

Ano 12, Vol XXII, Número 1, Jan-Jun, 2019, p. 7-34.

Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: *progressos e desafios da sua implementação*

Ernesto Mandlate
Daniel Nivagara

RESUMO: O presente artigo analisa as políticas sobre o acesso ao ensino superior, discutindo as políticas neoliberais do ensino superior como um serviço versus direito do cidadão (universalização) e ato de justiça social. Neste artigo faz-se também uma análise comparativa entre a variação da população estudantil do ensino superior de Moçambique e a de outros países da região da *Southern African Development Community* (SADC). Porque as políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique pendem mais para universalização deste nível de ensino, o artigo discute também os progressos e desafios na implementação dessas políticas, tendo em conta a equidade geográfica, do género e de classe social. Para o efeito, esta pesquisa estudou os quadros curriculares e os processos de admissão de estudantes em três instituições do ensino superior de Moçambique, nomeadamente Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). A metodologia usada é a análise documental e o inquérito, através de questionários e entrevistas. As conclusões do estudo apontam para o facto de Moçambique ser o país da SADC cuja população estudantil mais cresceu nos últimos quinze anos. No entanto, persistem desafios no que tange às diferentes formas de equidade. Ademais, os estudantes do ensino público, na sua maioria, não frequentam os cursos da sua primeira preferência, por falta de vagas, contrariamente ao que acontece no ensino privado, o que teoricamente mina a motivação dos mesmos no início dos seus estudos.

Palavras chave: políticas de acesso, reformas curriculares e ensino superior

ABSTRACT: The present article analyzes policies on access to higher education, discussing neoliberal higher education policies as a service versus right of every citizen (universalization) and act of social justice. This article makes also a comparative analysis between the variation of the Mozambican student population of higher education and the students population of other countries in the Southern African Development Community (SADC) region. Because access policies to higher education in Mozambique tend more to the universalization of this level of education, this article discusses also the progress made and challenges faced in the implementation process of these policies, taking into account geographic, gender and social class equity. To that end, it has been studied the curricular frameworks and the admission processes of students in three Mozambican higher education institutions, namely Eduardo Mondlane University (UEM), Pedagogical University (UP) and Saint Thomas University of Mozambique (USTM). The methodology applied in this research has been documentary analysis and the survey through questionnaires and interviews. The conclusions of the study point to the fact that Mozambique is the SADC country, whose students' population has grown most in the last fifteen years. However, challenges persist in respect to different forms of equity. In addition, most public-school students do not attend the courses of their first preference, due to lack of study vacancies, contrary to what happens in private universities, which theoretically may undermine the motivation of students of the public universities at the beginning of their studies.

Key Word: Accesses policies. Curricular reforms. Higher education.

Introdução

Este artigo resulta de um estudo sobre o processo das reformas curriculares em curso no ensino superior em Moçambique, cujas políticas têm o aumento do acesso como uma das suas principais diretrizes. Nele, o acesso ao ensino superior é analisado em três vertentes chave, nomeadamente (1) políticas subjacentes que influenciam o acesso ao ensino superior, (2) tradução destas políticas em orientações nos quadros curriculares das instituições do ensino superior (IES) e (3) análise dos processos de admissão de estudantes em instituições de ensino superior.

O estudo situa-se no paradigma da teoria pós-crítica e constitui-se em uma contribuição na busca de utopias sobre o papel das IES, na África pós-colonial, partindo do caso de Moçambique, país da África Austral que ficou independente de Portugal em 1975 e cujos primeiros anos da sua autodeterminação foram caracterizados por uma orientação socialista de desenvolvimento de cariz marxista-leninista.

O ensino superior em Moçambique é relativamente novo, tendo começado ainda no período colonial, em 1962, com a criação de uma instituição designada *Estudos Gerais Universitários de Moçambique*, que em 1968 passou a designar-se *Universidade de Lourenço Marques*. Este nome viria a ser modificado em Maio de 1976, ou seja, quase um ano após a Independência de Moçambique, para a atual designação de *Universidade Eduardo Mondlane* (LANGA, 2014: 62). Esta universidade continuou sendo a única instituição do ensino superior até 1985, quando se cria o Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual universidade Pedagógica (UP). Em 1986 foi criado o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) e mais tarde outras instituições de ensino superior foram surgindo, conforme é referido mais adiante.

De forma resumida, o problema central que se coloca nesta pesquisa é: *Que políticas guiam o acesso ao Ensino superior em Moçambique e qual é o nível de progresso alcançado na realização dessas políticas a nível nacional e ao nível das instituições do ensino superior?*

Para melhor compreensão das políticas de acesso ao ensino superior, o estudo começa por analisar a influência das organizações multilaterais, dos acordos e convenções internacionais (e.g. SADC, UA, UE, OIT, UNESCO, OMC, BM entre

outros). A seguir, o mesmo analisa a diretriz do acesso, com base em documentos de políticas nacionais sobre o ensino superior.

A parte empírica deste estudo segue uma abordagem metodológica de estudo de caso, cuja vantagem é permitir uma análise e compreensão profunda de um certo fenómeno, evento ou situação complexa, numa situação em que as condições socioculturais e organizacionais da investigação são chave para a reflexão epistemológica (MORGADO, 2012: 30). Este estudo de caso compõe-se de uma constelação de três sub-casos, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Pedagógica (UP) e Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). O estudo usou métodos fenomenológicos e quantitativos, tendo sido usados técnicas de análise documental, entrevistas e questionários.

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 (PEES 2012-2020: 25) define o acesso como *a real possibilidade de qualquer estudante com o ensino secundário concluído poder matricular-se no ensino superior, independentemente da capacidade económica da família*. Assim, pode se entender por nível de acesso a capacidade instalada no país, que permite que um determinado cidadão consiga uma vaga para frequentar o ensino superior, mesmo que não possua recursos financeiros pessoais para o efeito e independentemente da sua etnia ou proveniência geográfica, sexo e de outros atributos pessoais.

O conhecimento à volta do acesso permite-nos compreender as características e a qualidade dos estudantes que as universidades recebem, a articulação entre as políticas do Governo sobre o acesso e o currículo universitário e a capacidade instalada no país com vista à concretização dessas políticas. Assim, o presente artigo compreende sete partes, a saber: (1) Fatores do aumento da demanda do ensino superior em Moçambique, (2) Da influência das organizações multilaterais nas políticas do acesso ao ensino superior, (3) A política do acesso ao ensino superior em Moçambique, (4) O impacto das políticas do acesso, (5) Implementação das políticas de acesso ao nível institucional, (6) Fatores de atração na escolha de uma certa universidade e (7) Considerações finais.

Fatores do aumento da demanda do ensino superior em Moçambique

O carácter socialista do Estado moçambicano nos seus primeiros anos de independência favoreceu o aumento da população escolar no nível primário e secundário, pois a educação foi consagrada um direito de todos os cidadãos e o Estado custeava a materialização desse direito. Com o aumento de graduados do ensino secundário na década de 1980, ia crescendo também a procura de vagas de estudos no ensino superior. Esta realidade contrastava com o facto de as únicas três IES existentes na altura (UEM, ISP e ISRI) situarem-se na zona Sul do país e numa mesma cidade, a capital Maputo.

