técnicas ou por terem frequentado este tipo de ensino ou porque tiveram e têm, de algum modo, contato com ele.

A maioria das *opiniões* vai ao encontro da imagem positiva que o *ETP*, através da escola técnica, transmite para a comunidade.

No campo das percepções ao longo das diversas “conversas” que tivemos, em diferentes localidades e com diversos elementos realçamos os seguintes extratos:

- *“possui cursos com impacto positivo no mundo do trabalho”* (o1);
- *“cursos segundo as necessidades do mercado; a formação dos professores feita com base na realidade moçambicana”* (o4);
- *“procuram ir ao encontro e a formam para as necessidades do mercado de trabalho; para responder às necessidades nas províncias, na componente psicopedagógica, vai uma equipa de Maputo dar formação nesta área”* (o6);
- *“as empresas notam uma melhoria na formação baseada nas novas qualificações e por isso a maioria dos alunos têm emprego”* (o9);
- *“tem ensino melhor que as outras escolas”* (o30);
- *“o ETP busca a aplicação da prática, aprender a conviver/viver com gentes de todo o Moçambique, com diferentes culturas, há gente de Pemba, de Inhambane etc.”* (o31);
- *“sistema que adota a formação ao longo da vida; o sistema que também permite ter uma formação informal; qualidade no processo, na escola, etc.; o PIREP é como um notário reconhece/certifica...qualquer escola que queira e tenha ensino técnico; o PIREP é uma rede do MINED, trabalham com as Direções Provinciais de Educação onde se encontram os delegados provinciais do Ensino Técnico. Vão ter/têm um assessor baseado nas escolas para ajudar a implementar a qualificação em termos de gestão do processo, serve de elo de ligação; comités técnicos sectoriais (hotelaria/turismo, administração, indústria...)... todo o mecanismo de consulta dos produtores/produção”* (o2);
- *“conseguiu-se a sustentabilidade das escolas profissionais; sendo elas o pilar do ETP; inovação (assente no regime modular); fragilidade maior a falta de preparação/formação de professores”* (o5);
- *“os docentes não estão preparados para a reforma”* (o8);
- *“esta satisfeito, mas reconhece que as mudanças ainda trazem alguma resistência por parte de alguns professores”* (o10);



- *“falta um internato pois os alunos vêm de Gaza, Tete, Niassa, Manica, Zambézia...”* (o9); *“a escola não tem lar, o que a maioria faz é alugar dependências”* (o36);

- *“o que acho mal é a avaliação ser a mesma para os alunos que vêm a seguir”* (o10); *“alguns módulos (a maioria) tudo esta previsto, até os testes vêm já elaborados, o professor só tem de aplicar/executar. O que traz inconveniente pois os alunos seguintes sabem qual é o teste”* (o17);

- *“neste momento os professores não estão a fazer a abordagem pois não sabem como fazer-lo, os professores já não aparecem nos encontros técnicos (atualmente)”* (o11);

- *“desde 1982 que são os mesmos programas”* (o12);

- *“as novas classificações é puxado, muitas exigências. Os docentes acham que têm muito trabalho que não é compensado por o nº de horas”* (o16);

- *“o ETP é exigente e existe mais exigência/mais preparação/qualidade/preparação por parte dos alunos”* (o23d);

- *“em Dezembro de 2008 passou a Instituto e passou a ter curso de nível médio, teve que haver enquadramento legal para certificar os alunos”* (o20);

- *“um país precisa de industrias e técnicos preparados”* (o21);

- *“a especialidade (torno/freixo) esta a acabar, este ano não abriu, havia interesse dos alunos”* (o22);

- *“ao longo dos anos verifica-se que os alunos têm vindo a baixar de nível, pouca leitura, não há curiosidade”* (o23:a); *“alunos mais desinteressados nas disciplinas gerais”* (o23:b); *“menor empenho e falta de interesse por parte dos alunos. Alunos chegam com uma preparação baixa, a preocupação que os alunos mostraram era mais empenho, mais interessados agora a preocupação é menos, relacionamento entre os docentes é uma coisa positiva, a passagem dos alunos para o ensino médio é boa/sem problemas”* (o23:d);

- *“a reforma traz muito impacto”* (o24);

- *“cedem nas instalações pequenos espaços para iniciarem o seu negócio”* (o37);

*“estão a fazer coordenação com as escolas e a Direção Provincial do Ensino Técnico”* (DPET) (039);

- *“na altura a politica era boa: os bons alunos ocupavam as vagas nas empresas o aluno de 10/11 seguia os estudos, teve bons professores, a escola perdeu o impacto (desprestigio) foi a não existência do nível médio”* (o25);

- *“os professores como tinham material de apoio e condições transmitiam bem os saberes, no princípio havia material pois estava a ser apoiado pela Rússia, havia laboratório,*

*máquinas e ferramentas nas oficinas, quando acabou o apoio o material foi-se degradando até hoje” (o26);*

- *“a formação dos professores sempre foi no ramo técnico” (o13); “professores formados no D. Bosco não há mas houve uma capacitação de três semanas” (o19); “desde 1984 que não há curso de capacitação” (o22); “fez uma pequena reciclagem de 7 dias em Chimoio e foi tudo” (o23c); “a formação e a atualização que têm feito, tem sido a nível interno” (o23:d); “a adaptação não tem sido fácil por várias razões como a falta de capacitação para os docentes (tiveram somente uma pequena capacitação de 4 dias o que é pouco)” (o24); “atualmente os docentes passam diretamente dos bancos da escola para a docência sem formação pedagógica” (o26); “internamente e dentro das próprias especialidades os professores fazem uma pequena formação” (o29); “falta algo aos professores, falta capacitação, só se baseiam no que está nos seus apontamentos se o aluno traz outras ideias eles não aceitam, nas gerais os professores preocupam-se mais a cumprir o programa” (o31); “há interação entre os colegas da especialidade, ajuda nas questões de formação; desde 2007 já houve 2 seminários de capacitação psicopedagogia (metodologias de ensino) para todos os professores, na área não tem havido; há interação entre os professores: estou com uma família” (o33);*

- *“falta de professores da especialidade de contabilidade” (o23:d); “falta de formadores por isso não abriram o curso pois não podem contratar provisoriamente professores” (o37); “falta de professores para as áreas profissionalizantes é o maior obstáculo desta reforma pois primeiro reformularam os currículos e só depois pensaram nos professores” (o39);*

- *“falta de material/ as pessoas não estão muito preocupadas com o material” (o23:d); “talvez a falta de livros seja uma das dificuldades” (o23a); “falta de manuais...manuais escassos” (o24); “horário pesado e as aulas são longe, não há chapa e estrada má” (o30) e (o31); “falta sala de informática para aprender não só a contabilidade, sala prática para eletricidade e serralharia mecânica, falta biblioteca, falta livros” (o30) e (o31); “falta de equipamento” (o31) e “precisavam de 2 salas equipadas para a prática” (o33);*

- *“não há prática no 1º ano, para o 2º ano trouxe o seu próprio material e incentivou os alunos a trazer o seu próprio material, para o 3º ano é impossível trazer material pois o que é necessário (máquinas) é caro, os alunos contribuem com o material” (o23c); “falta de prática” (o31); “alunos do noturno não têm aulas práticas” (o36).*

Como *sugestões* para se ultrapassar as dificuldades e melhorar as condições de ensino aprendizagem nas escolas técnicas estes respondentes dizem:

- “jovens que saíram do ensino primário não conseguem ir para o ensino secundário (falta de escolas) o que fazer? Permitir nas escolas disciplinas (empreendedorismo e agropecuária) para proporcionar início de atividade” (o1);

- “o aluno termina a 12ª classe não entra para a Universidade o que vai fazer? Deve estar preparado para iniciar o seu próprio negócio daí terem introduzido o empreendedorismo e a agropecuária como disciplinas no Ensino secundário” (o7).

E acrescentam ainda:

- “desenvolvimento dos recursos humanos através da formação” (o2);

- “diversificar a altura do estágio” (o8);

- “eliminar pouco a pouco o básico, mas estão a defender pelo menos o básico de contabilidade ficar” (o9);

- “contactar o instituto para indicarem três sábados para capacitar professores” (o11);

- “grupo técnico para implementar pequenos empreendedores” (o13);

- “proposta é fazer o estágio só no final do 2º semestre pois de acordo com o relatório das empresas o estágio deveria ser mais tempo” (o14);

- “deve haver descentralização e as escolas técnicas devem ser dirigidas por pessoas da área” (o21);

- “os manuais que têm são antigos e desatualizados/tem que haver mais ligação entre teoria e prática” (o22);

- “se tivessem 2/3 computadores e um pacote informático (programa primavera) já era bom” (o23d);

- “a favor do ET mas deve-se apostar no equipamento e gente séria a nível de docentes e gestão da escola” (o25);

- “não devia haver exames para os alunos do básico do ETP” (o31);

- “1ª prioridade equipar a escola com todos os meios necessários/adequados á escola e meio/realidade da província e cidade. 2ª formação dos recursos humanos” (o33);

### **C) A formação em contexto de trabalho/estágio**

As parcerias estabelecidas entre a escola e o mercado/mundo do trabalho efetuam-se, principalmente, através da formação em contexto de trabalho, ou seja, através do estágio. A sua formalização faz-se através de carta da escola onde estão definidos os objetivos do estágio.

Os estágios variam consoante o local onde se encontram as escolas e a existência de locais disponíveis.

Face ao estágio realçamos os seguintes extratos:

- “depende onde estão as escolas há mais ou menos a facilidade de aceitarem estagiários. Quando não tem empresa no local da escola fazem estágio na própria empresa” (o5);

- “as empresas são recetivas a receberem estagiários e num universo de 100 formandos 70 conseguem colocação no estágio” (o6);

-“houve uma baixa de oito estudantes pois não regressaram do estágio” (o9);

-“todos os oitenta e quatro (84) fazem estágio na eletricidade de Moçambique” (o12);

- “alguns alunos ficam a trabalhar nas empresas onde estagiam e deixam de continuar a estudar” (o14);

-“fez estágio nas oficinas de eletricidade e em Nampula na construtora italiana que esta a reabilitar a escola e onde se encontra a trabalhar” (o27);

-“as empresas estão recetivas a receber os alunos para o estágio (CFM, EDM, Entrepoto/Toyota são as principais), os recursos minerais (minas/geologia) até solicitaram para que os alunos que fizeram estágio em contabilidade ficassem lá a trabalhar” (o29);

-“no seu tempo era fácil ficarem a trabalhar no sítio que faziam estágio, ele ficou nos CFM” (o33);

-“há recetividade por parte das empresas para receberem estagiários, até solicitaram à escola a lista de estagiários nos CFM, nas Cervejas de Moçambique, Eletricidade, Águas, Açucareiras...” (o35);

-“a partir do estágio a maioria consegue logo emprego” (o36);

- “estão a elaborar um regulamento de estágio (o6);

-há recetividade das empresas, no princípio foi um pouco complicado mas agora é fácil” (o32);

- “os alunos estão a gostar do estágio” (o14).

Como obstáculos temos:

- “critica das empresas sobre o programa Primavera então vieram do PIREP formar professores e introduzir o programa nos computadores para os alunos saberem” (o9);

- “preferem os dos cursos antigos” (o17);

- “dois semestres devem fazer estágio mas os empregadores não querem perder tempo logo o estágio não está previsto para o nível básico” (o18);

- “há dificuldades com as entidades empregadoras em aceitarem por ser pouco tempo” (o19);

- “os Caminhos de Ferro de Moçambique (CFM) absorviam muitos alunos tanto para estágio como para futuros empregados, mas acabaram e foi um rude golpe assim como a Companhia da Zambézia e a empresa Madal, que embora exista não está a aceitar estagiários” (o20);

- “a empresa Madal absorvia alguns alunos” (o22);

- “o CFM, a eletricidade de Moçambique (EDM) e Entrepasto/Toyota aceitavam mais estagiários atualmente são mais os bancos que o fazem. A construção apanha mais os do ramo industrial” (o26);

- “agora tem havido alguns problemas em colocar estagiários devido ao fato de ter aumentado na cidade o número de escolas e universidades/alunos do noturno não fazem estágio (o36);

- “têm parcerias para empregar os formandos, mas é complicado arranjar estágio” (o38);

- “o estágio da especialidade de contabilidade é complicado” (o30);

- “o estágio que os alunos estão a fazer não chega pois a escolas não tem equipamento. Realidade escola local de estágio é diferente” (o33);

## **5.5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Para Creswel (2007:194), “o processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e de imagem”. E toda a análise de dados envolve fazer interpretações e/ou extrair significado, que podem exigir uma comparação de resultados.

Moçambique está a trabalhar no sentido de melhorar a qualidade, a competência e os níveis da sua força de trabalho, através da conceção e implementação da REP.

O reconhecimento crescente de que mais competências técnicas e profissionais são fundamentais para melhorar a competitividade, e o emprego, contribui para a inclusão social e redução da pobreza, incentiva a uma maior intervenção, participação e a novas parcerias.

A análise das respostas às questões colocadas aos alunos, professores, parceiros e testemunhas/atores privilegiados, permite-nos perceber de que forma estes intervenientes, direta ou indiretamente, se relacionam e quais são as suas expectativas e as suas perceções em relação ao ETP, enquanto instrumento de acesso direto ao mercado/mundo do trabalho.

### **A) As expectativas face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

As expectativas dos diferentes intervenientes, direta ou indiretamente no *ETP* situam-se no campo da esperança.

Ao analisar e tentar compreender o significado das expectativas dos diferentes intervenientes no *ETP*, alunos, professores, parceiros e testemunhas/atores privilegiados, deparamo-nos com um universo de opiniões, atitudes, estereótipos e principalmente com a informação que nos poderá fornecer alguma aproximação atualizada, ao esclarecimento e à explicação da questão em estudo (Pardal et al, 2004).

Para os alunos as expectativas correspondem aos anseios em relação à sua formação, ou seja, às aprendizagens e aos conhecimentos adquiridos no instituto e ao que dele podem esperar para a sua vida profissional. As suas escolhas, o seu percurso e o seu futuro estão ligados às suas expectativas.

O fato de mais de metade dos alunos inquiridos (53 por cento (quadro V.6)) terem feito o seu percurso anterior numa escola técnica, de apontarem como razão de escolha por este tipo de ensino (quadro V.5), a - Qualidade de ensino/formação (45,7 por cento), a - Empregabilidade (23,2 por cento) - e porque - Ajuda a ter uma profissão própria (23,2 por cento) -, está de acordo com as suas expectativas acerca do que poderiam esperar da escola/*ETP* (47,6 por cento dos alunos disseram que o instituto é aquilo que esperavam (quadro V.9)).

Consideram mesmo de - Grande utilidade (86 por cento (quadro V.10)) - as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos no instituto para a sua vida futura. Contudo, como subtilmente podemos observar no quadro V.8, mais de metade dos alunos (66,5 por cento) considera que precisa de “ajuda” para obter emprego.

Na opinião partilhada pelos professores, (quadros V.31, 33 e B.1.5) o - Profissionalismo - como aspeto relevante na preparação dos alunos por parte do instituto reforça o *ETP* enquanto um ensino prático com transmissão de - Valores e atitudes - (quadro V.32). Por seu turno, os parceiros consideram de grande utilidade as - Aprendizagens/ conhecimentos adquiridos pelos alunos -, pois são ajustados à realidade (quadro B.2.5).

Nesse sentido, tal como foi citado no capítulo teórico por Pardal et al. (2003), Mira (1997), Martins et al. (2008), entre outros, o *ETP* vai não só ao encontro das necessidades do mercado/mundo do trabalho, como também apresenta uma elevada importância funcional no que diz respeito à preparação de mão-de-obra especializada. De igual modo, e de acordo também com os dados apresentados, podemos entender algumas questões colocadas em relação ao *ETP* e à sua interação com a sociedade e o mercado/mundo do trabalho.

Parece evidente que o *ETP* para os alunos constitui um mecanismo à disposição para uma dupla saída (quadro V.7), isto é, para a - Continuação dos estudos no ensino superior (32,9 por cento) - ou para o - Ingresso no mercado/mundo do trabalho com qualificações (44,5 por cento).

Por outro lado, a continuação da valorização e a imagem social do *ETP* continuam a evoluir positivamente, como podemos observar no quadro B.2.2, onde os parceiros salientam a - Boa e a longa relação com o *ETP*. Verifica-se a mesma opinião em várias testemunhas/atores privilegiados, a título de exemplo:

- “*grande aderência do sector privado pois os alunos saem com mais competências*” (o1);

- “*há solicitação por parte das empresas*” (o6),

- “*este tipo de ensino é bom para o desenvolvimento do país*” (o13);

- “*vê o futuro “risonho”, a reabilitação da escola são sinais encorajadores (os alunos saem com mais competências), os encarregados de educação vêm mais à escola e há um representante na direção*” (o28);

- “*a procura é grande*” (o38).

Há, portanto, consciencialização geral de que a escola como elo entre a sociedade e o mercado/mundo do trabalho prepara o indivíduo para uma profissão, fornecendo-lhe a teoria e proporcionando a prática, colocando-o em contato com a realidade do mundo do trabalho e indo ao encontro das expectativas geradas pelos intervenientes deste tipo de ensino.

## **B) As perceções face ao Ensino Técnico e Profissional (ETP)**

Segundo refere Pardal *et al.* (2011), as perceções encontram-se associadas a experiências vividas, a maneiras de pensar e de sentir, a formas de estar e dos saberes transmitidos também pela socialização e pelos modelos escolares, sendo por isso fundamental a perspetiva histórica do *ETP* para um melhor entendimento sobre as perceções que os vários intervenientes têm sobre este ensino.

Nos dados apresentados podemos observar que existe uma opinião consensual positiva sobre a escola, o *ETP* no âmbito da REP e as aprendizagens que este tipo de ensino transmite. No entanto, sobre a sua escola os alunos dividem-se entre considerarem que é – Boa - ou que é - Razoável (48,5 por cento (quadro V.16)).

No que diz respeito aos professores, embora nenhum tenha uma opinião negativa sobre a sua escola, podemos observar pelo quadro V.34 que a balança pende para uma apreciação – Razoável - acerca do mesmo. Constatamos que é no IIM que o grau de satisfação

é menor, devido em parte à - Falta de equipamento -, o que confirma as maiores necessidades dos cursos industriais, isto é, enquanto aspeto negativo, é uma das principais dificuldades e um fator de insucesso sentido pelos professores no instituto, como podemos observar no quadro B.1.1:

- “*condições de trabalho razoável*” (p9);
- “*equipamento obsoleto, processo ensino aprendizagem alunos mal preparados*” (p10);
- “*falta de equipamento para aplicar a reforma*” (p11);

no quadro B.1.2:

- “*condições, não há equipamento*” (p7);
- “*condições de trabalho*” (p8);
- “*falta de recurso para as aulas práticas*” (p9);
- “*equipamento obsoleto*” (p10);

e nos quadros B.1.4, V.36 e V.38:

- “*não há equipamento para implementar a reforma*” (p10).

Ainda no que se refere a aspetos negativos, a insatisfação dos professores manifesta-se igualmente na – Formação - que recebem, sendo apontada como uma das principais dificuldades sentidas no exercício da sua profissão (quadro V. 36).

Quanto à caracterização que fazem dos seus alunos, os professores têm opiniões diferentes, como podemos observar no quadro B.1.3:

- “*alunos razoáveis*” (p1);
- “*empenhados*” (p2);
- “*motivação*” (p5);
- “*assíduos e responsáveis*” (p7);
- “*pouco interessados em aprender*” (p9);
- “*mal preparados, valores culturais/patriotismo faltam*” (p10).

Mais uma vez se nota a divergência de opinião entre os institutos comerciais e o instituto industrial. A destacar o apontamento sobre a falta de valores demonstrada pelos alunos, que confirma a preocupação apresentada por Ngoenha (2000) sobre a falta de cultivo de valores no *ETP* em Moçambique.

Relativamente aos parceiros, podemos verificar no quadro B.2.3, que têm boas impressões sobre a escola e sobre o *ETP*, reconhecendo mesmo a importância e a utilidade deste ensino (quadro B.2.12):



- “*parece que esta a fazer um bom trabalho*” (e1);
- “*é uma mais-valia*” (e4);
- “*uma alternativa à escola secundária*” (e5).

O mesmo observamos nas conversas informais com as várias testemunhas/atores privilegiados (anexo B.3):

- “*cursos segundo as necessidades do mercado*” (o4);
- “*conseguiu-se a sustentabilidade das escolas profissionais, sendo elas o pilar do ETP*” (o5).

A qualidade do *ETP* é também medida pelas aprendizagens e pelas perceções que os indivíduos possuem delas.

Na perceção do aluno o *ETP*, através do instituto, prepara-o para o mercado do trabalho, por via da transmissão de conhecimento, que para António (2011) é o saber e as aprendizagens, com a finalidade de o capacitar para o exercício de uma profissão. Para os alunos a aprendizagem mais importante adquirida no instituto e que vai ao encontro da sua expectativa, são os - Bons conhecimentos técnicos - com 60,7 por cento (quadro V.11), segue-se a boa - Preparação para o mercado de trabalho - com 40,6 por cento (quadro V. 12), e em terceiro lugar o - Profissionalismo - com 27,5 por cento (quadro V.13). Contudo, nas aprendizagens que os alunos gostariam de adquirir, no instituto, surgem (quadro V.14): ter - Mais prática - com 47 por cento, as - Matérias mais adequadas com a realidade - com 22 por cento e as questões de - Ética/profissionalismo - com 20,7 por cento.

Já os professores consideram como aprendizagem mais importante transmitida os - Bons conhecimentos técnicos -, em segundo lugar vem a - Preparação para o mercado de trabalho - e em terceiro o - Profissionalismo -, como pode observar no quadro V.35.

A mesma opinião é partilhada por testemunhas/atores privilegiados (anexo B.3):

- “*possui cursos com impacto positivo no mundo do trabalho*” (o1);
- “*cursos segundo as necessidades do mercado*” (o4);
- “*o ETP busca a aplicação da prática, aprender a conviver/viver com gentes de todo o Moçambique, com culturas diferentes*” (o31).

Deste último apontamento depreende-se o contributo e a importância dos valores no *ETP* para a existência de uma melhor interação entre os intervenientes.

Contudo a este nível dos valores, há que evidenciar a situação paradoxal relacionada com a - Consciencialização para o problema do HIV/ SIDA - pois tem sido uma aprendizagem timidamente transmitida pelos professores<sup>126</sup> (quadro B.1.8):

- “*esta sendo abordado. Nem sempre é possível aplicar/falar dos assuntos transversais*” (p4);
- “*não o tempo é escasso*” (p6);
- “*durante as aulas (5/10m) abro um break para abordar o assunto*” (p8);
- “*sim mas muito pouco*” (p11).

Este tópico nem se quer é referido pelos alunos.

Num país com os maiores índices de infeção pelo vírus do HIV no mundo, 11,5 por cento de prevalência média entre mulheres e homens dos quinze aos quarenta e nove anos (CNCS, 2010), é bastante pertinente que o *ETP* aumente o seu envolvimento e a sua participação na prevenção do HIV através da sua comunidade escolar.

Para uma melhor compreensão da realidade do *ETP*, importa desde logo olharmos para as condições proporcionadas pela escola, uma vez que são estas que determinam as dificuldades e os fatores de sucesso ou insucesso do ensino aprendizagem.

Segundo os quadros V.20, 21, 23 e 24 constatamos que a maioria dos alunos inquiridos, 82,3 por cento, afirmam que o instituto está a prepará-los para o exercício de uma profissão e como justificação apontam a - Boa qualidade de ensino/ aprendizagem (55,6 por cento) - e a - Boa preparação para o mercado de trabalho (37,8 por cento) -, sendo também considerado a - Boa qualidade de ensino/ aprendizagem - como o aspeto mais positivo do instituto (32,5 por cento). Como maiores dificuldades sentidas destacam-se o - Transporte (68 por cento) -, os - Muitos custos (65 por cento) -, a - Falta de manuais/ livros (64 por cento) e um - Horário pesado (51 por cento).

Por sua vez, para os professores o - Relacionamento entre os pares - é o aspeto positivo mais assinalado, como referem alguns dos seus relatos (quadro B.1.2):

- “*relação dos colegas*” (p3);
- “*ao nível dos colegas*” (p5);
- “*a entrega do corpo docente*” (p9);
- “*relacionamento entre professores*” (p10).

---

<sup>126</sup> Segundo a Geração Bizz, anexo B.3: o11 – “*neste momento os professores não estão a fazer abordagem pois não sabem como faze-lo, os professores já não aparecem nos encontros técnicos*”.

Como fatores de sucesso destacam-se o - Nível de ensino no instituto - e os - Processos de trabalho - que são transmitidos (quadro V.37).

Os parceiros pronunciaram-se sobre as dificuldades e as preocupações sentidas em relação aos estagiários destacando-se principalmente a sua - Pouca autonomia -, a título de exemplo dizem (quadro B.2.7):

- “*pouca autonomia*” (e2);

- “*levam algum tempo a habituar-se e a ligarem o que aprenderam na escola/instituto*” (e3);

- “*o tempo é pouco*” (e4);

- “*são pouco autónomos. Não estão devidamente preparados em inglês*” (e5).

No que diz respeito às testemunhas/atores privilegiados destacam - se os seguintes tópicos (anexo B.3):

- “*o que acha mal é a avaliação ser a mesma para os alunos que vêm a seguir*” (o10);

- “*desde 1982 que são os mesmos programas*” (o12);

- “*falta algo aos professores, falta capacitação*” (o31);

- “*falta professores da especialidade de contabilidade*” (o23:d);

- “*falta de material*” (o23:a),

- “*falta de equipamento*” (o31).

A conceção de uma reforma, neste caso da REP, requer previamente a realização de um diagnóstico das necessidades que deve ter a colaboração dos vários intervenientes, que direta ou indiretamente, têm contato com o *ETP*. Castiano e Ngoenha (2013) apoiam as recomendações da UNESCO (1999) no que diz respeito à conceção e à implementação de uma reforma com a colaboração e o empenho de todos, da sociedade, do mundo do trabalho e do Governo.

Os dados apresentados relativamente às perceções sobre a REP mostram que os pressupostos acima referidos, e citados por vários autores no capítulo teórico, refletem um certo alheamento sobre a mesma. Este comportamento pode explicar certas dificuldades e preocupações de alguns dos intervenientes no *ETP*, como podemos constatar nos dados a seguir apresentados (quadro V.15): para 20,1 por cento dos alunos a REP é - Um pouco confusa -, mas favoreceu uma - Melhor preparação para os professores -, segue-se, com 15,2 por cento, a opinião de que a REP trouxe - Currículos mais atuais – e de que ocorre uma - Melhor preparação dos alunos.

A opinião dos professores, sobre a REP, é variada (quadro V.39), desde entenderem que traz uma - Melhor preparação dos alunos (p1, p3 e p4) -, - Que é mais realista (p6 e p11) - e - Com currículos mais atuais (p1 e p7) -, como, é - confusa (p10) e - Não se ajusta à realidade atual do mercado de trabalho” (p9) -, considerando mesmo que os - Currículos antigos tinham mais conteúdo (p8). Estas opiniões refletem-se nos obstáculos apontados pelos professores em relação à aplicação da REP, a saber (quadro B.1.7):

- *“os professores não foram motivados, não tiveram colaboração, os alunos vieram com expectativas altas”* (p2);

- *“tudo o que é novo há resistência á mudança, as expectativas dos alunos estavam alta, algumas dificuldades em termos de matérias, os professores habituados a outros processos de trabalho”* (p3);

- *“sistema por encomenda não temos autonomia”* (p4);

- *“elevado número de turmas, dificuldades no fecho dos módulos incumprimento dos prazos por parte de alguns professores”* (p5);

- *“procedimentos dos documentos, as avaliações têm que ir atrás dos alunos até alcançarem o resultado/meta”* (p8);

- *“equipamento não se ajusta aos currículos, resistência dos professores pois as condições não estão criadas”* (p9);

- *“têm falta de conhecimento do que é o ETP, os fazedores da base não são chamados a dar a sua opinião, não tem havido colaboração/diálogo”* (p10).

As respostas dadas pelos parceiros em relação à REP, refletem a - Fraca existência de mecanismos de coordenação e participação dos parceiros na tomada de decisões -, pese embora seja um dos objetivos estratégicos da *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011)* e um dos princípios da REP, como é observável no quadro B.2.12:

- *“não sei, mas penso que não”* (quando questionados sobre se foram chamados para participar) (e1 e e2);

- *“é necessária, tem espaço para vingar, não é concorrência do secundário pelo contrário é alternativa e complementar”* (e5);

- *“já ouviu falar da reforma, mas não teve nenhum encontro”* (e9);

- *“nunca foram chamados para nenhum encontro”* (e11).

E por último temos o entendimento das testemunhas/atores privilegiados sobre a REP (anexo B.3):

- “o PIREP é como o notário reconhece/certifica...qualquer escola que queira e tenha ensino técnico” (o2);

- “os docentes não estão preparados para a reforma” (o8);

- “as novas qualificações é puxado, muitas exigências. Os docentes acham que têm muito trabalho que não é compensado por o nº de horas” (o16);

- “a reforma traz muito impacto, a adaptação não tem sido fácil por várias razões como a falta de capacitação para os docentes (tiveram somente uma pequena capacitação de 4 dias o que é pouco)” (o24).

As sugestões apresentadas vêm no seguimento das percepções sobre o *ETP*, da escola e dos alunos, que estão associadas às condições, às dificuldades e às preocupações sentidas por todos os intervenientes neste estudo. Neste enquadramento, a principal sugestão apontada pelos alunos, professores e testemunhas/atores privilegiados é a - Melhoria das condições de ensino/aprendizagem -, nomeadamente no que diz respeito aos recursos materiais (manuais, transporte, equipamentos para a prática e sala de aula, entre outros), seguindo-se a - Formação e qualificação dos professores (quadros V.26, e B.1.10 e anexo B.3).

Os professores também sugerem uma - Revisão da reforma -, principalmente no que diz respeito à avaliação dos alunos e à manutenção do ensino básico. Esta sugestão não constitui propriamente uma surpresa, uma vez que sentimos algum desconforto, por parte dos professores, em relação à REP que criou certas expectativas que vieram a ser desfraldadas, nomeadamente em relação à redefinição da estrutura, dos conteúdos, e da organização curricular, da formação, da capacitação e reciclagem dos professores e do apetrechamento das instituições (ações a implementar no âmbito dos objetivos da *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional*, 2002 - 2011).

Observe-se que a sugestão, por parte dos parceiros (quadro B.2.13), vai no sentido de - Uma maior e melhor comunicação e interação - com a escola, bem como, a necessidade de - Aumento do tempo do estágio -, mostrando, portanto, abertura e disponibilidade para participarem e colaborarem com o *ETP*, em conformidade com as opiniões de Castiano e Ngoenha (2013), da UNESCO (1999), entre outros autores.

De fato, é de salientar o papel do Estado na responsabilidade de adequar e proporcionar condições às escolas para que o *ETP*, cumpra a sua tarefa de proporcionar o saber fazer, a aquisição de conhecimentos e de competências práticas específicas e necessárias para o exercício de determinada profissão (UNESCO/ILO, 2002).

### **C) A formação em contexto de trabalho/estágio**

A interação da escola com os parceiros do mundo do trabalho é uma mais-valia fundamental para todos os intervenientes do *ETP*, e segundo Pardal (2003) essa interação, entre os componentes teóricos e práticos, deve ser permanente e materializada em forma de estágio.

O *ETP* proporciona aos alunos a - Prática e o contato com a realidade -, através da formação em contexto de trabalho, como podemos verificar no quadro V.29.

A maioria dos alunos inquiridos, cerca de 49,4 por cento (quadro V.29), encara a sua formação em contexto de trabalho/estágio como uma - Oportunidade de colocarem em prática o que aprenderam no instituto. Havendo mesmo, 63,8 por cento dos alunos (quadro IV.28) que consideram o estágio uma - Etapa útil na preparação para uma profissão. Estes dados confirmam o reconhecimento da importância da dinâmica entre o instituto e o mercado/mundo do trabalho, considerando-a relevante para o exercício de uma profissão.

Para Pardal et al. (2004) os professores são responsáveis pela interação que a escola estabelece com o exterior, nomeadamente com o mundo do trabalho, pois são parte integrante e alimentam a cultura escolar. Mas para o sucesso dessa interação é preciso o seu empenho e a sua cumplicidade em todo o processo.

Pese embora, a maioria dos professores entrevistados confirmarem que o estágio possibilita ao aluno o - Contato com a realidade - bem como a - Colocação em prática do que aprendem no instituto (quadro V.40) -, portanto, o sucesso do aluno - Depende da sua motivação e da colaboração por parte do mundo do trabalho/ entidade empregadora (quadro V.41).

