



**Artigo original**

## **A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão**

**Patrício V. Langa**

*Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique*

**RESUMO:** Este artigo aborda a mercantilização e a comoditização do ensino superior de bem público para bem privado assim como as implicações para as percepções da qualidade do ensino superior em Moçambique. O artigo examina a relação com o saber num contexto marcado pela expansão, privatização e comercialização do ensino superior. O argumento defendido é de que, se por um lado, a liberalização da oferta do ensino superior e a introdução de cursos orientados para as necessidades do mercado oferecidos, em particular, em regime pós-laboral, contribuem para alargar as possibilidades de acesso ao ensino superior, por outro, deslocam a relação com o saber para um lugar obscuro, senão mesmo subalterno. A concorrência das instituições públicas e privadas por estudantes e a procura de credenciais académicas por parte destes resvalou a importância da busca pelo conhecimento para um segundo plano. O estudo conclui que estes desenvolvimentos poderão estar por detrás do surgimento da questão da qualidade de ensino como um problema premente.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, relação com o saber, privatização, comercialização, qualidade

## **Higher education marketisation and the relation to knowledge: Quality in question**

**ABSTRACT:** This paper addresses the marketisation and commoditization of higher education from public to private good and the implications for the perception of quality of higher education in Mozambique. The paper examines the relation to knowledge in a context marked by expansion, privatization and commercialization of higher education. It argues that while, on the one hand, the liberalization of higher education supply and the introduction of 'full fee-paying' students, in part-time programs, broadened access to higher education, on the other hand, it shifted the relation to knowledge to an obscure, if not subaltern place. The competition for students by public as well private higher education institutions and the search for academic credentials by students relegated the importance of knowledge to a second place. The study concludes that these developments may be behind the raising of the question of quality as an acute problem.

**Keywords:** Higher Education, relation to knowledge, privatization, commercialization, quality

---

Correspondência para: (correspondence to:) patricio.langa@uem.mz.

## INTRODUÇÃO

Globalmente, com o fim da ilusão socialista<sup>1</sup> assistiu-se ao reforço de discursos que enfatizam as vantagens das forças privadas sobre as públicas em vários sectores da vida, e o ensino superior não ficou alheio a esta tendência (TEIXEIRA e DILL, 2011; MAMDANI, 2007, SLAUGHTER e RHOADS, 2004; SLAUGHTER e LESLIE, 1997). A vocação tradicional do ensino (superior) como um bem público, tem sido cada vez mais questionada em vários sistemas e instituições e o discurso da economia política do ensino superior enfatiza cada vez mais o papel do mercado e das suas forças (JOHNSTONE e MARCUCCI, 2010; JONGBLOED, 2003; BOK, 2003). O contexto político, social e económico e o consequente discurso público tende a realçar as virtudes do mercado, da competição e da iniciativa privada e a olhar com suspeição as intervenções públicas no ensino superior.

A crescente predominância de um discurso e práticas políticas que enfatizam a relevância dos mercados resultam de uma constelação de factores socioeconómicos e políticos que conduziram à crise do Estado-Providência, que afectou a sustentabilidade das formas tradicionais de financiamento ao ensino superior público. Esta crise conduziu ao que Boaventura de Sousa Santos, designou de desinvestimento da universidade pública (SANTOS, 2010). Para Santos (2010), a crise do desinvestimento é um fenómeno global, mas com efeitos diversos nos países do centro e nos da periferia. As universidades em muitos países reduziram significativamente as despesas e o financiamento com o ensino superior. A

proporção do financiamento do Estado às universidades públicas continua a diminuir em termos reais (WANGENGE-OUMA, 2007; JOHNSTONE, 1998, 2001; MARGINSON e CONSIDINE, 2000).

A situação de desinvestimento financeiro no ensino superior contrasta com a crescente demanda social pelo ensino superior (SANTOS, 2004). A procura pelo ensino superior cresceu substancialmente nas últimas três décadas. Os ingressos aumentaram na ordem dos 25.9 milhões entre 1970-80; 12.3 milhões, entre 1980-90; e dispararam na ordem dos 79 milhões, entre 1990-2006 (TEIXEIRA e DILL, 2011). Este crescimento conduziu à *massificação* de alguns sistemas de ensino superior (TROW, 2001). O continente africano tem sido aquele que regista as taxas de crescimento mais elevadas nos últimos 10 anos, ainda que as taxas de participação no ensino superior sejam as mais baixas, se comparadas com sistemas mais estabelecidos da Europa Central e dos Estados Unidos da América (LANGA E WANGENGE-OUMA, 2011).

Na leitura de Santos (2010) o desinvestimento da universidade pública nas políticas do Estado é consentânea com a perda de prioridade dos sectores sociais nas políticas públicas (educação, saúde e segurança social), induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal, que foi internacionalmente imposto desde os anos 80.