A partir da segunda metade da década 1980, Moçambique começou a reformar o seu sistema económico socialista, através de programas de reabilitação económica, em parceria com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes acontecimentos marcavam o início de uma viragem do país rumo a uma economia de mercado e com ela cresceu a diferenciação salarial entre os estudados e os não estudados dentro do Aparelho do Estado, assim como nas empresas estatais. Entrava-se, deste modo, numa fase em que a militância política perdia valor em benefício da intelectualidade e tecnocracia. Este facto acelerou a demanda do ensino superior e o Estado teve de responde-la com reformas no Sistema Nacional da Educação (SNE).

Com o agudizar da pressão sobre as poucas IES, o Governo introduziu a obrigatoriedade do *exame de admissão* como forma única de seleção de candidatos para as exíguas vagas ao ensino superior (Diploma Ministerial nº 86/90 de 26 de Setembro).

No campo político, no início da década 90, o país abandonou a sua orientação socialista, reformou a sua Constituição, introduzindo, entre outros aspetos, mais liberdades individuais e um sistema político multipartidário. Com esta nova realidade, o SNE foi ajustado de modo a abrir espaço à participação das comunidades, cooperativas, pessoas e empresas privadas em atividades e negócios do sector da Educação (Lei nº 6/92, de 6 de Maio). No ano 1993, o Governo promulgou a primeira lei específica para o ensino superior, a Lei n.º 1/93, de 24 de Junho, que autoriza o ensino superior privado, como estratégia de aumento do acesso a este nível, mas também como sinal de aproximação às políticas do BM de deixar a responsabilidade do ensino superior ao investimento privado. Hoje, graças a esta abertura, o país conta com 53 instituições de

ensino superior (IES), sendo 22 públicas-estatais e 31 privadas (MCTESTP, in: <http://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Instituicoes-de-ES>)

Na década 2000, com o crescimento da economia do país e surgimento de megaprojetos na agricultura, carvão, gás natural e petróleo, começa a notar-se a falta de profissionais com perfil adequado a estes novos projetos que se implantavam no país, como consequência do investimento de capitais estrangeiros. Como resposta a esta demanda, o Governo cria institutos superiores politécnicos a partir de 2005 e apela às IES existentes para que introduzam mais cursos nas áreas de engenharia e ciências naturais e experimentais, ao mesmo tempo que desencadeia a reforma do subsistema da educação profissional.

Portanto, pode-se afirmar que os principais fatores do aumento da demanda do ensino superior moçambicano são: (a) a expansão da rede escolar no ensino secundário, (b) a necessidade de redução das assimetrias regionais que, entre outros aspetos, manifestavam-se pela existência do ensino superior apenas na capital do país, situada na zona sul, (c) a cada vez maior valorização dos técnicos de nível superior, (d) o aumento das liberdades individuais consagradas na Constituição da República e (e) o desenvolvimento da economia que se acelerou principalmente a partir da década de 2000, com o estabelecimento de megaprojetos.

Da influência das organizações multilaterais nas políticas do acesso ao ensino superior

A nível global é reconhecida a influência das instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCED), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO, entre outras, nas políticas da educação a nível mundial. Segundo SOARES (2007: 29), essa influência ganhou novo ímpeto com a inclusão das reformas dos sistemas educacionais dos países, com destaque para países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, a partir da década de 1990.

Sobre o Banco Mundial

Apesar de o BM financiar o ensino superior nos países do terceiro mundo desde a década de 1960, até inícios da década de 1990, a política desta instituição resumia-se a cinco vertentes: (1) prioridade para educação primária, (2) melhoria da eficácia da

educação, (3) ênfase nos aspetos administrativos, (4) descentralização e autonomia das instituições escolares e (5) análise económica como critério dominante na definição das estratégias (Silva, Azzi e Bock, 2008: 24). A priorização da educação básica materializava-se também pela transferência de parte de recursos públicos do ensino superior para o primário, limitação dos salários dos professores e terciarização do ensino superior (CORAGGIO, 2007: 24-26). A passagem da responsabilidade pelo ensino superior do Governo para o sector privado era justificada pela ideia de que este nível de ensino destina-se às elites, ou seja, a pessoas com poder financeiro considerável. O outro argumento avançado pelo BM tem a ver com o custo da educação superior, que é considerado muito alto (SILVA et al, 2008: 25/6). Esta visão foi bastante criticada por muitos académicos, que acusavam o BM de não ser consequente, pois vários estudos apontam o nível de educação da população de um país como a principal diferença entre países pobres e ricos (NIELSEN, 2001; WORLD BANK, 2002).

Em 1994, após três décadas de envolvimento em reformas no ensino superior, o Banco Mundial faz uma revisão das suas políticas, através da obra *Higher Education: Lessons of Experience*, na qual reconhece a importância do investimento estatal neste nível de ensino, por duas razões: (1) o ensino superior gera benefícios para o desenvolvimento dos países, a longo prazo e (2) os mercados de capitais têm dificuldades de emprestar dinheiro a pessoas singulares para investirem nos seus estudos. Por isso, uma total terciarização do ensino superior deixaria estudantes talentosos, mas pobres, sem possibilidades de frequentar uma instituição do ensino superior. No entanto, o BM recomenda que este investimento e ação do Estado sejam concretizados mais através de incentivos diretos aos estudantes (bolsas ou empréstimos para certas áreas de estudos) e não através de sistemas de controlo ou de restrições de vagas para determinados cursos (WORLD BANK, 1994: 55-63).

A nível global, é cada vez mais aceite o princípio de equidade na educação, que consiste na luta contra as desigualdades e diferenças de oportunidades entre cidades e zonas rurais, ricos e pobres, famílias intelectuais e as não escolarizadas e entre homens e mulheres. Não raras vezes, outras desigualdades são fabricadas, com base em diferenças entre culturas, religiões, raças, tribos, entre outras. Porém, a construção de sociedades modernas e democráticas exige uma abordagem inclusiva, daí que uma das políticas do BM seja a redução de todo tipo de assimetrias na educação e no ensino superior em

particular (WORLD BANK, 1994: 76-78). Para o efeito, há que promover uma educação de qualidade a todos os grupos, na globalidade dos sistemas educacionais, pois as ações afirmativas focalizadas apenas no ensino superior também não conseguem superar todas as lacunas acumuladas ao longo do período de escolarização primária e secundária (WORLD BANK, 1994: 76-78).