Por esta ordem de ideias um dos fatores ou obstáculos referidos pelos professores, foi precisamente a - Não colaboração por parte do mundo do trabalho/entidade empregadora (quadro B.1.6: p8). De entre alguns relatos, destacamos os seguintes:

- *“a empresa não motiva, não acompanha”* (p1);

- *“começam a ter dificuldades na colocação de estagiários (...) os privados negam”* (p3) o acesso ao estágio. Sendo um dos motivos principais, a - Curta duração do período de estágio:

- *“nas novas qualificações um mês de estágio as empresas não aceitam pois traz problemas a quem gere o estágio”* (p10);

- *“pouco tempo”* (p2).

Se um dos objetivos do estágio é aplicar na prática os conhecimentos e habilidades aprendidos no instituto, a sua - Curta duração - limita a aprendizagem em contexto de trabalho:

- *“colocam nas instituições públicas, mas aí não aprendem com um mês de estágio”* (p3) (quadro B.1.6).

Deste modo, a opinião dos parceiros em relação à utilidade do estágio é semelhante à dos professores, como podemos observar no quadro B.2.8, onde é mencionado o - Contato com a realidade (e1, e2, e5) e - Ver na prática o que aprenderam na escola (e3).

A pertinência do estágio reside, portanto, no fato de proporcionar ao aluno uma - Prática efetiva com a realidade -, sendo um dos aspectos relevantes apontados pelos parceiros, por via da diversidade de aprendizagens adquiridas (quadro B.2.9):

- *“os estagiários passam por vários departamentos desde a área de conservação até à área das atividades turísticas”* (e4).

O sucesso do estágio, para os parceiros, prende-se com a - Aquisição de mais conhecimento por parte dos alunos -, a saber (quadro B.2.10):

- *“saíram com mais conhecimento pois passaram por todos os setores desde a tesouraria, à secretaria, aos recursos humanos”* (e1);

- *“há motivação e interesse dos alunos”* (e5);

- *“aplicaram-se bem (...) eles mostraram-se mais interessados, mais empenhados e pontuais”* (e8) e, também, das - Relações previamente estabelecidas entre a escola e os parceiros do mundo do trabalho:

- *“é uma parceria de há longos anos que tem sido proveitosa”* (e8);

- *“mas sim os CFM recebem e continuam a receber (...) os estágios têm vindo a aumentar”* (e10).

Sucesso que é evidenciado pela receptividade dos parceiros em receber estagiários, a título de exemplo (quadros B.3 e B.2.19):

- *“as empresas estão receptivas para receber os alunos para o estágio - CFM, EDM, Entrepoto Toyota”* (o29);

- *“há receptividade por parte das empresas para receberem estagiários, até solicitaram à escola a lista de estagiários nos CFM, na Cervejas de Moçambique, na Eletricidade, na Águas, em açucareiras...”* (o35);

- *“há recetividade da empresa, mas está difícil conseguir estudantes para o estágio”* (e11). Assim como pela - Relação e parceria estabelecida ao longo dos anos entre a escola e o mundo do trabalho (quadro B.2.17):

- *“é uma parceria de há longos anos que tem sido proveitosa”* (e9).

Contudo, a - Falta de coordenação e de comunicação - entre os parceiros e a escola, bem como - Falta de disponibilidade para o acompanhamento dos estagiários -, são vistos como os principais obstáculos ao sucesso do estágio, senão, vejamos (quadros B.2.11, 2.15, 2.19):

- *“a comunicação com a escola não é rápida”* (e2);

- *“falta de coordenação entre as instituições”* (e4);

- *“o Instituto Comercial só envia carta”* (e7);

- *“mas às vezes não há tempo para acompanhar os estagiários”* (e1);

- *“pouco tempo”* (e7).

Por sua vez, as testemunhas/atores privilegiados também afirmam que o - Tempo de duração do estágio é reduzido - e que os intervenientes - Não têm disponibilidade para acompanhar devidamente os estagiários (quadro B.3):

- *“há dificuldade com as entidades empregadoras em aceitarem por ser pouco tempo”* (o19);

- *“os empregadores não querem perder tempo”* (o18).

Reconhece-se que a - Articulação entre a escola e o mundo do trabalho não é efetiva -, embora teoricamente e aparentemente seja divulgada (quadros B.3 e B.2.15):

- *“contactar as empresas, atualizar os termos de referência (...) formalização do estágio através de carta”* (o14);

- *“aluno vem, mas não é acompanhado pelo professor”* (e7). Uma realidade reconhecida pelos intervenientes que desejam alterá-la.

Um dos riscos existentes neste processo de interação entre a escola e o contexto profissional passa pela - Desistência escolar de alguns alunos - após a realização do estágio, a saber (quadro B.3):

- *“houve uma baixa de oito estudantes pois não regressaram do estágio”* (o9);

- *“alguns alunos ficam a trabalhar nas empresas onde estagiaram e deixam de continuar a estudar”* (o14).

Se por um lado, estes acontecimentos podem ser indicadores de sucesso das aprendizagens e dos conhecimentos transmitidos pela escola, por outro lado, o aluno não



completando a sua formação corre o risco de ficar para trás no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, criando-lhe dificuldades num futuro próximo ou de longo prazo. Com efeito, torna-se fundamental que a interação entre a escola e os parceiros seja objetivamente clara, com regras bem definidas para que o ciclo de ensino/ aprendizagem não seja quebrado.

Podemos afirmar que há unanimidade em considerar que o estágio contribui e completa a formação recebida na escola, sendo uma preparação importante para o exercício de uma profissão. O contato com a realidade do mundo do trabalho permite, ao aluno, colocar em prática e testar as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos teoricamente na escola. E ao mesmo tempo adquire outros conhecimentos e diversas aprendizagens pela adaptação a novas linguagens, rotinas e parâmetros específicos do mundo do trabalho.

O nível de interação entre a escola e o mercado/mundo do trabalho é por isso avaliado pela existência de estágio, sua profundidade e duração.

Uma saudável e efetiva interação da escola com os parceiros é desejável e exigida por todas os intervenientes do *ETP*, tal como argumentam Pardal *et al.* (2004) a escola, o mundo do trabalho e o Estado necessitam de encontrar mecanismos para melhorar a interação já existente, aumentando os benefícios que são mútuos.

## CAPÍTULO VI. - CONCLUSÃO

Moçambique entrou no novo milénio saindo de uma situação de guerra para uma situação de paz, de uma economia centralizada para uma economia de mercado, de um Estado de partido único para uma democracia multipartidária, ultrapassando as expectativas da comunidade internacional.

Neste momento, múltiplos são os desafios que se colocam a Moçambique, sendo o prioritário reduzir a pobreza e elevar o nível de vida dos moçambicanos.

Os desafios, as pressões e as oportunidades colocados a Moçambique por uma economia global cada vez mais integrada e competitiva, fazem com que se exija a melhoria da qualidade da educação recebida e uma maior oferta de formação nas áreas dos conhecimentos e das competências laborais.

De fato, possuir conhecimentos, talentos vários, incluindo ao nível do aproveitamento dos recursos endógenos com práticas artesanais, e ter ainda as competências laborais para competir numa economia global é deveras importante, para que Moçambique se mantenha ao nível dos seus vizinhos da região, assegurando meios de sobrevivência sustentáveis.

A comunidade internacional e a UNESCO no Fórum Mundial da Educação em Dakar (UNESCO, 2001) definiram como meta a garantia de que todas as necessidades de aprendizagens, de jovens e adultos, fossem satisfeitas mediante o acesso equitativo a programas de aprendizagem em condições e de uma adequada. Nesse sentido descreveram o *ensino técnico e formação profissional* como todo o ambiente de formação formal, não formal, informal e ensino técnico.

Em Moçambique o *Ensino Técnico e Profissional (ETP)* e a Formação Profissional (FP) são distintos e fazem parte de um todo que é a Educação Profissional (EP).

Está definido que o único provedor de cursos de *Ensino Técnico e Profissional* é o Ministério da Educação<sup>127</sup> e este contempla o nível básico e médio. Por outro lado, a Formação Profissional (FP) inclui todas as ações formativas realizadas pelos Centros de Formação Profissional (CFP) do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP), sob tutela do Ministério do Trabalho, e engloba todas as ações formativas de curta duração realizadas noutros pontos onde existe formação profissional (nas empresas, escolas, ONG, entre outros), cujos destinatários principais da formação são os desempregados, trabalhadores das empresas e outros adultos.

---

<sup>127</sup>Presentemente integra o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

O *Ensino Técnico e Profissional* transmite os conhecimentos, as aprendizagens e as competências específicas para o desempenho de uma profissão, ou seja, tem uma relação direta com o mercado/mundo do trabalho. Embora seja uma modalidade de formação escolar, direcionada essencialmente para o mercado laboral, comportando talentos e competências para o exercício de uma profissão, esta modalidade comporta igualmente a transmissão de valores e saberes locais. Para além disso, o *Ensino Técnico e Profissional* é parte integrante da aprendizagem ao longo da vida.

Sabendo que a educação técnica e profissional é um elemento essencial no sistema educativo moçambicano, que tem como objetivo contribuir para a criação de uma força de trabalho qualificada, que é não só fundamental para reforçar o crescimento económico do país, mas também para tirar os cidadãos e comunidades de uma situação de pobreza, o Governo de Moçambique delineou uma estratégia do *Ensino Técnico e Profissional* que veio a culminar com o processo da Reforma da Educação Profissional (REP).

A *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional (2002-2011)*: “Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade”, surge como parte integrante dos Planos Estratégicos de Educação (PEE I e PEEC II), do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), das políticas nacionais de educação e dos programas do governo, para dar resposta às necessidades do desenvolvimento económico e social de Moçambique.

O estabelecimento desta política de ensino específico foi alicerçado em muito trabalho de avaliação e após múltiplas análises e consultas aos diversos parceiros internos e externos. Ao garantir o acesso a uma formação científica-técnica altamente qualificada visava ajustar a formação técnico-profissional aos desafios económicos e sociais do país.

A Reforma da Educação Profissional, através do Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional (PIREP), encontra-se neste momento na sua fase de expansão<sup>128</sup>. Tem como finalidade transformar o *Ensino Técnico e Profissional* num sistema orientado pela procura, construído num quadro de formação modular, com cursos baseados em padrões de competências e assente num Sistema Nacional de Padrões, sendo reconhecido pelo mundo do trabalho e pela sociedade.

A visão desta reforma aponta no sentido de dotar quem passa por este subsistema com capacidades, talentos e habilitação para desenvolver o autoemprego e integração no mercado de trabalho.

---

<sup>128</sup> A REP comporta três fases: a fase piloto (2006-2010/11), a fase de expansão até 2016 e a fase de consolidação até 2020.

Mas a conceção de uma reforma requer, previamente, a realização de um diagnóstico das realidades locais, que devem depois ir ao encontro das reais necessidades de Moçambique. E embora seja da responsabilidade do governo a conceção e a implementação da reforma, ela só cumprirá o seu objetivo se tiver a participação e o envolvimento dos demais parceiros, nomeadamente a sociedade e o mundo do trabalho. Contudo, para uma melhor compreensão da reforma deve-se ir para além dos objetivos definidos nos documentos existentes.

A reforma no *Ensino Técnico e Profissional* reflete também o compromisso assumido pelo Governo moçambicano em dois programas: a Educação para Todos e os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, ambos apoiados pela Comunidade Internacional.

Neste mundo global a reforma no *Ensino Técnico e Profissional* é encarada como prioritária por todos os intervenientes pois reconhece-se o quanto é importante a formação e qualificação da força de trabalho para a competitividade no mercado internacional e a integração económica.

Na dinâmica luta permanente entre o global e o local questionamos no *Capítulo I* que tipo de ensino técnico está a ser implementado nas escolas? Será que também contempla o saber tradicional? Será que reforça a moçambicanidade? Será que vai ao encontro das expectativas dos vários intervenientes neste tipo de ensino?

Para Ngoenha (2000) a “ditadura” do dinheiro e do que ele chama de “economismo” faz com que não se cultivem os valores verdadeiramente moçambicanos.

Também Castiano (2005) é da opinião que em Moçambique existe a tentação de se copiar modelos que não têm em conta a realidade dos saberes, conteúdos e valores locais.

Moçambique é um país multicultural, país de aculturação, um país de ensaio de comportamentos interétnicos, no qual o desafio da valorização dos diferentes saberes e culturas deveria ser o objetivo primordial, pois só assim se constrói uma escola de qualidade.

A escola vista como elo entre a sociedade, o mundo do trabalho e o governo, espaço e momento de ensino - aprendizagem, de aquisição de conhecimentos e de valores para a vida (Einstein apud Mazula, 2006), é a base fundamental da cultura do ser humano, onde se iniciam e se desenvolvem as profissões. É na escola que se dá direção ao ensino e às aprendizagens.

A análise da literatura permite observar que o *Ensino Técnico e Profissional* pode ser um dos principais fatores de ordem económica e de riqueza de um país.

Ao utilizar-se a escola, adaptando-a às necessidades do indivíduo, estamos a contribuir quer para o desenvolvimento individual, em termos socioeconómicos e culturais, quer para o desenvolvimento nacional.

*O Ensino Técnico e Profissional* nas escolas está num ponto em que se pode aproveitar esta dinâmica de recuperação da aprendizagem de profissões, para desenvolver não só a própria escola como dar uma base sólida a este desenvolvimento sustentado, social e culturalmente, que em tantos locais do Mundo se procura atingir.

A incorporação e a validação de sistemas de conhecimentos, valores e habilidades locais/tradicionais nos currículos escolares, assim como na formação dos professores, permitiria vincular o ensino formal, o não formal e o informal criando uma cultura de aprendizagem ao longo da vida para todos os moçambicanos e promoveria a integração social de oportunidades de aprendizagens<sup>129</sup>.

Mas as barreiras a transpor são realmente grandes. É necessário que todos, a começar pela comunidade escolar, tenham a noção de que não devem esmorecer na luta quotidiana de ensinar e de exigir qualidade. Esta exigência é feita não só aos alunos, por forma a dar credibilidade e competências aos futuros profissionais, como também à administração pública, ao nível local, regional e nacional, por forma a dotar as escolas dos meios necessários para um ensino de qualidade. É um fato que os equipamentos, os manuais, os programas, as instalações e, ainda o número de professores efetivos, estão realmente ultrapassados, degradados e são deficitários em Moçambique.

No *Capítulo II*, investigou-se a evolução e caracterizou-se o *Ensino Técnico e Profissional*, no sentido de tentar compreender o seu posicionamento face às pressões, às exigências e aos desafios da sociedade e do mercado/mundo do trabalho.

Verifica-se que o *Ensino Técnico e Profissional* se encontra ligado à tradição histórica, económica e sociológica do país, sendo considerado preponderante na promoção social do trabalho.

Num país em desenvolvimento, a preparação de técnicos é elemento decisivo para o pretendido e necessário aumento do rendimento nacional, indispensáveis à riqueza de uma Nação. Mas os desafios e as exigências impõem que se otimize a rentabilidade dos recursos humanos e das infraestruturas.

Os recursos humanos, tais como quadros intermédios, jovens profissionalmente qualificados, profissionais especializados, entre outros, que este ensino fornece às várias atividades, como o comércio, a indústria e a agricultura, são imprescindíveis para o crescimento económico e desenvolvimento de Moçambique.

---

<sup>129</sup> Fez parte de um quadro de ações abordados na Conferência Regional sobre Educação para Todos, para a África Sub-sahariana realizada em Johannesburg em 1999 (UNESCO, s.a.)

O *Ensino Técnico e Profissional*, com a Reforma da Educação Profissional, pretende dotar os graduados com novas competências que lhes facilitem uma adequada inserção social e um exercício profissional gratificante.

Tendo como linha de pensamento uma “educação para o trabalho, competências para a produção e desenvolvimento para o país” (lema do Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional), a reforma é o resultado de uma reflexão conjunta de todos os parceiros sociais que mostrou que a educação profissional devia estar alinhada às necessidades do mercado/mundo do trabalho, oferecendo uma formação de qualidade, baseada em competências profissionais.

Nesse sentido implementou-se, numa primeira fase, o desenvolvimento institucional e normativo, um Sistema Nacional de Qualificações e Formação (SNQF), a melhoria da qualidade nas instituições/escolas piloto de formação. Numa segunda fase deu-se a expansão do acesso e a promoção da equidade.

Num mundo global em que vivemos a reforma do *Ensino Técnico e Profissional*, em Moçambique é encarada como prioritária por todos os intervenientes pois há um reconhecimento da importância da formação e qualificação da força de trabalho para a competitividade no mercado internacional e para a integração económica regional.

O futuro de Moçambique está ligado a um modelo de desenvolvimento com características técnico-culturais. Por isso só a valorização da pessoa humana, na sua globalidade, poderá contribuir decisivamente para incrementar componentes de qualidade de vida, e defesa e fruição do património e do ambiente, associando-os à criação de riqueza, de modo a estabelecer um equilíbrio entre a ciência, a economia e a cultura.

Mas o ritmo das mudanças, a todos os níveis, implica permanentemente uma discussão e uma reflexão sobre os modelos de formação que se vão produzindo, no sentido de lhes compreender a lógica de funcionamento e apreciar os resultados alcançados. Contudo, a tomada de decisões deverá envolver e ter a participação dos parceiros, especialmente o sector privado e as comunidades locais.

Neste milénio o governo de Moçambique tem de enfrentar várias pressões e desafios. Pressões, a nível global e local, da sociedade e do mundo do trabalho. Desafios da globalização, das exigências da sociedade, do mundo do trabalho e da comunidade internacional, da tecnologia, do combate à pobreza e VIH/SIDA, entre outros.

Para além das pressões e desafios de ordem económica, social e cultural, que o governo tem de dar resposta, existe também a questão do posicionamento da moçambicanidade ou seja dos valores no *Ensino Técnico e Profissional* numa cultura global.

Tendo como base o conhecimento destas pressões e desafios, partindo da necessidade de auscultação in loco das opiniões e das sensibilidades dos vários intervenientes no *Ensino Técnico e Profissional* aplicámos inquéritos por questionário e entrevistas a alunos e professores de três escolas piloto de formação de ensino de nível médio no âmbito da reforma, com o objetivo de responder à questão colocada no *Capítulo III*.

O *Capítulo IV* contextualiza e caracteriza as escolas técnicas onde foram aplicados os inquéritos por questionário aos alunos e as entrevistas aos professores.

As escolas técnicas são o elo entre os vários intervenientes do *Ensino Técnico e Profissional*, sendo, também, ponto de encontro da universalidade étnica, religiosa e cultural, valorização dos saberes locais.

O seu percurso foi cheio de sobressaltos, altos e baixos, de insucessos e sucessos, mas a sua “marca” na formação de técnicos/profissionais, sendo a mais importante a formação integral da pessoa humana, continua a ser geradora de expectativas alimentadas pelas perceções construídas ao longo dos anos.

As expectativas e as perceções dos alunos, professores, parceiros e testemunhas/atores privilegiadas sobre o *Ensino Técnico e Profissional* são analisadas no *Capítulo V*.

A análise e a interpretação dos dados permitiram constatar que na *categoria A – As expectativas*, tanto dos alunos, como dos professores e dos parceiros, na sua maioria, têm muitas expectativas em relação ao futuro do *Ensino Técnico e Profissional*.

Quanto à *categoria B – As perceções*, verifica-se que o *Ensino Técnico e Profissional* tem uma boa imagem junto dos alunos, professores e parceiros, contudo foram apontadas algumas dificuldades e preocupações, assim como foram feitas sugestões pontuais de melhorias. No campo das aprendizagens mais importantes transmitidas pela escola técnica destacam-se os bons conhecimentos técnicos e a preparação para o mercado/mundo do trabalho.

Para reflexão destacamos o fato de a consciencialização para o problema do VIH/SIDA ser a aprendizagem menos trabalhada. Num país onde este flagelo é preocupante urge efetivar os programas e as ações educacionais para o combate desta pandemia, tal como foi objetivado no Fórum Mundial de Educação em 2000.

E finalmente na *categoria C – A formação em contexto de trabalho/estágio*, o estágio é visto como uma mais-valia, sendo um fator de sucesso. Como obstáculos destacam-se as

dificuldades sentidas na aceitação de estagiários por parte das empresas e a curta duração do estágio.

Ao equacionarmos e refletirmos sobre as interrogações/questões centrais da nossa investigação concluímos que existe vontade, política e a nível nacional, em dar prioridade a uma educação técnica baseada no estudo científico e tecnológico, valorizando a renovação e a atualização do saber, e englobando a participação de todos os intervenientes. Reconhece-se, pois, a crescente importância das atividades profissionais com fortes vertentes técnico-profissionais.

Essa vontade e reconhecimento começaram a ser refletidos na *Estratégia do Ensino Técnico-profissional* (2002-2011) como podemos observar nos seus três objetivos estratégicos.

Quanto ao primeiro objetivo de aumentar o acesso às oportunidades de Educação Técnico Profissional a um maior número de cidadãos, reduzindo as disparidades geográficas e de género, verificámos que a reestruturação das então escolas de artes e ofícios, transformadas em escolas profissionais pelo DM nº138/2003, proporcionam um maior acesso à formação técnico-profissional por parte das populações, principalmente das zonas rurais. Verifica-se que as escolas profissionais são eminentemente rurais e com um leque de oferta formativa que vai aumentando conforme as necessidades específicas de cada região e das mutações socioeconómicas que se vão observando em Moçambique. A introdução do nível médio nas escolas básicas, a ampliação, renovação e o aumento da rede de instituições públicas e privadas do *Ensino Técnico e Profissional*, assim como os incentivos para uma maior participação das raparigas neste tipo de ensino<sup>130</sup>, denota a vontade por parte do governo moçambicano em melhorar a oferta do *Ensino Técnico e Profissional*, em proporcionar uma educação para todos com igualdade de oportunidades. Contudo verificam-se algumas dificuldades/preocupações nas ações propostas e na sua implementação, nomeadamente na transformação das escolas básicas em institutos médios, eliminando gradualmente os cursos do nível básico, deixando algum desconforto, principalmente, por parte da comunidade escolar.

Em relação ao segundo objetivo de se desenvolver um *Ensino Técnico e Profissional* que seja mais flexível e articulado, que garanta uma formação de qualidade, orientada para o mercado de trabalho, mas que possibilite a prossecução de estudos, foram redefinidas a estrutura, os conteúdos e a organização curricular, introduziu-se uma nova abordagem de ensino

---

<sup>130</sup> Indo ao encontro do compromisso assumido no Fórum Mundial da Educação em 2000 no sentido de *implementar estratégias integradas para promover a equidade de género na educação* (UNESCO, 2001).



e aprendizagem, capacitaram-se professores, reabilitou-se e está-se a apetrechar as instituições de formação do ensino técnico. A falta de recursos materiais, nomeadamente livros, manuais, bibliotecas, equipamentos e novas tecnologias de informação, e também o novo modelo de formação por competências dos alunos, principalmente o processo de avaliação, a escassa reciclagem e formação de professores proporcionada principalmente pelo Instituto D. Bosco, são alguns dos aspetos que ficam aquém das expectativas dos intervenientes neste ensino.

Por último e em relação ao terceiro objetivo de se estabelecer um quadro legal, normativo e institucional, através da criação de mecanismos de coordenação e participação dos parceiros na tomada de decisões, para o *Ensino Técnico e Profissional*, observamos que o sistema de acreditação de entidades e instituições provedoras de formação, assim como o sistema de avaliação e certificação de competências profissionais obtidas pelos cidadãos, começa a ser visível.

Menos positiva está a ser a introdução dos novos mecanismos de coordenação entre os diferentes intervenientes, nomeadamente com o mundo do trabalho.

Os professores<sup>131</sup> também lamentam a pouca ou em alguns casos inexistente auscultação sobre os seus sentimentos, opiniões, motivações, preocupações e dificuldades em relação aos alunos, aos currículos, à escola e ao seu estatuto profissional.

Todavia o *Ensino Técnico e Profissional*, no âmbito da Reforma da Educação Profissional, tem revelado algumas fraquezas e dificuldades levantando algumas preocupações, nomeadamente na implementação da componente da melhoria da qualidade nas instituições piloto de formação, o que acontece por várias razões, algumas já citadas anteriormente mas que aqui reforçamos, por considerarmos serem as principais: os escassos recursos materiais, principalmente equipamentos para aulas práticas, a fraca articulação com o mundo do trabalho, a pouca autonomia e liberdade na tomada de decisões por parte das escolas e a formação dos professores, ou seja, revela falta de meios para materializar as suas atividades na formação e qualificação.

Sendo o *Ensino Técnico e Profissional* predominantemente orientado para encaminhar os seus alunos para a vida ativa, a escola deve ser facilitadora nessa transição. Nesse sentido a escola é o elo principal entre todos os intervenientes, sendo utilizada por todos na execução dos seus próprios objetivos. A escola não só proporciona as aprendizagens e os conhecimentos requeridos pelo mundo do trabalho como é abrigo para as expectativas dos alunos/sociedade.

---

<sup>131</sup> Um dos compromissos assumidos no Fórum Mundial da Educação em 2000 foi o de atingir o objetivo de *melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores*. (UNESCO, 2001)

Os professores entrevistados acreditam que a escola/instituto prepara os alunos, sendo os dois focos da boa preparação a prática que este tipo de ensino apresenta e o contato presencial com o mundo do trabalho.

Podemos constatar que em Moçambique há uma boa correlação entre as expectativas dos intervenientes e aquilo que o *Ensino Técnico e Profissional* proporciona. Ou seja, as características atuais do *Ensino Técnico e Profissional*, de uma maneira geral, vão ao encontro das expectativas dos alunos, professores e parceiros.

Convém ter presente que o *Ensino Técnico e Profissional* visa dar resposta às necessidades dos vários intervenientes indo ao encontro das suas expectativas. Essas expectativas são criadas pelas perceções que os mesmos foram construindo nas suas mais diversas interações.

Para um melhor entendimento sobre o *Ensino Técnico e Profissional*, especialmente a sua procura, importa ter presente as perceções dos diferentes intervenientes em particular dos alunos, uma vez que as mesmas estão presentes na sua escolha por este tipo de ensino.

Tendo presente este aspeto, importa olharmos para a evolução do *Ensino Técnico e Profissional* e as suas características bem particulares no contexto de Moçambique.

Ao refletirmos sobre a evolução e as características do *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique constatamos que ele assume um lugar de destaque, encontrando-se enraizado e valorizado pela maioria dos intervenientes, do passado e do presente, mas com lógicas e objetivos diferentes.

Existe hoje a ideia que o *Ensino Técnico e Profissional* é importante e que tem um papel fundamental, quer na formação proporcionada quer na obtenção de uma profissão/emprego.

Alunos, professores, parceiros, testemunhas/atores privilegiados reconhecem a importância e o papel do *Ensino Técnico e Profissional* na formação e qualificação dos recursos humanos.

Do ponto de vista teórico esta importância é refletida por Martins *et al* (2008), Pardal *et al* (2004), UNESCO/ILO (2002), entre outros. Para estes autores o *Ensino Técnico e Profissional* para além de ser uma alternativa que começa a ter prestígio social, proporciona a todos os membros da comunidade os meios necessários para uma aprendizagem ao longo da vida.

O *Ensino Técnico e Profissional* é basilar na formação integral, particularmente no domínio do *saber fazer*. Para impulsionar o desenvolvimento nacional é necessário investir em

competências tecnológicas, ferramentas transversais e capacitar os indivíduos para que depois a abordagem aos mercados globais seja mais eficaz.

Moçambique tem de escolher como se quer posicionar e o que quer ser no mundo global. Contudo a definição e a ênfase dessas competências/talentos e a formação proporcionada pelo *Ensino Técnico e Profissional* deve ser feita consoante o seu potencial económico, valorizando e dignificando os saberes locais e em parceria com a sociedade e o mundo do trabalho local.

Sendo uma problemática nacional, dotar o *Ensino Técnico e Profissional* de condições para que se possa desenvolver, não poderemos deixar de fora a consciencialização de toda a sociedade, para que os empresários apostem ativamente na oferta de estágios a formandos, para que as famílias valorizem esta formação, para que participem mais ativamente e de forma positiva no processo educativo, transportando para cada escola um pouco dos benefícios da sua própria cultura, ajudando a fazer de cada escola um exemplo de sociedade humana, humanizada e humanista.

Também no *Ensino Técnico e Profissional* a tradição, os diferentes costumes, a questão Norte e Sul, família. e religião, desenvolvimento e luta contra a pobreza, passado, presente e futuro, se entrelaçam e se confrontam. Sendo uma luta constante, Moçambique tem que definir o que foi, o que pode ser e o que quer que venha a ser o *Ensino Técnico e Profissional*.

A luta constante contra a pobreza e pelo desenvolvimento, que se quer qualitativo e não somente quantitativo, não pode passar pelo constante querer parecer como os outros, imitando uma realidade que não é a sua, ficando cada vez mais longe do seu próprio *saber fazer*, fazendo com que os indivíduos se sintam estranhos no seu próprio país. Neste apartado é de sobremaneira importante a identificação e o reconhecimento dos *saberes* adquiridos fora da escola, nomeadamente o aproveitamento dos talentos e habilidades locais, ou seja, das comunidades onde as escolas estão inseridas. É importante a sua inclusão nos processos de aprendizagem.

Através das escolas técnicas, particularmente das escolas profissionais, pela sua estreita ligação ao tecido social local, a educação torna-se mais acessível a todos.

O maior dos desafios que se colocam ao *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique é o da qualidade.

O *Ensino Técnico e Profissional*, no âmbito da reforma, representa uma esperança para um futuro melhor para Moçambique, contribuindo para a promoção e o seu desenvolvimento

socio económico. Pese embora não consigamos provar com clareza a existência de uma correlação direta entre qualificação e desenvolvimento, o fato é que, uma sociedade/comunidade qualificada tem mais opções na promoção do seu desenvolvimento, na melhoria das suas condições de vida, na tomada de decisão sobre o seu futuro, entre outros aspetos.

Elemento essencial no sistema educativo e cuja missão é a de “formar técnicos que sejam verdadeiros agentes de mudança e profissionais competentes e inovadores para responder aos desafios do desenvolvimento nacional e regional”<sup>132</sup>, o *Ensino Técnico e Profissional* investe no verdadeiro motor de desenvolvimento da comunidade/sociedade/país, as pessoas.

Sendo um tema atual que vem despertando cada vez mais interesse e curiosidade, esta investigação, que ora se conclui, procurou ajudar na caracterização da situação atual e assim abrir caminho para outras reflexões sobre o *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique.

São necessárias reflexões que tragam consigo a implementação de políticas próprias, tendo sempre em vista a globalização da economia, mas respeitando as especificidades locais. Há que ter em conta também as recomendações das organizações internacionais que vão no sentido de reforçar o aumento da formação profissionalizante e no estreitamento da ligação entre os sistemas de educação e emprego/mercado de trabalho. Tendo em consideração a realidade socioeconómica de cada comunidade, distrito e/ou província, é essencial o incremento quer na quantidade quer na qualidade do investimento, assim como a capacitação das escolas técnicas de modo a permitir programas curriculares com saberes, conteúdos, valores e peso elevado de aulas práticas e a introdução de disciplinas de aprendizagem de ofícios. Por outro lado, a formação de professores exige uma maior atenção de modo mais criterioso e com mais rigor, formação de professores continuada ao longo da carreira profissional (reciclagem permanente, obtenção de graus superiores, progressão na carreira...).

É necessária também uma reflexão sobre a existência de cursos de gestão escolar com o objetivo de melhorar a organização, a eficiência e eficácia dos recursos alocados à escola, assim como, estratégias conjugadas com os diversos subsistemas da educação existentes em Moçambique e reforço da ligação com a sociedade e o mercado de trabalho.

Perante tudo isto há que equacionar diferentes desafios que se nos apresentam tais como a evolução da Reforma da Educação Profissional.

---

<sup>132</sup> Missão do IICP e IIM (afixado num quadro à entrada dos institutos em Agosto 2011).

Contudo, o maior de todos os desafios é a capacidade de reconhecer como e que tipos de saberes estão a ser transmitidos e se os saberes locais (principalmente o *saber fazer*) estão a servir de fonte de inspiração e base para o *Ensino Técnico e Profissional*. Ainda, até que ponto pode o *Ensino Técnico e Profissional* assumir o papel essencial para a construção da identidade moçambicana/moçambicanidade, não descurando, contudo, a sua localização geográfica e a sua inserção num mundo global, indo ao encontro da questão fulcral que é: Educar para quê?

Posto isto, como futuros estudos sobre a temática em questão, propõe-se o estudo dos padrões de qualidade; dos currículos e os modelos de avaliação; a formação dos professores; as questões de género (como a participação das raparigas no *Ensino Técnico e Profissional*) e outras formas de educação profissional nomeadamente: as Escolas Profissionais, os Centros Comunitários de Desenvolvimento e a Formação Profissional dos Centros de Formação do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional..