Consequentemente, qualquer financiamento, público ou privado, nas áreas sociais, e no ensino superior, em particular, passou a ser encarado como investimento cujo retorno deveria ser garantido pelos governos. Esta preocupação com a recuperação do investimento conduziu a crescente necessidade de se garantir a eficiência interna e externa dos sistemas. A instauração de regimes de avaliação e garantia de qualidade surge nesta sequência (WANGENGE-OUMA E LANGA, 2010b; MATERU, 2007). Assim, muitos governos tiveram que criar instrumentos de regulação e garantia de qualidade com recurso à forças do mercado e esperando que os estímulos do mercado

fossem proporcionar mais eficácia e eficiência a custos reduzidos (BOK, 2003).

Este artigo apresenta uma análise das consequências desta relação do ensino superior com a ideia de que o mercado e as suas forças poderão ser um mecanismo de regulação, estímulo, garantia de eficiência e qualidade do ensino superior, por um lado. Por outro, a privatização e comercialização do ensino superior decorrentes da crença nos mecanismos do mercado surge como uma resposta a crise do desinvestimento apontada por Santos (2010).

A mercantilização da educação que, da perspectiva do financiamento refere-se à estratégias e processos para a geração de receitas de fontes privadas (SLAUGHTER E LESLIE, 1997; SLAUGHTER e RHOADES, 2004; NAFUKHO, 2004), tem sido apresentada como a solução para a crise do desinvestimento da universidade pública. Os proponentes desta abordagem da mercantilização do ensino superior argumentam persistentemente que o financiamento público, em larga escala, não era mais aceitável por ser pernicioso para os objectivos políticos da expansão do acesso, eficiência, e da própria qualidade do ensino superior (BARR, 2004; JOHNSTONE, 1998; 2001; WORLD BANK, 1994).

Existem, entretanto, argumentos críticos a ideia da mercantilização, entendida aqui como o mercado e suas forças, como fonte de eficiência, qualidade e sustentabilidade. Para Jongbloed (2003) e Mamdani (2007) a mercantilização como fonte de financiamento, mais do que ser a solução para a crise do desinvestimento (SANTOS, 2010), pode degenerar na ineficiência, desigualdade de acesso e baixa qualidade do ensino superior.

Neste artigo, sem necessariamente corroborar a visão crítica, procuro mostrar,

que em certos contextos, a mercantilização desregulada do ensino superior tem efeitos perniciosos na relação que os estudantes mantêm com o conhecimento universitário e em última instância com a qualidade do ensino e a produção intelectual.

## **METODOLOGIA**

Este texto foi elaborado com recurso a três tipos de fontes: (a) pesquisa bibliográfica e uma revisão da literatura contínua, desde 2005; (b) pesquisa empírica, em Moçambique (2005-2006) e na região da África Austral (2007-2010), sobre as tendências da expansão do ensino superior; e (c) observação participante, através da leccionação em diferentes programas e universidades. Os dados estatísticos apresentados foram recolhidos através da pesquisa empírica e de fontes na Internet ou nas instituições referidas no texto. As análises de documentos institucionais, do Ministério da Educação (MINED), em particular, da Direcção para a Coordenação do Ensino Superior (DICES) foram úteis. Os documentos institucionais incluem: planos estratégicos, política de investigação, material publicado na imprensa escrita e dados estatísticos das instituições.

No que diz respeito à secção sobre a relação com o saber, a observação participante foi o método mais privilegiado, implementado em estudantes e docentes em quatro instituições e em que foram leccionados os módulos de Sociologia de Educação para estudantes do mestrado; e de Sociologia para estudantes de Licenciatura. Estas aulas serviram de um verdadeiro laboratório no sentido em que me possibilitaram interagir com os estudantes e docentes em períodos que variam de 4 a 12 semanas.

## **VÍCIOS PRIVADOS, VIRTUDES PÚBLICAS**

A ideia de aplicar o princípio económico dos mecanismos do mercado à educação

(superior) não é de todo recente, ainda que as práticas comerciais das universidades possam ter-se tornado mais óbvias recentemente (BOK, 2003; TEIXEIRA e DILL, 2011). A forma mais distinta dessa relação com o mercado é descrita como o processo de capitalismo académico (SLAUGHTER e LESLIE, 1997, SLAUGHTER E RHOADES, 2004).

Recuando até ao século XVIII, Teixeira e Dill (2011) recuperam o pensamento de um dos fundadores clássicos da economia moderna, Adam Smith (1723-1790), que acreditava na capacidade da educação para moldar e desenvolver o comportamento humano (SMITH, 2006; TEIXEIRA E DILL, 2011). Para Smith, a educação era importante porque providenciava os chamados benefícios sociais da educação. Com isso, a educação melhoraria os padrões morais, providenciaria aos indivíduos objectos de pensamento e especulação, promoveria um carácter pacífico e, por essa via, a estabilização da sociedade (SMITH, 1978 apud TEIXEIRA e DILL, 2011, p. VIII).