Apesar desta mudança de política por parte do BM a partir de 1994, muitos países beneficiários dos empréstimos desta instituição continuaram a criticar as posições do Banco, pois certos países, principalmente os em vias de desenvolvimento, foram forçados a realocar fundos inicialmente destinados ao ensino superior para a educação básica. Em resposta a estas críticas, em 2002, o Banco Mundial, no seu livro *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, reforça o seu posicionamento de atribuir cada vez mais importância ao ensino superior, justificando-o por motivos contextuais. De referir que, desde a década de 1990, o conhecimento assumiu uma posição de destaque na economia mundial, influenciando o desenvolvimento da ciência e a emergência de muitas inovações tecnológicas nos ciclos de produção, que ficam cada vez mais comprimidos. A área de serviços alastra-se no mundo inteiro, a capacidade dos computadores aumenta e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) expandem-se rapidamente, graças à queda dos preços da Internet, computadores e celulares. Assim, o ensino superior atua como fator de criação de capacidade dos países na redução da pobreza e no desenvolvimento dos países (World Bank, 2002: IX/XI).

Assim, a política do Banco Mundial (BM) na atualidade resume-se às seguintes dimensões: (a) reconhecimento da importância do ensino superior na galvanização dos subsistemas precedentes e no atual contexto da economia do conhecimento, (b) enfoque para os aspetos administrativos como eficiência, eficácia, descentralização e autonomia das instituições, (c) análise económica como critério dominante na definição das estratégias e (d) equidade e qualidade na educação.

Sobre a Organização Mundial do Comércio

A Organização Mundial do Comércio (OMC) é uma organização multilateral relativamente recente, criada em 1995, resultante da experiência obtida com o funcionamento do Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio, com a sigla inglesa

GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*) desde 1947. Ela regula o comércio de bens e serviços a nível global e está bastante influenciada pelas políticas do BM e FMI, que se manifestam pela pressão para uma educação cada vez mais liberalizada, cujo argumento é a *facilitação comercial* (SILVA et al, 2008).

Uma das críticas feitas à OMC relaciona-se com a sua conceção de educação, considerada *serviço* e não *direito humano*. Esta conceção traz consequências na definição de políticas educativas, pois, segundo Silva et al (2008: 95), se se olhar para a educação como direito há que considerar quatro características: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. No entanto, se a educação for considerada serviço, posição defendida pela OMC, ela pode ser deixada a mercê das regras do mercado. Nesta perspetiva, o professor é avaliado através da sua *produtividade*, ou seja, pela quantidade dos estudantes que aprovam, como se o aprender dependesse unicamente da ação do professor. A abertura de mercados nos países membros da OMC depende de negociações e os países em desenvolvimento são pressionados a abrir espaços para a liberalização do ensino superior. Mesmo assim, a maioria destes países tem resistido à abertura dos seus países para a liberalização no sector da educação (SILVA et al, 2008: 97-101). Apesar disso, constata-se uma gradual internacionalização do ensino superior no mundo, estimulada pelos governos e blocos económicos ou geopolíticos. Os sistemas de acumulação e transferência de créditos académicos e o reconhecimento mútuo de diplomas galvanizam a internacionalização da educação superior. Em resumo, pode-se afirmar que as políticas da OMC estão alinhadas com as do BM na medida em que os aspetos económicos de reprodução do capital internacional são o critério dominante na relação entre os países.

Sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

BALL (2001: 104) utiliza o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para ilustrar a abordagem mercantil no sector público. Neste relatório, as recomendações feitas aos Estados são: (a) eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, (b) ambientes de gestão descentralizados, (c) flexibilidade na gestão, (d) produtividade e a criação de ambientes competitivos e (e) minimização de custos. Estas recomendações introduzem um novo ator nas políticas públicas, o Gestor, que deve gerir os recursos humanos e materiais. Isto representa uma nova forma de regulação que estimula as parcerias público-privado, terciarização e

subcontratação de serviços, narrativa da gestão de qualidade, fatura paga pelo consumidor, na busca de competitividade (BALL, 2001; MAGALHÃES et al, 2013). Desta forma, cria-se um Estado mínimo (Estado regulador), mais virado para a dimensão mercantil do que para a social, o que, por sua vez, cria um vácuo que favorece o surgimento de um outro “Estado”, o da sociedade civil, que normalmente chama a atenção do Estado para as necessidades sociais das populações. Com a globalização surge também uma sociedade civil global, que tem nos *Direitos Humanos* o seu cavalo de batalha (SANTOS, 1997: 13).

Num mundo cada vez mais globalizado pela força do capital, o equilíbrio entre o local e o global torna-se necessário e só pode ser alcançado com Estados-nação economicamente fortes. Muitos Estados africanos são particularmente vulneráveis às imposições do capital internacional por causa da sua incapacidade de manter níveis de dívida externa sustentáveis. O desenvolvimento à custa do endividamento dos países tem preços sociais muito altos, prejudicando o acesso a uma educação de qualidade. Moçambique é um desses países cuja dívida externa começa a roçar os níveis de insustentabilidade.

O ensino superior é o que mais sofre o fenómeno da globalização, através do que John Meyer designou de “Cultura Educacional Mundial Comum ou abreviadamente (CEMC) e da “Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), conceito da autoria de Roger Dale (ENES, 2010: 4). Embora os dois conceitos tenham enfoques diferentes, com a CEMC salientando o bombardeamento dos países através de uma cultura universal dominante e a AGEE colocando ênfase nos aspetos económicos da globalização, os dois atuam de forma articulada e ao mesmo tempo.

Sobre a UNESCO

Para a UNESCO, o acesso à educação por si só não basta. Ele deve se coligar com a busca da qualidade, igualdade e relevância com vista a preparar os países e seus cidadãos a enfrentar os desafios do século XXI. O acesso deve ser entendido na sua dimensão mais ampla, que inclui a busca de estratégias institucionais para o sucesso dos estudantes na conclusão dos seus estudos. No que toca à igualdade, a UNESCO sublinha a necessidade de políticas que promovam a participação das mulheres no ensino superior, tanto na população estudantil como na docente. Ademais, há que

prestar atenção às camadas pobres e desfavorecidas da sociedade. Estas devem beneficiar de apoio financeiro e educacional apropriado às suas necessidades específicas (UNESCO, 2009).

No que concerne ao fortalecimento dos sistemas educacionais, a UNESCO enaltece o papel do ensino superior na formação de professores bem preparados e em quantidade para prover um ensino de qualidade nos subsistemas precedentes, particularmente para o alcance das metas da educação para todos (EPT). Com vista à galvanização deste processo, recomenda-se o uso crescente do ensino à distância (EAD) e das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assim como a promoção da pesquisa no domínio da educação, com destaque para a pedagogia e currículo (ibidem).

Para a UNESCO, os países devem promover o acesso tanto para as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática assim como para as Ciências Sociais e Humanas (ibidem). Adicionalmente, a UNESCO recomenda uma expansão do acesso ao ensino superior vigiada por sistemas de garantia de qualidade, com padrões e indicadores de qualidade claros, de modo a promover-se uma cultura de qualidade ao nível das instituições do ensino superior. Os critérios de qualidade devem incluir o pensamento crítico e independente, a aprendizagem ao longo da vida, a busca de inovações, vida na diversidade e valorização e realização de serviços às comunidades (ibidem).