Existiram, no entanto, alguns constrangimentos como a ausência de coerência nas informações e dados estatísticos, pouca literatura sobre a problemática do *Ensino Técnico e Profissional* em Moçambique, entre outros.

Em jeito de síntese reforçasse a necessidade de políticas próprias que se inspirem naquilo que é de fato o desenvolvimento de uma nação cada vez mais assente na junção dos polos sociais e culturais com os polos económicos e financeiros, numa mistura de realidades locais e globais.

Estas realidades passam pela Escola<sup>133</sup>, que sendo singular, contém em si a presença de um País como um todo. E, como dizia Martinho Lutero, “quando a escola progride tudo progride”.

---

<sup>133</sup> “A melhor invenção, criação ou descoberta dos tempos modernos é a escola técnica” (Chauncy Depew)

## FONTES DIVERSAS

- Academia de Ciências de Lisboa (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo.
- BAD (2010), *Relatório Anual 2010*, Tunes, Fundo Africano de Desenvolvimento/ Banco Africano de Desenvolvimento.
- Barata, José (1973), *Legislação aplicável aos serviços de educação e ensino que se ministra em Moçambique*, (b) C17480 e C979K, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.
- CCPCD (2013), *Proposta do PES/ 2013*, Pemba, Conselho Coordenador Provincial de Cabo Delgado.
- Comité de Conselheiros (2003), *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação*, Maputo, SP: Autor.
- Comité de Conselheiros (2013), *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação. Revisão 2013*, Maputo, SP: Autor.
- CNCS (2010), *Resumo do Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV e SIDA - PEN III 2010-2014*, Maputo, Conselho Nacional de Combate ao Sida.
- CONDES (2002), “Relatório Nacional de Moçambique”, no âmbito da *Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável*, Maputo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável.
- da Cunha, António (2000), *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, (2ª ed.) (13ª impressão), Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.
- Dizionario Etimologico* [online]. Disponível em: [www.etimo.it](http://www.etimo.it). [acedido em Junho 2015].
- DINET (1992), *Ensino Técnico e Profissional em Moçambique: problemas e perspetivas (Draft)*, Maputo, Direção Nacional do Ensino Técnico e Profissional.
- DINET (2010), *Documento técnico do sub-setor do Ensino Técnico e Profissional*, Maputo, Direção Nacional do Ensino Técnico e Profissional.
- DINET (2011), *Escolas Profissionais de Moçambique. Para memória futura: 10 anos a acreditar. Colocando o futuro nas tuas mãos*, Maputo, Direção Nacional do Ensino Técnico e Profissional.
- DNPOM (2003), *A Despesa Pública com a Educação em Moçambique*, Cascais & Maputo, Principia - Publicações Universitárias e Científicas & Direção Nacional do Plano e Orçamento de Moçambique.
- DPECD (s.a.), *Proposta para o Plano Económico e Social 2013*, Pemba, Direção Provincial de Educação de Cabo Delgado/Conselho Coordenador Provincial.
- DPECD (1998), *Plano Estratégico da Educação para a Província de Cabo Delgado 1999-2003*, Pemba, Direção Provincial de Educação de Cabo Delgado.
- DPPFCD (1999), *Balanço do Grau de Execução do Programa Quinquenal do Governo 1995-1999 ao Nível da Província de Cabo Delgado*, Pemba, Direção Provincial do Plano e das Finanças de Cabo-Delgado.
- DPPFCD (2005), *Balanço Preliminar do Programa Quinquenal do Governo 2000-2004*, Pemba, Direção Provincial do Plano e das Finanças de Cabo-Delgado.

DPSCD (2005), *Relatório Anual de 2004 do Programa das ITS/HIV/ SIDA*, Pemba, Direção Provincial de Saúde de Cabo-Delgado.

DSE (1965), *Ensino Técnico*, in *Panorama do ensino na província de Moçambique*, Lourenço Marques [Maputo], Direção dos Serviços de Educação, pp. 25-37.

DSI (1963), *Organização Escolar e Panorama do ensino na Província de Moçambique*, in *Panorama do Ensino na Província de Moçambique*, Lourenço Marques [Maputo], Direção dos Serviços de Instrução.

Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia (1963), *Relatório sobre a Escola Técnica Elementar de Porto Amélia*, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.

Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia (1964), *Segunda monografia da Escola Técnica Elementar, incluindo as atividades do 1º ano da Escola Comercial*, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.

Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia (1966), *Relatório da Escola Comercial Jerónimo Romero*, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.

Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia (1966), *Regulamento Interno da Escola Comercial Jerónimo Romero*, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.

Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia (s.a.), *Instruções Gerais da Escola Comercial Jerónimo Romero de Porto Amélia*, Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (1974), *Regulamento dos Cursos Complementares do Ensino Secundário Técnico*, Secretaria de Estado da Instrução e Cultura/ Ministério da Educação e Cultura.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2003), *Balanço da Atividades da DINET (Direção Nacional do Ensino Técnico), do XV ao XVI Encontro da ENDET (Encontro Nacional dos Diretores de Escolas e Institutos Técnicos)*, Direção Nacional do Ensino Técnico/ Ministério da Educação de Moçambique.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2004a), *XVI Encontro Nacional dos Diretores de Escolas e Institutos Técnicos*, Direção Nacional do Ensino Técnico/ Ministério da Educação de Moçambique.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2004b): *Relatório Anual da Escola Industrial e Comercial de Pemba de 2003*, Pemba, SP: Autor.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2005): *Relatório Anual da Escola Industrial e Comercial de Pemba de 2004*, Pemba, SP: Autor.

Escola Superior Colonial (1940), *Movimento Escolar, Anuário da Escola Superior Colonial XIX e XX, anos 1938 e 1939*, Lisboa, pp. 137-157.

Governo da Província de Cabo Delgado (s. a.), “Carteira de projetos prioritários do Plano Estratégico de Desenvolvimento 2001-2005”, in *II Conferência para o Desenvolvimento da Província de Cabo Delgado*, Pemba.

Governo da Província de Cabo Delgado (2000), *Situação da Educação em Cabo Delgado*, Pemba, Direção Provincial de Educação.

Governo da Província de Cabo Delgado (2001), *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2001-2005 da Província de Cabo Delgado*, Pemba.

Governo da Província de Cabo Delgado (2010), *Plano Económico e Social (PES) para o ano de 2011*, Pemba.

Governo de Moçambique (1995), *Política Nacional de Educação e Estratégias da sua Implementação*, Resolução nº8/ 95, Maputo, Conselho de Ministros.

Governo de Moçambique (2001), *Estratégia do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique 2002-2011: mais técnicos, novas profissões e melhor qualidade*. Maputo, Conselho de Ministros.

Governo de Moçambique (2004), *Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique (2004-2013)*, Maputo, Conselho de Ministros.

Governo de Moçambique (2005), *Programa Quinquenal do Governo para 2005-2009*, Maputo.

Governo de Moçambique (2006), *Estratégias de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006-2015*, Maputo, Conselho de Ministros.

Governo de Moçambique (2010), *Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014*, Maputo.

Guebuza, Armando (2013), *Unidade Nacional, Paz e Democracia: sua consolidação como fatores para o desenvolvimento nacional*, Maputo, Bureau de Informação Pública.

IGE (2010), *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o Período de 2010 a 2014*, Maputo, Inspeção Geral da Educação/ Ministério da Educação de Moçambique.

ICM (2011), *Relatório Final: Projeto de Sustentabilidade das Novas Qualificações para Guias Turísticos e Contabilidade Vocacionais*, Instituto Comercial de Maputo.

ICM (2013), *Relatório Anual 2012*, Maputo, Instituto Comercial de Maputo.

IICP (2011), [*informe alusivo à cerimónia de abertura do ano letivo de 2011*], Pemba, Instituto Industrial e Comercial de Pemba.

IICP (2012a), *Relatório do Balanço de Execução das Atividades do Ano Letivo 2011*, Pemba, Instituto Industrial e Comercial de Pemba.

IICP (2012b), [*informe alusivo à cerimónia de abertura do ano letivo de 2012*], Pemba, Instituto Industrial e Comercial de Pemba.

IICP (2013), [*informe do IICP referente ao ano letivo de 2012*], Pemba, Instituto Industrial e Comercial de Pemba.

IIM (2012): *Relatório Anual 2011*, Maputo, Instituto Industrial de Maputo.

IPCE (2005), *Atlas da Lusofonia*, Lisboa, Instituto Português da Conjuntura Estratégica e Editora Prefácio.

Imprensa Nacional de Moçambique (1931), *A Instrução Pública na Colónia de Moçambique*, Anuário do Ensino 1930, Lourenço Marques [Maputo], SP: Autor.



- Imprensa Nacional de Moçambique (1956), *O Ensino industrial em Moçambique*, Maputo [Lourenço Marques], SP: Autor.
- Machel, Samora (s. a.), “Na Educação só investiremos em terreno fértil”, Coleção *Palavras de Ordem* do Partido da FRELIMO, 20.
- Machel, Samora (1979), *Fazer da Escola uma Base para o povo tomar o poder*, Maputo, Departamento do Trabalho Ideológico do Partido da FRELIMO.
- Machel, Samora (1981), *Discurso no encerramento da Nona Sessão da Assembleia Popular*, Maputo, SP: Autor.
- MEM (1975), *Organização política e administrativa das escolas*, no Arquivo Histórico de Moçambique em Maputo, Ministério de Educação de Moçambique.
- MEM (1981), *O Sistema Nacional de Educação* apresentado pelo Ministro da Educação e Cultura, Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (1987), *Regulamento de avaliação das escolas e institutos técnicos*, (SETEP), Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (1995), *Programa do Governo para 1995/1999 (Extrato relativo ao sector da Educação)*, Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (1998), “Combater a exclusão, renovar a escola”, in *Plano Estratégico de Educação I (PEE I - 1999-2003)*, Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2004a): *Seminário Nacional do Ensino Técnico Profissional* [CD], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2005a), “Educação para o trabalho, competências para a produção e desenvolvimento para o país”, in *PIREP: Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional*, [documento policopiado da primeira reunião ordinária da COREP], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2005b), *Plano Estratégico de Educação II (PEE II - 2005-2009)*, [draft de 28 de março], Maputo, Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.
- MEM (2006), “Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”, in *Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2010/11)*, Maputo, Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.
- MEM (2007a), *Estudo de base sobre a Educação Profissional em Moçambique*, Maputo, Ministério da Educação e Cultura de Moçambique & EUROSIS.
- MEM (2008a), “Encontro com o setor produtivo”, in *PIREP: Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional*, [documento policopiado], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2008b), *Diagnóstico de Género nas instituições piloto do PIREP*, PIREP/Ministério da Educação de Moçambique.

- MEM (2008c), *Relatório sobre os arranjos do desenho, gestão e controlo de qualidade para o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais*, no âmbito do PIREP, Maputo, PIREP/Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2009), *XXI – ENDET Sofala*, Beira, Ministério da Educação e Cultura, Direção Nacional da Educação Técnico-profissional e Vocacional.
- MEM (2010a), *XXII – ENDET Nampula*, Nampula, Ministério da Educação e Cultura, Direção Nacional da Educação Técnico-profissional e Vocacional.
- MEM (2010b), *Regulamento de Avaliação da Educação Técnico-Profissional*, Maputo, PIREP/Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2011a), *PIREP: Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional*, [documento policopiado], Maputo, PIREP/Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2011b), *Regulamento do Ensino Técnico-Profissional*, Maputo, Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.
- MEM (2012a), “Eu sei ler e escrever! Para um Moçambique educado e em constante desenvolvimento”, in *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*, [versão submetida ao Conselho Económico em 8 de março], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2012b), “Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento”, in *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*, [aprovado pelo Conselho de Ministros em 12 de junho], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (2014), “Desempenho do setor da Educação em 2013 - Relatório”, in *Plano Estratégico de Educação*, Documento número 1.01/RAR15, [reunião anual de revisão], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- MEM (s. a.), “Implementação das atividades de desenvolvimento institucional nas instituições piloto”, in *PIREP: Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional*, [documento policopiado], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique
- MINED/DIPLAC (2010), *Uma análise sobre a evolução do setor da educação 2004-2010* (Draft, versão 1), Maputo, Ministério da Educação de Moçambique
- MPD (2011), *Plano Económico e Social (PES) para o ano de 2012*, Maputo, Ministério da Planificação e Desenvolvimento.
- [Sem Autor] (1965), “Panorama Geral do Ensino em Moçambique”, *Boletim Geral do Ultramar*, ano 41, n. 475/ 476, Lisboa, Agência Geral do Ultramar, pp. 85-100.
- Partido da FRELIMO (1977), *Diretivas Económicas e Sociais in III-Congresso da FRELIMO*, informação restrita nº34, Maputo, CEDIMO (Centro nacional de Documentação e Informação de Moçambique), pp. 64-67.
- Partido da FRELIMO (1977), *Relatório do Comité Central da FRELIMO ao III Congresso*, documento informativo nº1 - série B, Maputo, CEDIMO.

Partido da FRELIMO (1983), *Estatutos e programas do Partido Frelimo - Coleção IV Congresso do Partido Frelimo*, Maputo, CEDIMO, pp. 46-57.

Partido da FRELIMO (s. a.), *O Futuro Melhor - Programa do Governo*, Maputo, SP: Autor.

*Polis-enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (1986), S. Paulo, Verbo.

Texto Editora (2002), *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, (8ª ed.), Lisboa, SP: Autor.

#### **SÉRIE LEGISLATIVA:**

Governo de Moçambique (1975): *Constituição da República Popular de Moçambique*, Maputo.

Governo de Moçambique (1990): *Constituição da República Popular de Moçambique de 1990*, Maputo.

Governo de Moçambique (1995), *Política Nacional de Educação* (Resolução nº8/95 de 22 de Agosto), Maputo.

Governo de Moçambique (2004): *Constituição da República de Moçambique*, Maputo, Plural Editores.

Governo de Moçambique (1983), “Lei nº 4/ 83 de 23 de março” [SNE], Maputo, Imprensa Nacional.

Governo de Moçambique (1985), *Sistema Nacional de Educação- Linhas Gerais e Lei nº4/ 83*, Maputo, Imprensa Nacional.

Governo de Moçambique (1992), “Lei nº 6/ 92 de 6 de maio” [SNE], Maputo, Imprensa Nacional.

Governo de Moçambique (2003), “Diploma Ministerial nº 138/ 2003 de 31 de Dezembro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2005), “Decreto nº 29/ 2005, de 23 de agosto”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2005), “Diploma Ministerial nº 268/ 2005 de 31 de Dezembro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2006), “Diploma Ministerial nº 4/ 2006 de 11 de janeiro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2007), “Decreto Presidencial nº16/ 2007 de 17 de Dezembro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2008), “Diploma Ministerial nº 89/ 2008 de 2 de Outubro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2009), “Resolução nº77/ 2009 de 31 de Dezembro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2010), “Decreto Presidencial nº 1/ 2010 de 15 de Janeiro”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2012), “Diploma Ministerial nº 198/ 2012 de 29 de Agosto”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Moçambique (2013), “Diploma Ministerial nº 94/ 2013 de 24 de Julho”, Maputo, Imprensa Nacional

Governo de Portugal (1961), “Diploma legislativo nº 2110 de 28/8/1961, artigo 1, Boletim Oficial nº34” [cria a escola elementar em Porto Amélia - L11952], Imprensa Nacional.

MEM (2005), “Documento nº 5.1/ Ccoord1”, [Legislação referente à criação do MEC], Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.

### **SÉRIE ESTATÍSTICA:**

Barreto, Avertino *et al.* (2004), *Impacto Demográfico do HIV/ SIDA em Moçambique - Atualização Ronda de Vigilância Epidemiológica 2002*, INE & MISAU & MPF & CEP & CNCS & UEM

DPSEG (1965), *Estatística do Ensino. Ano Letivo 1963-1964*, Ano 1º, nº 1, Maputo [Lourenço Marques], Direção Provincial dos Serviços de Estatística Geral, pp. 56-61.

DPSEG (1966), *(Estatística da Educação. Ano Letivo 1964-1965*, Ano 2º, n 2, Maputo [Lourenço Marques], Direção Provincial dos Serviços de Estatística Geral.

DPSEG (1968), *Estatística da Educação. Ano Letivo 1966-1967*, Maputo [Lourenço Marques], Instituto Nacional de Estatística Direção Provincial dos Serviços de Estatística Geral.

MEM (2000), *Estatística da Educação. Aproveitamento Escolar-1999. Ensino Técnico – Profissional*, Maputo, Direção de Planificação, Ministério da Educação de Moçambique.

MEM (2004b), *Estatística da Educação Aproveitamento Escolar-2003. Ensino Técnico*, Maputo, Direção de Planificação, Ministério da Educação de Moçambique.

MEM (2005c), *Agenda do Professor 2005*, Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.

MEM (2012c), *Estatística da Educação Aproveitamento Escolar-2011. Ensino Técnico Profissional e Vocacional*, Maputo, Direção de Planificação, Ministério da Educação de Moçambique.

INE (2000), *Crianças e adolescentes em Moçambique*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2003a), *Anuário Estatístico 2003*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2003b), *Estatísticas e Indicadores Sociais Moçambique 1999-2000*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2004a), *Anuário Estatístico Província de Cabo Delgado 2003*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2004b), *Atualizações das projeções da população por província 1997-2015*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2004c), *Caderno de Informação Rápida - 2003*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2004d), *Diretório Comercial de Moçambique, nº5*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2005), *30 anos da Independência Nacional - “Um retrato estatístico”*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2009), *Um retrato estatístico 2004-2008*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2010), *Caderno de Informação Rápida 2010*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2011), *Moçambique em números – 2010*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística

INE (2012), *Agenda Estatística 2013*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2014), *Caderno de informação Rápida 2014*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (2015), *Síntese de conjuntura económica n.8*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística.

INE (s. a.a), *Moçambique Outrora e Agora: um Atlas de estatística socioeconómicas 1997-2007*, Instituto Nacional de Estatística & Banco Mundial.

INE (s. a.), *RAPID IV Moçambique*, Maputo, Instituto Nacional de Estatística & Ministério do Plano e Finanças.

### **CONVERSAS INFORMAIS:**

Com antigos alunos e professores das escolas industriais e comerciais e das escolas de artes e ofícios e com atuais alunos das escolas industriais e comerciais, dos institutos industriais e comerciais e das escolas profissionais.

## BIBLIOGRAFIA

- AfriMAP & Open Society Initiative for Southern Africa (2012), *Moçambique - A prestação efetiva de serviços públicos no Setor da Educação*, Joanesburgo, Open Society Foundations.
- Alvarinho, Luís (1991), *Pemba, sua gente, mitos e a História 1850-a-1960*, Maputo, SP: Autor.
- Alves, Luís (2012), *História da Educação – uma introdução*, Porto, Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Amartya, Sen (2011), *O Desenvolvimento como Liberdade*, S. Paulo, Companhia das Letras.
- António, Joana (2011), *Empregabilidade e Educação Profissional em Moçambique. Como ter trabalho e remuneração sempre*, Maputo, Diname Editora.
- Antunes, Luísa (2010), *O ensino técnico profissional industrial e comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo – A escola Comercial Dr. Azevedo e Silva*, Dissertação de Mestrado em Educação, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Aristóteles (2000), *Tratado da Política*, (M. de Campos, Trad.) (2ª ed.), Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Atchoarena, David (2001), *A parceria no ensino técnico e a formação profissional. O conceito e a sua aplicação*, Brasília, UNESCO Brasil.
- Azevedo, Joaquim e José de Abreu (2006), “Ensino Profissional em África: falácia ou oportunidade? O caso das Escolas Profissionais em Moçambique”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, Lisboa, pp. 5-42.
- Baloi, Obede e AWEPA (1995), *E muitos participaram! Um estudo sobre a Educação Cívica por ocasião das primeiras eleições gerais e multipartidárias em Moçambique*, Maputo, Instituto Afro-Europeu.
- Bardín, L. (2009), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, Lda.
- Belchior, Manuel (s. a.), “Moçambique - curso de extensão universitária ano letivo 1964-1965”, in *Evolução política do ensino em Moçambique*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 637-674
- Boléo, José (1964), *Síntese da ocupação escolar na província de Moçambique*, Loureço Marques [Maputo], (s. n.).
- Boléo, José (1973), “História breve da evolução do ensino no mundo português” in *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, série 91, nº 1 a 12, pp. 71-89.
- Brejon, Moysés (s. a.), *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento - uma perspetiva brasileira*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Cabral, Eurico (1945), *O liceu nacional de Salazar*, Lisboa, Agência Geral das Colónias.
- Castiano, J. e S. Ngoenha (2013), *A longa marcha de uma “Educação para Todos” em Moçambique*, (3ª ed.), Maputo, PubliFix.
- Castiano, José (2005), *Educar para quê? As transformações no Sistema de Educação em Moçambique*, Maputo, INDE.

- Castro, José e Lucília Machado (2011), *Avaliação internacional do modelo curricular e pedagógico das escolas profissionais de Moçambique. Relatório Final*, IPAD & Fundação Portugal África
- Carvalho, J. (2009), *Metodologia do trabalho científico. «Saber-fazer» da investigação para dissertações e teses*, (2ª ed.), Lisboa, Escolar Editora.
- Chiziane, Pauline (2002), *Nikeche - Uma história de poligamia*, Lisboa, Editorial Caminho.
- Cipire, Felizardo (1996), *A educação tradicional em Moçambique*, (2ªed.), Maputo, Publicações EMEDIL.
- Cipriano, António (2011), *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique*, Maputo, Dondza Editora.
- Cooperação Alemã (2014), *Programa Pró-Educação. Apoiando uma educação primária de qualidade e uma educação profissional orientada para o mercado*, Maputo, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Costa, Laurindo (1925), *A evolução do ensino profissional - Séc.: XVIII a XX*, Porto, Imprensa Nacional
- Couto, Mia, (2003), “Economia - A fronteira da Cultura”, palestra proferida na AMECON, 30 de Setembro de 2003, Maputo. Disponível em [http://www.macua.org/miacouto/Mia\\_Couto\\_Amecon2003.htm](http://www.macua.org/miacouto/Mia_Couto_Amecon2003.htm) [acedido em Abril de 2005]
- Couto, Mia (2005), “Os setes sapatos sujos”, oração de sapiência apresentada na *abertura do ano letivo no ISCTEM*, Maputo. Disponível em <http://www.macua.org/miacouto/MiaCoutoISCTEM2005.htm> [acedido em Abril de 2005].
- Couto, Mia (2005), “Moçambique - 30 anos de Independência. No passado, o futuro era melhor?” Reflexão apresentada no âmbito das *Comemorações dos 30 anos de Independência*, 16 de Junho de 2005, Maputo. Disponível em [http://macua.blogs.com/moambique\\_para\\_todos/2005/06/no\\_passado\\_o\\_fu.html](http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2005/06/no_passado_o_fu.html) [acedido em 2010]
- Correia, Ana (s. a), *O processo de descentralização e o combate à pobreza em Moçambique durante a década de 90*, Lisboa, IPAD.
- Creswell, John (2007), *Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*, (Luciana da Rocha, Trad.), (2ª ed.), Porto Alegre, Artmed.
- da Costa, Fernando e Natália Falé (1992), *Guia Político dos PALOP*, Lisboa, Ed. Fragmentos/ Fundação de Relações Internacionais.
- de Almeida, Adelino (1973), “Panorama da educação em Moçambique”, Comunicação apresentada ao I Congresso da *Ação Nacional Popular* realizada em Tomar, Maputo [Lourenço Marques], Imprensa Nacional de Moçambique.
- de Brito, Luís *et al.* (Orgs.) (2010), *Desafios para Moçambique*, Maputo, Instituto de Estudos Sociais e Económicos.

- de Carvalho, Alonso (2004), “Um diálogo entre Weber e Kant sobre educação”, *Interações*, vol. IV, n. 11, S. Paulo, Universidade de S. Marcos, pp. 81-89 Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/354/35401106.pdf> [acedido em 2005].
- Delgado, José *et al.* (Orgs.) (2003), *Orçamentos e Despesas de Educação. Perspetivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique*, Paris, Instituto Internacional de Planeamento da Educação – UNESCO.
- Dias, Gastão (1937), “Ensino Técnico Colonial”, in *Boletim Geral das Colónias*, nº141, março, pp. 19-24.
- Ding`ano, Marcelino (1997), “Cidade de Pemba. História, cultura, gente, ambiente e desenvolvimento”, Comunicação apresentada no *Seminário sobre o Meio - Ambiente*, Pemba.
- Ding`ano, Marcelino (2001), *Algumas manifestações artístico - culturais de Cabo-Delgado. O caso de canto e dança e os seus valores sociais - IV parte*, Pemba, ARPAC- Delegação de Cabo Delgado.
- Eco, Umberto (2004), *Como se faz uma tese em ciências humanas*, Barcarena, Editorial Presença.
- Estrela, Edite *et al.* (2006), *Saber escrever uma tese e outros textos*, Lisboa, Dom Quixote.
- Faye, Mbaye (2005), *Moçambique - Projeto do Programa Integrado da Reforma Profissional: quadro de gestão ambiental e social*, (E 1227), Dakar, Banco Mundial.
- Faye, Mbaye (2015), *Programa Integrado da Reforma Profissional em Moçambique (PIREP). Quadro de Gestão Ambiental e Social. Relatório Final*, Maputo, Ministério de Educação e Cultura.
- Ferreira, Alexandre (2007), *Moçambique 1489-1975*, Lisboa, Prefácio-Edição de Livros e revistas, Lda.
- GFA Management (2002), *Projeto de promoção do Ensino Técnico-Profissional e da Formação Profissional (PROETFP). Introdução das bases para um sistema de monitoria e avaliação*, Maputo, SP: Autor.
- Golias, Manuel (1993), *Sistemas de ensino em Moçambique*, Maputo, Editora Escolar.
- Golias, Manuel (1997), “A qualidade do ensino e a política de formação de professores”, em Feliciano de Mira (Org.), *Educação, empresas e desenvolvimento em Moçambique*, Évora, Editorial PENDOR.
- Gomez, Miguel (1999), *Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984*, Maputo, Livraria Universitária.
- Guimarães, José (2006), *A política educativa do colonialismo português em África, da I República ao Estado Novo (1910-1974)*, Porto, PROFEDIÇÕES, Lda & Jornal A Página.
- Hegel, G. (1991), *Elements of The Philosophy of Right*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kechikian, Anita (1993), *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa, Edições Colibri.
- James, Valentine e James Etim (2009), *Educational Reforme in África: Essays on Curriculum, Libraries, Counseling and Grade Levels*, Londres, The Edwin in Mellen Press.
- Johnston, Anton (1986), *Educação em Moçambique: 1975-1984*, Estocolmo, SIDA.
- Matos, Álvaro (1948), *Escola de Sá da Bandeira em Lourenço Marques*, Lisboa, Agência Geral das Colónias.



- Martins, António (1996), *Escola e mercado de trabalho em Portugal*, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, António (2005), “Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura”, *Revista Interações*, 1, pp 77-97 Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes> [acedido em Maio 2015].
- Martins, António *et al.* (2008), *Representações sociais e estratégias escolares. A voz dos alunos do ensino técnico e profissional de Portugal e de Moçambique*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, A. e Y. Parchão (2011), “Educação, trabalho e processos de desenvolvimento”, *Revista Educação Skepsis*, 2, Vol. I - Contextos de formação profissional, São Paulo, Skepsis.Org, pp. 146-172 Disponível em [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8452/1/SKEPSIS\\_88585martinsantonioparchao146172.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8452/1/SKEPSIS_88585martinsantonioparchao146172.pdf) [acedido em Maio de 2015].
- Mazula, Brazão (1995), *Educação, cultura e ideologia em Moçambique (1975- 1985)*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- Mazula, Brazão (2006), *Pensar a “Educação perfeita”: comemorando Einstein 100 anos depois (E = mc<sup>2</sup>)*, Maputo, Imprensa Universitária.
- Medeiros, Eduardo (1997), *História de Cabo Delgado e do Niassa (C.1836-1929)*, Maputo, [Central Imprensa].
- MESCT (2000), “Ensino Superior em Moçambique: uma análise da situação atual”, in *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique para o período 2000-2010*, Vol I, [esboço preliminar - documento de trabalho], Maputo, Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, pp. 5-11.
- Mira, Feliciano (1997), *A qualidade do ensino e a política de formação de professores. Notas de reflexão sobre a ação empreendedora, a educação e as atividades económicas de pequena escala em Moçambique*, Évora, Editorial PENDOR.
- MMAS (2008), *Política de género e estratégia da sua implementação*, Maputo, Ministério da Mulher e Ação Social.
- Montesquieu, Charles (1748), *O espírito das leis*. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_montesquieu\\_o\\_espirito\\_das\\_leis.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_montesquieu_o_espirito_das_leis.pdf) [acedido em Fevereiro de 2014].
- Morin, Edgar (2000), *Sete saberes necessários à educação do futuro*, Brasília, UNESCO Brasil.
- Mosca, João (2004), *S.O.S. África*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Mosca, João (2009), *Economicando*, Maputo, Alcance Editores.
- Mosse, Marcelo e Edson Cortez (2006), *A pequena corrupção no setor da Educação em Moçambique*, Maputo, Centro de Integridade Pública de Moçambique.

- Mussanhane, E. (2004), “Expectativas do setor privado em relação ao Ensino Técnico e Profissional”, comunicação apresentada no Seminário Nacional do *Ensino Técnico e Profissional*, Maputo.
- Newitt, Malyn (1997), *História de Moçambique*, Mem Martins, Edições Afrontamento.
- Ngoane, Portásio (2005), *Análise da relação entre a formação e a absorção pelo mercado de trabalho: o caso da Escola Comercial de Maputo*, Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos, Maputo, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
- Ngoenha, S. (2000), *Estatuto e axiologia da educação: O paradigmático questionamento da missão suíça*, Maputo, Livraria Universitária.
- Nhantumbo, Noé (2008), *África, Moçambique. Sem coerência não há boa governação*, Maputo, Apoio da Publicação de KonradAdenauerStiftung.
- Nhantumbo, Quitéria (2013), *Autonomia na gestão das escolas técnico-profissionais em Moçambique*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
- Liphola, M. (1992), “Algumas Reflexões sobre a Educação e Desenvolvimento em Moçambique”, comunicação apresentada no âmbito do II painel de *Historiografia de Moçambique* na Universidade Eduardo Mondlane, Maputo
- OECD (2008), *Developing technical and vocational skills in África*, OECD Publishing
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442> [acedido em Junho de 2015].
- ONU (2000), *Análise Conjunta do País pelo Sistema das Nações Unidas*, Maputo, SP: Autor.
- Oliveira, Marina *et al.* (Eds.) (2014), “Rede de pesquisa: formação e mercado de trabalho”, in coletânea de artigos: *Educação Profissional e Tecnológica*, Volume III, Brasília, Instituto de Pesquisa Económica Aplicada & Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial.
- Paiva, José (2000), *Moçambique e as instituições de Bretton Woods*, Vega Universidade.
- Pardal, Luís (2003), *O ensino técnico em Portugal*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Pardal, Luís *et al.* (2004), *Ensino técnico em Portugal e no Brasil: uma perspetiva da realidade*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Pardal, Luís *et al.* (2011), *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Pardal, Luís e Eugénia Correia (1995), *Métodos e técnicas de investigação em Ciências Sociais*, Porto, Areal Editora.
- Paulme, Denise, (1996), *As civilizações africanas*, (2ª ed.), Mem Martins, Publicações Europa – América.
- Pedroso, Paulo (1993), “A formação profissional inicial. Da diversificação de iniciativas à produção de um novo enquadramento”, *Cadernos do Instituto de Ciências Sociais: estudos de juventude*, 7, Lisboa, Universidade de Lisboa.