A visão de Smith da função social da educação é consentânea com a defendida por alguns sociólogos, entre eles Augusto Comte (1798-1857) e mais tarde Émile Durkheim (1858-1917), para quem a educação teria o papel de inculcar as regras e comportamentos que regem a sociedade, elementos aos quais não se chegaria espontaneamente e que são interiorizados e apropriados pelos indivíduos (DURKHEIM, 2001). Apesar de reconhecer os retornos sociais da educação, Smith sempre privilegiou o papel da iniciativa privada sobre a pública no que tange a oferta da educação, particularmente a superior. Defendia que o ensino superior deveria ser fundamentalmente tratado como qualquer outra actividade, para as quais advogava a aplicação do princípio natural da *liberdade, competição e interesse privado*

(SMITH, 1976 Apud TEIXEIRA e DILL, 2011, p. VIII).

No seu livro clássico, *A Riqueza das Nações* (1776), Smith (2006) convoca Bertrand de Mendeville para defender a ideia dos “vícios privados, virtudes públicas” (TEIXEIRA E DILL, 2011, p. VIII). De acordo com este princípio, certos comportamentos moralmente condenáveis podem produzir um resultado socialmente desejado e tornado parte integrante de um sistema de que se pode esperar que produza riqueza e prosperidade. Estimulando o interesse individual, através de competição e grande liberdade, a sociedade os levaria a produzir e disponibilizar recursos que corresponderiam as expectativas e interesses sociais.

Smith defendia que a competição estimulava rivalidade e a emulação, e promovia a excelência (SMITH, 1976 APUD TEIXEIRA e DILL, 2011). Em contraste, as universidades públicas eram frequentemente ineficazes no ensino, mas também extremamente resistentes a inovação no processo de produção de conhecimento. A visão de que o ensino superior sairia beneficiado ao ser organizado e estruturado segundo os princípios e as forças do mercado, da privatização e competição, não só ganhou mais defensores nalguns pensadores da economia política clássica como foi recuperada recentemente por economistas do Banco Mundial (JOHNSTONE, 1998, 2001 e 2010; WORLD BANK, 1994; PASACHAROPOULOS e PATRINOS, 2002).

Uma posição crítica a privatização do ensino (superior) era defendida por outro clássico da economia, Stuart Mill. Para Mill (1977), o governo deveria intervir na educação para garantir a qualidade, dado não ser esse apanágio dos privados. Mill acreditava que a educação produzia benefícios individuais, sociais, morais, políticos e até económicos. Por exemplo,

uma população mais educada seria mais exigente na responsabilização dos políticos, melhorando deste modo o sistema de prestação de contas. Uma população educada seria mais efectiva, próspera e melhor preparada para enfrentar os desafios da vida individual e social. Os níveis de superstição, credulidade e desconfiança produzidos pela ignorância reduziriam significativamente. Uma vez que os educados influenciariam seus pares, isso concorreria para que a comunidade desenvolvesse hábitos para uma vida virtuosa. Estes seriam, portanto, benefícios sociais da educação difíceis de quantificar e até de observar para quem não estivesse preparado. O Estado, portanto, deveria assumir o papel de supervisor naqueles casos em que a educação era confiada a iniciativa privada (TEIXEIRA e DILL, 2011).

A ideia de que os pais e encarregados de educação poderiam supervisionar e velar pela qualidade da educação oferecida pelos privados só seria efectiva caso esses pais tivessem tido uma boa educação que os qualificasse para fazer tal julgamento. A especificidade da educação colocaria sérios problemas á aplicação do princípio da lógica das forças do mercado, dada a inabilidade do consumidor de custear, de reconhecer o valor da educação e da incapacidade de fazer um julgamento da situação. Ainda que Mill advogasse o princípio do limite da interferência do Estado, a educação constituía um contraste a essa visão pois atribuía um papel mais activo ao Estado (TEIXEIRA e DILL, 2011).

Esta visão de Mill introduz um dilema ainda persistente no debate sobre quem deve prover e custear o ensino superior. Por outras palavras, quem se beneficia e quem custeia (JOHNSTONE e MARCUCCI, 2010). Como todo dilema, a solução é política e não teórica. Existem os que advogam que ao insistir na ideia de

que os beneficiários participem nas despesas com a sua formação, mesmo nas instituições públicas, isso contribuía para maior eficiência do sistema (JOHNSTONE, 1998 e 2001; WORLD BANK, 1994).

Entretanto, há também maior legitimidade para a intervenção do governo em certos aspectos do ensino superior. Por exemplo, a ideia de que a educação constituía uma fonte de benefícios para o indivíduo levou economistas a sugerir que esta deveria ser massificada. Alfredo Marshall é um dos representantes desta visão. Marshall defendia uma educação de massa baseada na meritocracia e na igualização das oportunidades educacionais (TEIXEIRA e DILL, 2001). Esses argumentos foram considerados fortes para justificar maior intervenção do Estado. Uma boa parte da sociologia da educação dos meados do século XX debruçou-se sobre o fenómeno da reprodução social na educação e a questão da igualdade de oportunidades (MORROW e TORRES, 1997; CHERKAOU, 1986; BOURDIEU e PASSRON, 1977 e 1979; BOUDON, 1974).