A política do acesso ao ensino superior em Moçambique

Em 1995, o Ministério da Educação elaborou a Política Nacional da Educação, que no tocante ao ensino superior recomenda a diversificação das fontes de financiamento das IES e estimula a criação de mais IES privadas, como forma de aumento de oportunidades de acesso à formação de nível superior e desenvolvimento da ciência e tecnologia. Este documento de política faz uma importante chamada de atenção para que o tão desejado aumento do acesso ao ensino superior não seja feito em detrimento da qualidade da formação nos cursos deste nível. Segundo este documento, as principais linhas orientadoras específicas do aumento do acesso são:

- O aumento dos números de ingressos, sua representatividade regional e seu equilíbrio por sexo;

- Aumento da eficiência interna e conseqüente aumento do número de graduados;
- Criação de novos cursos em novas áreas acadêmicas até então não cobertas;
- Incremento do pessoal docente, através de combinação de estratégias de recrutamento e formação;
- Introdução de novas formas de ensino, incluindo o ensino à distância;
- Criação de cursos de pós-graduação, com vista a estimular a investigação científica;
- Aumento de infraestruturas e criação e novas instituições;
- Incentivos para o investimento privado no ensino superior.

Em 1997, é aprovada a nível regional o Protocolo sobre a Educação e Formação da SADC (1997: 12), que recomenda a redução das desigualdades sociais, através da atribuição de bolsas de estudo a estudantes das famílias economicamente desfavorecidas ou a grupos sociais fracamente representados em uma certa área de estudos (SADC, 1997: 12). Por exemplo, em Moçambique, a percentagem de raparigas que entra para os cursos de Engenharia é muito pequena, o que faz com que algumas organizações se esforcem em conceder bolsas de estudo direcionadas a raparigas que enveredam pelos cursos deste ramo (Engenharia).

Na década de 2000, com advento das reformas no ensino superior moçambicano, o Governo de então instituiu pela primeira vez um ministério governamental vocacionado à gestão dos assuntos do ensino superior no país, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), que elaborou a Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro. No que tange ao acesso, esta lei realçou os seguintes aspetos: (a) princípio de igualdade e não discriminação, (b) diversificação dos cursos e (c) estabelecimento das condições gerais de admissão ao ensino superior. Em 2009, esta lei foi reformulada, dando versão à Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro, que reafirma as diretrizes da lei anterior e concede maior autonomia às instituições do ensino superior a aplicar outros critérios de admissão, deste que estes sejam aprovados pelo ministério que tutela este subsistema de ensino.

O *Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento* (2008) volta a desafiar os Estados membros a aprovar até 2015 leis que promovam a igualdade do acesso e da retenção em todos os subsistemas de Educação, incluindo o do ensino superior (SADC PROTOCOL ON GENDER AND DEVELOPMENT, 2008).

A partir de 2010, o Governo de Moçambique, através do seu Plano Quinquenal (GM, 2019: 58), elege três pilares com vista à edificação da dimensão do acesso no âmbito das reformas do ensino superior em curso, designadamente:

- Implementar um sistema sustentável de financiamento das instituições de ensino superior;
- Realizar uma política de acesso ao Ensino Superior que tenha em conta aspetos de equidade, incluindo o género;
- Expandir o Sistema de Ensino Superior, através de Institutos Superiores Politécnicos, através de parcerias público-privadas.

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 (PEES 2012-2020) destaca três ações prioritárias nomeadamente, (a) ampliar o volume de bolsas de estudo, (b) fomentar a existência de linhas de crédito para formação, vulgarmente designadas “bolsas-empréstimo” e (c) estabelecer infraestruturas de acesso aos indivíduos com necessidades especiais nas IES e criar mecanismos de facilitação de aprendizagem e participação no processo académico para estudantes com necessidades educativas especiais. Para estes estudantes, o PEES 2012-2020 recomenda o estabelecimento de infraestruturas de acesso nas IES e criar mecanismos de facilitação de aprendizagem e participação no processo académico.

O ensino à distância é referenciado no Plano Estratégico do Ensino Superior, como uma modalidade de expansão e acesso, que possui a vantagem de requerer pouco investimento em termos de espaços físicos. Em contrapartida, o mesmo exige: (a) corpo docente adequado e preparado para esta modalidade de ensino, (b) infraestruturas pedagógicas e tecnologias modernas e investimentos iniciais avultados, (c) acesso à internet por parte dos estudantes e (d) cultura de trabalho e pesquisa individual (PEES 2012-2020).

Todas estas políticas seriam letra morta se não beneficiassem de mecanismos de financiamento das mesmas. As instituições de ensino superior (IES) públicas são fundamentalmente financiadas pelo orçamento geral do Estado, embora os estudantes tenham também de pagar alguns emolumentos e certas taxas. Contrariamente, as IES privadas autofinanciam-se através das mensalidades dos seus estudantes.

Com a criação do *Instituto de Bolsas de Estudo* (IBE), em 2007, as IES privadas passaram também a ser financiadas indiretamente pelo Estado, através de atribuição de bolsas de estudo a alguns dos seus estudantes. Ainda no tocante ao financiamento, o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES 2012-2020) emana duas orientações, nomeadamente a ampliação do volume de bolsas de estudo e o fomento de linhas de crédito para formação (bolsas-empréstimo).

Da análise de todos os documentos de política e legislação que se debruçam sobre a questão do acesso ao ensino superior, notabilizam-se duas diretrizes fundamentais, nomeadamente (a) aumentar vagas de estudo e diversificar os cursos e (b) alcançar o equilíbrio geográfico, social e do género.

O impacto das políticas do acesso

Sobre o aumento de vagas de estudo e diversificação dos cursos

Apesar do orçamento do Estado para o ensino superior ser considerado insuficiente, os sucessivos governos de Moçambique têm sido consequentes na provisão de recursos que permitiram a criação de mais IES, assim como uma cada vez maior diversificação dos cursos dentro das instituições deste subsistema. Com a promoção do acesso através da expansão do ensino superior para todo o país, o número de graduados deste nível tem vindo a aumentar com muita rapidez. Por exemplo, a população estudantil cresceu de 17225 estudantes, em 2003, para 196801 estudantes em 2016. Actualmente, a população dos estudantes do ensino superior em Moçambique ronda os 212.600 (Chavisso, 2019). Com este crescimento, Moçambique ultrapassou as metas definidas no Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES 2012-2020), que esperava alcançar um acesso até 158,000 estudantes, em 2020.

No entanto, é importante notar que os 212.600 estudantes que compõem a população estudantil moçambicana representam apenas 6% do total dos graduados do ensino secundário completo (12^a classe), técnico-profissional médio e níveis equivalentes, sendo esta uma das percentagens mais baixas da região da África Austral. Na África do Sul, por exemplo, esta percentagem é 22%, ou seja 3,7 vezes maior que a de Moçambique (Chavisso, *ibidem*).

Quanto ao número das instituições de ensino superior (IES), há que reconhecer também um grande progresso, pois até 1994 Moçambique apenas tinha três IES, mas atualmente existem 53 instituições (<http://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Instituicoes-de-ES>).