- Pereira, Edgar (1998), *Mitos, feitiços e gente de Moçambique*, (2ª ed.), Lisboa, Editorial Caminho.
- Pereira, Alexandre e Carlos Poupa (2004), *Como escrever uma tese: monografia ou livro científico, usando o word*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Pinto, Ana (2006), *A formação dos recursos humanos em Moçambique: o acesso ao ensino técnico na província de Cabo Delgado. O caso da Escola Industrial e Comercial de Pemba -EICP*, Dissertação de Mestrado em Espaço Lusófono: Lusofonia e Relações Internacionais, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pinto, Ana (2008), “Situação da Educação em Cabo Delgado”, *Revista Humanitas da ESGCT*, 4, Maputo, p. 122.
- Pinto, Ana (2010 a), “EICP – Uma escola técnica do ensino básico”, *Livro de Atas do Congresso Portugal e os PALOP (COOPEDU I)*, Lisboa, p. 171.
- Pinto, Ana (2010 b), “As políticas nacionais, os planos estratégicos de educação e o Ensino Técnico e Profissional em Moçambique”, *Livro do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos (CIEA7)*, Lisboa, p. 86.
- Pinto, Ana (2012 a). “O Subsistema do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique e a viragem do século”, *Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência*, Lisboa Disponível em <https://2012congressomz.files.wordpress.com/2013/08/mr02.pdf> [acedido em Janeiro de 2014].
- Pinto, Ana (2012 b). “A escola técnica e a dinamização do meio”, *Livro de Atas do Congresso África e o Mundo (COOPEDU II)*, Lisboa, p. 136.
- Pinto, Ana (2012 c). “Da estratégia do Ensino Técnico – Profissional ao PIREP”, *Livro de Atas do 8º Congresso Ibérico de Estudos Africanos (CIEA8)*, Madrid.
- Pires, E. (1966), *Evolução do ensino em Moçambique 40 anos – XL Aniversário da Revolução Nacional*, Lourenço Marques [Maputo], Imprensa Nacional de Moçambique.
- Platão ([Trad.] 1965), *A República*, S. Paulo, Difusão Europeia do Livro.
- PNUD (1998), *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1998 - Moçambique, paz e crescimento económico: oportunidades para o Desenvolvimento Humano*, Maputo, PNUD.
- PNUD (2000), *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1999 - Crescimento económico e desenvolvimento humano: progresso, obstáculos e desafios*, Maputo, PNUD.
- PNUD (2000), *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2000 - Educação e Desenvolvimento Humano: percursos, lições e desafios para o Sec. XXI*, Maputo, PNUD.
- PNUD (2001), *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2001 – Moçambique Mulher, Género e Desenvolvimento Humano: Uma agenda para o futuro*, Maputo, PNUD.
- PNUD (2005), *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2005 - Cooperação Internacional numa encruzilhada: ajuda, comércio e segurança num mundo desigual*, Lisboa, PNUD.

- PNUD (2014), *Relatório de Desenvolvimento Humano 2013 - A ascensão do Sul: O progresso humano num mundo diversificado*, PNUD.
- Quivy, Raymond e Luc Campenhoudt (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (4ª ed.), Lisboa, Gravida.
- Regattieri, Marilza e Jane Castro (Orgs.) (2009), *Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da Integração*, Brasília, UNESCO Brasil.
- Rodrigues, M. (1963), *Foi assim que Moçambique nasceu*, Lourenço Marques, (s. n.).
- Rodrigues, Liliana (2011), *Ensino Profissional. O estigma das mãos mais do que a cabeça*, Ramada, Edições Pedagogo, Lda.
- Rodrigues, Cristina e Ana da Costa (2009) (Orgs.), *Pobreza e Paz nos PALOP*, Lisboa, Sextante Editora, Lda.
- Rodriguez, Eugenia, *et al.* (2008), *Diagnóstico de Género nas Instituições do PIREP*, Maputo, Ministério da Educação de Moçambique.
- Rosa, Manuel (1969), “Educação e ensino no Ultramar”, *Separata Revista «Ultramar»*, 35, V. IX (nº 3), Lisboa.
- Rosas, Fernando (Coord.) (1992), *A Educação Nacional em Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, vol. XII - Nova História de Portugal, Lisboa, Editorial Presença.
- Simão, José *et al.* (1989), *Rede de formação profissional para a modernização da indústria: as escolas tecnológicas*, Lisboa, Editorial do LNETI.
- Sogge, David (1997), *Mozambique. Perspectives on aid and the civil sector*, Oegstgeest (Holanda), Gemeenschappelijk Overleg Medefinanciering.
- Trindade, Augusto, (2006), *Desenvolvimento económico, integração regional e ajuda externa em África*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Tuckman, Bruce (2005), *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*, (3ª ed.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNDP (2015), *Human Development Report 2015: Work for Human Development*, New York, UNDP.
- UNESCO (1998a), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)*, ED/90/CONF/205/1, Jomtien, UNESCO.
- UNESCO (1998b), “Educação um tesouro a descobrir”, *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, São Paulo, Cortez Editora.
- UNESCO (1999), “Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro”, *Recomendações do segundo Congresso Internacional sobre o Ensino Técnico e profissional*, ED/SVE/TVE/99/1, Seul, UNESCO.
- UNESCO (2001), *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*, Brasília, Ação Educativa.

UNESCO (s.a.), *Educação para Todos. Um quadro de ação na África Subsariana: Educação para o renascimento africano no Séc. XXI* (adaptada pela Conferência Regional sobre educação para todos para a África sub-Sahariana em Johannesburg 1999).

UNESCO/ ILO (2002), *Technical and vocational education and training for the twenty-first century, UNESCO and ILO recommendations* Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050e.pdf> [acedido em 2014].

UNESCO (2002), *Division of secondary, technical and vocational education and training in the twenty-first century. New roles and challenges for Guidance and Counselling*, Paris, UNESCO.

UNESCO (2006), *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: an initial statistical study*, Bonn, UNEVOC (International Centre for Technical and Vocational Education and Training), Disponível em <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/formal-technical-vocational-education-training-tvet-2006-eng.pdf> [acedido em 2014].

VIEIRA, Ricardo (1999), “Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: A antropologia da educação na formação de professores”, *Educação Sociedade e Culturas*, 12, Lisboa.

World Bank (2004), *Mozambique: skills development in Mozambique: issues and options*, Document of the Human Development-Country Department, AFCO2, World Bank.

## ANEXOS

### ANEXO A – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

#### ANEXO A.1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

NOME DA ESCOLA:

LOCALIZAÇÃO:

#### A - IDENTIFICAÇÃO DO INQUIRIDO/ALUNO

1 - Sexo: F (  ); M (  )

2 - Faixa etária:

Menos de 18 anos	19 – 22 anos	23 – 25 anos	Mais de 26 anos

3 - Qual é o ano/nível que frequentas e qual é o curso?

Ano/ nível	Sistema antigo				Sistema da reforma		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	3º nível	4º nível	5º nível
Curso							

#### B – CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA

1 - Tens profissão, ou seja, trabalhas?

a) Sim: (  ) Onde? \_\_\_\_\_

b) Não (  )

2 - Em média quanto despendes ou gastas por ano para frequentares o Instituto (em termos económicos faz uma estimativa)?

Menos de 1 000 mtz	Entre 1 000 a 1 500 mtz	Entre 1 500 a 2 000 mtz	Entre 2 000 a 2 500 mtz	Mais de 2 500 mtz

#### C – EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DOS INQUIRIDOS/ALUNOS

1 - Por que motivo escolheste o Ensino Técnico e Profissional, ou seja, porque frequentas o Instituto?

a) Empregabilidade/Mais fácil de arranjar emprego. (  )

b) Qualidade do ensino/Formação com qualidade. (  )

c) Ajuda a ter profissão própria. (  )

d) Para sair de casa. (  )

e) Independência financeira mais rápido. (  )

f) Fazemos estágio. (  )

g) Decisão da família. (  )

h) Ensino mais barato. (  )

i) Mais perto de casa. (  )

j) Os meus amigos estão a frequentar. (  )

1) Outro motivo. Qual? (\_\_\_\_\_)

2 – O teu percurso foi sempre numa Escola do Ensino Técnico? Ou seja, vens da Escola Comercial e Industrial ou da Escola Secundária?

a) Sim: \_\_\_\_\_

b) Não: \_\_\_\_\_

3 - **(Situação futura)** O que queres/ ou o que pretendes fazer quando saíres do Instituto? Onde gostarias de trabalhar? Que trabalho ou profissão gostarias de ter?

a) Trabalhar numa empresa: \_\_\_\_\_

b) Ser funcionário público: \_\_\_\_\_

c) Ter o meu próprio negócio: \_\_\_\_\_

d) Continuar a estudar: \_\_\_\_\_

e) Outro: \_\_\_\_\_

4 - Achas que precisas de ajuda para teres uma profissão? Se sim que tipo de ajuda?

a) Sim ( )                                  b) Não ( )                                  c) Talvez ( )

- Da família. ( )

- De conhecidos/amigos/ ( )

- Padrinhos ( )

- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

5 – O Instituto é aquilo que esperavas?

a) Sim ( )                                  b) Não ( )                                  c) Mais ou menos ( )

6 - Qual a tua opinião do Instituto?

a) Boa ( ). Porquê? \_\_\_\_\_

b) Má ( ). Porquê? \_\_\_\_\_

c) Razoável ( ). Porquê? \_\_\_\_\_

7 - Uma coisa positiva ou boa e uma negativa ou má do Instituto?

a) Positiva: \_\_\_\_\_

b) Negativa: \_\_\_\_\_

8 - Quais são as principais dificuldades sentidas no Instituto? (escolhe cinco)

a) Horário pesado ( )

b) Não há manuais/livros ( )

c) Muitos custos (ex: muitas fotocópias ....) ( )

d) Os professores não explicam bem ( )

e) O transporte ( )

- f) Os currículos/matérias são confusas (    )
- g) Os currículos/matérias são ultrapassadas (    )
- h) Falta de apoio da instituição (    )
- i) Pouca solidariedade entre colegas (    )
- j) Falta de condições (    )
- l) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**9** - O que “aprendes” no Instituto é útil para a tua vida futura?

- a) Sim (    )
- b) Não (    )
- c) Ajuda (    )

**10** – Que aprendizagens, tens adquirido no Instituto? (de 1 a 10 - coloca por ordem de maior importância para a menor).

- a) Bons conhecimentos técnicos (    )
- b) Preparação para o mercado de trabalho (    )
- c) Autonomia (    )
- d) Valores e atitudes (    )
- e) Competências e habilidades (    )
- f) Profissionalismo (    )
- g) Camaradagem e espírito de equipa (    )
- h) A ser mais empreendedor (    )
- i) Cidadania (    )
- j) Mais consciente para o problema do HIV/SIDA (    )
- l) Outro. Qual \_\_\_\_\_

**11** - O que gostarias de apreender no Instituto para te ajudar no futuro?

- a) Mais prática (    )
- b) Mais Informática (    )
- c) Matérias mais adequadas com a nossa realidade (    )
- d) Mais autonomia (    )
- e) Ética/profissionalismo (    )
- f) Outro. O quê? \_\_\_\_\_

**12** – O Instituto está a preparar-te para o exercício de uma profissão?

- a) Sim. Como? \_\_\_\_\_
- b) Não. Porquê? \_\_\_\_\_



**13 – a) Quantos estágios já fizeste? b) Quando e onde fizeste o estágio? c) O estágio foi útil?**

QUANTIDADE		QUANDO E LOCAL DE ESTÁGIO	A UTILIDADE	
1º Estágio			Sim	
			Não	
			+/-	
2º Estágio			Sim	
			Não	
			+/-	
3º Estágio			Sim	
			Não	
			+/-	
4º Estágio			Sim	
			Não	
			+/-	
5º Estágio			Sim	
			Não	
			+/-	
No básico				

**14 – Para que serve o estágio, ou seja, qual a utilidade do estágio?**

- a) Por em prática o que se aprende na escola (    )
- b) Mostrar nos o mundo do trabalho (    )
- c) Contato com a realidade (    )
- d) Preparar para o mercado de trabalho (    )
- e) Perda de tempo (    )
- f) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**15 - O que pensas da reforma do ensino técnico e profissional/REP, ou seja, qual é a tua opinião?**

- a) Mais realista (    )
- b) Melhores condições (    )
- c) Currículos mais atuais (    )
- d) Melhor preparação (    )
- e) Professores mais bem preparados (    )
- f) Um pouco confuso. (    )
- g) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**16 – Sugestões (ensino, reforma, instituto) e o que falta no Instituto?**

**R)** \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA/KANIMAMBO

## ANEXO A.2 – GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

NOME DA ESCOLA:

LOCALIZAÇÃO:

### A - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Sexo: \_\_\_\_\_
2. Faixa etária: \_\_\_\_\_
3. Habilitações: \_\_\_\_\_
4. Tempo de serviço (total/na escola): \_\_\_\_\_
5. Qual o ano/nível que leciona e a disciplina: \_\_\_\_\_
6. Esta na reforma do ETP? \_\_\_\_\_
7. Frequentou o Ensino Técnico? \_\_\_\_\_
8. Formação de professores (fez, esta a fazer ....) \_\_\_\_\_

### B – EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

1 – O Instituto é aquilo que esperava?

- a) Sim (     ).                      b) Não (     ).                      c) Mais ou menos (     ).

2 - Qual a sua opinião do Instituto?

- a) Boa (     ). Porquê? \_\_\_\_\_
- b) Má (     ). Porquê? \_\_\_\_\_
- c) Razoável (     ). Porquê? \_\_\_\_\_

3 – Diga uma coisa positiva ou boa e uma menos positiva do Instituto?

- a) Positiva: \_\_\_\_\_
- b) Negativa: \_\_\_\_\_

4 - Caracterize os seus alunos, ou seja, como são os seus alunos?

**R)** \_\_\_\_\_

5 - Quais são as principais dificuldades sentidas no Instituto? (em termos de condições, aplicação da reforma, dos recursos, dos alunos, do curriculum ou programas novos e antigos, a questão da corrupção ...)

- a) Instalações (     ).
- b) Formação de professores (     ).
- c) Falta de Materiais (manuais/livros) (     ).
- d) Os programas/os currículos/matérias confusos de executar (     ).
- e) Relação com o mundo do trabalho (     ).
- f) Outro. \_\_\_\_\_

**6 – Fatores de sucesso do Instituto**

- a) Nível de ensino na escola (     ).
- b) Motivação e interesse dos alunos (     ).
- c) Processos de trabalho transmitidos/programas/a preparação para o mercado de trabalho (     ).
- d) Meio social (     ).
- e) Colaboração com a família (     ).
- f) Transmissão de valores/posturas/attitudes para uma cidadania consciente e responsável (     ).
- f) Outro. \_\_\_\_\_

**7- Fatores de insucesso do Instituto**

- a) Condições na escola (     ).
- b) Desmotivação dos alunos (     ).
- c) Desmotivação dos professores (     ).
- d) Programas não adequados á realidade/necessidades (     ).
- e) Não compreensão da aplicação do sistema (     ).
- f) Deficiente preparação para a vida em termos de valores/posturas/attitudes/cidadãos conscientes – ex: HIV/SIDA (     ).
- f) Outro. \_\_\_\_\_

**8 – Que aprendizagens estão a ser transmitidas no Instituto (de 1 a 10 – coloque por ordem de maior importância para a menor)**

- a) Bons conhecimentos técnicos (     )
- b) Preparação para o mercado de trabalho (     )
- c) Autonomia (     )
- d) Valores e attitudes (     )
- e) Competências e habilidades (     )
- f) Profissionalismo (     )
- g) Camaradagem e espírito de equipa (     )
- h) A sermos mais empreendedores (     )
- i) Cidadania (     )
- j) Mais conscientes para o problema do HIV/SIDA (     )
- j) Outro. Qual \_\_\_\_\_

**9 - Utilidade para o aluno das aprendizagens no Instituto para a sua vida futura.**

- a) Sim (     ).
- b) Não (     ).
- c) Ajuda (     ).

**10** - Três aspetos relevantes ou interessantes na preparação da formação dos alunos para o mercado do trabalho e para a sua vida.

- a) Transmissão de autonomia (     )
- b) Inovação/empreendedor (     )
- c) Valores e atitudes (     )
- d) Ética (     )
- e) Profissionalismo (     )
- f) Programas adequados (     )
- g) Proporcionam o estágio (     )
- h) Ensino prático (     )
- i) Outro \_\_\_\_\_

**11** – O Instituto está a preparar os alunos para o exercício de uma profissão?

- a) Sim. Como? \_\_\_\_\_
- b) Não. Porquê? \_\_\_\_\_

**12** – Para que serve o estágio, ou seja, qual a sua utilidade?

- a) Por em prática o que se aprende na escola (     )
- b) Mostrar nos o mundo do trabalho (     )
- c) Contato com a realidade (     )
- d) Preparar para o mercado de trabalho (     )
- e) Perda de tempo (     )
- f) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**13** – Em relação ao estágio diga quais são os fatores de sucesso e os obstáculos?

**a) Fatores de sucesso do estágio**

- o nível de ensino na escola (     )
- motivação e interesse dos alunos (     )
- meio social (     )
- colaboração da/com a entidade empregadora (     )
- processos de trabalho transmitidos/programas/a preparação para o mercado de trabalho estão ajustados á realidade/necessidade (     )
- outro \_\_\_\_\_

**b) Obstáculos ao estágio**

- recursos insuficientes (     )
- não colaboração com e entidade empregadora (     )
- processos de trabalho transmitidos/programas/a preparação para o mercado de trabalho não estão ajustados á realidade/necessidades (     )
- outro \_\_\_\_\_

**14** - O que pensa da reforma no ensino técnico e profissional (da REP) ou seja qual a sua opinião?

**a)** Mais realista (     )

**b)** Melhores condições (     )

**c)** Currículos mais atuais (     )

**d)** Melhor preparação (     )

**e)** Professores mais bem preparados (     )

**f)** Um pouco confuso. (     )

**g)** Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**15** - Obstáculos à aplicação da reforma (ex: quanto aos programas e conteúdos, impreparação dos professores ...)

**R)** \_\_\_\_\_

**16** – Os assuntos transversais estão a ser abordados (HIV/SIDA)? Se sim, de que maneira.

**R)** \_\_\_\_\_

**17** - O que pensa do ensino técnico e profissional do passado e do presente?

**R)** \_\_\_\_\_

**18** – Sugestões (ensino, reforma, escola) e o que falta na “escola”?

**R)** \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA/KANIMAMBO

## **ANEXO A.3 – GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PARCEIROS**

NOME DA ORGANIZAÇÃO:

LOCALIZAÇÃO:

### **A - IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE/DO ENTREVISTADO**

1) Nome da entidade:

2) Cargo do entrevistado:

### **B – EXPECTATIVAS E PERCEÇÕES DA ENTIDADE EMPREGADORA**

1 – Que tipo de relação têm com a escola/instituto?

a) A nível de estágios como se desenrola o processo? Regras, procedimentos ...

b) Quem geralmente toma a iniciativa? Quem teve a iniciativa?

c) Desde quando têm esta parceria?

d) Quantos alunos tiveram ou têm por ano a fazer estágio? Quais as áreas?

e) Recebem estagiários do ensino básico e/ou do ensino médio?

f) Quantos ficam como funcionários/trabalhadores da instituição/empresa ou algum já ficou?

2 - Por que motivo decidiram estabelecer parceria com a escola/instituto (com o ensino técnico profissional)?

3 - Qual a sua opinião da escola/instituto?

4 - A escola/instituto e os estagiários (formandos) são aquilo que esperavam?

5 – As aprendizagens e os conhecimentos dos estagiários (formandos) adquiridos na escola/instituto vão ao encontro das vossas exigências e expectativas?

6 – Caracterize os estagiários/como são os formandos?

7- Quais são as principais dificuldades sentidas nos estagiários/formandos?

8 – Que utilidade tem o estágio para o estagiário/formando?

9 – Diga três aspetos relevantes/interessantes dos estágios, na preparação dos jovens, para o mercado/mundo do trabalho/vida.

10 – Quais são os fatores de sucesso do estágio?

11 – Quais são os obstáculos à aplicação do estágio?

12 - O que pensa do ensino técnico e profissional (passado e presente).

a) A vossa instituição já alguma vez foi chamada para participar e/ou dar algum contributo para a reforma que está em curso? De que forma e com que periodicidade?

13 – Sugestões, para melhorar a relação institucional escola/instituto e as entidades empregadoras/empresas.

**MUITO OBRIGADA/KANIMAMBO**

## ANEXO B – RESULTADO DA APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

### ANEXO B.1– QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

**Quadro B.1.1 - Pergunta 2: Qual a sua opinião do Instituto?**

UC	Unidade de Registo	Categoria	Indicador
<b>p1</b>	Está a ser referência, infra-estruturas	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>p2</b>	Alcançar os objetivos		
<b>p3</b>	Novo ensino é muito caro		
<b>p4</b>	Ambiente profissional é bom.		
<b>p5</b>	A reforma veio dar maior impulso ao funcionamento e gestão;		
<b>p6</b>	Saem a saber		
<b>p7</b>	Não tem ainda muitas boas condições		
<b>p8</b>	Alunos não são interessados, querem passar sem saber.		
<b>p9</b>	Condições de trabalho razoável		
<b>p10</b>	Equipamento obsoleto; poucos recursos financeiros; processo ensino aprendizagem alunos mal preparados		
<b>p11</b>	Falta equipamento para aplicar a reforma		

**Quadro B. 1.2 - Pergunta 3: Diga uma coisa positiva ou boa e uma menos positiva do Instituto?**

UC	Unidade de Registo		Categorias	Indicadores
	Positiva	Menos Positiva		
<b>p1</b>		Não ter um corpo docente efetivo, recorrem às instituições e até desaparecem, notas não são dadas a horas;	<b>B</b>	<b>B2</b>
<b>p2</b>	Conseguiram dar emprego aos estudantes;	Falta de fundos;		
<b>p3</b>	Relação dos colegas;	Falta de orçamento;		
<b>p4</b>	Relação com a comunidade escolar.	Mobiliário é fraco, embora seja novo.		
<b>p5</b>	Nível dos professores;	Falta de mobiliário;		
<b>p6</b>	As infra-estruturas;	Carência de mobiliário;		
<b>p7</b>	Há colaboração entre docentes;	Condições, não há equipamento;		
<b>p8</b>	Melhorias que estão a tentar criar a nível de ensino	Condições de trabalho		
<b>p9</b>	A entrega do corpo docente (o mais antigo);	Falta de recursos para aulas práticas;		
<b>p10</b>	As empresas interessam-se pelos alunos que saem do Instituto, sente que as empresas/estudantes respondem	Equipamento obsoleto, poucos recursos financeiros a locar para poder funcionar, processo ensino aprendizagem e alunos mal preparados;		

	positivamente ao solicitado e o relacionamento entre professores;			
<b>p11</b>	É mais uma aprendizagem e sentirem-se à vontade.	Os horários dos alunos (não comem nada até 14/15h)		

**Quadro B. 1.3 - Pergunta 4:** Caracterize os seus alunos, ou seja, como são os seus alunos?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	Alunos Razoáveis.	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>p2</b>	Empenhados.		
<b>p3</b>	Têm vontade mas são imaturos		
<b>p4</b>	Básico: menos ativos. Médio: mais ativos		
<b>p5</b>	Motivação.		
<b>p6</b>	Falta de cultura de leitura		
<b>p7</b>	Assíduos e responsáveis. Conhecimentos mais ou menos.		
<b>p8</b>	Não são aplicados. Falta de interesse.		
<b>p9</b>	Pouco interessados em aprender. Só interessa o diploma. Fazem palestras não aparecem.		
<b>p10</b>	Mal preparados em níveis anteriores. Valores culturais/patriotismo falta.		
<b>p11</b>	Aplicados. Querem aprender		

**Quadro B.1. 4 – Pergunta 5:** Quais são as principais dificuldades sentidas no Instituto?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	Quanto às <i>instalações</i> : O próprio espaço não é adequado às exigências da implementação da reforma. Não funciona normalmente. Obras ao mesmo tempo; Quanto a <i>outras</i> : Para o ano não haverá guias turísticos mas sim Cozinha etc., este programa dá essa facilidade de interromper quando há em excesso e mais tarde retomar;	<b>B</b>	<b>B2</b>
<b>p2</b>	Quanto a <i>outras</i> : Falta de fundos		
<b>p3</b>	Quanto a <i>outras</i> : Orçamento		
<b>p4</b>	Quanto a <i>outras</i> : Exigência da aplicação da reforma		
<b>p5</b>	-----		
<b>p6</b>	Quanto às <i>instalações</i> : Não há equipamento. Não há aulas práticas Quanto aos <i>programas/currículos/matérias confuso de executar</i> : É complexo pois precisam que os complementem, com o equipamento, acompanha-se a sua execução; não se ajustam as exigências do mercado; não é claro, não é completo, não sabemos para onde vamos.		
<b>p7</b>	Quanto á <i>formação de professores</i> : É preciso formação para responder a este novo curriculum. Quanto aos <i>programas/currículos/matérias confuso de executar</i> : Não é claro, não é completo e não sabemos para onde vamos.		



	Quanto a <i>outras</i> : Não há equipamento para implementar a reforma. Custos elevados. O sistema de avaliação não é eficiente, traz muito trabalho. Rever o sistema		
<b>p8</b>	Quanto às <i>instalações</i> : O próprio espaço não é adequado às exigências da implementação da reforma. Não funciona normalmente. Obras ao mesmo tempo; Quanto a <i>outras</i> : Para o ano não haverá guias turísticos mas sim Cozinha etc., este programa dá essa facilidade de interromper quando há em excesso e mais tarde retomar;		
<b>p9</b>	Quanto a <i>outras</i> : Falta de fundos		
<b>p10</b>	Quanto a <i>outras</i> : Orçamento		
<b>p11</b>	Quanto a <i>outras</i> : Exigência da aplicação da reforma		

**Quadro B.1.5 - Pergunta 11:** O Instituto está a preparar os alunos para o exercício de uma profissão? (De que forma?)

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	-----	<b>A</b>	<b>A2</b>
<b>p2</b>	Estágio		
<b>p3</b>	Habilidades, conhecimentos... (transmissão de)		
<b>p4</b>	Uma vez que o projeto pedagógico responde ao que as exigências de mercado		
<b>p5</b>	Através da prática profissional		
<b>p6</b>	Transmitindo conhecimentos teóricos/práticos		
<b>p7</b>	Além da parte teórica tem a prática		
<b>p8</b>	Visita às empresas		
<b>p9</b>	Transmitindo conhecimentos teóricos e práticos		
<b>p10</b>	Pouca prática mas sim. O equipamento não é suficiente para o nº de estudantes é obsoleto.		
<b>p11</b>	Usando programas adequados		

**Quadro B.1.6 - Pergunta 13 b):** Obstáculos ao estágio

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	Há poucas empresas para colocar estagiários, por exemplo contabilidade de custos não há a facilidade para colocar os alunos para verem este tipo de contabilidade. Fatores externos agradecem às empresas.	<b>C</b>	<b>C2</b>
<b>p2</b>	Pouco tempo de estágio, principalmente para o sistema antigo.		
<b>p3</b>	Começam a ter dificuldades na colocação de estagiários principalmente na contabilidade de custos (que são nas privadas). Os privados negam porque os alunos estragam, não têm espaço etc, logo colocam nas instituições públicas mas ai não aprendem (1 mês de estágio), no princípio acabava o módulo e faziam o estágio agora compilaram em 1 mês para cada nível no meio do ano.		
<b>p4</b>	No nosso tempo não tivemos estágio		
<b>p5</b>	Não há ligação entre: tempo de estágio que é curto e a colaboração da entidade empregadora;		
<b>p6</b>	A empresa não motiva e não acompanha os estagiários.		

<b>p7</b>	Não há acompanhamento dos professores Nas novas qualificações 1 mês de estágio, as empresas não aceitam pois traz problemas a quem gere o estágio. Dizem que as empresas é que pediram estágios pequenos, mas as empresas dizem que não. Há 7 especialidades, várias empresas, no Chimoio ficam a fazer estágio na especialidade de estradas e pontes. Há um centro de formação de estradas: a deslocação é paga pelo instituto; a estadia é paga pela ANE (Administração Nacional e Estradas). São 12 semanas, acabam o 6º semestre e no 7º semestre vão para estágio. Para alguns cursos (construção de edifícios e hidráulica até a eletrónica nos últimos tempos) há dificuldades em colocar alunos no estágio. Acabar o estágio, fazer relatório e defesa.		
<b>p8</b>	Há poucas empresas para colocar estagiários, por exemplo contabilidade de custos não há a facilidade para colocar os alunos para verem este tipo de contabilidade. Fatores externos agradecem às empresas.		
<b>p9</b>	Pouco tempo de estágio, principalmente para o sistema antigo.		
<b>p10</b>	Começam a ter dificuldades na colocação de estagiários principalmente na contabilidade de custos (que são nas privadas). Os privados negam porque os alunos estragam, não têm espaço etc, logo colocam nas instituições públicas mas ai não aprendem (1 mês de estágio), no princípio acabava o módulo e faziam o estágio agora compilaram em 1 mês para cada nível no meio do ano.		
<b>p11</b>	No nosso tempo não tivemos estágio		

**Quadro B.1.7 - Pergunta 15: Obstáculos à aplicação da reforma.**

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	Não respondeu	<b>B</b>	<b>B2</b>
<b>p2</b>	1º os professores não foram motivados, não tiveram muita colaboração, os alunos vieram com expectativas altas e encontraram esta vertente (não motivação)		
<b>p3</b>	Tudo o que é novo há resistência à mudança, ambos resistiram por ser novo; as expectativas dos alunos estavam altas pensavam que a instituição arranjava emprego; algumas dificuldades em termos de material; os professores habituados a outros processos (- trabalhos); os fundos foram reduzidos e após Setembro não se sabe (até agora estão a usar 1 fundo do PIREP que vai fechar em Setembro. FUNDEC: este fundo vai acabar, com este fundo dava para pagar água, material, etc.		
<b>p4</b>	Sistema por encomenda, não temos autonomia		
<b>p5</b>	Elevado número de turmas (10 turmas é muito); dificuldades no fecho dos módulos dentro dos prazos (incumprimento dos prazos) por parte de alguns professores.		
<b>p6</b>	A seleção dos alunos tem que ser revista na avaliação verifica-se isto		
<b>p7</b>	As avaliações de 5 anos deviam ser anuais (mudar as avaliações anuais)		
<b>p8</b>	Procedimentos dos documentos; as avaliações têm que ir atrás dos alunos até alcançarem o resultado/meta.		
<b>p9</b>	Equipamento não se ajusta aos currículos; resistência dos professores pois as condições não estavam criadas		
<b>p10</b>	Têm falta de conhecimentos do que é o ensino técnico; os fazedores da base não são chamados a dar a sua opinião; não tem havido colaboração/diálogo.		
<b>p11</b>	Os programas de matemática e Física		

**Quadro B.1. 8 - Pergunta 16:** Os assuntos transversais estão a ser abordados (HIV/SIDA)? Se sim de que maneira?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
p1	Sem resposta	<b>B</b>	<b>B1</b>
p2	Sem resposta		
p3	Geração Biz (sempre havia palestras etc) agora esta um pouco parado.		
p4	Esta sendo abordado. Nem sempre é possível aplicar/falar dos assuntos transversais.		
p5	Sim. Através da geração Biz conseguem atenção dos DT e activistas. No tempo de A.E. (atividades escolares). Na prática é difícil não há avaliação se os professores fizeram ou não. Mas por via da Organização fazem palestras por exemplo.		
p6	Não. O tempo é escasso.		
p7	Abordados não, mas os docentes abordam pontualmente as questões relacionadas com a sexualidade de forma informal.		
p8	Durante as aulas (5/10m) abre um break para abordar o assunto		
p9	A mesma		
p10	<i>Escola sem HIV</i> , têm este grupo. O <i>Fundo Desenvolvimento da Comunidade</i> apoiava estas atividades agora acabou, nesta altura os professores ainda faziam umas coisas, mas agora a carga horária é apertada, têm atividades culturais, canto de acompanhamento.		
p11	Sim mas muito pouco		

**Quadro B.1.9 - Pergunta 17:** O que pensa do Ensino Técnico e Profissional do passado e do presente?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
p1	Vão lutar para manter o nível básico pelo menos de contabilidade e as outras especialidades pelo menos uma turma.	<b>B</b>	<b>B2</b>
p2	O ET é importante porque prepara o mundo do trabalho, saber fazer. Passado: mais teórico não ia de encontro ao mercado do trabalho. Presente: vai de encontro ao Mundo do trabalho. Há mais colaboração. Forma-se segundo o mercado do trabalho.		
p3	Passado: ensino bom, estudava Presente: é bom de acordo com os objetivos conhecimentos, habilidades, atitude e verificou-se que o antigo não estava adequado com a realidade.		
p4	Passado: rácio professor/aluno era o ideal, facilmente os estudantes adquiriam conhecimentos/habilidade. Presentemente é um problema. O ETP prepara o individuo para a vida.		
p5	Passado: referência positiva a nível nacional. Década. 80/principio década. 90. Presente: com as reformas aumenta a referência. De acordo com a conj. Interna, programas mais adequados de acordo com a economia de mercado.		
p6	Refletir sobre o ensino técnico profissional.		
p7	No passado: o professor era o “dono” do conhecimento e o aluno não participava. Presente/Atualmente o aluno intervêm e participa mais.		
p8	Passado: era mais exigente		

	Presente: menos exigência		
<b>p9</b>	Passado: regem-se por um currículo antigo logo precisava de uns ajustes e equipamento, a formação era excelente. Criar opção pelo curso modelar. Presente: Não foi feito para a realidade do País, da satisfação do Mercado de trabalho. Não está ajustado.		
<b>p10</b>	Passado: O ET foi atirado para uma situação difícil, deixou de ter consideração que havia, havia locação de equipamento didático. Anos 80/90 tiveram cooperação Sueca e depois disso os equipamentos caíram. Presente (?): os recursos financeiros são entregues consoante o nº de estudantes por ex: a Josina Machel tem mais estudantes recebem mais, o que esta mal.		
<b>p11</b>	O presente é melhor, mas deve se ter em conta que estes estudantes precisam de chegar ao ensino superior, não limitar/não limita (?) os conhecimentos de Matemática E Física.		