As posições defendidas por Marshall levaram a que economistas comessem a reconsiderar o ensino (superior) uma excepção aos princípios da privatização e competição das forças do mercado. A ênfase na necessidade da intervenção do Estado, até para a igualização das oportunidades de acesso e sucesso, vão permanecer correntes.

A crise do Estado-Providência (SANTOS, 2010), que aludí, exacerbada no último quarto do século XX, vem por término aos altos níveis de intervenção do Estado e coloca ênfase nas leis económicas do mercado. O economista Milton Friedman (1912-2006) foi um dos responsáveis pelo retorno das forças do mercado para o ensino superior (TEIXEIRA e DILL, 2011). Friedman relançou o debate sobre quem deve custear e quem se deve

beneficiar do ensino (superior), e o papel do governo e do mercado (JOHNSTONE e MARCUCCI, 2010). Os argumentos de Friedman apontam mais no sentido de justificar menor intervenção do Estado e a re-mercantilização do ensino superior.

A questão de saber quem se beneficia e quem deve custear continua não resolvida. Tanto os defensores da liberalização como os da maior intervenção do Estado continuam a fornecer argumentos às suas posições. Entretanto, uns e outros reconhecem a inevitabilidade da combinação dos dois elementos. Se o mercado pode falhar, o Estado também já demonstrou as suas limitações. A questão é saber em que medida se tende para cada um dos lados. Poucos são aqueles que negariam que a intervenção do governo iria comprometer a qualidade, eficiência, diferenciação e inovação dos sistemas de ensino superior (DILL e TEIXEIRA, 2000).

### **O DESINVESTIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM ÁFRICA**

A crise do desinvestimento no ensino superior público é um problema global, cujas manifestações variam de país para país e até consoante a localização, no hemisfério norte ou sul (SANTOS, 2010). Por outras palavras, os efeitos da crise do desinvestimento variam conforme os países se localizam no centro, semi-periferia ou na periferia do sistema global (WALLERSTEIN, 2004; AMIN, 1992). Nos países do Norte, a situação do desinvestimento apresenta-se de forma diferenciada. No geral, na Europa, com excepção da Inglaterra, o sistema de ensino superior é principalmente público. As instituições públicas encontram mecanismos e poder de reduzir o impacto do desinvestimento público no ensino superior, mesmo quando isso significava recorrer ao mercado para gerar mais receitas. Segundo Santos (2010), o sucesso da universidade pública na Europa, deveu-

se, em parte, à capacidade que teve de bloquear a emergência de um mercado privado significativo do ensino superior.

É preciso referir que apesar deste bloqueio à emergência de um mercado universitário privado, houve abertura para um sector privado de ensino terciário, vocacionado para a formação técnico-profissional. O mesmo pode-se observar no sistema sul-africano. O Estado permitiu a liberalização do ensino superior e da formação técnico-profissional para responder a demanda do mercado, mas protegeu as universidades ao conferir esse estatuto exclusivamente às instituições públicas. As instituições privadas, ainda que requeiram, estão proibidas de usar a designação de universidade e de oferecer certas qualificações consideradas exclusivas às universidades. O sistema sul-africano, portanto, tem cerca de 21 universidades públicas e quase uma centena de instituições de ensino terciário, não-universitário (CHE, 2003).

As universidades viram-se então forçadas a modificar as suas estruturas e diversificar seus programas, aumentando a variedade. Ainda no hemisfério norte, o caso dos Estados Unidos da América, onde o sistema de ensino superior tem uma forte presença do privado, as instituições públicas foram incentivadas a buscar fundos alternativos em organizações filantrópicas como fundações, no próprio mercado, e aumentando os valores das propinas. Este cenário conduziu a que parte considerável das instituições públicas de ensino superior tenha cerca de metade do seu orçamento proveniente de receitas privadas (SANTOS, 2010).

O caso da periferia, e de África em particular, é diferente. A crise do desinvestimento trouxe consequências drásticas. A crise do desinvestimento público eclode quando uma boa parte dos países Africanos ainda se estava a redefinir

enquanto Estado independente e livre do jugo colonial. Os níveis de literacia eram extremamente baixos para se poder considerar a alternativa do mercado. No último quarto do século XX a própria universidade ainda era um fenómeno recente no continente. O desenvolvimento do ensino superior na África subsaariana é um fenómeno pós-colonial. Por exemplo, a Nigéria, o mais populoso país do continente, até a data da sua independência tinha uma única universidade com cerca de 1.000 estudantes. Três décadas depois, a Nigéria tinha, em 1991, cerca de 41 universidades e 131.000 estudantes (Mamdani, 2011). A Nigéria não é, neste caso, uma excepção, mas a regra. África, com cerca de 800 milhões de habitantes em 53 países, tinha, em 1997, apenas 300 universidades (MATOS, 1998).

Moçambique é um caso notável, onde o crescimento exponencial dos ingressos não corresponde a baixa taxa de participação no ensino superior. Com efeito, Moçambique apresenta taxas de participação na ordem dos 1.9% abaixo da média Africana, que ronda aos 5.4 %. Não obstante, o sistema de ensino superior assistiu ao crescimento do número de ingressos de estudantes de menos de 5.000, em apenas três instituições públicas em 1989, para mais de 82.000 estudantes em 2011, distribuídos em mais de 38 instituições entre públicas e privadas (MEC, 2000; CHILUNDO, 2010; LANGA e WANGANGE-OUMA, 2011).