O aumento da população estudantil foi conseguido também graças à criação de mais Institutos Superiores Politécnicos, o que corresponde a um discurso recorrente do Governo que apela para uma formação de jovens que privilegie o saber-fazer, ou seja, uma formação virada para o desenvolvimento de competências profissionais. Desde 2005 ergueram-se quatro Institutos Superiores Politécnicos (ISP), sendo um na zona Sul, o ISP de Gaza, especializado no domínio da Agricultura e três na Zona Centro, o ISP de Manica (Agricultura), ISP de Tete (Geologia e Engenharia de Minas) e ISP de Songo (Eletricidade e Eletrotécnica). Atualmente, estão em construção os ISP de Quissico na província de Inhambane e de Mecubúri na província de Nampula. Destes todos, apenas o ISP de Songo foi criado através de uma parceria entre o Governo e a Empresa Hidroelétrica de Cabora-Bassa, que é uma empresa nacional detida pelo Estado.

Quanto ao número de graduados, em 2004, todas as IES do país graduaram 2.878 estudantes e em 2015 este número aumentou para 13.559, o que representa um aumento de 4,7 vezes num espaço de onze anos. No entanto, há que observar que este crescimento contínuo do número de graduados, de ano para ano, acentua a dificuldade de busca do primeiro emprego para muitos destes graduados jovens, tanto no sector público como no privado. Face a esta situação, o discurso do Governo e de outros agentes económicos tem sido de difundir a ideia de autoemprego como solução para o problema. Por esta razão, certas IES incluem a disciplina de *Empreendedorismo* nos seus cursos ou tratam as suas matérias como um tema transversal a todos os cursos.

No quadro 1, que se segue, contata-se que comparativamente aos países vizinhos da SADC, Moçambique é o país com a população discente que mais cresce em termos percentuais. Esta realidade deve-se ao facto deste país partir de uma situação bastante precária no que toca ao acesso ao ensino superior. Conforme nos referimos antes, até 1994, Moçambique só possuía três instituições do ensino superior (IES).

Quadro 1: Comparação da população de estudantes do ensino superior de Moçambique com a de alguns países da SADC (do autor)

	Moçambique	Zimbabwe	Africa do Sul	Tanzânia
2000	9 303	42 775	632 911	
2002		35 606	675 160	
2003	17 225	55 689		30 759
2007	63 476	54 844		79 961
2008	75 457	59 295	799 658	97 245
2009	80 547			115 305
2010	105 483	53 547		
2011	113 464	53 095	938 201	
2012	123 779	60 143	953 373	
2013	128 073			
2016	196 801			

Este relativo sucesso deve-se ao aumento das IES, tanto públicas como privadas e ao uso do ensino à distância (EAD) por parte de certas instituições. O risco, no entanto, é a possibilidade deste aumento expressivo da população estudantil estar a afetar a qualidade de ensino, conforme alerta MOHAMEDBHAI (2014: 59/60). Para este autor, o aumento do *acesso* possui como adversário a *massificação* do ensino superior, que normalmente baixa o custo da formação superior por estudante, provocando a perda de condições ótimas de estudo e a conseqüente *baixa qualidade* da formação.

Sobre o equilíbrio geográfico, social e do género.

Nesta diretriz, o Governo sublinha a equidade do género, pois ainda existe um desnível de participação no ensino superior entre homens e mulheres. Felizmente este desnível tende a reduzir, pois em 2003, a participação das mulheres no ensino superior era cerca de 32 % e em 2016 a mesma situava-se 44%, o que representa uma subida de 12% num espaço temporal de 13 anos.

Outra desigualdade digna de menção manifesta-se entre os números de frequências dos cursos de ciências sociais (incluindo letras) e cursos de ciências naturais, exatas e de engenharia. Os primeiros são frequentados por cerca de 23% de toda a população estudantil, conforme o quadro 2, o que produz um desequilíbrio na relação entre a oferta e a demanda no mercado do trabalho.

Quadro 2: percentagens de estudantes por áreas académicas em 2016

ÁREAS	PÚBLICO	PRIVADO	SUB-TOTAIS	
Ciências	8 931	3 445	12 376	45 743 (23%)
Engenharia, Indústria e Construção	14 739	4 069	18 808	
Agricultura	4 001	439	4 440	
Saúde e Bem-estar	5 539	4 580	10 119	151 058 (77%)
Serviços	2 265	263	2 528	
Educação	35 819	14 900	50 719	
Letras e Humanidades	5 185	130	5 315	
Ciências Sociais, Negócio e Direito	43 043	49 453	92 496	
TOTAL			196 801	

Com o surgimento dos grandes projetos na área do carvão mineral, areias pesadas, gás e petróleo, os investidores demandam mão de obra qualificada e especializada nas áreas das ciências experimentais e engenharia. Algumas universidades começam a prover cursos de mestrado em Gestão ou Direito da área de Petróleo e Gás, mas ainda não possuem capacidade para as áreas da Engenharia associada à exploração destes recursos energéticos do subsolo.

A terceira e última desigualdade de relevo é a geográfica, cuja premissa é o facto de Moçambique possuir 28861863 habitantes. Na zona Norte existem 10302121 habitantes, equivalentes a 35.7% de toda a população do país, na zona Centro 12007996 habitantes, equivalentes a 41.6% e na zona Sul 6551746 habitantes, correspondentes a 22.7% da população moçambicana. Com estes dados facilmente se nota que a zona Norte é a mais desfavorecida em termos de participação no ensino superior, pois possui uma fasquia de 35.7% da população do país, mas a sua participação no ensino superior é apenas de 13.6%.

A zona Centro, insere a segunda maior cidade do país e é a segunda mais desfavorecida, com uma população de 12007996 de habitantes, ou seja, 41.6% de toda a população, ela possui uma participação de 30.8% no ensino superior.

A zona Sul, onde se encontra a capital do país é a mais privilegiada, pois possui apenas 22.7% da população do país, no entanto apresenta uma participação de 55.6% no total da população estudantil do ensino superior.

Quadro 3: distribuição de estudantes por províncias

PROVÍNCIA	MATRICULADOS	Matriculados por zonas	População por zona ¹
Niassa	6 253	Zona Norte 26 614 (13.6%)	10 302 121 Habitantes (35.7%),
Cabo Delgado	4 765		
Nampula	15 596		
Zambézia	9 638	Zona Centro 60 684 (30.8%)	12 007 996 de habitantes (41.6%)
Tete	8 900		
Manica	7 603		
Sofala	34 543		
Inhambane	8 504	Zona Sul 109 503 (55.6%)	6 551 746 habitantes (22.7%)
Gaza	7 685		
Maputo-província	4 961		
Maputo-cidade	88 353		
TOTAL	196 801	100%	100%

Este quadro, embora desequilibrado, representa um grande avanço na busca de uma igualdade geográfica no ensino superior (ES), pois partiu-se de uma situação em que o país apenas possuía três instituições do ES e todas elas situadas na capital do país (zona Sul) e em três décadas o país passou a ter instituições deste nível em todas as províncias do país. Portanto, neste subcapítulo das assimetrias, o país regista progressos na diminuição das desigualdades do género e de distribuição geográfica das IES.