**Quadro B.1.10 - Pergunta 18:** Sugestões (ensino, reforma, institutos) e o que falta na “escola”?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>p1</b>	Incentivar a formação dos professores, ter um corpo docente forte e bem preparado; componente financeira (+ orçamento) ex: sala de informática exige muitos recursos; a ideia era conseguir 1 cozinheiro a tempo inteiro; na formação fazer parceria e a própria escola tem ex: talheres, fogão e dá, a pessoa só traz os produtos, os recursos a escola tem logo aproveitar do que gastar dinheiro e trazer/comprar; fazer um alpendre á frente da cozinha para que os alunos depois de cozinhar venham vender/servir; gerar receitas internas; cursos de curta duração e dão certificação (dar a brochura) (20/Junho a 2 de Julho guias turísticos 15).	<b>B</b>	<b>B2</b>
<b>p2</b>	Gradualmente seguir a reforma pois com este Ensino abrimos os jovens para o mercado de trabalho (+ autonomia na busca do emprego); mais investimento para sermos autónomos e sermos capazes de produzir para nós próprios; mais formação de professores (é a chave para o sucesso da reforma)		
<b>p3</b>	De acordo com a realidade do instituto, o ensino é caro; o básico não seria opção acabar, o básico deve manter para alimentar o médio; revisão da aplicação do sistema.		
<b>p4</b>	A grande riqueza do país é a qualidade logo deve envolver vários aspetos: rácio/aluno tem que ser menor para atingir essa qualidade; tinha que existir mais comunicação entre quem envia as sebtas e os professores (+ flexibilidade e autonomia dos professores)		
<b>p5</b>	Mais equipamento/mais condições materiais; - continuação da formação de professores; mais investimento para satisfazer a exigência dos cursos; mais participação das empresas/+ diálogo com as empresas para participar na formação dos alunos na área de estágio; avaliação contínua da reforma; criação de infra-estruturas para gerar receitas para o instituto/+ autonomia financeira.		
<b>p6</b>	Rever/ o critério de seleção devia ser mais rigorosos; manuais para o ET; equipamento em geral/informática; preparação/reabilitação das salas de aulas.		
<b>p7</b>	A questão da avaliação; criar melhores condições para o aluno e docente; Ex: estágio de pelo menos 3 meses; mais cadeiras; sala de informática; professores qualificados (área técnica se for para dar contabilidade tem que ter qualificação/formação nesta área); os empregadores têm que ser mais abertos.		

<b>p8</b>	Criar condições de trabalho em termos de materiais; formação de professores; os professores tentam ser exigentes, mas os objetivos exigem outras exigências, logo o professore desmotiva; reduzir o nº de aluno/turma (antigo)		
<b>p9</b>	Equipar laboratórios/oficinas; montar 1 sistema de cursos pedagógicos/reciclagem para os professores (tb científicos) de curta duração; autonomia do instituto; haver ao mesmo tempo novas qualificações e cursos antigos; reduzir as especialidades (atualmente são 9) para 1 instituição tão pequena não é viável. Especialização num grupo mais reduzido (4 era bom)		
<b>p10</b>	Recursos maiores; mais equipamento; para o desenvolvimento é necessário o ET; que introduzem a reforma mas não matar os outros cursos; estão a eliminar os antigos ainda nesta fase experimental da reforma; as disciplinas genéricas não ajudam o aluno ex: matemática (os alunos pediram para assistir á matemática do curso antigo), não têm física/química como vão continuar o estudo, não vão para a faculdade; A eletricidade só há novas qualificações, há á noite mas não há prática, estão a pensar fazer práticas no sábado.		
<b>p11</b>	Laboratórios bem equipados; Livros para os professores e alunos.		

## ANEXO B.2 – QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E CONVERSAS INFORMAIS - PARCEIROS

**Quadro B.2.1 - Pergunta 1:** Que tipo de relação têm com a escola/instituto?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	<p>– Aceitamos estagiários.</p> <p><b>a)</b> Existe um manual da própria instituição. O Instituto envia uma credencial onde solicita o estágio, com o nome dos estagiários, o nível em que se encontram, a duração do estágio, o curso que frequentam, os objetivos gerais e os objetivos específicos do estágio. No final existe a avaliação, relatório. (semestre passado eram duas estagiárias do nível 5, do Curso de Contabilidade. O estágio começou dia 4/7 e terminou dia 29/7.</p> <p><b>b)</b> A escola</p> <p><b>c)</b> Há muito tempo não sabe precisar.</p> <p><b>d)</b> Semestre passado eram duas estagiárias. -Área de contabilidade.</p> <p><b>e)</b> Só do Instituto</p> <p><b>f)</b> Infelizmente não podemos recrutar diretamente pois como é uma instituição pública/governo têm que passar por um concurso público. Destas últimas até gostaríamos que uma delas ficasse (calma, recta, sabe esperar ...) pode ser que concorra e no processo de seleção tenhamos isto em conta (pode fazer parte do quadro de pessoal quem sabe).</p>	<b>A</b>	<b>A1</b>
<b>e2</b>	<p>– Normal, solicitam colocação de estagiários e nós aceitamos.</p> <p><b>a)</b> A escola escreve carta. Vêm com um plano de acordo com o horário da escola e da empresa: 2ª e 4ª todo o dia e 6ª meio-dia.</p> <p><b>b)</b> A escola</p> <p><b>c)</b> Há muito tempo ele próprio fez estágio aqui á mais de 10 anos</p> <p><b>d)</b> Área de eletricidade e mecânica</p> <p><b>e)</b> Da escola</p> <p><b>f)</b> Há espaço/recetividade para aqueles que querem ficar a trabalhar, alguns ficam mas depois vão continuar a sua formação. - O próprio é ex-aluno da EICP, fez estágio nesta oficina e agora trabalha na oficina á 12 anos.</p>		
<b>e3</b>	<p>– Aceitamos estagiários</p> <p><b>a) d) e)</b> - Recebem estagiários tanto da escola (básico) como do Instituto (médio). De contabilidade e mecânica, 6 do instituto médio (4 são da Reforma) e 4 do básico = 10 (6H e 4M). Do básico é só um mês. - Recebem mais homens do que mulheres.</p> <p><b>b)</b> - Eles (escola/instituto) escrevem carta a pedir estágios.</p> <p><b>c)</b> - Pelo menos desde 2009 que recebem estagiários.</p> <p><b>f)</b> - Os CFM pediram à escola alunos, os melhores para trabalharem aqui.</p>		
<b>e4</b>	<p>- A relação com a escola/instituto é boa.</p> <p><b>a)</b> - 1º grupo foi uma experiência - Passam por todos os departamentos</p>		

	<p><b>b)</b> - A escola procura pois eles têm o plano mas sem os objetivos da aprendizagem ou seja o que devem apreender no estágio.</p> <p><b>c)</b> - Nunca recusaram estagiários</p> <p><b>d)</b> - Área das finanças (Contabilidade). - Área conservação e turismo (Turismo)</p> <p><b>e)</b>- Do Ensino básico têm recebido na área de finanças.</p> <p><b>f)</b> - Nenhum estagiário ficou a trabalhar não por falta de vontade, mas nas instituições públicas é à base de concurso.</p>		
<b>e5</b>	<p>- Estabelecemos um protocolo com o Instituto. Aceitamos estagiários do Instituto e enviamos funcionários nossos (2 semanas) ao instituto para uma formação/capacitação; - É uma vantagem este protocolo pois podemos colocar/enviar os nossos funcionários para terem capacitação/formação na escola/instituto.</p> <p><b>a)</b> A escola envia uma lista com o número e nomes dos estagiários e os recursos humanos fazem a gestão (distribuem pelos vários sectores do Hotel)</p> <p><b>b)</b> - A escola.</p> <p><b>c)</b>- Penso que há muito tempo.</p> <p><b>d)</b> - No meu sector só da área de turismo e vieram uns 18 ????</p> <p><b>e)</b> - Penso que eram do instituto, mas eram jovens de uns 16/17 anos muito novos.</p> <p><b>f)</b> - Dificilmente ficam, pelo menos nesta fase. Além disso, com tantos estagiários ao mesmo tempo, é difícil conhecê-los com profundidade para poder avaliar se interessam, se têm o perfil adequado para trabalharem no Hotel.</p>		

**Quadro B.2.2 - Pergunta 2:** Porque motivo decidiram estabelecer parceria com a escola/instituto (com o ETP)?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- dar a conhecer a instituição; - outros: é uma mais valia também para a instituição pois podem ser futuros funcionários e assim já sabem como funciona.	<b>A</b>	<b>A1</b>
<b>e2</b>	- Não sabe pois quando chegou já havia o hábito de receber estagiários da escola; - uma forma de recrutamento; - dar a conhecer a instituição		
<b>e3</b>	-Sempre foi assim.		
<b>e4</b>	- Há uma necessidade de terem encontros, pensaram em formar Guias Turísticos foram ao Instituto de Formação Profissional e há necessidade em haver uma reunião entre o Ministério do Trabalho, da Educação e do Turismo. O INEFP (instituto nacional do emprego e formação profissional tem referências e podem credenciar.		
<b>e5</b>	- Dar a conhecer a instituição mas a principal razão é de carácter social de apoio;- A nível institucional, e tendo em conta a dimensão do hotel, temos a responsabilidade de apoiar/ajudar e vamos continuar a fazê-lo.		

**Quadro B.2.3 - Pergunta 3:** Qual a sua opinião da escola/instituto?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- Parece que esta a fazer um bom trabalho.		
<b>e2</b>	- A escola é boa, estudou lá e gostou os professores eram exigentes e tinham que estudar sério.		

<b>e3</b>	- Boa. Estudamos lá.	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>e4</b>	- A escola é uma mais-valia, é importante um técnico profissional básico e médio, pois é preciso haver quem execute as tarefas. Saber fazer.		
<b>e5</b>	- É alternativa á escola secundária.		

**Quadro B.2.4 - Pergunta 4:** A escola/instituto e os estagiários/formandos são aquilo que esperavam?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- Sim de uma maneira geral	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>e2</b>	- Sim em termos de alguns conhecimentos. A formação na escola é razoável tendo em conta a falta de instrumentos/ferramentas. Mas cada vez é pior, cada ano que passa o nível vem decrescendo mais a nível de postura, interesse, educação ...		
<b>e3</b>	- Conhecimentos/teoria têm.		
<b>e4</b>	-----		
<b>e5</b>	- Sim de uma maneira geral. São um complemento também para o hotel pois trazem-nos outra visão.		

**Quadro B.2.5 - Pergunta 5:** As aprendizagens e os conhecimentos dos estagiários/formandos, adquiridas na escola/instituto, vão ao encontro das vossas exigências e expectativas?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- Sim. Embora tragam muita teoria. Mas penso que estão conscientes e preparados.	<b>A</b>	<b>A2</b>
<b>e2</b>	- Na escola adquirem boa teoria e alguma prática pois, pelo menos no meu tempo, iam lá pessoas arranjar motas, carros ... mas chegam aqui e não conhecem as peças pois nunca viram (não há livros).		
<b>e3</b>	- Os objetivos estão mais ou menos de acordo com os objetivos do CFM.		
<b>e4</b>	-----		
<b>e5</b>	- A nível de conhecimentos/saberes não deu para testar, mas são pouco autónomos, falta postura (talvez por serem ainda verdes). Fracos em Inglês.		

**Quadro B.2.6 - Pergunta 6:** Caracterize os estagiários/como são os formandos?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- são cumpridores, empenhados, interessados, bem preparados em termos de conhecimentos, autónomos, responsáveis e assíduas	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>e2</b>	- são pouco empenhados, são faltosos e chegam atrasados, também são desinteressados.		
<b>e3</b>	- São interessados quando têm dúvidas perguntam; - Os homens são mais interessados		
<b>e4</b>	- Em algum momento são fracos, não perguntam, não são autónomos, não existe plano por isso não se pode avaliar os seus conhecimentos; - Os do ensino básico, principalmente as meninas com uma postura pouco adequada.		
<b>e5</b>	- São cumpridores, aplicados, dispostos a aprender.		



**Quadro B.2.7 - Pergunta 7:** Quais são as principais dificuldades sentidas nos estagiários/formandos?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e1	- Não houve obstáculos na integração, inseriram-se bem na equipa de trabalho. Solidariedade e cooperação entre todos.	<b>B</b>	<b>B2</b>
e2	- pouca autonomia; - pouco empreendedores; - falta de responsabilidade; - postura incorreta,		
e3	- Levam algum tempo a habituar-se e a ligarem o que aprenderam na escola/instituto ex: quando vêm uma fatura não estão a ver que é o exercício compra de...		
e4	- Não há um específico, não conseguem atingir o objetivo é só acompanharem e ocuparem o tempo. O tempo é pouco, seria suficiente se houvesse um plano com objetivos.		
e5	- São pouco autónomos e vêm muito verdes em termos práticos. Não estão devidamente preparados em Inglês.		

**Quadro B.2.8 - Pergunta 8:** Que utilidade tem o estágio para o estagiário/formando?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e1	- contato com a realidade/1ª noção; - por em prática o que aprendeu em teoria; - conhecimento prático do mundo do trabalho; - verificar a utilidade/ou não do que aprende na escola	<b>C</b>	<b>C1</b>
e2	- contato com a realidade; - por em prática o que aprendeu em teoria; - conhecimento prático do mundo do trabalho		
e3	-Serve para solidificar os conhecimentos, ver na prática o que aprenderam na escola.		
e4	- O estágio é importante não pode ficar só na teoria. É uma preparação para o mercado de trabalho. Fica com uma ideia do que ele precisa.		
e5	- Contato com a realidade e por em prática o que aprendeu em teoria. O estágio é um complemento da teoria que têm na escola.		

**Quadro B.2.9 - Pergunta 9:** Diga três aspetos relevantes/interessantes dos estágios, na preparação dos jovens para o mercado/mundo do trabalho/vida?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e1	- profissionais ainda na escola; - postura (o vestir, o comportamento, respeito pelo superior, assiduidade, cumprir horários); - ética, (responsabilidade); - contato com a realidade/mundo do trabalho; - autónomos (perguntam o que fazer não ficam á espera)	<b>C</b>	<b>C1</b>
e2	- Dá-lhes conhecimento prático e contato com a realidade.		
e3	- Os alunos estudarem e o estágio ser mais tempo.		
e4	- Os estagiários passam por vários departamentos desde área de conservação até área das atividades turísticas (planificação, promoção e licenciamento).		
e5	-Contato com a realidade, ficam com uma ideia do que é o trabalho, como é trabalhar num hotel. Com a curiosidade que trazem e uma visão própria pode ser útil para a vida.		

**Quadro B.2.10 - Pergunta 10:** Quais são os fatores de sucesso do estágio?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- Saíram com mais conhecimento pois passaram por todos os sectores desde tesouraria, secretaria, recursos humanos... foram úteis pois alguns trabalhos mal parados eram feitos pelos estagiários. (aproveitaram os estagiários para por em dia trabalho atrasado em alturas de muito trabalho); -motivação e interesse dos alunos; -boa preparação adquirida na escola	<b>C</b>	<b>C2</b>
<b>e2</b>	- Ficam a conhecer as peças/motor na realidade e mexem nelas pela 1ª vez.		
<b>e3</b>	- A maioria (+ 50%), o estágio é um sucesso, mas por causa do tempo (1 mês o estágio) não é mais sucesso.		
<b>e4</b>	- De uma maneira geral o estágio tem sido um sucesso.		
<b>e5</b>	- Motivação e interesse dos alunos. Para nós também é vantajoso pois como já fiz referência eles podem trazer coisas/visão diferentes que nos ajudem também.		

**Quadro B.2.11 - Pergunta 11:** Quais são os obstáculos à aplicação do estágio?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- Não tem havido obstáculos - Mas às vezes não há tempo para acompanhar os estagiários quando temos muito trabalho, mas elas procuram trabalho para fazer. - Pouco tempo de estágio.	<b>C</b>	<b>C2</b>
<b>e2</b>	- A comunicação com a escola não é rápida por isso chegam tarde para o estágio e só fazem 1 mês.		
<b>e3</b>	- Quando o trabalho é muito há dificuldade em acompanhar os estagiários		
<b>e4</b>	- Dificuldades: falta de coordenação entre as instituições; devia haver contatos pessoalmente e fazerem um plano de estágio para se saber o que é importante que os estagiários devem saber, atingir os objetivos		
<b>e5</b>	- A quantidade de estagiários que chegam ao mesmo tempo para estagiar (vêm muitos estudantes de uma só vez). Era mais fácil e vantajoso se enviassem 2 de cada vez e não 8 para estagiar no mesmo lugar/espço. Pois é difícil dar atenção e personalizar 8 pessoas ao mesmo tempo.		

**Quadro B.2.12 - Pergunta 12:** O que pensa do Ensino Técnico e Profissional (passado e presente)?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
<b>e1</b>	- É um ensino útil á sociedade. Não devia acabar, pois, é importante. a) Não sei, mas penso que não só se for a nível superior.	<b>B</b>	<b>B1</b>
<b>e2</b>	- Bom ensino, é importante as escolas técnicas. a) Não sei, mas penso que não		
<b>e3</b>	a) ?????		
<b>e4</b>	a) ?????		
<b>e5</b>	- É necessário, tem espaço para vingar, não é concorrência do secundário pelo contrário é alternativa e complementar.		

**Quadro B.2.13 - Pergunta 13:** Sugestões para melhorar a relação institucional escola/instituto e as entidades empregadores/empresas?

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e1	- Devíamos trabalhar em conjunto na parte dos objetivos. - Deveria haver um inquérito para se saber o perfil do empregado/trabalhador necessários para as empresas/instituições para as escolas formarem segundo esse perfil. Talvez não seja possível formar para todos os perfis, mas ajudava a ter um perfil geral.	B	B3
e2	- Mais tempo de estágio. - Mais rápido a comunicarem connosco, já começou o 2º semestre e ainda não sabemos quantos estagiários vamos ter.		
e3	- Devia haver mais tempo de estágio e convém estagiar noutras empresas pois aqui a contabilidade é diferente.		
e4	- Não há coordenação, tem que haver contato direto.		
e5	- Maior participação na vida da escola e maior colaboração por exemplo haver workshops, palestras nas escolas dadas por nós que somos pessoas do mundo do trabalho e com experiência e talvez nós ouvíssemos mais a nós do que aos próprios professores. - É a favor dos estágios graduais em vez de ser só no final do semestre. Mais fácil assimilar. Estágios curtos não é problema se for bem aproveitado. - É importante a relação que o instituto tem com as entidades empregadoras		

**Quadro B.2.14 –** Conversa informal com parceiro – Pemba/Cabo Delgado

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e6	- Pediram para receber estagiários. Já tiveram dois que foram pedir pessoalmente. Mas os novos que o <u>Instituto pediu para receber queriam que fosse segundo o horário deles</u> ou seja impunham um horário e a responsável disse que assim não podia ser. - Tiveram estagiários da Tanzânia muito bem preparados/com boa formação. - <u>Estão sempre disponíveis para colaborar.</u>	C	C2
		A	A1

**Quadro B.2.15 –** Conversa informal com parceiro – Maputo/

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e7	- <u>O Instituto Comercial só envia a carta ou o aluno vem sozinho e não vem acompanhado pelo professor.</u> - <u>O estágio é pouco tempo.</u> Recebem cartas, mas ... assuntos externos, como pedidos de estágio, é com o diretor, mas é mais um problema para a empresa. - <u>Não há disponibilidade de tempo para dar atenção ao estagiário quando há muito movimento.</u>	C	C2

**Quadro B.2.16 – Conversa informal com parceiro - Maputo**

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e8	- Teve 2 meninas a estagiar, <u>aplicaram-se bem, ficou impressionado</u> . Na 1ª semana formou e na 2ª semana foram elas que orientaram. <u>Pontuais e com bom desempenho</u> .	C	C2
	- Agora recebeu 4 estagiários (2H e 2 M) e ficou desapontado. Neste caso <u>eles mostraram-se mais interessados, mais empenhados e pontuais, elas nem por isso</u> . O estágio foi de 18/7 a 12/8. A escola /Instituto Comercial é que procurou sendo a primeira vez em 2011.	C	C2
	- Como era a 1ª experiência pediram só 2 estagiários e da 2ª vez pediram 4.		
	- Lacunas com a interpretação de mapas como guias deviam saber trabalhar com mapas. O sr. Lino introdução a cartografias, deu escalas.	C	C1
	- <u>O estágio ajuda, mas tem que ter noção na escola</u> .	B	B2
- <u>O ETP é importante, é a partir da escola técnica que começa a saber fazer a vida que é gerida por 3 aspetos: 1) saber conhecimento; 2) saber fazer; 3) saber ser/estar (as atitudes)</u> .	B	B3	
- Temos que estar sempre bem-dispostos. <u>Os dirigentes devem ver qual o nível que devem começar a prática. Os alunos devem questionar</u> .	B	B3	
- Têm um projeto o Museu vai à escola. Já foram ao Instituto Industrial com uma exposição.			
- O sr. Lino é de opinião <u>que para os guias turísticos os professores devem incentivar os alunos para visitarem os museus para conhecerem como se recebe (receção). Atitudes que o rececionista deve ter (o que aprendem na escola) assim veem na prática isso</u> .	B	B3	

**Quadro B.2.17 – Conversa informal com parceiro – Beira/Sofala**

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e9	- Para aceitarem estagiários basta a escola fazer uma carta a dizer quando, o tempo necessário e nº de alunos. <u>É uma parceria de há longos anos que tem sido proveitosa, alguns acabam ficando a trabalhar no Entrepasto depende da atitude dos alunos, saber ouvir e aplicar</u> .	C	C2
	- Aceitam mais o ramo industrial. Este ano até foi ao contrário o <u>Entrepasto solicitou á escola estagiários</u> .		
	- Já ouviu falar na reforma, mas não teve nenhum encontro e também está muito tempo fora.		

**Quadro B.2.18 – Conversa informal com parceiro – Nampula/Nampula**

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e10	- A concessão está atribuída ao corredor de desenvolvimento de Nacala, desde 2005 e são eles que tratam dessa questão dos estágios. <u>Mas sim os CFM recebiam e continuam a receber, mas agora é mais na área Comercial</u> . Não lidam diretamente (agora) com a área de mecânica e eletricidade que gere é o corredor de Nacala (os recursos humanos)	A/C	A1/C2
	- Acompanhou até onde os alunos estão a ter aulas práticas (pois a escola está a ser reabilitada) e o estágio. Diz que há mais estagiários na área de mecânica e eletricidade. (chefe da estação: fez a EICP em 80/81 e veio logo trabalhar nos CFM, embora não tenha estudado mais <u>a sua formação na escola ajudou-o muito</u> )	A	A2

	<p>- Conversa com alguns estagiários e com o responsável na manutenção do equipamento. Estão distribuídos por várias áreas (20 do instituto e 3 do básico - automóveis mecânicos) (1 dia por semana no 2º semestre do 3º ano e 3 dias por semana no básico??????? Não percebi se, se referiam as aulas práticas se ao estágio); do Instituto o estágio é de 2 meses para alunos do 3º ano. Do básico ainda não começaram. <u>Os estágios têm vindo a aumentar, é a escola que procura/entra em contato com as empresas e a colaboração tem sido positiva.</u></p> <p>- <u>Na EICN têm mais prática, estão na escola para saber algo e por vontade própria.</u></p>	C B	C2 B1
--	--	--------	----------

**Quadro B.2.19** – Conversa informal com parceiro – Quelimane/Zambézia

UC	Unidade de Registo	Categorias	Indicadores
e11	<p>- O responsável pela delegação do Entreposto em Quelimane que diz que há receptividade da empresa, <u>mas está difícil conseguir estudantes para “trabalharem”/mesmo para o estágio, precisam de 2/3 pessoas. Tentou motivar um professor para fazer parte do entreposto, mas ele nunca mais apareceu. Foi buscar à Beira.</u></p> <p>- <u>Diz que estão abertos para colaborar com a escola desde que sejam solicitados pois a delegação tem todo o interesse em recrutar pessoas da terra/residentes/filhos por uma questão de custos.</u></p> <p>- Nunca foram chamados para nenhum encontro.</p>	C A	C2 A1

### ANEXO B.3 – ENTREVISTAS E CONVERSAS COM TESTEMUNHAS/ATORES PRIVILEGIADOS

Pequenos relatos de Conversas que tivemos a oportunidade de manter no terreno com algumas testemunhas/atores privilegiadas em termos da ação local.

UC	Unidade de Registo: Diretor Nacional do ETP (Engenheiro Gilberto Botas)	Categorias	Indicadores
<b>o1</b>	- <u>Cursos com mais impacto no mundo do trabalho</u> (uma reflexão)	B	B1
	- Dilema: será que os cursos lecionados são relevantes para as necessidades do Mundo do trabalho?		
	- Em 2006 (programa integrado da reforma da educação profissional = PIREP: educação e formação profissional) - 1) Identificar financiamento (parceiros internacionais, famílias, empresas); 2) Criar uma entidade que vai gerir; 3) Revisão curricular (currículos baseados em padrões de competências/módulos); 4) Formação de professores; 5) Garantir o acesso à formação os alunos mais desfavoráveis (rurais) (componente mais rápida)		
	- Reabilitação física/reabilitação/- Revisão dos programas em cooperação com as empresas (trabalhar junto)		
	- COREP (comissão para a reforma do ensino profissional): Presidida pelo Ministro da Educação e coo presidente Ministro do Trabalho, Presidente e outros. Compete aprovar todas as propostas.		
	- Pemba (administração e gestão; hotelaria; a EICP esta a ser reabilitada); - Nampula (inicio da reabilitação); - Beira (reabilitação do centro profissional pertencente ao Ministério do trabalho)		
	- <u>Desafio: garantir uma boa gestão (formação dos gestores; professores com capacidade para este tipo de ensino)</u>	A	A1
- <u>Jovens que saíram do ensino primário não conseguem ir para o ensino secundário (falta de escolas) o que fazer? Permitir nas escolas secundárias disciplinas (empreendedorismo e agro-pecuária) para proporcionar o início de atividade.</u>	B	B3	
- <u>Componente profissionalizante a ter nas escolas secundárias</u> (conceitos de eletrolise, cestaria, pintura... que possibilitem a sua sobrevivência), ex: em Mocimba da Praia introduziu-se pescas na escola secundária com a parceria com o Canadá.	A	A1	
- Buane (instituto formação área de agricultura).			
- Formação 450 professores no Instituto D. Bosco semiprofissional; uns em Portugal, Alemanha, instituto em Nampula e Beira formação de professores???			

	- Cursos: a) manutenção industrial; b) agricultura (agricultura e agro-pecuária); c) hotelaria e turismo (mesa/bar, guia turístico??); d) administração e gestão. No futuro (área de comunicação).	A	A2
	- <u>Centros comunitários de desenvolvimento de competências</u> (são 20), uma sala, 1 tv, 1 dvd: visualizam como fazer e depois põem em prática (produzir licores, conserva de fruta, etc.); - São 128 distritos o desafio é criar um centro comunitário por distrito.	A	A1/2
	- Extensão até 2014, houve uma re- injeção de recursos.	A	A1
- <u>Grande aderência do sector privado, pois os alunos saem com mais competências e aderem mais;</u> - Grande “boom” na área das minas (gás...) logo há interesse do sector privado.			
- <u>Fortalecer o Ensino Técnico na nova demanda.</u> É uma exigência do partido FRELIMO;- <u>Transformar as escolas secundárias em profissionalizantes.</u> (2013)			
- Proposta: 1) <i>Estudar o impacto destes centros comunitários na comunidade.</i> e/ou 2) <i>Estudar o impacto dos cursos noturnos e até que ponto são relevantes estes cursos</i> (muitos são adultos mas cada vez há mais jovens) (2010)			

UC	Unidade de Registo: Coordenadora do PIREP (2011): Gestora de Qualificações e Formação: Prof. Zélia Menete	Categorias	Indicadores
o2	- Reforma global, o PIREP faz a implementação. - 2006 a 2011 é a fase piloto;- 5 milhões; 138 projetos e 30 mil pessoas beneficiadas; - 1º graduados em 2011 ou início de 2012; - 1 fase foi a criação do sistema nacional de qualificação e formação (COREP/CIREP), o Presidente é o ministro da educação o vice é o Ministro do Trabalho. Há uma comissão (constituída por ministros), por cima do COREP (Comissão Interministerial Reforma do Ensino Profissional – CIREP);- 1) ou A) <u>Quadro nacional de qualificação</u> (importante); - <u>O PIREP é uma rede do MINED, trabalham com as Direções Provinciais de Educação onde se encontram os delegados provinciais do ET. Vão ter/têm um assessor baseado nas escolas para ajudar a implementar a qualificação, em termos de gestão do processo, serve de elo de ligação entre o PIREP e a escola onde esta a ser implementada a nova qualificação. Pois em cada nova implementação há implicações em termos de gestão, horários, etc.</u>	B	B2
	- Estratégia da avaliação e orientação metodológica (documentos vários); - Vários descritores (como é as competências, módulos, etc.); - há mecanismos de garantia de qualidade a todos os níveis para dar credibilidade ao sistema; - Mecanismos de governação.(há vários níveis e vários documentos); - <u>Qualificação há um processo;</u> - <u>o sistema adota a formação ao longo da vida;</u>	B	B1

	<p>- todo o <u>mecanismo de consulta dos produtores/produção</u> (não basta a produção querer isto e aquilo); - <i>Há vários grupos de referência:</i></p> <p>- C) <i>Comités técnicos sectoriais</i> (hotelaria/turismo; administração, indústria ...) depois de ter escoltado o comité de padrão (equipas técnicas) são sector de produção (?); - <i>comité de padrão (equipas técnicas):</i> estão abaixo de C) são mais específicos ex: cozinheiros, guias turísticos etc; - <i>grupos de trabalho dos currículos:</i> ajuda dos professores, os C), etc.; - Depois de reunirem/endossarem, o departamento faz uma checklist, se estiver tudo bem há o painel de avaliação que são os que não participaram no processo anterior e fazem isto para a COREP (é 1 avaliação externa) e a COREP aprova.</p> <p>- Reforma no sistema/reforma na abordagem implicação em tudo: ex na gestão.</p> <p>- <u>O sistema permite ter formação informal</u> (os padrões de competência permitem isso) não só as escolas: (Unidades de competência ↔ módulos ↔ créditos).</p> <p>- <u>Reforma de governação (mais autonomia, descentralização para uma serie de coisas como: estágios, envolver os pais...)</u></p> <p>- <u>Qualidade no processo, na escola,</u> etc.: - Ex: a empresa dá o módulo, mas não chega tem (10 formulários para verificar a qualificação) de vir alguém verificar e só depois se certifica (testing center)</p> <p>- São 5 escolas: a) Pemba (fim 2011); b) Chimoio (agrário); c) Instituto Comercial Maputo; d) Instituto Industrial Emílio Guebuza Maputo (em 2012); e) Buane (começa em Agosto de 2010).</p> <p>- Instituto Superior D. Bosco: formação de professores já vão sair este ano alguns formados; - Foram os prof. N3, com formação de nível médio e que são professores no ensino médio, que solicitaram a formação para terem um grau superior, neste caso ficam com bacharel. Faz sentido pois para lecionar no nível médio os docentes têm de ter uma formação superior. Existiam 80% de docentes do ensino técnico formados com nível médio e cuja formação terminou na década de 80. Estes são o alvo da formação do PIREP cujo objetivo é coloca-los no N1. Em termos de progressão da carreira e salário. No Instituto D. Bosco estão a ser formados nas novas competências. Só forma professores do ET. O dinheiro da cooperação espanhola vai para o Instituto. Vão construir oficinas para a formação de docentes com dinheiro Belga.</p> <p>- Reforma do Ensino Profissional vai até 2020: De 2006 – 2011 (fase piloto) → 2015 (fase expansão)→ 2020 (consolidação)</p> <p>- <u>Objetivos: sermos competitivos, mão-de-obra qualificada</u></p> <p>- Quadro Nacional da Qualificação (documento principal)</p>	<p>B</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>B</p>	<p>B2</p> <p>B1</p> <p>A1</p> <p>B2</p> <p>A1</p> <p>B2</p>
--	--	--	---