O financiamento do Estado à este crescimento exponencial de estudantes e instituições pode ser descrito como inadequado e inconsistente (Wangenge-Ouma e Langa, 2010a). Segundo Mário *et al.* (2003), em 2000, o governo planificou reduzir a proporção do financiamento ao ensino superior do Orçamento do Estado (OE) à educação, para 14.2%; abaixo dos 24%, em 1999. Para além do ano 2000, contudo, planificou aumentar a proporção

do OE do sector da educação dedicado ao ensino superior, de 22.8%, em 2001, para 25% nos dois anos subsequentes. A seguir, o orçamento para o ensino superior voltou a reduzir ligeiramente para 24% em 2004.

Um outro indicador do estado inadequado do financiamento ao ensino superior em Moçambique é a sua excessiva dependência em relação aos recursos externos, nomeadamente doações e créditos. Por exemplo, a Universidade Eduardo Mondlane chegou a depender em mais de 50-60% do seu orçamento total de ajudas externas (WANGENGE-OUMA e LANGA, 2010a). Esta ambivalência entre a necessidade de expansão do sistema e a redução e/ou relativa inconsistência de recursos levou a que o sistema, e em alguns casos as instituições, se adaptasse as novas condições sociais, políticas e económicas para sobreviver a austeridade. O mercado surge então como um recurso à capitalização do ensino superior.

Para Mamdani (2011), podemos identificar duas visões do papel do ensino superior na África pós-colonial. Numa primeira fase prevaleceu uma visão da universidade guiada pelo Estado, com uma agenda desenvolvimentista. As universidades eram para-estatais, com pouco espaço para liberdade académica. Cada país africano tinha pelo menos uma universidade nacional que se afirma como símbolo nacional. Em Moçambique, à Universidade Eduardo Mondlane, cabia esse estatuto. Numa segunda fase, surgiu a visão mercantil de universidade: esta como produto das forças do mercado e da liberalização do ensino. Esta fase surge na sequência do agravamento da crise do desinvestimento tendo conduzido muitos estados africanos a privatizarem e a reduzirem, ao mínimo, a sua intervenção no provimento do ensino superior.

Parte considerável da expansão do ensino superior em África verifica-se neste

segundo momento (LANGA, 2006). Como corolário da crise do desinvestimento dos anos 1980, muitos estados não tinham recursos para expandir o acesso ao ensino superior, uma promessa vinda com as independências. Países como Moçambique, e não só, estavam à beira do colapso económico. Essa situação abriu as portas à entrada das instituições de Bretton Woods, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que passaram definir as regras de jogo através dos programas de reabilitação económica e reajustamento estrutural (MKANDAWIRE e OLUKOSHI, 1995; MACAMO e NEUBERT, 2002).

Um relatório da UNESCO acerca do ensino superior apresentava um quadro preocupante. A maior parte das universidades tinham problemas de infraestrutura, escassez aguda de equipamentos, baixos salários, pessoal desmotivado, docentes susceptíveis de serem corrompidos, ausência ou presença insignificante de investimento na pesquisa (Santos, 2010). Tal como o fizera com o resto da economia, o Banco Mundial, avaliou a viabilidade do ensino superior em África. Em 1986, na capital Zimbabweana Harare, numa conferência com os reitores das universidades africanas, o Banco Mundial havia recomendado que se encerrassem as universidades em África devido a sua inviabilidade e se apostasse no envio de jovens para formação no exterior. Esta proposta não foi acolhida, ela implicaria os próprios reitores ficarem desempregados (MAMDANI, 2008).

Incapaz de vislumbrar o retorno dos investimentos públicos no ensino superior, o Banco Mundial recomendou que os governos africanos se concentrassem em potenciar os níveis precedentes, nomeadamente o ensino primário e secundário, onde as taxas do retorno do investimento eram mais altas. Por seu turno, recomendou-se a liberalização do

ensino superior de modo a atrair investimentos privados, uma vez que os retornos desse mesmo investimento seriam mais individuais que sociais. Esta receita para liberalização do ensino superior esteve na vanguarda do processo de privatização e comercialização que se seguiu. As consequências dessa relação do ensino superior com as forças do mercado ainda não foram suficientemente avaliadas.

### **A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE**

Por mercantilização do ensino superior designa-se ao processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios do ensino superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual o ensino superior progressivamente perde o estatuto de bem público e assume a condição de serviço privado e comercial (MAMDANI, 2007; HARBOUR, 2006; DILL, 2003; BOK, 2003; WILLIAMS, 1995).

A mercantilização, portanto, pressupõe, uma relação com o mercado, em que prevalece o princípio da competição (WANGENGE-OUMA e LANGA, 2010a). O sistema de ensino superior é, neste sentido, reestruturado em função da lógica da competição no mercado do ensino superior.