¹ Dados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2017

Implementação das políticas de acesso ao nível institucional

Neste capítulo pretendemos refletir sobre como os quadros curriculares das IES se apropriam das políticas de acesso emanadas pelos documentos oficiais do país. Para o efeito, estudamos os quadros curriculares da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP) e Universidade São Tomás de Moçambique (USTM).

O quadro curricular da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) indica os princípios que norteiam o ingresso aos seus cursos, expressos da seguinte forma:

1. *A selecção, em quantidade e qualidade, para os novos ingressos das várias Faculdades da UEM, sendo introduzido "numerus clausus";*
2. *Os testes de exame constituem fundamentalmente uma forma de selecção por área científica e não especificamente por curso.*
3. *O teste por disciplina é único e válido para todos os cursos da instituição que tenham essa disciplina nuclear (Universidade Eduardo Mondlane, 2011: 7).*

No tocante à seleção de estudantes, o Regulamento Pedagógico sublinha a obrigatoriedade de aplicação do exame de admissão como instrumento de seleção de candidatos (UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE, 2015: 6).

A política de redução das assimetrias de acesso não está plasmada no quadro curricular da UEM, mas existe na prática, pois esta universidade reserva 5% das vagas para estudantes provenientes das províncias fora da capital Maputo, ou seja, que tenham concluído o ensino secundário nessas províncias.

Na Universidade Pedagógica (UP), a promoção do acesso ao ensino superior é defendida pelo documento *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica* (BDC), que impõe como um dos seus princípios a correção das assimetrias regionais e locais, através da educação e formação. O mesmo documento atribui competência às unidades orgânicas da UP, após avaliadas as capacidades das infraestruturas e dos recursos humanos, de conduzir o processo de admissões nos seus cursos, devendo, contudo, considerar um número mínimo de 25 e máximo de 50 estudantes por turma, consoante a especificidade de cada curso (artigo 9 das BDC). Ademais, este instrumento normativo define a política da UP no tocante ao acesso como sendo de *eliminar as restrições quantitativas no acesso ao ensino superior de forma a responder à demanda de quadros qualificados para o desenvolvimento do país* (alínea 3 do artigo 9). Efetivamente, a UP logrou muito

sucesso no aumento de vagas para o ensino superior, atendendo que em 2005 possuía 7.827 estudantes, mas atualmente ela conta com mais de 50.000 estudantes (Dados do Registo Académico). Claramente, esta instituição não só tem expandido o acesso aos seus cursos, como também tem contribuído para a redução das assimetrias geográficas na frequência do ensino superior moçambicano. No entanto, alguns académicos olharam para a rápida massificação da formação por parte desta instituição com algum “mal-estar”, pois achavam que algo deveria ser corrigido (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-CEPE, 2015: 23).

Na USTM, o seu Estatuto dá uma importância assinalável à problemática do acesso, como uma resposta às necessidades do país. Este Estatuto, no seu artigo 5, justifica a sua pertinência, apresentando três objetivos gerais relacionados com o *acesso*, nomeadamente: (a) expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior, (b) promoção da equidade social, regional e de género e (c) elevação dos níveis de educação e formação de acordo com as necessidades crescentes do país e do mundo. Ademais, o Regulamento Pedagógico desta universidade coloca cinco formas de ingresso na USTM, nomeadamente (a) frequência e aprovação no Curso de Preparação Universitária (CPU), (b) conclusão dos cursos oferecidos pelo Instituto São Tomás de Moçambique, (c) realização de exame de admissão, (d) análise e Concurso Documental e (e) outros mecanismos que possam ser definidos por despacho do Reitor.

Diferentemente do que acontece com as duas universidades públicas UEM e UP, a Universidade São Tomás (privada) privilegiou até 2014 a frequência de um programa ponte, designado Curso de Preparação Universitária (CPU). Assim, os candidatos aos cursos universitários desta IES tinham que frequentar com sucesso um semestre no CPU e só depois é que eram admitidos nos cursos universitários. O CPU esteve em vigor até 2014 e foi interrompido devido à redução dos seus números de ingresso, como resultado do aumento de IES na cidade capital, Maputo, que promoviam um acesso direto aos seus cursos. Atualmente o acesso direto à universidade tornou-se norma.

Outra estratégia seguida por algumas IES para o aumento do acesso aos cursos de ensino superior tem sido o aumento de programas de ensino à distância ou do ensino semi-presencial. Na UP, por exemplo, o ensino à distância *ocorre mediante o recurso a meios didáticos auto-instrucionais, ou ao uso de multimédia e de tecnologias de comunicação e informação*. Até ao presente momento os cursos à distância são

maioritariamente frequentados por *professores e outros técnicos em exercício nas escolas e noutros sectores de trabalho que não possuam formação de nível superior e que residam em zonas rurais* (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2010: 32). Nesta mesma universidade, o ensino semi-presencial é administrado a *professores em exercício nas escolas que não possuam formação de nível superior e que residam nas zonas em que se localizam as Delegações da UP*, como forma de abranger cidadãos com disponibilidades diversas (artigo 27 das BDC). Esta modalidade de ensino é frequentada por 22% da totalidade dos estudantes desta universidade, o que representa uma boa aderência (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2016: 16).

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) não contempla o ensino à distância no seu Quadro Curricular, pese embora tenha programas correndo nesta modalidade de ensino, abrangendo três cursos ao nível da licenciatura e igual número ao nível de mestrado, frequentados por 944 estudantes de um total de 34.945 (BRITO et al, 2017: 4). A Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) não prevê o ensino à distância nos seus documentos curriculares e nem o realiza. Actualmente, a partir de 2019, esta universidade está a ensaiar um modelo de ensino semi-presencial, que fez disparar as matrículas neste ano.

Olhando-se para o leque de todas as universidades moçambicanas, nota-se uma tendência de as mesmas estabelecerem delegações em outras províncias do país, o que contribui significativamente para a redução das assimetrias geográficas.

Assim, da explanação anterior extraem-se as seguintes conclusões:

- As universidades públicas possuem como instrumento primordial de seleção de novos ingressos o exame de admissão, enquanto as privadas tendem a captar todo o candidato aos estudos (admissão direta).
- Os programas de preparação universitária, também dignados de “semestre zero”, estão caindo em desuso como estratégia de admissão de estudantes.
- O concurso documental é aplicado a estudantes que se encontram nos anos intermédios (2º e 3º Ano) e que pretendam sair de uma universidade para a outra.
- O ensino presencial é a modalidade de ensino mais comum, muito embora o ensino presencial e semi-presencial estejam a ganhar terreno.

- As políticas de redução das assimetrias geográficas nem sempre estão contempladas nos quadros curriculares, mas têm sido preocupação das universidades, pois na sua maioria elas estabelecem delegações em outras províncias do país.
- Outros ingressos são ditados por acordos de cooperação com outros países ou outras instituições nacionais.