	- Há vários provedores, as escolas profissionais são do nível 2 como as escolas industriais e comerciais, <u>o PIREP certifica os alunos</u> desta escola desde que seja solicitado. <u>O PIREP é como um notário, reconhece/certifica os cursos e as escolas</u> (qualquer uma que queira e tenha ensino técnico); - Sugestão: <u>Desenvolvimento dos RH (formação...)</u> como estamos a fazer (entrevistar os docentes).		B3
--	---	--	----

UC	Unidade de Registo: Coordenadora do PIREP (2013): Ilda Valdez	Categorias	Indicadores
o3	<p>- A reforma esta a seguir a evolução natural. Estendeu-se por mais 3 anos: até Outubro de 2014; - Objetivos da extensão: <u>alargar o âmbito da reforma (a fase piloto esta em alargar de 5 escolas para mais 9 escolas):</u> - Mais escolas e outras áreas (agro-pecuária; <u>Administração e Gestão, Turismo e ???</u>). Estas 4 áreas foram as estudadas, mas agora pediram outras áreas sociais como por exemplo Educação Infância e formação social;</p> <p>- Formação de formadores, outra área; - Faz um certificado B por ex: após tirar a engenharia e já pode formar os prof./formadores do Ensino Técnico (1ª experiência foi na área de agricultura); - Certificado A (é direcionado para gestores da escola técnica);- Certificado C (para os “mestres/instrutores” quem quer ser instrutor de nível básico tem que ter este certificado.</p> <p>- As instituições de ensino superior são as que dão o certificado A e B entram quem tem licenciatura, mas por enquanto é bacharel.</p> <p>- Indústria extrativa e hidrocarboneto (outras áreas e empresas como a Rio Tinto/Val e a Sasol), dentro destas áreas há as sobre áreas. Ex: entrou o ecoturismo na área de hotelaria como os guias turistas, cozinheiros e andares; - 33 qualificações atualmente estão 56 mais 8 prontas para serem aprovadas (por ex nas áreas gestão autárquica)</p> <p>- Agora há 19 escolas (entre públicas e privadas); - CF5 (é o nível 5): mais ou menos 200 graduados; No total = 600 graduados nas novas qualificações (nível 3, 4 e 5)</p> <p>-Formação em Nível de Competências agora até o Ministro da Saúde está a pensar introduzir na formação de Técnicos da Saúde.</p> <p>- Crédito do Banco Mundial (0&gt; bolo); - Espanha, Itália e Portugal (na área de formação de professores) (75% a 80%); - Instituto D. Bosco ainda continua a fazer formação de formadores (licenciatura continuada)</p> <p>- CV1 e CV2 (básico) – 7ª classe, são dados por INEF (Instituto Nacional Emprego e Formação Profissional); - CV3, CV4 e CV5 – 10ª classe, Institutos Médios; - COREP valida nas qualificações; - <u>Vai-se criar uma nova autoridade nacional para validar (ANEP?)</u>; - Fundo de apoio S.E. (a DINET – é a parte institucional para a regulamentação do ETP, esta a gerir este fundo mas não</p>	A	A1
		A	A1

<p>dão conta do recado 20 milhões voltam para trás); - Botswana foi onde foram buscar os exemplos do sistema e á Africa do Sul copiaram alguns modelos.</p> <p>- <u>Há um projeto dos PALOP`S a nível técnico (ensino_ procurar) cooperação PALOP com Portugal e Timor Leste (Paulo Feliciano e Leonor Rocha) com a União Europeia;</u> - O ETP é a bandeira do Presidente Guebuza; - Também há a existência de empresas nas províncias. <u>Logo a exigência da formação é grande.</u></p>	<p>A</p>	<p>A1 A2</p>
--	----------	------------------

UC	Unidade de Registo: Reitor do Instituto D. Bosco: Padre	Categorias	Indicadores
<p><b>o4</b></p>	<p>- Compromisso com o PIREP e com o Ministério da Educação em Moçambique (estabelecimento de um acordo): - 1) Acordo de formação de professores, mas não estava definido quais. Foram convidados para participar no PIREP. (Cooperação espanhola recursos financeiros) Instituto Superior logo continua a oferecer formação de professores.</p> <p>- Guias turísticos vão entrar e sai Mesa e Bar; - Continuam com a receção; - Abrirá o curso de Mecânica, planificam com 2/3 anos de antecedência os cursos e <u>segundo as necessidades do mercado.</u></p> <p>- É uma entidade formadora; - É uma instituição como outra qualquer e tem requisitos; - Instituição não lucrativa, público de carácter público, paga-se propina; - Dão bacharel mas a partir do próximo ano só dão licenciatura; - Mestrados a curto prazo; - Muito candidatam-se e muitos ficam de fora; - Os estudantes pedagógicos (12 semanas) fazem estágio; - Contratam professores (eles próprios); - A nível à distância têm 6 semanas presenciais, os professores que já se encontram a lecionar; - Componente pedagógica = 35% e Técnico prof. = 65%; - Têm que respeitar certos requisitos e o M.E. autoriza que podem estudar à distância.</p> <p>- Critérios: professores da especialidade; membros do aparelho do Estado; ter nível médio e lecionar a especialidade.</p> <p>- Quem seleciona: Ministério do Trabalho; MINED e PIREP (só 30 a turma).</p> <p>- O estudante apresenta a sua candidatura e se cumprir os critérios/requisitos vais fazer a sua formação; - Muito motivados, o índice de aprovação foi muito elevado; - Alguns morreram, problemas de saúde e um número muito pequeno reprovaram,</p> <p>- <u>A formação foi feita com base na realidade moçambicana, no princípio muito papel, mas no final apresentaram usando as novas tecnologias</u> (criaram-se condições no instituto que os habilitava a fazer 6 semanas de prática); - 4 anos e 1 semestre (bacharel), á distância; 3 anos (presencial); - Neste momento implementar a licenciatura,</p>	<p>B</p>	<p>B2  B2</p>

	<p>- O balanço foi positivo como foi como foi a 1ª experiência baseada nas competências foi bom. Houve algumas fraquezas e têm que melhorar;</p> <p>- O PIREP tem 1 limite de certificado B; - PIREP (certificado próprio B) já tem 1 estratégia e no M.E. já têm uma nova direção/diretor para a formação de professores, com base nestas novas diretrizes, orientações, o instituto tem que responder a esta nova realidade; - Estratégia Nacional que estabelece as regras ....; - <u>A formação vai continuar mas não nos módulos anteriormente falados mas com outros módulos/outra maneira;</u> - Todos os N3 (técnico médios) já deviam ter feito a formação no D. Bosco;</p> <p>- Licenciados vão ter o certificado, vão ter 1 ano de pedagogia (os N1 e N2 não foram abrangidos) no D. Bosco;</p>	A	A1
--	--	---	----

UC	Unidade de Registo: Engenheiro Abreu das Escolas Profissionais no Ministério da Educação.	Categorias	Indicadores
o5	<p>- Caracterização das escolas profissionais; - Quantas escolas: em <b>1996</b> pediu à fundação África fazer estudo da reabilitação das escolas de artes e ofícios (asseguravam o nível elementar); - 1º 4ª classe e 1 qualificação artesanal. Foram desativadas, ficando sem funcionar (guerra etc). O Professor Joaquim Azevedo foi chamado para coordenar e enviou pessoas para um contato com a realidade (entre elas o Eng. Abreu), em 45 dias percorreram o país (visitaram à volta de 30/37 escolas) fez-se 1 relatório com as linhas gerais. Em <b>1999</b> (foi apresentado ao governo e foi aprovado). Em <b>2000</b> (foram chamados para implementar). Estavam todas desativadas e em <b>2001</b> começou a ser posto em prática.</p> <p>- <u>Fragilidade maior a falta de preparação/formação de professores.</u> Em paralelo 1 conjunto de ações de formação de professores (temáticas técnicas e temáticas pedagógicas); - <u>Conseguiram a sustentabilidade deste ensino;</u></p> <p>- <u>As Escolas Profissionais são o pilar do Ensino Técnico. O ensino médio = PIREP.</u></p> <p>- Inovação (assente no regime modelar) e <u>é o meio que decide qual é o curso.</u></p> <p>- 5 Princípios. (cursos professores): a) Integração (curricular – deve 1 parte nacional e outra ajustadas á realidade local; institucional – faz parte do sistema nacional); b) Diferenciação (o objetivo final é igual agora como chega depende dela); c) Flexibilização (devem ser flexível – têm autonomia cultural, financeira); d) Modularização (módulos); e) Profissional (criação de ambientes de práticas – têm que ter oficinas, estágios, formação em contexto de trabalho).</p> <p>- Começaram com 5 escolas, 36 escolas neste momento, 128 escolas (é a vontade do governo 1 por cada distrito);</p>	B  A	B2 B1 A1

	<p>- Entram com a 7ª classe concluída, mais 2 anos e mais estágio (se tiverem média <math>\geq 12</math> valores). Se quiserem ir para o ensino médio têm 1 ano complementar. Se tiverem no fim dos 2 anos <math>\geq 12</math> valores faz o ano complementar.</p> <p>- <u>Modelo simples e eficiente cada percurso educativo é desenhado individualmente;</u> - <u>De 1 maneira geral foi bem aceite, fizeram ações junto aos pais,</u></p> <p>- O trab/aluno é pago consoante não pelas competências, mas sim pelos anos de escolaridade; - O estágio pode ir até 720h; - Muamba (é rede salesiana); - <u>Depende de onde estão as escolas é mais ou menos a facilidade de aceitarem estagiários. Quando não tem empresa no local da escola fazem estágio na própria escola (muitas escolas não tem perto empresas);</u> - 12 semanas ou 18 semanas (o estágio varia), pelo princípio da diferenciação (depende do aluno e as habilidades adquiridas); - PAP – Prova de Aptidão Profissional (cruzamento de saberes envolve várias disciplinas) é para irem fazendo; - Após o estágio faz 1 relatório que tem de defender; - <u>A escola potencia o desenvolvimento local;</u> - Cursos por áreas e dentro das áreas vários cursos.</p>	C	A1  C2  A1
--	--	---	------------------------

UC	Unidade de Registo: Diretora de Formação Profissional do INEFP em Maputo	Categorias	Indicadores
o6	<p>- Cursos de formação: 9 meses (os mais longos) e de 2 semanas até 6 meses; - Centro de Formação da Eletrotecnia:</p> <p>- Cursos Média e Longa Duração: de 6 meses (com a 10ª classe): exemplos - Eletricidade manutenção industrial, Mecânica manutenção industrial); de 3 meses (com a 7ª classe): exemplos – eletricidade instaladora; (saber ler e escrever): exemplos – soldadura, serralharia civil, canalização/empreendedorismo.</p> <p>- Cursos Curta Duração: de 15 dias (saber ler e escrever): exemplos – Higiene e Segurança no Trabalho, Soldadura Especiais, Empreendedorismo; - de 10 dias (10ª classe): Manutenção Preventiva; de 3 dias (10ª classe): Supervisão Oficinas.</p> <p>- Os cursos ministrados nestes centros de formação estão vocacionados para nível 1 e 2, exigência de grau académico baixo, cursos de curta duração.- Estão abertos para empresas e desempregados; - <u>Procuram saber quais são as necessidades do mercado;</u> - É uma área de formação cara pois os equipamentos são também caros; - Fazem estágio depois da formação</p> <p>- <u>Não existe formalmente uma relação com as escolas do ensino técnico, mas tudo caminha para se estabelecer, assim como para uma autoridade para supervisionar.</u></p> <p>- Não dão grau académico, mas somente competências profissionais; - Idade mínima 15 anos; - <u>Objetivo formar para as necessidades imediatas do mercado.</u></p>	B  A B  C	B2  A1 B2  C2

	<p>- <u>As empresas são recetivas</u> num universo de 100 formandos conseguem colocar no estágio 70; - Estão a elaborar um regulamento de proposta de estágio.</p> <p>- Na cidade de Maputo têm dois centros: Na baixa (terciário) e na Av. Forças Populares (industria – eletrotecnia); - Em Chimoio também existe um centro de formação aliás estão representados em todas as províncias; - Têm formadores do quadro do Ministério do Trabalho e nos distritos contratam localmente; - <u>Para responder às necessidades nas províncias, na componente psicopedagógica, vai uma equipa de Maputo dar formação nesta área;</u> - O custo dos cursos é subsidiado.</p> <p>- <u>A Coca-cola, Mozal, Açucareira ... pedem ao centro que façam formação;</u> - Têm como parceiros a OIT (Organização Internacional do Trabalho), o PNUD; UNICEF, ESSOR (Org. francesa), em Nampula o campo de refugiados, Instituto Nacional de Gestão de Calamidades e os Governos distritais.</p> <p>- Em 1992 foi criado o instituto, tem delegações em todas as províncias (nas capitais), falta representação a nível dos distritos. Gaza e Tete a sede está em construção em Cabo Delgado e Zambézia os edifícios estão prontos falta equipar.</p> <p>- Áreas de formação: 1) Centro terciário (serviços): secretariado, contabilidade, recursos humanos e gestão empresarial; 2) Industria 3) Agricultura (ainda não é o forte)</p> <p>- <u>Os Governos Regionais têm pedido capacitação na área agro/pecuária;</u> - Na Beira existe as duas vertentes; - A Área da Industria há mais formação e mais pedidos.</p> <p>- Em 2006 = 2780/2007=3 173/2008=10 220 (resultados da estratégia e parcerias ...)/2009=37 937 (resultados da estratégia e parcerias...)/2010=44 480 (resultados da estratégia e parcerias com os Governos distritais))/1º semestre de 2011=6 594 (contenção de custos)/Tinham planificado +/- 10 500 mas devido a dificuldades financeiras só podem formar 1500 ??</p>	<p>B</p> <p>A</p>	<p>B2</p> <p>A1</p> <p>A1</p>
--	--	-------------------	-------------------------------

UC	Unidade de Registo: Sr. Caetano (técnico do ETP no M.E)	Categorias	Indicadores
	<p>- Reforma 2006 – 2011 (fase piloto – previsão); - Manutenção Industrial; Agro-pecuária; Hotelaria, Administração....</p> <p>- Escolas do nível Médio começaram a reforma (algumas escolas comerciais e industriais já passaram a Institutos médios) ou seja as escolas básicas transformam-se em escolas profissionais; 2 anos + 1 com equivalência á 10ª classe as escolas de artes e ofícios (??)ou seja 8º e 9º + 1 ano complementar = 10ª classe.; - 8º+9º+10º (3 anos) têm dois caminhos ou seguem para o mundo do</p>		

o7	<p>trabalho ou vão para o ensino Médio (com exame/ prova de acesso) onde fazem ¾ anos e ficam como técnicos médios de agro-pecuária por exemplo e têm equivalência à 12ª classe.</p> <p><u>- As escolas básicas continuam mas foram lançadas para a reforma, as novas abordagens, baseadas em competências ...; algumas qualificações estão a ser introduzidas.</u></p> <p>- O aluno terminava a 12ª classe não entra para a Universidade o que vai fazer? Deve estar preparado para iniciar o seu próprio negócio, daí terem <u>introduzido o empreendedorismo e a agro-pecuária como disciplinas no Ensino Secundário.</u></p> <p>- Currículos (módulos) (2010); -Instituto agrário de Chimoio os 1º a graduar, hotelaria/turismo/contabilidade em Pemba também graduaram; - Chocue, Buane e Nampula também têm agrário (?).</p> <p>- Do Instituto ir ao superior via politécnico (só há 2 áreas agrícola Beira e ...) querem fazer isto; - 11 = 3º ano; 12 = 4º ano e 1 = 5º ano (duas especializações: agricultura e agro-pecuária)</p> <p>- Centro de competências → nas zonas rurais fundo de iniciativas (7 milhões) para pequenos projetos (3 a 6 meses) e são certificados (ficam com a competência). Governos distritais tomam a iniciativa em coordenação com o M.E. Orientação prática do saber fazer. As escolas técnicas dão os formadores. (2013)</p>	A	A1
		B	B3

### Província de Cabo Delgado

UC	Unidade de Registo: Diretor Pedagógico do Ensino Médio do IICP (Cabo Delgado)	Categorias	Indicadores
o8	<p>- Contabilidade = 23 e Guias turismo = 31; Nível 3 e 4 de cozinha (receção) e nível 4 restaurante; - Contabilidade (turmas): → 5 turmas (diurno na reforma, máx 30 alunos); → 9 turmas (noturno fora da reforma, 47/8 alunos)</p> <p>- <u>Os docentes não estão preparados para a reforma; - Os custos também é um problema</u></p> <p>- <u>Julho é o estágio, que é no meio do ano (1 mês),</u> faz-se um relatório tanto o estagiário como a empresa onde faz o estágio.</p> <p>- <u>Diversificar a altura do estágio nível 3 e fazer em Julho, nível 4 em Agosto...</u></p> <p>- Plano de estudo (Março a Novembro); - No final de cada nível está certificado e pode sair para o Mundo do Trabalho. (2013)</p> <p>- Na nova reforma os alunos não fizeram exame, o fator idade teve peso (limite 30 alunos). A ideia era de terem 2 turmas, cada uma com 18 alunos por causa da sala de informática, mas ficou 30 alunos. Sistema antigo (só existe á noite) fez exame (Português e Matemática).</p>	B	B2
		C	C2
		B	B3

UC	Unidade de Registo: Diretor do IICP (Cabo Delgado)	Categorias	Indicadores
o9	- Temos 3 salas de informática; - 2º ano Ensino Básico começou a informática; - Os noturnos podem estagiar; - O estágio é um módulo, exige o relatório, tem um professor e tem que ter nota; - Tem um calendário (2 x por semana vai supervisionar); - Há uma viatura da escola que leva o supervisor	C	C2
	- <u>Crítica da empresa sobre o programa Primavera então vieram do PIREP formar professores e introduzir o programa nos computadores para os alunos saberem.</u>		B1
	- <u>As empresas notam uma melhoria nas novas qualificações e a maioria tem emprego.</u>	A B C A/B	A1
	- Criação de workshops (a escola) e convidaram o Pemba Beach Hotel para conhecer a instituição e sensibilizar; - A escola fez um seminário e convidou gentes do Pemba Beach (é a parceria); - Apoio (AD) mais uma injeção financeira anual de reforço ao orçamento. Na implementação foi FUNDEC que financiou a implementação.		B2
	- <u>Outra via é cursos de curta duração. Aluguer da cozinha (outro exemplo).</u>		C2
	- <u>Falta um internato pois alunos vêm de Gaza, Tete, Niassa, Manica, Zambézia...</u> (2013)		A1/B3
- No ano passado (no 5º nível) <u>houve uma baixa de 8 estudantes pois não regressaram do estágio</u> , que é no mês de Julho.			
- Para o próximo ano vão abrir o curso de cozinha, restaurante bar e gestão (na área de Turismo); - Em Macomia ficara como escola profissional; - <u>Eliminar pouco a pouco o básico/ Mas estão a defender pelo menos o básico de contabilidade ficar</u> ; - Ocua, Montepuez (têm) e talvez fique o básico; - Ficou o nome de Instituto Industrial porque o curso de turismo é considerado Industrial.			

UC	Unidade de Registo: IICP (Cabo Delgado)	Categorias	Indicadores
o10	- Conversa com alguns alunos do 4º Nível de Gestão (3) que <u>vieram do secundário dizem que estão a gostar e já fizeram estágio no nível 3</u> ; - Um ex aluno dá aulas agora no Instituto.	A	A1
	- Conversa com um professor que estava a corrigir uma avaliação e <u>está satisfeito, mas recolhesse que as mudanças ainda trazem alguma resistência por parte dos professores principalmente dos mais velhos</u> ; - O que <u>acha mal é a avaliação ser a mesma para os alunos que vêm a seguir</u> . Mas o resto não tem trabalho nenhum pois a matéria já vem elaborada assim como a avaliação e as respostas o que torna mais fácil o seu trabalho.	B	B1 B2

UC	Unidade de Registo: Geração Bizz (gabinete na Direção Provincial Educação em Pemba)	Categorias	Indicadores
o11	<p>- A abordagem é a mesma: fazem formação de professores e alunos. Maior integração, esperava-se uma maior abordagem; - No âmbito do PIREP, fizeram formação em Pemba e Montepuez e ficou garantido que <u>os professores seriam obrigados a abordar assuntos transversais sobre o HIV/SIDA pois foi um compromisso assumido com o Instituto D. Bosco de formação de professores.</u></p> <p>- <u>Neste momento os prof. Não estão a fazer a abordagem pois não sabem como faze-lo;</u> - Pergunta: que tipo de abordagem estão os prof. Do Instituto a fazer sobre o SIDA? Ou seja, como estão a ser abordados os assuntos transversais; Resposta: -<u>São “obrigados” a planificar e a aplicar nas aulas esses assuntos transversais;</u> - Os prof. <u>já não aparecem nos encontros técnicos (atualmente).</u></p> <p>- <u>A estratégia adotada pela Geração Bizz: contactar o Instituto para indicarem 3 sábados para irem capacitar,</u> por ex: no 1º sábado iriam abordar esses assuntos, no 2º iriam planificar e simular juntos e no 3º iriam ensinar como faze-lo. Ou seja, dois sábados seriam para forma-los; - Patrocínio da Helvetas para lanche e materiais.</p> <p>- <u>Tiveram um núcleo da geração Bizz forte de prof. e alunos no Instituto, mas agora é fraco, alguns alunos já saíram este ano</u> pensam fazer reposição, ver quem pode começar/reiniciar com o núcleo. Pode-se começar com 2/3 alunos e 1 prof.</p>	A	A1/2
		B	B2
		A	A1/2
		B	B2
			B3
	B2		

UC	Unidade de Registo: Departamento de eletricidade IICP	Categorias	Indicadores
o12	<p>- Estágio de dois meses/11 semanas (15/8 a 31/10) (2º e 4ª – todo o dia e 6ª das 7h às 12h), <u>todos os 84 fazem estágio na Eletricidade de Moçambique.</u></p> <p>- <u>Desde 1982 que são os mesmos programas.</u></p> <p>- Os 1º prof. no Instituto D. Bosco, foram em 2007: sendo 4 de eletricidade (3 de Pemba e 1 de Montepuez) que já concluíram e 3 de Mecânica.</p>	C	C2
		B	B2

UC	Unidade de Registo: Chefe de Práticas e Produção – Departamento da Mecânica.	Categorias	Indicadores
	<p>- Os estágios são de onze semanas. Horário: 2ª e 4ª todo o dia, 6ª só de manhã (o industrial), os de contabilidade fazem 2ª F todo o dia e 6ª F só de manhã (7 h – 12 h).</p>		



<p><b>o13</b></p>	<p>- Especialidade de Mecânica: Total 37 alunos em estágio = 12 (Volvo Penta) + 13 (Riana Construções) + 6 (Toyota de Moçambique) + 6 (MITI – Lda, madeiras)</p> <p>- Especialidade de Contabilidade: Total 184 = 64 (3º C1) + 59 (3º C2) + 61 (3º C3), nas direções provinciais e empresas públicas)</p> <p>- Especialidade de Eletricidade: Total 84 e todos na EDM.</p> <p>- No Instituto D. Bosco: Mecânica e Eletricidade (3 têm bacharel), Contabilidade (2 têm bacharel); No 2º ano/atualmente: Contabilidade (2) e eletricidade (2?)</p> <p>- <u>Na independência o governo estava empenhado no ET</u>, depois da morte do Samora houve um esquecimento do ET, agora após Chissano voltaram a estar interessados no ET.</p> <p>- <u>A formação do prof. Sempre foi no ramo técnico; - Acha que este tipo de ensino é bom para o desenvolvimento do país.</u></p> <p>- <u>Grupos técnico – implementar pequenos empreendedores.</u></p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>B</p>	<p>A1</p> <p>B1</p> <p>A2</p> <p>B3</p>
-------------------	--	-------------------------------------	---

UC	Unidade de Registo: Responsável pelos Estágios: Curso de Administração e Gestão, especialidade de contabilidade na IICP (Cabo Delgado)	Categorias	Indicadores												
<p><b>o14</b></p>	<p>- Há uma cadeira “Experiência de trabalho” que tem duas componentes (componente teórica e componente prática).</p> <table border="1" data-bbox="714 890 1350 1078"> <thead> <tr> <th>Nível</th> <th>1</th> <th>2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3º</td> <td>90 h</td> <td>120 h</td> </tr> <tr> <td>4º</td> <td>120 h</td> <td>160 h</td> </tr> <tr> <td>5º</td> <td>150 h</td> <td>200 h</td> </tr> </tbody> </table> <p>1 - <u>Contactar as empresas, atualizar os termos de referências</u>. Horas de contato (teórico).</p> <p>2 - N° de horas (horas normativas no terreno)</p> <p>- Após de 3 ou 4 módulos já podem contactar as empresas para colocação de estagiários; - Nos papéis: 1.1.) Avaliação integrada e experiência de trabalho; <u>Nível do QNOP – Certificação Vocacional 3</u>; - Valor de crédito – 12; - <u>Formalização do estágio através de carta onde está os objetivos do estágio.</u></p> <p>- Passos para o estágio:</p>	Nível	1	2	3º	90 h	120 h	4º	120 h	160 h	5º	150 h	200 h	<p>C</p> <p>C</p>	<p>C2</p> <p>C2</p>
Nível	1	2													
3º	90 h	120 h													
4º	120 h	160 h													
5º	150 h	200 h													

	<p>1) Elaborar os termos de referência de 1º experiência de trabalho a realizar numa organização;</p> <p>2) Realizar as atividades de acordo com os termos de referência na organização;</p> <p>3) Elaborar o relatório da experiência de trabalho.</p> <p>- Há 3 resultados - momentos de avaliação</p> <p>- Mais ou menos 90 alunos no estágio (nível 3 = 30 alunos, nível 4 = ?? e nível 5 = 19 alunos); - CFM, DPEC e Aeroportos (nível 3), Alfandegas e Pemba Beach Hotel (nível 4 e 5), FIPAC, EDM ...; - O instituto vai supervisionar durante o estágio e acompanham o estudante; - - Ao terminarem o 1º nível já são certificados; - Exame para entrarem: curso de contabilidade (Português e Matemática), curso de turismo (Português, Geografia e Inglês).</p> <p>- <u>A proposta é fazer estágio só no 2º semestre pois de acordo com o relatório das empresas o estágio deveria ser mais tempo.</u></p> <p>- <u>Os alunos estão a gostar, alguns ficam a trabalhar nas empresas e deixam de continuar a estudar.</u></p>	<p>B</p> <p>C</p>	<p>B3</p> <p>C2</p>
--	---	-------------------	---------------------

UC	Unidade de Registo: <b>Chefe da Repartição da Educação Técnica na província de Cabo Delgado: Prof. Balão</b>	Categorias	Indicadores
o15	<p>- Dentro do programa integral da reforma ficou assente que o IICP vai ter que lecionar especificamente o curso de contabilidade, logo vai ter o básico da especialidade de contabilidade, nível médio de técnico de Contas, curso de novas qualificações (Administração e Gestão, secretariado, gestão de empresas). Outra componente (nível médio): Hotelaria e Turismo (Guias Turísticos, recepção e andares, restaurante e bar).</p> <p>- <u>A Escola Industrial de Montepuez passará a ter a especialidade de Serralharia/Mecânica (básico e médio) muito a curto prazo.</u></p> <p>- <u>Em Macomia a escola está pronta/está construída e ficará a funcionar a especialidade de eletricidade e introdução a especialidade carpintaria naval. Tem lar.</u></p> <p>- <u>O IICP ficará só com o comércio logo o nome terá que mudar. Vão eliminar gradualmente as especialidades de eletricidade e serralharia/mecânica;</u> - Para o próximo ano não aceitarão os 1º anos.</p> <p>- As escolas profissionais são agro-pecuárias; - A escola agrária em Bilibiza é ensino médio e irão desenvolver só a agro-pecuária;</p> <p>- Em Balama está previsto um instituto médio agrário com 3 cursos (silvicultura, agro-pecuária e desenvolvimento rural)</p> <p>- Formação de prof. No D. Bosco foram 22 (para lecionar no instituto têm que ter licenciatura/bacharel): - 1º ciclo (2007) foram admitidos 14 (4 de mecânica e eletricidade, 6 de administração); - 2º ciclo (2008) foram admitidos 13 (2 de mecânica e</p>	<p>A/B</p>	<p>A1/B3</p>

<p>contabilidade/auditoria, 3 de eletricidade e agricultura, 4 administração); - 3º ciclo (2009) foram admitidos 4 (1 de administração e gestão, 3 agricultura); - Prescreveram 8 professores; - Os que vão sair agora do 1º grupo (4 eletricidade que vão para Macomia, 3 mecânica que vão para Montepuez, todos são já bacharéis. 4 de administração vão se graduar em breve e ficam em Pemba)</p> <p>- Alunos informaram que este ano a matrícula foi de 600 anos anteriores 530 (????)</p> <p>- Houve exames extraordinários do ETP entre 11 a 15/7 (Mat. – 12/7 e Port. – 13/7) para o ensino médio. Condições: a) não podem estra matriculados e se estiverem tiveram que ter anulado até 22/4; b) comprovarem que concluíram a 10 classe ou 3º/4ª ano do nível básico do ET.</p>		
---	--	--

### Província Maputo Cidade

UC	Unidade de Registo: Diretor Adjunto Pedagógico do ICM (Maputo) (prof. Portásio)	Categorias	Indicadores
<p><b>o16</b></p>	<p>- São quatro turmas no novo modelo: 2 técnico de contas e 2 guias turísticos/hotelaria e turismo. Iniciou no ano de 2009, com 2 turmas, que agora estão no 2º semestre. No ano de 2010 iniciou-se mais duas turmas; - <u>As novas classificações é puxado, muitas exigências. Os docentes acham que têm muito trabalho que não é compensado por nº de horas</u>; - Hotelaria e turismo os docentes foram formados para a especialização. Os das genéricas dão as novas e as velhas qualificações (2010).</p> <p>- Nível médio nova reforma (modelares): Dois Cursos</p> <p>1) Técnico Contas Vocacionais (têm até nível 4) e são 6 turmas</p> <p>Nível 3 (1º ano – 2 semestres) (4 turmas) e Nível 4 (2º ano) (2 turmas)</p> <p>2) Guias Turísticos (têm até nível 4) e são 4 turmas</p> <p>Nível 3 (1º ano – 2 semestres) (2 turmas); Nível 4 (2º ano) (2 turmas)</p> <p>- Nível médio antigo: Dois cursos no diurno</p> <p>1) Técnicos Contabilistas, são 17 turmas: - 1º ano (6 turmas); - 2º ano (6 turmas); - 3º ano (5 turmas)</p> <p>2) Técnicos Aduaneiros (5 turmas)</p> <p>- O acesso ao ensino médio faz-se através de um exame de admissão a Português e Matemática, os que têm maior nota entram.</p> <p>- Diretor</p> <p>↓</p>	<p>B</p>	<p>B2</p>

	<p>Pedagógicos: básico e médios (Diurno e Noturno)</p> <p style="text-align: center;">↓    ↓    ↓</p> <p>Chefes de Departamentos    Direção Turmas    ↓</p> <p>(Disciplinas gerais e técnicas)</p> <p style="text-align: center;">↓    Administrativo</p> <p>Delegados de disciplinas    ↓</p> <p style="text-align: center;">Chefe de secretaria</p>		
--	---	--	--

UC	Unidade de Registo: Assessora do PRETEP na ICM (Maputo) (Cooperação italiana no apoio ao M.E. na implementação da REP)	Categorias	Indicadores																												
<b>o17</b>	<p>- No curso antigo do ensino médio o estágio era/é de 3 meses; na reforma tem 3 níveis e têm de estagiar no fim dos 3 níveis que equivale a um módulo e são 20 dias úteis. Estagiam nos Museus e Agências de Viagens (não existe um módulo sobre isto). 2/3 professores acompanham os alunos ao estágio (2 x durante o período de estágio); - Há relatório final.</p> <p>- Cursos da reforma no IC (Instituto Comercial): Hotelaria e Turismo (Guia Turísticos) e Administração e Gestão (Contabilidade).</p> <p>- Todos os Professores têm que ter o Curso novas qualificações.</p> <p>- Os níveis não têm ligação. Cada nível 1200 h.</p> <p>- Existe o nível 3, 4 e 5 (cada nível esta apto para o mundo do trabalho): - Exemplo: Guia Turístico – nível 3 (local); nível 4 (regional) e nível 5 (nacional); - Mínimo 10ª Classe (11ª, 12ª, 13ª → Ensino complementar).</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Anos</th> <th>Nível</th> <th></th> <th>Horas/estágio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8ª</td> <td>0</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9ª</td> <td>1º nível</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10ª</td> <td>2º nível</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>11ª</td> <td>3º nível</td> <td>1º e 2º semestre</td> <td>120h</td> </tr> <tr> <td>12ª</td> <td>4º nível</td> <td>“</td> <td>120h</td> </tr> <tr> <td>13ª</td> <td>5º nível</td> <td>“</td> <td>120h</td> </tr> </tbody> </table>	Anos	Nível		Horas/estágio	8ª	0			9ª	1º nível			10ª	2º nível			11ª	3º nível	1º e 2º semestre	120h	12ª	4º nível	“	120h	13ª	5º nível	“	120h		
Anos	Nível		Horas/estágio																												
8ª	0																														
9ª	1º nível																														
10ª	2º nível																														
11ª	3º nível	1º e 2º semestre	120h																												
12ª	4º nível	“	120h																												
13ª	5º nível	“	120h																												