Em Moçambique, o processo de mercantilização é corolário da inauguração da “segunda república”, em 1990, que introduz a democracia multipartidária e a economia do mercado. A aprovação da constituição de 1990 põe fim ao experimento socialista (1977-1987) que se seguiu a adopção da orientação Marxista-Leninista, pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1977, como linha ideológica de organização do estado e da estrutura social da sociedade moçambicana alcançada a independência

em 1975 (MÁRIO *et. al*, 2003; LANGA, 2006).

A Lei 1/93 do ensino superior foi o primeiro instrumento legal que criou as condições para o surgimento de provedores privados do ensino superior. Assistiu-se, então, a partir de 1994/5 ao estabelecimento de instituições privadas de ensino superior. Em 1995 estabeleceu-se a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU). Em 1998 foram estabelecidos o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM) e a Universidade Mussa Bin Bique. Em 2000, seguiu o Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC). O primeiro quinquénio da década de 1990 foi a fase experimental da emergência de instituições privadas, umas de carácter religioso (UCM e UMBB) e outras seculares.

A década de 2000-2010 assistiu a uma explosão de novos provedores públicos e privados de ensino superior. Por um lado, o governo conseguiu um empréstimo do Banco Mundial para implementar o Plano Estratégico para o Ensino Superior (PEES – 2000 a 2010). O PEES tinha a expansão do acesso como seu principal objectivo (MOÇAMBIQUE. MESCT, 2000), respondendo, assim, aos ditames da visão do Banco Mundial sobre o tratamento que se devia dar ao ensino superior. Se o país quisesse expandir o seu ensino superior deveria fazê-lo diferenciando as instituições, incluindo a abertura de espaço para os provedores privados. Deveria criar condições para que as instituições públicas diversificassem as suas fontes de financiamento, incluindo a contribuição dos estudantes nas despesas com a sua formação (WORLD BANK, 1994). Estavam, assim, introduzidos, incluído para o sector público, os preceitos da relação entre o ensino superior e o mercado.

Os fundos do Banco Mundial, que vieram agravar a dívida pública moçambicana, serviram para a criação de mais instituições públicas de ensino superior em algumas províncias e com diferentes vocações. Em 2003 criou-se, em Maputo, o Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA) e, em Nampula, a Academia Militar Samora Machel (AM); em 2004, a Escola Superior de Ciências Náuticas em Maputo (ESCN) e o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP) e; em 2005, os institutos politécnicos de Gaza (ISPG), Manica (ISPM) e Tete (ISPT) (CHILUNDO, 2006).

No mesmo período, assistiu-se a um “boom” de instituições privadas de ensino superior. A Universidade Técnica de Moçambique (UDM) foi estabelecida em 2002; a Universidade São Tomas de Moçambique (USTM) em 2004, em Maputo; e a Universidade Jean Piaget, na Beira. O Instituto Superior Cristão, em Angónia -Tete, também em 2004; o Instituto Superior de Economia e Gestão, em Maputo, no ano de 2005 (CHILUNDO, 2006), para citar alguns exemplos. Actualmente, o sistema de ensino superior comporta cerca de 38 instituições de ensino superior, das quais 17 são públicas e 21 privadas.

#### **PÚBLICAS DE DIA, PRIVADAS DE NOITE: PRÁTICAS MERCANTÍIS**

No contexto da crise do desinvestimento, a mercantilização tornou-se no arquétipo da arrecadação de receitas para as instituições de ensino superior públicas, mas principalmente das privadas (WANGENGE-OUMA, 2008; MAMDANI, 2007). Em Moçambique, uma das formas directa de arrecadação de receitas é a cobrança de propinas aos estudantes. Esta forma de arrecadação de receitas surge como a via mais recorrente, principalmente para aquelas instituições e programas cuja principal actividade é o ensino. Nesses casos, as funções de

investigação e extensão são praticamente inexistentes. As instituições privadas quase sempre declaram que têm na cobrança de propinas sua única fonte de receita (LANGA, 2006).

No caso das instituições públicas, regista-se um fenómeno *sui-generis*, marcado pela crescente ambiguidade entre público e privado. As instituições públicas, particularmente a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica (UP), mantêm durante o dia um regime de ensino superior público, quase gratuito. No período pós-laboral, o ensino torna-se quase – privado, dependendo para sua funcionalidade do pagamento de propinas pelos estudantes. Os cursos pós-laboral passam, então, a ser a “vaca leiteira” das universidades públicas.

Os cursos pós-laboral são uma fonte de incremento salarial dos docentes que multiplicam suas horas de trabalho em sacrifício de outras actividades intelectuais e académicas, e com as propinas fixadas em dólares americanos, podendo os estudantes pagar em moeda nacional, desde que convertida ao câmbio do dia. Esta situação é similar à descrita por Mamdani (2007) sobre a Universidade de Makerere. A relação que se estabelece com o saber, como veremos mais adiante, é basicamente comercial.