Fatores de atração na escolha de uma certa universidade

Neste capítulo analisamos os parâmetros que atraem os estudantes a candidatarem-se para uma determinada universidade. Para o efeito, foi administrado um questionário aos estudantes, solicitado que cada respondente apresentasse não mais que três razões que o levaram a optar pela universidade onde se encontra a estudar.

O quadro que segue permite concluir que existem dois fatores cruciais, do ponto de vista de demanda dos cursos, estando em primeiro lugar a reputação da universidade e em segundo o custo da formação. Isto significa que, em princípio os candidatos ao ensino superior procuram uma universidade que possa prover uma formação de qualidade, mas com encargos financeiros comportáveis.

Quadro 4: Motivos para a escolha da universidade por parte dos estudantes (IES pública versus privada)- do autor

Motivos para a escolha da universidade	USTM	UEM
Boa reputação (credibilidade/ Boa qualidade de ensino/corpo docente/ recomendação de amigos familiares/	(36%)	(76%)
Bom preço das mensalidades	(27%)	(14%)
Boa localização/ Estar perto de casa ou local do trabalho	(20%)	-
Valores ético-morais	(06%)	-
Ser a única que ministra o curso	-	(05%)
Outras razões	07	08
Total	66 (100%)	129 (100%)

No ensino superior privado, a preocupação em pagar menos pela formação quase que duplica. Nesta amostra, ela situou-se em 27% enquanto na universidade pública é de 14%. Estes dados coincidem com a percepção comum, de que a universidade pública

cobra taxas simbólicas, contrariamente às universidades privadas que cobram o valor real da formação acrescido dos lucros para reinvestimentos e para os seus proprietários.

Dada a concorrência existente no ensino privado, existe um terceiro fator que os candidatos das instituições observam: a localização. O facto de uma determinada universidade privada estar perto de casa ou do posto de trabalho do candidato torna-a mais atrativa, comparativamente às outras privadas (*Ceteris paribus*), isto é, se as demais variáveis se mantiverem constantes, pois o fator distância pode aumentar o custo da formação.

A alta percentagem de candidatos que apontam o fator boa reputação, no caso da universidade pública, também pode ter a ver com a perceção generalizada de que normalmente o Estado assegura investimentos colossais antes de abrir uma universidade, no campo infraestrutural e humano.

Sobre a mobilidade de estudantes da UEM de uma província para a capital Maputo constata-se que, a maioria dos estudantes (mais de 80%) é natural ou residente da província de Maputo.

À primeira vista, somos tentados a pensar que as IES das outras províncias já cobrem as necessidades delas, porém o leque de oferta de cursos em muitas delegações é reduzida, razão pela qual ainda existem muitos candidatos que têm de transferir-se para Maputo com vista a frequentar o curso da sua preferência.

Ademais, a concorrência para a obtenção de vagas no ES público é muito renhida. Apenas para ilustrar, no ano de 2017, a UEM registou cerca de 21 (vinte e um) mil candidatos ao exame de admissão, que concorreram para a ocupação de 5 265 vagas², o que representa um rácio de quatro candidatos para cada vaga existente.

Na Universidade Pedagógica, no ano de 2017, candidataram-se aos exames de admissão cerca de 49 mil estudantes para 16 mil vagas, o que corresponde a um rácio de uma vaga para três candidatos (CUMBE, 2017: 11). Estes dados demonstram quão grande é a procura do ensino superior público no país.

² Jornal Notícias de 9 de Janeiro de 2017

A existência de poucos estudantes de outras províncias em Maputo denuncia também a incapacidade financeira de muitas famílias das províncias de arcar com as despesas de estudos dos seus filhos fora do seu meio familiar.

Os problemas do acesso não param por aqui, pois nas universidades públicas, mesmo os que se encontram a estudar, nem todos conseguiram lugar no curso da sua primeira escolha. De acordo com os dados, mais de metade dos estudantes da UEM está num curso alternativo, ou seja, que não é da sua primeira escolha. Esta realidade permite ver que, embora exista um esforço por parte do Governo em expandir o ensino superior para os distritos, as vagas existentes ainda não são suficientes.

Um último especto concernente ao acesso tem a ver com as condições que as IES oferecem aos candidatos com necessidades especiais de aprendizagem. Neste aspeto, uma visita às instalações das três instituições, permitiu observar que os estudantes com dificuldades de locomoção não têm acesso às salas dos pisos superiores (a partir do 1º andar). Nem todos os edifícios possuem rampas para estudantes cadeirantes; não há elevadores e onde estes existem, eles não funcionam.

Considerações finais

Analisando-se as três IES da amostra, nota-se que o exame de admissão continua a ser o instrumento de seleção mais forte para os candidatos ao ensino superior público. Anualmente as universidades públicas recebem muito mais candidatos do que o número de vagas que possuem. Isto faz com que, em termos de captação de estudantes, elas estejam bem mais a vontade do que as privadas. Na realidade, as IES públicas estão numa *situação luxuosa*, pois podem escolher os melhores candidatos, pelo menos à partida dos estudos.

A realidade acima descrita faz com que a maioria das IES privadas fique à espera da divulgação dos resultados dos exames de admissão nas IES públicas para iniciar o seu processo de admissão de estudantes, pois muitos candidatos só recorrem ao ensino superior privado depois de tentarem uma vaga no ensino público. É este remanescente de candidatos não admitidos nas IES públicas que engrossa a população discentes das IES privadas. É de referir que isto não significa que as IES públicas tenham melhor qualidade, mas o ingresso nelas representa para muitas famílias um

alívio às despesas familiares na educação dos filhos e a frequência do ensino privado por parte de muitos jovens resulta de sacrifícios gigantescos por parte de muitas famílias de baixa renda e classe média-baixa.

O gradual aumento de IES privadas agudiza a concorrência entre elas a cada ano. Elas fazem mais propaganda paga em jornais, rádio e televisão e algumas abrem escolas secundárias anexas, como estratégia de captação de candidatos. O exame de admissão no ensino superior privado está a tornar-se numa mera formalidade, pois quase todos os que se apresentam a tais exames são absorvidos. E, amiúde, opta-se por uma entrada direta, sem nenhum exame de admissão. A prática de criar programas ponte, como preparação ao ensino superior, também está a perder sentido no ensino privado, pois as IES privadas estão sedentas de estudantes e muitas não conseguem preencher a sua capacidade real.

O ensino presencial é o mais dominante em todas as IES. As instituições públicas mais antigas, como a UEM e a UP já possuem programas de ensino à distância. Contudo, há que notar que a UP, com 22% de estudantes na modalidade de ensino à distância, avançou muito mais que a UEM, que, embora sendo mais antiga, ainda possui menos que 1% da sua população estudantil nesta modalidade. Para o caso da UP, os programas de ensino à distância são bastante demandados entre os professores nos distritos que já estão no quadro do pessoal do Ministério da Educação e almejam uma progressão mais rápida nas suas carreiras profissionais. Mesmo assim, o ensino à distância ainda não é uma modalidade de ensino suficientemente explorada e ainda não está suficientemente divulgada no seio dos jovens, trabalhadores e funcionários com o ensino secundário completo.