	<p>- A verificação final deveria ser externa. 1º faz-se a verificação interna (um professor verifica o “trabalho” do outro)</p> <p>- Alguns módulos (a maioria) tudo esta previsto, até os testes vêm já elaborados, o professor só tem de aplicar/executar. <u>O que traz inconveniente pois os alunos seguintes sabem qual é o teste.</u></p> <p>- A regra de passagem do módulo é 100% mas a escola fixou 80% = 16 valores; na pauta aparece <i>alcançou ou não alcançou</i></p> <p>- As aulas são blocos de 3 (45 m=1t); - Cada nível de estágio tem orientação; - A Escola também fez cursos de curta duração (3xsemana = +/- 2 meses, +/- 60 h) quando foi introduzido o Novo Plano Nacional de Contas para os próprios professores e alunos interessados.</p> <p>- A reforma começou na escola em 2009; - Foram formados no Instituto D. Bosco 18 professores nas áreas de gestão, contabilidade e hotelaria; - Até 2008 era Escola Comercial de Maputo.</p> <p>- Tem plataforma de moodle para se colocar material.</p> <p>- O estágio: 1 semana nos hotéis para os alunos terem a componente prática (protocolos com Grupo Girassol/Baia Girassol); - Contabilidade (4 empresas) e em escolas?????, - <u>Mas preferem os dos cursos antigos.</u></p> <p>- 3º Nível – Contabilidade Básica; 4º nível – contabilidade industrial, 5º nível – Contabilidade pública.</p> <p>- O PIREP colocou assessor nas escolas; - O projeto-piloto era de 5 escolas depois passou a 12 agora são passa de 20; - O PIREP termina em Outubro; - O orçamento seria de 1,5 milhões mas este ano foi de 400 mil que não dá para nada.</p>	B	B2
		C	C2

UC	Unidade de Registo: Diretor Pedagógico Adjunto do Básico ICM (Maputo)	Categorias	Indicadores
o18	<p>- Dois cursos (Técnicos Contabilista e Técnicos Aduaneiros) de 3 anos (diurno) e entra-se com a 7ª classe, os ingressos são dirigidos/enviados pela direção da educação da cidade. No noturno estão cada vez mais crianças pois não entram no diurno.</p> <p>- Dois semestres devem fazer estágio <u>mas os empregadores não querem perder tempo logo o estágio não está previsto para o nível básico.</u></p> <p>- Disciplinas: 1º ano (Português, Matemática, Geografia, História, Inglês, Física, Noções de Comércio, Contabilidade Geral e Educação Física); 2º ano (Português, Matemática, Geografia, História, Inglês, Química, Legislação Económica, Economia Política, Contabilidade Geral e Educação Física) e 3º ano (Português, Estatística Geral, Inglês, Calculo Financeiro, Contabilidade Geral, Contabilidade Industrial, Economia de Empresas, Informática e Educação Física).</p>	C	C2



## Província da Zambézia

UC	Unidade de Registo: Diretor do Instituto Comercial 1º de Maio de Quelimane (Zambézia)	Categorias	Indicadores
o20	- Em Dezembro de 2008 passou a Instituto e passou a ter curso de nível médio, teve que <u>haver enquadramento legal para certificar os alunos que faziam o nível médio nas escolas industriais e comerciais logo estas escolas passaram para institutos para certificar (há despacho ministerial). Antes só havia Institutos médios na Beira, Nampula e Maputo.</u>	B	B1/2
	- <u>Os CFM absorviam muitos alunos tanto para estágio como para futuros empregados, mas acabaram e foi um rude golpe assim como a Companhia da Zambézia e a Madal, que embora exista não está a aceitar estagiários.</u>	C	C2

UC	Unidade de Registo: Prof. Ibraimo Achave do Instituto Comercial 1º de Maio de Quelimane (Zambézia)	Categorias	Indicadores
o21	- É professor de desenho técnico e práticas (serralharia mecânica). Começou a trabalhar nesta escola em 1985 até 2000, depois foi para a direção provincial até 2009, regressando á escola.	A	A1
	- Entre 1978 – 1990 instituto pedagógico em Nampula e nos últimos 2 anos apareceu o Instituto D. Bosco para a formação de professores; - Tem havido seminários de capacitação (mais para os recém-licenciados que não têm formação pedagógica.		
	- Eliminar o torno; - Uma brigada canadiana esta a apoiar os currículos e a <u>introdução da construção civil é positivo.</u>		
- <u>Um país precisa de indústria e técnicos preparados.</u>	B	B2	
- <u>Deve haver descentralização e as escolas técnicas deviam ser dirigidas por pessoas da área.</u>		B3	
- Escola profissional em Morrumbala ex. artes e ofícios; - Escola comunitária do Gurué, nível médio agrário; nível básico industrial (eletricidade, mecânica auto e serralharia/mecânica); - Milevane no Alto Molocue: escola comunitária básica agrária; - Milange: escola comunitária pública agrária; - Mocuba: nível básico e agora nível médio; - Cheba tem escola básica agrária			
- As escolas agrárias começam em Agosto pois vai de encontro com as sementeiras.			

UC	Unidade de Registo: Prof. da Especialidade Torno/Freixo na Instituto Comercial 1º de Maio de Quelimane (Zambézia)	Categorias	Indicadores
o22	- Formou-se nesta escola em 1978, iniciou a sua atividade como professor nesta escola depois foi para Lichinga e agora voltou.- A especialidade, esta a acabar, este ano não abriu. Na altura eram 35 alunos, tinham duas máquinas, <u>havia interesse dos alunos,</u>	B	B1
		C	C2

	<p>fez estágio nos Caminhos-de-ferro, na empresa Madal e numa oficina; - <u>A Madal absorvia alguns alunos (3 anos seguidos 2 ficaram lá a trabalhar e 2 na companhia de Sena).</u></p> <p>- <u>Desde 84 que não há curso de capacitação.</u> Há 8 professores a fazer formação á distância no Instituto D. Bosco (4 de eletricidade e 4 de serralharia/mecânica), mas parece que são os últimos; <u>Os manuais que têm são antigos e desatualizados.</u></p> <p>- <u>Têm que haver mais ligação (melhorar) teoria/prática</u></p>	B	<p>B1/2</p> <p>B2/3</p> <p>B3</p>
--	--	---	-----------------------------------

UC	Unidade de Registo: Professores no Instituto Comercial 1º de Maio de Quelimane (Zambézia): a) geografia/história, b) portugueses, c) eletricidade e d) contabilidade.	Categorias	Indicadores
o23	<p><u>a) Concorda com o ensino técnico mas acha que os alunos ao longo dos anos têm vindo a baixar de nível, fazem pouca leitura, não há curiosidade mas talvez a falta de livros seja uma das dificuldades.</u></p> <p><u>b) A professora acha que o aluno do E.T.P. é mais desinteressado nas disciplinas gerais.</u></p> <p><u>c) Fez o curso na escola em 1999 (?) na altura havia material, até faziam grupos de 5 alunos para trabalhar na prática, a média era de 25/30 alunos por turma, hoje não há prática no 1º ano, para o 2º ano trouxe o seu próprio material e incentivou os alunos a trazer o seu próprio material (empreendedorismo), para o 3º ano é impossível trazer material pois o que é necessário (máquinas) é caro. Os alunos contribuem com o material (as coisas simples que não são muito caras como fio, uma tomada...) a escola contribuiu com fio e 12 tomadas. Fez uma pequena reciclagem de 7 dias em Chimoio e foi tudo. Houve reunião com o PIREP e uns canadianos. Só duas turmas do 2º ano estão a fazer práticas, a sua turma e a de outro colega (os mais novos professores da especialidade na escola). O professor é novo na escola este é o seu 2º ano na escola, por isso encontra-se motivado e tenta resolver o problema de falta de material, até brincam com ele por causa disso.</u></p> <p><u>d) No geral tem 34 anos de ensino mas 18 no ETP. Fez a sua formação nesta escola. A geral e a superior na Politécnica. Até mais ou menos o ano de 2006, a preocupação que os alunos sempre mostraram era mais empenho, mais interessados agora a preocupação é menor. Desde essa altura que o ET tem vindo a mudar. O Plano Oficial de Contas mudou em 2006, o mercado é mais exigente logo estamos a alterar a situação, fazer com que os alunos se interessem mais. Falta de material (precisam do código do IVA; do POC, de legislação fiscal), talvez seja uma das causas. Alguns chegam com uma preparação baixa. O ET é exigente e existe mais exigência/mais preparação/qualidade/preparação por parte dos alunos. A passagem dos alunos para o ensino médio é boa/sem problemas. Introdução de novas pedagogias para que a passagem seja conseguida e as dificuldades superadas/ultrapassadas (procuram implementar estas</u></p>	<p>A/B</p> <p>A</p> <p>B</p>	<p>A1/B1</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B1/2</p> <p>A1</p> <p>B1/2</p> <p>B2</p> <p>B1</p>



	<p>estratégias para os alunos com mais dificuldades). <u>Existem só 4 professores da especialidade a tempo inteiro, é uma das dificuldades pois os que o não são faltam muito (os de tempo parcial não são tão dedicados neste aspeto, têm outras preocupações/com o outro emprego).</u> Em 2008 participou no seminário nacional de revisão curricular em contabilidade em Inhambane. <u>A formação e a atualização que têm tido é a nível interno, os colegas com mais experiência passam a informação/procuram esclarecer dúvidas nos encontros da planificação que fazem regularmente (às vezes uma vez por semana).</u> A contabilidade que está a ser dada é a manual e o que existe lá fora/no mercado é o uso das novas tecnologias/computadores. <u>Se tivessem 2/3 computadores e um pacote informático (programa primavera) já era bom, pois podiam praticar e os alunos quando fossem para o mercado já não tinham total desconhecimento.</u></p> <p><u>O ET é melhor, se os alunos fizerem o ensino geral não tem capacidade para fazer algo quando terminam. É bom investir neste ensino.</u></p> <p><u>Uma coisa boa da “escola”: o relacionamento entre os docentes.</u></p> <p><u>Uma coisa menos boa: “as pessoas” (entendeu-se que estava a falar dos dirigentes/responsáveis) não estão muito preocupadas com o material (falta dele e arranjar).</u></p>	A B	B2 B2 B3 A1 B1
--	---	--------	----------------------------

UC	Unidade de Registo: Diretora da Escola Comunitária de Artes e Ofícios de Quelimane	Categorias	Indicadores
o24	<p>- Escola de comunitária foi fundada pelos monges capuchinhos e começou a funcionar como tal em 2007. Tem presentemente 410 alunos distribuídos por 4 especialidades (eletricidade; mecânica geral; carpintaria/marcenaria e informática).</p> <p>- Também tem ensino geral com 3600 alunos da 1ª à 10ª classe com 4 turnos; - A escola dedica-se mais à produção/prática, insiste-se na auto - produção; - <u>A reforma traz muito impacto;</u> - Fazem 8ª, 9ª e 10ª obtêm diploma.</p> <p>- Têm ensino inclusivo: 21 alunos são surdos/mudos (12 meninas e 9 rapazes) cuja adaptação não tem sido fácil por várias razões como <u>falta de capacitação para os docentes (tiveram somente uma pequena capacitação de 4 dias o que é pouco), falta de manuais ... manuais escassos;</u>- São vários os projetos:</p> <p>1) A escola chamava-se <i>Cooperativa Cerâmica de Quelimane</i> foi criada em 1987 para receber os refugiados da guerra civil. Na altura eram 350 efectivos onde tinham olaria, mecânica, fábrica de sabão e carpintaria hoje chama-se cooperativa de promoção social humana.</p> <p>2) Em 1989 criou-se a escola de Martinho de Inhassuge(???) para acolher os filhos dos refugiados.</p>	B	B1 B2

	<p>3) Projeto do idoso mais necessitado (Mesa São Francisco de Assis) (?): neste momento são 285 idosos com direito a refeição, assistência médica, os que se encontram a viver em suas casas ou de familiares levam por mês um Kit de alimentação.</p> <p>4) Projeto de acolhimento de crianças de rua necessitados: são 75 crianças. Em Milange 7 alunos fazem o nível elementar básico agrário (??) e 2 em Molocue. Um aluno está em Kuamba a fazer a sua formação elementar na área da saúde. Um aluno, esta no Gurué a fazer nível médio de eletricidade. Doze alunos que se encontram a frequentar a escola de artes e ofícios vêm deste centro. (3 escolas de artes e ofícios: Mocuba, Quelimane e Gurué)</p> <p>5) Projeto de agricultura familiar.</p> <p>6) Projeto comunitário de artes e ofícios que tem dois turnos: de manhã têm teoria e de tarde têm prática.</p>		
--	---	--	--

UC	Unidade de Registo: Sr. Raimundo trabalhador nos Serviços de transportes na Saúde em Quelimane	Categorias	Indicadores
o25	<p>- Fez a sua formação em mecânica na EICQ (1981 – 1984). <u>Na altura a política era: os bons alunos ocupavam as vagas nas empresas o aluno de 10/11 seguia os estudos.</u> Quando acabou entrou logo para a saúde onde se encontra até hoje. A escola até meados de 1987 ainda tinha bom material e condições.</p> <p>- Fez a primária em Milange e como só havia vaga na EICQ e no curso de mecânica matriculou-se e gostou; - Diz que <u>teve bons professores, que faziam uma feira anual onde a escola/alunos expunham as suas “habilidades”.</u> Uma das razões porque acha que a <u>escola perdeu o impacto (desprestigio) foi a não existência do nível médio.</u> Perdeu uma oportunidade de ir para Maputo pois a sua chefe escondeu /dificultou a sua ida.; - Estagiou no Entreposto, na Patrício e Filhos e veio a estagiar na saúde; - Hoje esta a fazer direito na UCM (curso de direito, informática e Contabilidade e Gestão) (???). <u>É a favor do ET mas deve-se apostar no equipamento e gente séria a nível de docentes e gestão da escola.</u></p>	B	<p>B1</p> <p>B1</p> <p>B2</p> <p>B3</p>

### Província de Nampula

UC	Unidade de Registo: Trabalhador na secretaria da Escola Industrial e Comercial de Nampula - EICN (Nampula)	Categorias	Indicadores
<b>o26</b>	<p>- A EICN passou a ser Instituto industrial e comercial de Nampula (2009); - A escola encontra-se neste momento a ser reabilitada e funciona provisoriamente em dois sítios o ensino básico funciona no lar dos estudantes da escola e o ensino médio/instituto funciona no centro internato do instituto. Atualmente têm 4 diretores adjuntos pedagógicos, mas um único diretor geral.</p> <p>- Na secretaria trabalham 12 pessoas e é única para os dois ensinos., - O Sr. Bendito Saide da secretaria foi aluno da EICN no ano 1987 <u>no princípio havia material pois estava a ser apoiado pela Rússia, havia laboratório, máquinas e ferramentas nas oficinas, quando acabou o apoio o material foi se degradando até hoje.</u> Os professores como <u>tinham material de apoio e condições transmitiam bem os saberes. Veio para a escola para ter mais conhecimentos técnicos.</u> Trabalha na escola desde o ano de 1992.</p> <p>- O Instituto Pedagógico Industrial começou nos anos 1980 só curso industrial. Neste instituto formava-se professores, quando acabavam automaticamente eram afectos na carreira de docência (era a única escola de formação de professores do ETP). Em 1982 passou a chamar-se Instituto Industrial e Comercial de Nampula. <u>Atualmente os docentes passam diretamente dos bancos da escola para a docência, sem formação pedagógica.</u> Havia disciplina de Organização e Higiene escolar além de pedagogia e psicologia. Mas uma das mais importantes era tecnologia de ensino das disciplinas técnicas; - <u>O CFM aceitava mais estagiários, EDM e entreposto/Toyota. Atualmente é mais os bancos na especialidade de contabilidade.</u> A construção apanha mais os do ramo industrial. Na mecânica os alunos graduados sabiam conduzir/tinham carta de condução e lavrar machambas (havia um curso chamado mecanização agrícola). A fábrica de cimentos de Nacala recebe finalistas.</p>	B  A    C	B2  B1 A1    B2  C2

UC	Unidade de Registo: Técnico a trabalhar na reabilitação da Escola Industrial e Comercial de Nampula (Nampula)	Categorias	Indicadores
<b>o27</b>	<p>- Foi aluno da EICP (Pemba – Cabo Delgado) na especialidade de serralharia/mecânica veio para Nampula para o ensino médio de construção e edifícios; - Diz que em Pemba havia mais condições, fez estágio nas oficinas de eletricidade e <u>em Nampula na CMC (construtora italiana que esta a reabilitar a escola) onde se encontra a trabalhar na reabilitação da escola;</u> - Numa primeira</p>	C  A	C1  A1

	fase foram dois do curso dele aceites na empresa e depois mais dois; - Nos CFM vão mais os de mecânica; - <u>Foi para o ETP porque sempre quis tirar eletricidade mas como não havia vaga foi para serralharia/mecânica</u>		
--	---	--	--

UC	Unidade de Registo: Diretor da Escola Industrial e Comercial de Nampula (Nampula)	Categorias	Indicadores
<b>o28</b>	<p>- O que já se fez: formação de capacitação da parte da direção da escola em gestão modelar (desde 2006); houve professores entre 2006 e 2008 que tiveram na Alemanha - 9 docentes (4 de mecânica geral, 3 eletricidade, 1 mecânica auto e 1 informática) divididos em grupos e que foram em anos diferentes.</p> <p>- O que está a acontecer: A formação no Instituto D. Bosco que são 28 no total (4 no 2º ano, 7 no 3º ano e 17 no 4º ano); a <u>reabilitação da escola, são sinais encorajadores</u> (os alunos saem com competências)</p> <p>- <u>Vê o futuro “risonho”;</u> os encarregados de educação foram chamados á escola para explicação do que se está a passar e <u>mostraram-se interessados. Os encarregados de educação vêm á escola, há 1 representante na direção.</u></p> <p>- Ensino Médio Comercial: parece que se iniciou em 1996/97 só noturno, diurno funciona desde 2007; - O ensino médio industrial funcionava onde é hoje a cadeia, era o chamado Instituto Pedagógico que começou nos anos 80 e era mais para formação de professores.</p> <p>- <u>Há desafios importantes: - O fato de os dois ensinos (Médio e Básico) estarem juntos traz <i>desvantagens</i> para o ensino básico pois reduz o nº de turmas porque as salas são para dar lugar ao Médio, sendo que a filosofia é reduzir o nº de alunos por turma (média 20/25 o que agora é 40 e ...), menos tempos na sala de aula e mais nas práticas. <i>Vantagens:</i> os alunos saem do nível básico e entram no médio com mais facilidade pois já conhecem o ambiente.</u></p>	A	A1
		A/B	A1/B2

UC	Unidade de Registo: DAPD - diretor adjunto pedagógico diurno na Escola Industrial e Comercial de Nampula (Nampula)	Categorias	Indicadores
<b>o29</b>	<p>- Estão a fazer formação no D. Bosco 10 professores: 5 de eletricidade, 4 de mecânica e 1 em Administração.</p> <p>- São 4 especialidades: Contabilidade com 13 turmas (9 diurno, 3 turmas por cada ano; 4 noturno, 1 turma pelos quatro anos); Serralharia/mecânica com 8 turmas (4 diurno, 2 do 1º ano e 1 do 2º e 3º; 4 noturno, 1 turma pelos quatro anos); Eletricidade 10 turmas (6 diurno, 2 por cada ano; 4 noturno, 1 pelos 4 anos e Mecânico Auto 3 turmas e só diurno.</p> <p>- São 75 docentes (80% são efectivos e a média de idades ronda os 40 anos)</p>		

	- <u>As empresas estão recetivas a receber os alunos para estágio</u> (CFM, EDM, Entrepoto/Toyota são as principais), os recursos minerais (Minas/geologia) <u>até solicitaram para que os alunos que fizeram estágio em contabilidade ficassem lá a trabalhar.</u> Também assinaram um protocolo de colaboração com a ASSINA (?) – Associação Industrial de Nampula. <u>Têm havido encontros com as empresas e há pedidos por parte das mesmas para que os alunos façam lá estágio.</u>	C	C2
	- O Instituto Pedagógico Industrial acabou na altura do conflito armado; - <u>Internamente e dentro das próprias especialidades fazem uma pequena formação (3 horas ao sábado), os que têm mais preparação.</u>	B	B2
	- Os alunos da especialidade de contabilidade vão começar o estágio de 2 meses em 19/8. A distribuição faz-se conforme a empresa precisa. No final há relatórios e uma ficha individual do estágio. São avaliados. - Em relação á formação de professores o 1º momento foi concurso, o decente candidatava-se e a direção provincial seleccionava os que preenchiam os requisitos. Todos os anos têm havido essa seleção. O Instituto D. Bosco envia formadores que trabalham na escola com os professores. Os professores 1 vez por ano têm que se deslocar a Maputo durante 45 dias (mínimo 1 mês) para fazerem exames, o que causa transtorno na escola pois há que fazer reajustamentos nos horários. O curso são 4, 5 anos e dá o bacharelato. - Como é novo na escola e vem do geral o que pode dizer é <u>que nota mudanças grandes entre o Geral e o Técnico, aqui o aluno aprende a fazer.</u> - Em 2006 iniciou-se a disciplina do empreendedorismo, para algumas turmas do 1º ano, ano seguinte os 2º anos e agora todos os anos têm.	A	A2

UC	Unidade de Registo: Alunos do ensino básico da EICN (Nampula) (na sua maioria da especialidade de contabilidade)	Categorias	Indicadores
<b>o30</b>	- <u>Na opinião dos alunos o ET/Escola: uma aluna diz que sempre gostou de contabilidade e a mãe trabalha na área e depois que passou a ir visitar a mãe no local de trabalho compreendeu melhor a profissão e ficou a gostar mais; ter melhor formação do assunto; sempre foi um sonho ser contabilista/tem ensino melhor que as outras escolas; é mais fácil para encontrar emprego, para melhor ter conhecimento da área.</u> - Uma coisa menos boa da escola: <u>falta sala de informática para aprender não só a contabilidade, sala de prática para a eletricidade e serralharia/mecânica.</u>	A B/A	A1/2 B1/A1

	- Uma coisa boa: <u>bom relacionamento entre colegas; professores explicam bem e têm paciência para ajudar nas dificuldades/dúvidas.</u>		B1/2
	- <u>Falta biblioteca, faltam livros só têm o Plano geral de contabilidade, noções de empreendedorismo têm livro.</u>	C	C2
	- <u>Horário pesado (aulas de manhã e tarde – principalmente os de eletricidade) no 1º semestre e as aulas são longe, não há chapa e estrada má. Transportes não há.</u>		
	- <u>O estágio para a especialidade de contabilidade é complicado.</u>		
	- Uniforme: calça azul e blusa branca (tirei foto do emblema) (para o básico); Calça preta e blusa branca (para o instituto)	A	A1
	- Todos pensam ir para o Instituto, <u>sentem que as coisas estão a andar e que terão boas condições de material no futuro.</u>		
	- Têm núcleo desportivo/cultural.		

UC	Unidade de Registo: Alunos do 2º ano de mecânica geral do Ensino Médio em Nampula	Categorias	Indicadores
o31	- <u>A razão porque vieram para o ETP: O ET busca aplicação da prática,</u> começou na oficina do tio e por isso quer aprofundar os conhecimentos; <u>outro diz que quer ter uma profissão; outro foi o vizinho que influenciou a sua escolha.</u>	B	B1
	- <u>Os exames foram difíceis, mas o resto não foi difícil adaptação embora há dificuldades por falta de equipamento.</u>	A	A1
	- <u>Os exames foram difíceis, mas o resto não foi difícil adaptação embora há dificuldades por falta de equipamento.</u>	B	B2
	- <u>Não devia haver exames para os alunos do básico do ETP e para o ensino superior, mas compreendem a causa que foi devido ao nº de alunos que querem frequentar esta escola e só há 3 institutos médios industriais (Maputo, Beira e Nampula), há muita gente que quer vir para o ETP.</u>		B3
	- <u>Uma coisa má: falta de equipamento, falta prática.</u>		B1/2
	- <u>Uma coisa boa: aprender a conviver/viver com gentes de todo o Moçambique, com diferentes culturas, há gente de Pemba, de Inhambane etc.</u>	A	A1
	- <u>Expectativa da nova escola: Esperam melhores condições mas acham que a gerência tem que se enquadrar.</u>		
	- <u>No geral falta algo aos professores, falta capacitação ex: fazer testes (nas disciplinas gerais), só se baseiam no que está nos seus apontamentos se o aluno traz outras ideias e eles não aceitam (os prof. das disciplinas técnicas estão desatualizados e também não aceitam novas ideias. Nas gerais os prof. preocupam-se mais a cumprir o programa. Os prof. mandam trabalhos/temas que sabem que os alunos não encontram na biblioteca; - Falta biblioteca, sala de informática, material...;- Agora a maior dificuldade são as</u>	B	B2

deslocações, pois as aulas teóricas são aqui, outras nas instalações da academia e outras nas empresas com horário manhã e tarde não é possível; - O chapa custa 5 meticais cada viagem se o alunos fizer 4 viagens por dia são 20 por dia, 100 por semana e 400 por mês, impossível.		
---	--	--

UC	Unidade de Registo: Diretor Adjunto Pedagógico do Ensino Médio -Nampula	Categorias	Indicadores
o32	<p>- Em 1980 era Instituto Pedagógico Industrial (IPE) para formação de professores do ensino técnico básico. Médio Comercial regime Noturno em 1996 e Médio Industrial em 1982; - Em 1982 os 1º graduados e começaram a trabalhar em 83; - Em 1992/93 passou a ser Instituto Industrial (o IPE) e passaram para onde é hoje a EICN; - Em 2007 comercio diurno (??); - Para frequentarem o Ensino Médio existe concurso/exame de admissão; - Ramo comercial: Exame de Português e Matemática e Ramo Industrial: Matemática, Física e Desenho; - Os que têm 12º ano não fazem exame é um concurso documental, ficam á espera.</p> <p>- Ano Letivo 2010: - Regime Diurno_(esta a funcionar com novos programas) – Comercial (técnico de contas) são 3 turmas, uma para cada ano; - Industrial (12 turmas: eletricidade; construção e edifícios; manutenção e reparação de automóveis; mecânica geral); - Regime Noturno: Comercial (7 turmas) e Industrial (14 turmas)</p> <p>- O regime diurno tem estágio (12 semanas de Março até Maio), quando acabam o 3º ano, o semestre seguinte é estágio e defesa do trabalho final (têm de fazer um trabalho final)</p> <p>- <u>Há recetividade das empresas</u> ex: empresas de construção, nas instituições estatais... (todos foram colocados em estágio), <u>no princípio foi um pouco complicado, mas agora é fácil.</u></p> <p>- O professor fez em Bilibiza o nível básico, mecanização agrícola e esta a fazer a ciências de administração no D. Bosco, esta no 4º ano; - O curso no Instituto D. Bosco é por 4,5 anos e dão equivalência a bacharel. Existem 2 componentes a psicopedagógica (no 1º semestre, enviam os módulos, fazem os trabalhos e depois vem uma equipa de tutórias para fazerem sessões e elaborar exames que são feitos localmente) e a técnica (2º semestre entra a componente tecnológica). Usam o email para enviar trabalhos. Nos dois 1º anos eram 30 dias em Maputo agora são 40 dias onde têm aulas práticas e exames.</p>	C	C2

UC	Unidade de Registo: Professor na EICN (Nampula)	Categorias	Indicadores
o33	- Fez nível básico na EICN, o nível médio na escola Alberto Kassine (?) de estudos laborais em Maputo, que forma economistas médios de trabalho. Agora esta na Universidade Pedagógica a fazer história política e gestão pública, no 4º ano. É professor desde 1994 e nesta escola desde 2007. Primeiro trabalhou nos CFM (durante 21 anos), trabalhou 13 anos como chefe de departamentos recursos humanos. Esteve na escola profissional da ilha de Moçambique (2004-07). Em 2003 passou a ser escola profissional, em regime modelar e é apoiada pelos salesianos (8º,9ª + 1 ano). No ano que começou foi ano elementar e entrava-se com a 5ª classe mas este sistema acabou.		
	- Lecciona noções de comércio e contabilidade geral.		
	- <i>Uma coisa boa:</i> <u>a interação entre colegas, “estou com uma família”.</u>		
	- <i>Uma coisa má:</i> <u>falta de equipamento, precisavam de 2 salas equipadas para a prática, embora o prof. traga documentos como ex: cheques....., devia haver participação da escola, mais ligação com a prática.</u>	B	B1/2
	- <i>No futuro:</i> <u>esta a crer que poderá haver sucesso, mas tem de haver empenho por parte do prof. e aluno. Haverá empenho dos alunos, o prof tem que ter condições para dar resposta as solicitações dos alunos e tem que estar preparado.</u> É um desafio. Sucesso haverá se houver empenho.	A	A1
	- <i>A questão da formação:</i> <u>há interação entre os colegas da especialidade, ajuda nas questões da formação. Desde 2007 já houve 2 seminários de capacitação psicopedagógica (metodologias de ensino) para todos os professores. Na área não tem havido.</u>	B	B1/2
	- <i>Se estivesse á frente da reforma:</i> 1) <u>prioridade equipar a escola com todos os meios necessários/adequados á escola e ao meio/realidade da província e cidade;</u> 2) <u>formação de recursos humanos.</u>		B3
- <u>O estágio que os alunos estão a fazer não chega, pois, a escola não tem equipamento, realidade escola local de estágio é diferente.</u>	C	C2	
- No seu tempo era fácil <u>ficarem a trabalhar no sítio que faziam estágio ele ficou nos CFM</u> (fez 3º ano em 81 de contabilidade e em 82 começou a trabalhar)			

### Província de Manica

UC	Unidade de Registo: Instituto Agrário do Chimoio (Manica)	Categorias	Indicadores
	- Há alojamento e cantina para alunos e professores; - Cursos: Floresta (antigo); Fauna Bravia (antigo) e Agro-pecuária (novo); - Os cursos antigos fazem estágio de 3 meses; - Alunos são aproximadamente 250; - Funcionários + Professores (37 ??) = 77 (do		



o34	fundo estatal) e +/- 50 doo fundo interno da escola; - Um primeiro contingente de graduados saíra em Dezembro; - O 3º nível (não vão a estágio as práticas são nas instituições); 4º nível (1 mês de estágio) e 5º nível (último estágio em Outubro antes de graduar de 45 dias); - No novo sistema não defendem o relatório mas têm tutor e há uma comissão que avalia o relatório;- Departamento de estágio, inserção laboral (existe na escola)???. - Agro-pecuária tem dinheiro do FUNDEC para o estágio ex: alojamento/tenda; - O estágio é um módulo, há protocolo de colaboração; - A escola formava os antigos regentes.		
-----	--	--	--

### Província de Sofala

UC	Unidade de Registo: Associação Comercial da Beira (“funcionário” que também é professor de Inglês no Instituto) (Sofala)	Categorias	Indicadores
o35	- Nasceu em 1893 mas em 1994 emergiu; - Já têm parcerias/protocolos com as empresas e existe a intenção de também a ver com as escolas técnicas, falta ultimar; - <u>Querem ser um elo de ligação escola – empresa, tanto para estágio como para emprego.</u> - <u>Há recetividade por parte das empresas para receberem estagiários. Até solicitam á escola a lista dos estagiários.</u> Ex: Caminhos-de-ferro, Cervejas de Moçambique, Eletricidade, Águas, Açucareiras...	A C	A1 C2

UC	Unidade de Registo: Diretor Adjunto Pedagógico e Diretora da EICB (Sofala)	Categorias	Indicadores
o36	- Professores em formação no D. Bosco: 7 professores homens (2 já concluíram);-Tem biblioteca - <i>Atividades:</i> construção do muro de vedação; têm visitas como por exemplo á estação de tratamento de águas de Motula??. todos os anos vão com os alunos do 3º ano, obrigatoriamente, á hidroeléctrica de Cabora Bassa; criaram/construíram um centro de formação de curta duração para a comunidade, no Dondo, já fizeram formação a 24 pedreiros. O centro foi construído pois concorreram á 3ª janela do FUNDEC; como ajudam o Município adquiriram 105 talhões para os professores. - <u>Estágios:</u> agora tem havido alguns problemas em colocar estagiários devido ao fato de ter aumentado na cidade o nº de escolas e <u>Universidades que também procuram colocar os seus estudantes em estágio.</u> Estão agora a assinar memorandos para assegurar os estágios. Em Manica, a Junta de Estradas recebia os estagiários do curso Estradas e Pontes mas começa a haver dificuldades. - Custo médio: 750 meticais (matricula); - Os exames são a nível nacional e concorrem aproximadamente 900 mas só há vaga para 400; - Quem vem do ensino básico e que tenha média de 14 entra diretamente no instituto não faz exame de admissão; - São 15 salas de aulas (+ 2 laboratórios);- Pessoal não docente: 30 (12 Mulheres);- Orçamento de 2010 foi de 466 mil meticais, recebem por duodécimos de 11 000 meticais;- Instalações foram inauguradas em 11/10/1969 (placa á entrada);- Uniforme cinzento; - O instituto	C	C2

tem lar para os estudantes de fora; - Professores em formação no D. Bosco: 8 estão a fazer e são só homens; - Pessoal não docente = 44 (29 H e 15 M); - Docentes = 105 (17 M até 15 de Março – como indica na cópia mas agora são mais 2)

**- Turmas - diurno**

	1º ano	2º ano	3º ano
Torno Fresa	2	1	1
Serra. Civil	2	1	1
Ser. canalizador	1	1	1
Mecânica auto	3	2	2
Mestre obras	3	3	2
Mont. Electricista	4	3	2
Contabilidade	11	9	6

- Alunos total: 2728

**- Turmas - noturno**

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mecân.	1	1	1	1
S. Mec.	1	1	1	1
Mestre Obras	1	1	1	1
Electric.	2	2	1	1
Contab.	3	1	2	3

- Alunos total: 697 (547 =H; 150 = M)

- Ramo comercial: camisa branca e calça preta; Ramo industrial: camisa e calça castanho claro (papel de embrulho);- Alunos do noturno não têm aulas práticas nem fazem estágio;- A partir do estágio a maioria consegue logo emprego;- Custo: 650 meticais (durante 3 anos e até ao ano passado foram aproximadamente 400 meticais);- As oficinas de mecânica e mestre-de-obras funcionam e dão alguma produção;- A escola não tem lar, o que a maioria faz é alugar dependências;- As listas vêm da direção da cidade e dão prioridade aos alunos dos distritos; - O orçamento para este ano foi de 120 mil meticais mas já receberam, por 3 vezes, o fundo de apoio às escolas (ADE) que é um reforço ao orçamento. Este fundo só contemplava as escolas secundárias, mas agora também contemplam as escolas técnicas mas é dirigido para o processo de ensino (é dirigido ou seja vem uma lista de coisas para se gastar o fundo) mas a escola também canaliza para a produção. Este fundo é atribuído de acordo com o nº de alunos e não só.