A experiência da aprendizagem é subalterna nesta relação, o que importa é que a relação culmina com a consagração do estudante como ‘novo doutor’, passados pouco mais de três anos. A profissão de docente por seu turno torna-se extremamente “stressante” (THORSEN, 1996), com os docentes multiplicando horas para incrementarem os seus salários.

Durante o dia, o Estado acarreta as despesas com a formação dos estudantes quase que na sua totalidade. As propinas

que os estudantes pagam são nominais e simbólicas, se comparadas com o custo unitário real da formação (MOÇAMBIQUE.MINED, 2010; JOHNSTONE E MARCUCCI, 2010). No período pós-laboral, a única despesa que não recai sobre o Estado são as propinas dos estudantes. De resto, os recursos da aprendizagem usados são públicos, desde a sala de aulas, a energia até os professores. Portanto, há um uso intensivo dos recursos do Estado.

Em Moçambique, estudos pilotos estimavam que o custo médio unitário da formação de um graduado era de 2500 dólares americanos (Moock, 2007, Wellman, *et. al* 2003). Entretanto, as propinas anuais pagas pelos estudantes, quando pagassem, não excediam os 100 dólares americanos. Com a liberalização do ensino superior, assim como com os cortes orçamentais os estudantes têm praticamente o mesmo tratamento que aqueles das instituições privadas – são “clientes”.

Os estudantes pagam propinas ao preço competitivo do mercado. Tanto a UEM como a UP abriram uma série de novos cursos e programas, assim como replicaram cursos e programas já existentes, mas desta feita para serem oferecidos no regime pós-laboral.

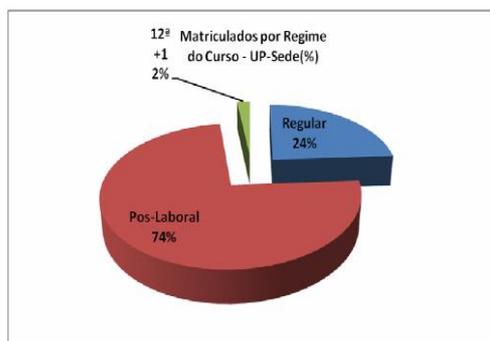
As faculdades de letras e ciências sociais, portanto, aquelas que oferecem cursos não vocacionais, são as que saíram na dianteira nesse processo. Em alguns casos, como veremos com o exemplo da UP em 2007, os estudantes matriculados nos cursos do regime pós-laboral suplantaram aqueles do regime laboral (Tabela 1 e Figura 1).

**TABELA 1:** Matrículas por Faculdade/Regime de Estudos na UP-Sede.

| Distribuição de Matriculados/Faculdade-Sede |              |             |               |             |                 |          |                    |            |               |             |
|---|--------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|----------|--------------------|------------|---------------|-------------|
| Faculdade                                   | Regular      |             | Pós-Laboral   |             | Semi-presencial |          | 12 <sup>a</sup> +1 |            | Total         |             |
|   | N            | %           | N             | %           | N               | %        | N                  | %          | N             | %           |
| FCNMAT                                      | 1.324        | 53.8        | 915           | 37.2        |                 |          | 222                | 9.0        | 2.461         | 100         |
| FCPEDAG                                     | 996          | 8.7         | 10.501        | 91.3        |                 |          | --                 | 0.0        | 11.497        | 100         |
| FAC. CIÊNCIAS SOCIAIS                       | 892          | 39.7        | 1.333         | 59.3        |                 |          | 23                 | 1.0        | 2.248         | 100         |
| FCLINGUAS                                   | 642          | 83.3        | 65            | 8.4         |                 |          | 64                 | 8.3        | 771           | 100         |
| FCEFD                                       | 336          | 73.5        | 86            | 18.8        |                 |          | 35                 | 7.7        | 457           | 100         |
| <b>TOTAL</b>                                | <b>4.190</b> | <b>24.0</b> | <b>11.636</b> | <b>66.7</b> |                 |          | <b>344</b>         | <b>2.0</b> | <b>17.434</b> | <b>92.7</b> |
| <b>% do TOTAL</b>                           |              | <b>24.0</b> |               | <b>66.7</b> |                 | <b>0</b> |                    | <b>2.0</b> |               | <b>100</b>  |

Fonte: Direcção de Planificação e Estudos, 2008.

A Tabela 1 ilustra a comodificação na estrutura morfológica do corpo discente da UP. Os estudantes da UP tornaram-se, na sua maioria, estudantes-clientes. Uma parte significativa dos estudantes frequenta os cursos no regime pós-laboral 66.7%, contra 24% nos regime regular. A faculdade que mais atrai estudantes pós-laborais é a de ciência sociais com (59.3%) contra 39.7% do regime regular.



**FIGURA 1:** Matriculados por Faculdade/Regime de Estudos na UP-Sede

Fonte: Direcção de Planificação e Estudos, 2008.

Esta constatação corrobora a hipótese de que os cursos de ciências sociais e das humanidades são os mais atractivos como fontes de geração de receitas porque não carecem de altos custos de investimento na sua implantação. Numa concepção minimalista, bastará uma sala de aulas, um professor, caneta e giz para que se ofereça

um curso de ciências sociais. Esta situação não é exclusiva da UP, repete-se um pouco por todas as instituições públicas que passaram por reformas neoliberais de forma abrupta.