Do ponto de vista da demanda do ensino superior, a maioria dos estudantes não procura apenas um diploma do ensino superior, mas sim uma formação de qualidade, reconhecida pelos empregadores e pela sociedade no geral. O fator *custo de formação* apesar de ser importante no ensino privado, aparece em segundo plano.

A capital do país deixou de ser o ponto de convergência dos candidatos ao ensino superior de todo o país, mas mesmo assim as vagas existentes não satisfazem a procura. Além disso, no contexto de uma economia de mercado, o ensino superior

tornou-se num recurso não acessível a muitas famílias. O número de bolsas de estudo não satisfaz a demanda.

Quanto ao ingresso de candidatos com necessidades especiais de aprendizagem, muito há por fazer na adequação das infraestruturas físicas e na provisão de equipamentos necessários para a inclusão deste tipo de estudantes nas IES, bem como na formação dos docentes para atendimento de estudantes com necessidades educativas especiais.

Concluindo, pode-se afirmar que, no cômputo geral, as reformas no ensino superior moçambicano nas últimas duas décadas trouxeram um grande progresso na expansão do ensino superior e na redução das desigualdades, com destaque para as geográficas e de género, no entanto, muito há ainda por fazer, pois o rácio entre os cidadãos com nível superior e a população do país é dos mais baixos da região da África Austral.

BIBLIOGRAFIA

BALL, Stephen. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*.

In Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BRITO, Carlos; MONDJANA, Ana; SANTOS, Luísa; KHAN, Maida. O Ensino à

Distância (EaD) na Universidade Eduardo Mondlane (UEM): situação actual e desafios.

Disponível na Internet via WWW. URL: [http://www.aforges.org/wp-](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/C-Brito_A-Mondjana_L-Santos_M-Khan_O-Ensino-a-Distancia-EaD.pdf)

[content/uploads/2017/03/C-Brito_A-Mondjana_L-Santos_M-Khan_O-Ensino-a-](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/C-Brito_A-Mondjana_L-Santos_M-Khan_O-Ensino-a-Distancia-EaD.pdf)

[Distancia-EaD.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/C-Brito_A-Mondjana_L-Santos_M-Khan_O-Ensino-a-Distancia-EaD.pdf) Arquivo capturado aos 9 de Abril de 2019.

CHAVISSO, Estêvão. Ensino Superior em Moçambique acolhe 6% de graduados no

”Secundário”. In NOTÍCIAS ONLINE de 11 de Fevereiro de 2019. Disponível

na Internet via WWW. URL:

[http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/86673-ensino-superior-em-](http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/86673-ensino-superior-em-mocambique-acolhe-6-de-graduados-no-secundario)

[mocambique-acolhe-6-de-graduados-no-secundario](http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/86673-ensino-superior-em-mocambique-acolhe-6-de-graduados-no-secundario) Arquivo capturado aos 9 de Abril

de 2019.

- CORAGGIO, José. *Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez Editora, 2007.
- CUMBE, Luís. *Reestruturação da UP à velocidade de cruzeiro*. Zambezi (Jornal), 12 de Janeiro, pag. 11. 2017.
- ENES, Eliene. *Globalização e educação*. In Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia –IFBA Nº 01 –Ano I –Agosto/2010. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Eliene%20Nery%20UNIVALE%20MG.pdf> Arquivo capturado aos 20 de Setembro de 2013.
- LANGA, Patrício. *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries. A Five Country Base-line Study*. 2014.
- GM (2010). Plano Quinquenal do Governo para 2010-2014
- MAGALHÃES, António; VEIGA, Amélia; AMARAL, Alberto; SOUSA, Sofia; FILIPA, Ribeiro. *Governance of Governance in Higher Education: Practices and lessons drawn from the Portuguese case*. In Higher Education Quarterly, 0951-5224 DOI: 10.1111/hequ.12021 Volume 67, No. 3, July 2013, pp 295–311. 2013.
- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Acordo Geral de Paz*. Imprensa Nacional. 1992.
- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Diploma Ministerial nº 86/90 de 26 de Setembro. Imprensa Nacional. 1990.
- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). Lei nº 6/92, de 6 de Maio*. 1992.
- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei n.º 1/93, de 24 de Junho (ensino superior privado)*. Imprensa Nacional. 1993.
- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro. Lei do Ensino Superior*. Imprensa Nacional. 2003.

- MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei 27/2009, de 29 de Setembro. Lei do Ensino Superior*. Imprensa Nacional. 2009.
- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2012-2020*. 2012.
- MOÇAMBIQUE. GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto*.
- MOÇAMBIQUE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Divulgação dos Resultados Preliminares IV RGPH 2017. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Doc_FINALApuramento_Preliminar.pdf. Arquivo capturado em 10 de Julho de 2018.
- MOHAMEDBHAI, Goolam. *Massification in Higher Education Institutions in Africa: Causes, Consequences, and Responses*. Pp 59 –84. In *International Journal of African Higher Education*. Volume 1. Number 1. International Network for Higher Education in Africa (INHEA). 2014.
- MORGADO, José. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores. 2012.
- NIELSEN, Lauritz. *Challenges for Higher Education Systems*. Paper presented at International Conference on Higher Education Reform, Jakarta. August 15, 2001.
- SADC PROTOCOL ON EDUCATION AND TRAINING IN SOUTHERN AFRICA DEVELOPMENT COMMUNITY. 1997.
- SANTOS, Boaventura. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais nº 48*. Junho, 1997.
- SILVA, Camila (org.), AZZI, Diego, BOCK, Renato. *Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. in HADDAD, Sérgio (org.) Banco Mundial, OMC, E FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*

(UNESCO, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009). 2009. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Arquivo capturado em 23 de Junho de 2018.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Regulamento Pedagógico*. 2015.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA. Boletim Informativo. Edição no 1/UP-CEAD/Janeiro/2016. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Boletim_informativo_1.2016_CEAD.pdf Arquivo capturado em 9 de Abril de 2019.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-CENTRO DE ESTUDOS E POLÍTICAS EDUCATIVAS. *Bases e Directrizes Curriculares para os cursos de Graduação da Universidade Pedagógica*. Centro de Estudos de Políticas Educativas. 2010.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *O Processo de Reforma Curricular na Universidade Pedagógica (2007-2009)*. Editora Educar-UP. 2015.

WORLD BANK. *Development in Practice. Higher Education. The Lessons of Experience*. The World Bank. Washington, DC. 1994.

WORLD BANK. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. The World Bank. Washington, DC. 2002.

Recebido em 20/4/2019. Aceito: 20/5/2019.

Sobre os autores e contato:

Ernesto Mandlate, docente na Universidade São Tomás de Moçambique, é Doutor em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica/Moçambique.

E-mail:ernesto_mandlate@yahoo.com.br

Daniel Daniel Nivagara, docente na Universidade Pedagógica, é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Nantes/França.

E-mail:danivagara2000@yahoo.fr