B B2  
C C2  
B B2

	- Na parede da sala dos professores: Sector de produção 2010: Mecânico auto = 25 550; Mestre-de-obras = 11 818; Serralharia civil = 13 570, Papelaria = 6 509 com um Total = 57 447 meticaís; - Saldo mês anterior = 8 394,45 meticaís e Despesas = 57 920 meticaís	
--	---	--

UC	Unidade de Registo: Responsável pelo Centro de Formação Profissional da Beira (Sofala)	Categorias	Indicadores																																																								
037	<p>- Existem dois centros, do Dondo e Beira;</p> <p style="text-align: center;">- Cursos de curta duração:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>Canalização</td><td>90 dias</td><td>7ª classe</td><td>1365 mtz</td></tr> <tr><td>Carpinteiros</td><td>“</td><td>“</td><td>1 415</td></tr> <tr><td>Eletricidade instaladora</td><td>“</td><td>“</td><td>1 715</td></tr> <tr><td>Gestão empresarial</td><td>30 dias</td><td>8º classe</td><td>1 615</td></tr> <tr><td>Informática</td><td>45 dias</td><td>7ª classe</td><td>675</td></tr> <tr><td>Pedreiro</td><td>90 dias</td><td>“</td><td>815</td></tr> <tr><td>Mecânica auto</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Serralharia civil</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Refrigeração</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Cabeleira</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Corte e costura</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Mecânica instaladora</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Soldadura</td><td>“</td><td>“</td><td></td></tr> <tr><td>Contabilidade e secretariado</td><td>“</td><td>“</td><td>a)</td></tr> </table> <p>a) falta de formadores por isso não abriam o curso pois agora não podem contratar provisoriamente professores por exemplo da escola Industrial e comercial; - O centro abriu em 1994 e em 1993 os formadores estiveram na África do Sul a ter formação;- Até 2009 formaram á volta de mais de 5 000 formandos; - No centro do Dondo os cursos são mais industriais como por exemplo gestão de pequenos negócios, principalmente para aqueles que obtiveram o fundo; -Têm de serralharia civil e um novo projeto/curso de reparação de motos e bicicletas; - Há divulgação do centro nas empresas ex: o aeroporto de Moçambique solicitou formação para 10 trabalhadores; - <u>Têm parceria com a Escola de Condução Mucaranga para formação de mecânicos, eles pediram ajuda ao centro para “montar” uma sala de aula;</u> - <u>Atribuem certificados e no final atribuem Kits</u> (em todos os cursos mas mais aos cursos industriais) a mais ou menos 5 formandos (os mais jovens entre 16 a 30 anos) para poderem iniciar o seu negócio; - Também têm de hotelaria e turismo (?); - <u>Cedem nas instalações pequenos espaços para iniciarem o seu negócio,</u> os que solicitam também têm apoio de uma associação francesa – AISOL (?); - Os formandos têm estágio no final do curso.</p>	Canalização	90 dias	7ª classe	1365 mtz	Carpinteiros	“	“	1 415	Eletricidade instaladora	“	“	1 715	Gestão empresarial	30 dias	8º classe	1 615	Informática	45 dias	7ª classe	675	Pedreiro	90 dias	“	815	Mecânica auto	“	“		Serralharia civil	“	“		Refrigeração	“	“		Cabeleira	“	“		Corte e costura	“	“		Mecânica instaladora	“	“		Soldadura	“	“		Contabilidade e secretariado	“	“	a)	<p>B</p> <p>A</p> <p>B</p>	<p>B2</p> <p>A1</p> <p>B2</p>
Canalização	90 dias	7ª classe	1365 mtz																																																								
Carpinteiros	“	“	1 415																																																								
Eletricidade instaladora	“	“	1 715																																																								
Gestão empresarial	30 dias	8º classe	1 615																																																								
Informática	45 dias	7ª classe	675																																																								
Pedreiro	90 dias	“	815																																																								
Mecânica auto	“	“																																																									
Serralharia civil	“	“																																																									
Refrigeração	“	“																																																									
Cabeleira	“	“																																																									
Corte e costura	“	“																																																									
Mecânica instaladora	“	“																																																									
Soldadura	“	“																																																									
Contabilidade e secretariado	“	“	a)																																																								

UC	Unidade de Registo: Responsável pelo Centro de Formação YoungAfrica (Sofala)	Categorias	Indicadores
o38	<p>- Funcionam desde 9/2007, dão certificado, estão registados pelo Instituto Nacional de Educação e formação profissional (Ministério do Trabalho); - Nasceram de uma associação Young Moçambique (só estão em Sofala mas estão/estiveram no Zimbabué);</p> <p>- Têm estágio, <u>parcerias para empregar os formandos, mas é complicado arranjar estágio</u>. Ex. Açucareira de Marrumeu é uma das empresas onde colocam estagiários; - Ficam no mercado de trabalho 25% dos estagiários, num universo de 650 graduados por semestre (mais ou menos 1300 graduados por ano); - Processo de seleção para frequenta os cursos: lançam anúncio dos cursos, os alunos candidatam-se, fazem uma entrevista e a partir daí o aluno irá ou não frequentar o curso; - <u>A procura é grande se a meta é 650 formandos a seleção é entre 2 000</u>; - Os mais procurados são os cursos de culinária, refrigeração (serviço de frio) e eletricidade.</p> <p>- São dois grupos de formação: a) cursos industriais e b) cursos comerciais; - O curso de técnico aduaneiro é novo e o da EICB está cheio, pois há muita procura; - <u>Por causa da sua filosofia de ensino introduziram em todos os cursos a disciplina de empreendedorismo, no final do curso eles dão um micro crédito para iniciar um negócio e está disciplina dá-lhes oportunidades de terem conhecimento para gerir o seu pequeno negócio</u>. Como havia problemas de retorno (a maioria não pagava só 65% é que reembolsavam e desses 80% são mulheres), gestão... agora não estão a dar dinheiro, mas sim um KIT de trabalho/ ferramentas.</p> <p>- <u>Funciona em regime de franquia pois alugam os departamentos (oficinas equipadas) que pagam uma renda à Young Africa que supervisiona a formação</u>. Por exemplo dizem a uma empresa que têm uma oficina onde podem exercer a sua atividade e eles (quem aluga) fazem a formação, prestam um serviço. O produto/lucro das oficinas pertence á empresa que aluga. Os alunos pagam na Young Africa; - <u>As empresas/os que alugam é que contratam o formador/professor e pagam assim como uma renda á Younh Africa pelo espaço alugado</u>: - Exemplo: um departamento com o mínimo de 15 estudantes x 400 mtz = 6 000 mtz, pagam 1 500 de aluguer mais 3 000 ao professor logo ainda ficam com 1 500 de lucro; - O mínimo exigido é que os professores sejam técnicos médios.</p> <p>- Para além das aulas normais e do empreendedorismo têm uma disciplina “Ciências da vida” para consciencializarem os jovens com o problema da Sida, mais conscientes com a vida e os problemas atuais com que se deparam; - Há uma outra escola técnica privada – Monte Sinal e um centro de formação de padres espanhóis (novo).</p>	C  A	C2  A1  A2  A1



## ANEXO C – DIVERSOS

### ANEXO C.1.1 – AUTORIZAÇÃO DIREÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DIRECÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL E VOCACIONAL

#### CREDÊNCIAL

Para os devidos efeitos declara-se que a **Mestre Ana Paula dos Santos Pinto**, está devidamente autorizada a visitar Instituições de Educação Técnico Profissional em Moçambique.

Dada a relevância da sua tese e os desafios metodológicos que representa, solicitamos o apoio necessário de todas instituições competentes e,

pela colaboração que as instituições provinciais e distritais puderem prestar os nossos melhores agradecimentos.

Maputo, 26 de Julho de 2010

*P/* O Director Nacional  
*Cuq...*  *Maputo*  
/Gilberto A. Boras/

**ANEXO C.1.2 – CREDENCIAL DA DIREÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO TÉCNICO  
PROFISSIONAL**





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DIRECÇÃO NACIONAL DE ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

**CREDÊNCIAL**

A quem interessar declara-se que a **Mestre e Doutoranda Ana Paula dos Santos Pinto** está devidamente autorizada a visitar todas Instituições de Educação Técnico Profissional em Moçambique, para efeito de recolha de informações no âmbito da sua Pesquisa sobre “o Ensino Técnico Profissional em Moçambique” no período de 21 de Março a 6 de Abril de 2013

Dada a relevância da sua pesquisa, solicitamos o apoio e colaboração necessária por parte de todas instituições Provinciais e Distritais.

Maputo, 25 de Março de 2013

  
**O Director Nacional**  
  
**/Gilberto A. Botas/**

## ANEXO C.1.3 – DESPACHO DO DIRETOR NACIONAL AO PEDIDO DA INVESTIGAÇÃO



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Exma. Senhora

Ana Paula dos Santos Pinto

Maputo

Ref. N.º 434 /DINET/010.2/RAI/11 Maputo, 11 de Julho de 2011

**Assunto: Comunicação do despacho**

Vimos pela presente comunicar o despacho exarado pelo Senhor Director Nacional sobre o seu requerimento que solicitava a disponibilidade de investigação:

**“ CONCORDO**

**Com a iniciativa pedimos o apoio necessário da parte das instituições que forem visitadas pela Senhora Ana Paula**

**Ass: Engº Gilberto A. Botas, Director Nacional**

**Data: 18.07.2011”**

**Chefe da Repartição Central**

**/Maria Róina Mondlane/**





## ANEXO C.1.4 – DECLARAÇÃO DE PRESENÇA NO INSTITUTO COMERCIAL DE MAPUTO



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DA CIDADE DE MAPUTO  
DIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CIDADE DE MAPUTO

### INSTITUTO COMERCIAL DE MAPUTO

AV. 24 de Julho, 563\*Telef. 21301093\*Telefax 21323715\* Cel:821237907

**NUIT: 500006838**

### = DECLARAÇÃO =

A Direcção do Instituto Comercial de Maputo vem por meio desta declarar que a investigadora **ANA PAULA PINTO**, esteve nesta Instituição no mês de Agosto de 2011 a realizar entrevistas aos docentes e a aplicar questionários aos alunos.

Por ser verdade e a pedido da interessada passou-se a presente declaração que por mim vai assinada e autenticada com o carimbo de tinta a óleo em uso neste estabelecimento de Ensino Técnico Profissional e Vocacional.

Maputo, aos 5 de Abril de 2013

A Directora  
  
Gina Matias Mangane  
(Docente N1)

**ANEXO C.1.5 – DECLARAÇÃO DE PRESENÇA NO INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE  
PEMBA**



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE CABO DELGADO  
INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA  
C. P. Nº 124, RUA 1º DE AGOSTO, TELEFAX: 272 20526  
E-mail: [iicdepemba@gmail.com](mailto:iicdepemba@gmail.com)

## **Assunto: DECLARAÇÃO**

A Direcção do Instituto Industrial e Comercial de Pemba vem por meio desta declarar que a investigadora **ANA PAULA PINTO**, esteve nesta Instituição no mês de Agosto de 2011 a realizar entrevistas aos docentes e a aplicar questionários aos alunos.

Por ser verdade e a pedido da interessada passou-se a presente declaração que por mi vai assinada e autenticada com o carimbo de tinta a óleo em uso neste estabelecimento de Ensino Técnico Profissional e Vocacional.

Pemba, aos 29 de Março de 2013

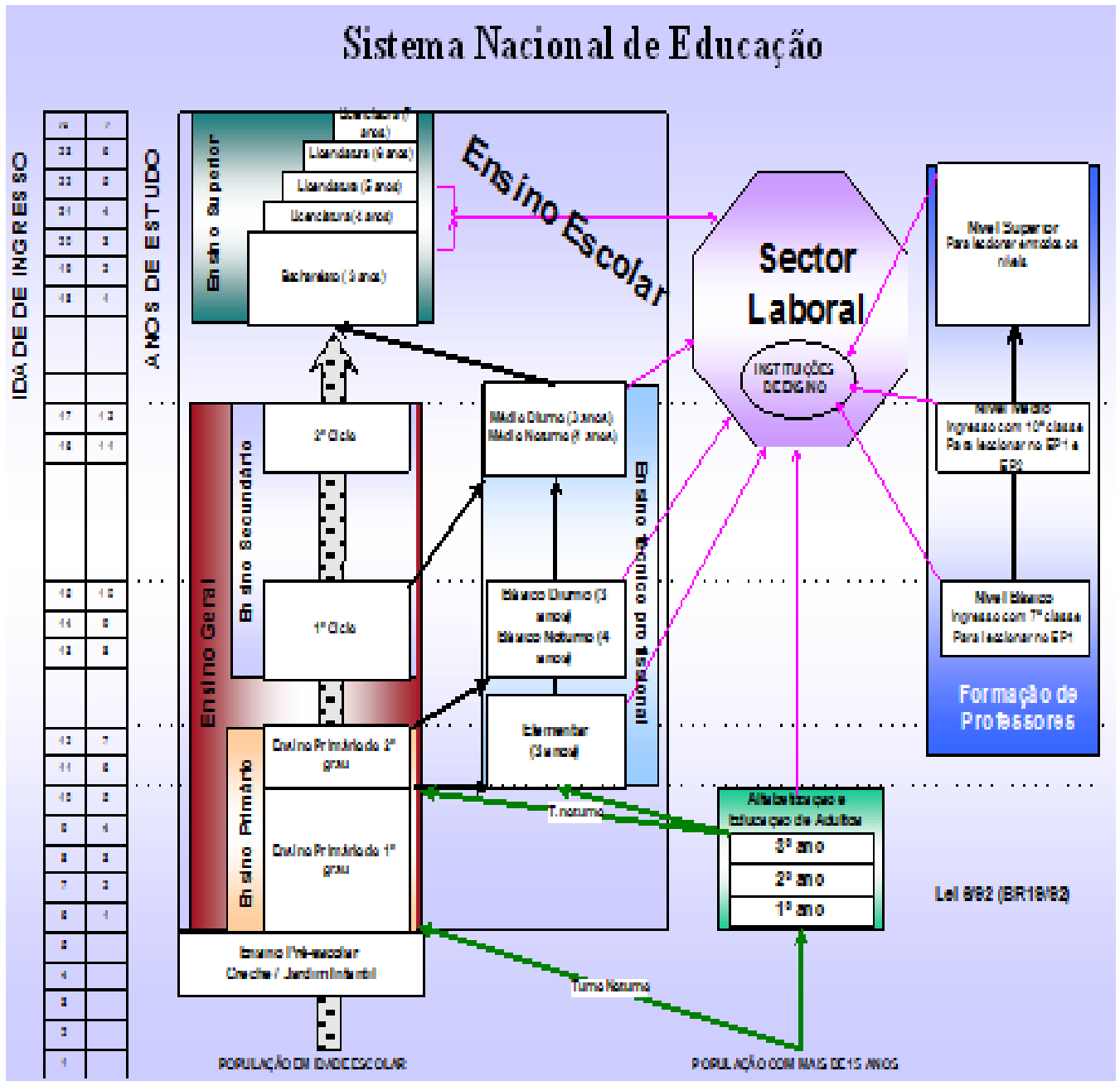
O Director do Instituto



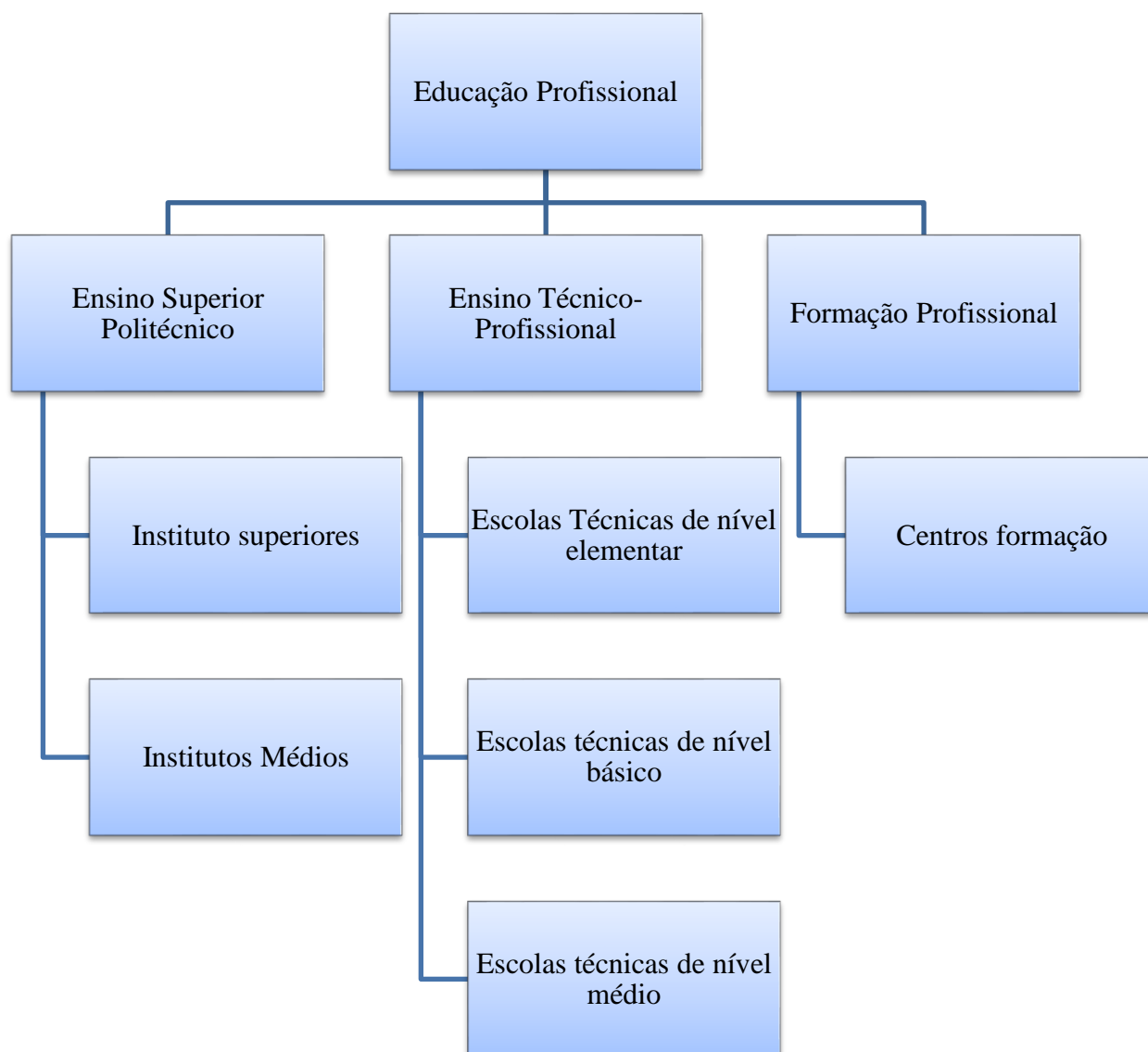
Júlio Luís Madidi

( Docente de N1 )

ANEXO C.2.1 – ORGANIGRAMA SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO



## ANEXO C.2.2 – ORGANIGRAMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL





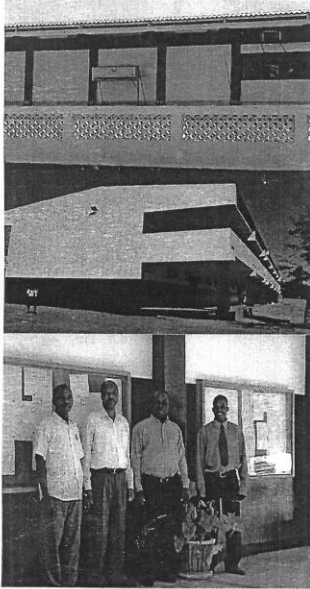
## ANEXO C.3.1 – O INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA (IICP)

 <p>INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA Rua. 1º de Agosto, C.P. Nº 124 Telefax: 27220526 E-mail: iicpemba@gmail.com</p> <p>Bloco administrativo</p> 	<p style="text-align: center;"><b>Contextualização</b></p> <p>No âmbito da Reforma da Educação Profissional (REP), o Secretariado Executivo da COREP está a implementar no Instituto Industrial e Comercial de Pemba (IICP) as qualificações de Guias de Turismo, Cozinha, Restaurante e Bar, Recepção e Andares, Contabilidade e Gestão. Estas qualificações foram introduzidas em Março de 2009, estando neste momento no 4º ano de implementação.</p> <p>Em prol deste processo, o sector produtivo é chamado a participar activamente em várias fases, desde o processo de identificação e validação das unidades de competência padrão e módulos formativos, na verificação das condições de ensino-aprendizagem e qualidade da formação ministrada através da verificação externa, na avaliação externa de projectos integrados finais dos estudantes, e ainda, oferece a oportunidade de adquirir experiência de trabalho através da realização de estágios profissionais.</p> <p>Como forma de responder o mercado de formação, o IICP desenvolveu para além das formações regulares com a duração de 3 anos, formações de curta duração para jovens que queiram ingressar no mercado de emprego ou criar auto-emprego.</p> <p>Os tais cursos, são desenvolvidos com um padrão de competência que adequam as novas exigências do mercado.</p>	<p style="text-align: center;"><b>CURSO DE COZINHA</b></p>   <p>O curso de cozinha é o mais competitivo por parte dos operadores turísticos. Nesta área leccionamos o confeccionamento de diferentes pratos típicos nacionais e internacionais.</p> <p><b>COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS</b></p> <p>Após a formação espera-se formar assistente capaz de confeccionar alguns pratos deliciosos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Massas bolonhesas;</li> <li>♦ Arroz oito tesouros;</li> <li>♦ Massas milanesas;</li> <li>♦ Peixe grelhado no forno a 30 ° e Sobremesas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CURSO DE INFORMÁTICA</b></p>  <p>O IICP possui uma sala de informática altamente climatizada, aqui são fornecidos os seguintes pacotes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Windows</li> <li>♦ Microsoft Word</li> <li>♦ Microsoft Excel</li> <li>♦ Microsoft PowerPoint</li> <li>♦ Internet</li> </ul> <p><b>COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS</b></p> <p>Está Garantido que todo o formando que completa o curso, não só é capaz de usar o computador com mais produtividade, mas também, ganha mais habilidades nos pacotes acima transcritos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>CURSO DE RECEPÇÃO E ANDARES</b></p>  <p><b>COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS</b></p> <p>Até ao final da formação espera-se que o formando tenha as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Domínio de técnicas de comunicação com os hóspedes;</li> <li>♦ Efectuar o processo de entrada e saída (check-in/check-out);</li> <li>♦ Efectuar processo de reserva;</li> <li>♦ Processar pagamentos e terminar auditoria nocturna na recepção;</li> <li>♦ Limpar e arrumar quartos de hóspedes;</li> <li>♦ Utilizar correctamente a lavandaria com máquinas modernas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CURSO DE ELECTRICIDADE</b></p>  <p><b>COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS</b></p> <p>Até ao fim do curso o formando deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Fazer uma instalação eléctrica residencial;</li> <li>♦ Reparar avarias de uma instalação residencial.</li> </ul>

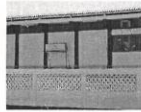




**INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL  
DE PEMBA 2011**



**HISTORIA DO  
INSTITUTO  
INDUSTRIAL E  
COMERCIAL DE  
PEMBA**



Parte frontal do Instituto

**MISSAO:** Formar  
Técnicos que sejam  
verdadeiros agentes de  
mudança nas áreas  
Comercial, Industrial,  
Hotelaria e turismo e ser um

Centro produtivo.

**VISAO:** Ser uma escola que antecipa as mudanças  
no ambiente de negócios,  
prepara profissionais para  
o futuro e presta serviços  
de qualidade.

O actual Instituto Industrial e



Oficinas de Mecânica

Comercial de Pemba, é  
uma das mais antigas  
Escolas



Oficinas de Electricidade

Técnicas do País. Ela foi  
criada em 1961, pelo

Diploma Legislativo nº  
2.110, artigo 1 do Boletim  
Oficial nº 34 de 28 de  
Agosto, com nome de  
Escola Técnica Elementar  
de Porto Amélia.



Alunos nas oficinas



Sala de Professores cursos Médios

A Portaria nº 17.267  
define os cursos que  
seriam ministrados nas  
Escolas Comerciais de  
Porto Amélia e  
Moçambique (Ilha).  
Todos os cursos até

então ministrados nesta eram  
do ramo Comercial. Em 1963,  
a Escola passou a ser chamada  
por Escola Comercial  
Jerónimo Romero de Porto  
Amélia. A Escola esteve  
assim a funcionar até a década 70.



Sala de Informática

A construção do novo edifício do actual Instituto  
Industrial Comercial de  
Pemba, teve seu início  
em 1964 e o seu término  
em 1967.



Sala de Cozinha

A Escola é entregue e  
inaugurada oficialmente

a 6 de Dezembro de 1968

Após a proclamação da  
Independência Nacional  
de Moçambique, em 1975,  
decorre o processo das  
Nacionalizações.



Sala de Curso de Recepção

Em 1976 resultante desse  
processo, a Escola passa a  
pertencer ao Estado Moçambicano, tutelada pelo então



Lavandaria

Ministério da Educação e  
Ministério da Educação e  
Cultura. Ao ramo Comercial  
foi acrescido o ramo  
Industrial e passa a chamar-  
se por Escola Industrial e

Comercial de Pemba, nome que ostentou até Novembro  
de 2008. Dada a evolução que o sector da Educação  
vem conhecendo na  
Provincia, em particular e,  
no País, em geral, no  
concerente a expansão da  
rede escolar e ao  
crescimento dos efectivos  
escolares de ano para ano,



Acessor dos Cursos Médios

por um lado e, por outro, para atender as necessidades  
reais de demanda ou procura dos cidadãos ao  
Subsistema de Educação Técnico-profissional e  
Vocacional, em 2001, o Governo da Provincia de Cabo  
Delgado, formulou um pedido de autorização para a  
introdução do Nível Médio do ramo comercial, Curso  
de Contabilidade e especialidade de Técnico de Contas.  
Por esta razão, no ano Lectivo de 2002/03, foi



Du esquerda :Armando Felix  
DAP C.Noct.Básico, Armando  
Rapulo DAP C.Diar.Básico, Julio  
Luis Madidi Director e Jacob  
Acucio DAP nível Médio

introduzido o Nível Médio,  
na Especialidade Técnico  
de Contas, a funcionar  
apenas no período  
nocturno.

Com a implementação do Programa Integrado da Reforma da  
Educação Profissional (PIREP), na sua fase piloto, em 2008, por  
Despacho Ministerial, a escola passa a designar-se a partir de  
Dezembro de 2008 por Instituto Industrial e Comercial de Pemba  
em 2009, são introduzidos novos cursos de Nível Médio,  
nomeadamente, o de Contabilidade na área de Gestão e  
Administração, Guias Turísticos e em 2011 Recepção e Andares  
ambos na área de Hotelaria e Turismo.

**CURSOS DA AREA DE HOTELARIA E TURISMO  
PROGRAMADOS PARA BREVE**

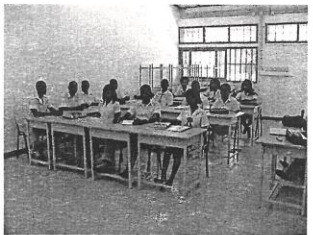
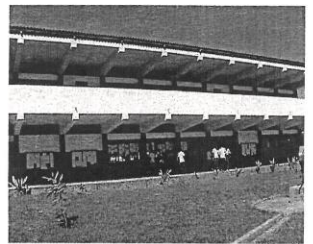
- Restaurante Bar em Agosto de 2011
- Cozinha em Março de 2012

**CURSOS DE CURTA DURAÇÃO DAS ÁREAS DE  
HOTELARIA E TURISMO E GESTAO E ADMINISTRACAO  
PERSPECTIVADOS**

- Guia Turístico Local
- Taxista de Turismo
- Inglês para Turismo
- Compra e Gestão de Stocks
- Recepção e Andares (Quartos)
- Restaurante Bar
- Cozinha
- Informática
- Contabilidade
- Gestão de pequenos Negócios
- Empreendedorismo
- Gestão de Recursos Humanos




Restaurante Bar



ANEXO C 3.2 - DIPLOMA DE CURSO DA ESCOLA INDUSTRIAL E COMERCIAL JERÓNIMO ROMERO

ROMERO

S.  R.  
ESTADO DE MOÇAMBIQUE

**ESCOLA INDUSTRIAL E COMERCIAL JERÓNIMO ROMERO**  
**PORTO AMÉLIA**

*Diploma de Curso*

Director da Escola Industrial e Comercial Jerónimo Romero faz saber que

nascido em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de mil novecentos e \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, natural de \_\_\_\_\_, concelho de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, filho de \_\_\_\_\_

e de \_\_\_\_\_, concluiu em \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_ de mil novecentos e \_\_\_\_\_o

a que se refere \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ com a média final de \_\_\_\_\_

valores e \_\_\_\_\_ décimos, classificação de \_\_\_\_\_

conforme consta do livro respectivo a fts. \_\_\_\_\_. Delo que,

para os efeitos legais, lhe manda passar o presente diploma de curso que vai por ele assinado, subscrito pelo chefe da secretaria e selado com o selo branco da Escola. Porto Amélia e Escola Industrial e Comercial, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_\_

O Chefe da Secretaria, \_\_\_\_\_ O Director, \_\_\_\_\_



**ANEXO C.3.3 – DIPLOMA DE CURSO DO INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA**



República de Moçambique  
**INSTITUTO INDUSTRIAL E COMERCIAL DE PEMBA**

**Diploma de Curso**

Eu ..... *Director do Instituto Industrial e Comercial de Pemba, faço saber que*  
.....

*obteve aprovação no curriculum que constitui o curso de* .....  
*concluído em* ..... *de* ..... *de* ..... *com a classificação final de* ..... *valores.*

*Por ser verdade, em conformidade com as disposições legais vigentes, mandei passar o presente Diploma, em que declaro*  
..... *graduad* ..... *habilitad* ..... *com o grau de* **Técnico Médio** *e que o assino e autentico com o selo branco em uso*  
*neste estabelecimento de ensino.*

*Pemba, aos* ..... *dias do mês de* ..... *do ano 20* .....

*O Director Adjunto* *O Director*

\_\_\_\_\_