A UP que foi estabelecida em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP) uma espécie de colégio para formação de professores com vista a responder a elevada necessidade de professores primários e secundários qualificados em Moçambique, ainda que esta necessidade continue largamente insatisfeita, modificou e expandiu o seu curriculum e agora também oferece os chamados cursos orientados para o mercado, tais como, secretariado, contabilidade e auditoria, gestão, relações públicas e marketing, técnicas de comunicação, gestão de recursos humanos, história política (Sixpence, 2009). Se, por um lado, esta abertura permite arrecadação de mais receitas, por outro lado, foi descaracterizando a instituição com a crescente ambivalência da sua missão, o que a conduziu a uma crise de identidade que culminou com a revisão dos seus estatutos (UTHUI, 2008a; 2008b).

### IMPLICAÇÕES PARA A RELAÇÃO COM O SABER

Os cursos pós-laborais nascem com uma vocação mercantil, ainda que se legitimem

com o discurso de prestação de serviço público. A relação com o mercado, particularmente, através do recurso aos cursos pós-laborais, no caso das instituições públicas, mas também através do licenciamento desenfreado de operadores privados, trouxe consigo preocupações ao nível da qualidade de ensino oferecida, no que se refere a:

- A relação com o saber.
- Expansão desregulada, fragmentária e as condições de aprendizagem
- Implicações para a qualidade

### A RELAÇÃO COM O SABER

Qual é a *relação com o saber* que se estabelece no ensino (superior) (CHARLOT, 1995) num contexto dominado pela ideologia do mercado? O discurso das agências de desenvolvimento ressoado pelos políticos coloca o conhecimento como o novo factor que impulsionará o desenvolvimento. Para o Banco Mundial, por exemplo, a habilidade de produzir e usar o conhecimento vai se tornar num factor decisivo de desenvolvimento (WORLD BANK 2002; 2005). É interessante notar que há aqui uma mudança de posicionamento do BM em relação das teorias do retorno (social) do investimento público no ensino superior. O BM redescobriu que o ensino superior poderia fazer a diferença no desenvolvimento acelerado dos países da periferia (BLOOM, CANNING e CHAN, 2005; WORLD BANK, 2004; WOLF, 2002). Mas a universidade para os países pobres não pode ser para ensinar saberes-teóricos; ela tem que ensinar o *saber-fazer*, portanto saberes-práticos. Virá daí a insistência do BM para a necessidade de a expansão do ensino superior focalizar na criação de instituições vocacionais de ensino técnico-profissional (DA COSTA, 2009, LANGA, 2008a). Neste sentido, as ciências sociais e humanas vão sofrer um ataque severo no que se refere a sua

relevância (LANGA, 2010a; 2010b, 2008b; da COSTA, 2009).

Não obstante esta nova tendência, o ensino superior voltará a ocupar um lugar de destaque nas preocupações das agências de desenvolvimento. Um grupo de organizações filantrópicas do Norte juntou-se e criou um programa de parceria, “*The Partnership for Higher Education in Africa*”, para reforçar a capacidade institucional das instituições de ensino superior em África para melhor responderem ao desafio da redução da pobreza, crescimento económico e desenvolvimento social do continente (PHEA, 2009).

Bloom; Canning e Chan (2005) citam o ex-secretário geral das nações unidas, Kofi Annan, referindo-se ao papel do ensino superior para o desenvolvimento nos seguintes termos:

A Universidade deve tornar-se instrumento primário para o desenvolvimento de África no novo século. As universidades podem ajudar a desenvolver especialistas africanos; podem ajudar a avançar soluções para os problemas; reforçar as instituições domésticas; servir de modelo de ambiente para a prática da boa governação, resolução de conflitos e respeito pelos direitos humanos; e permitir aos académicos africanos jogarem um papel activo na comunidade global de académicos (KOFI ANNAN apud BLOOM; CANNING e CHAN, 2005, p. 4).

Podemos depreender que esta posição é uma reviravolta às anteriores defendidas pelo BM (World Bank, 1994). Entretanto, este tipo de pronunciamento não veio reposicionar o lugar do mercado. Pelo contrário, criou condições para que o BM, como qualquer banco, aumentasse os seus investimentos através de empréstimos aos países pobres, como Moçambique, para aplicarem na expansão do ensino superior de acordo com os termos do banco. Este tipo de visão veio colocar pressão para que

a universidade mostrasse que é socialmente relevante (Cloete *et. al.*, 2002, Langa, 2010a).

A universidade e os académicos não poderiam continuar na “torre de marfim”, tinham que se engajar, por exemplo, directamente no combate a pobreza absoluta (LANGA, 2010a). Este discurso sobre a relevância social da universidade ganha sua legitimidade nas teses de autores que defendem que vivemos num período de transição no processo de produção e legitimação do conhecimento. Nesse contexto, o conhecimento produzido não deve apenas seguir os cânones tradicionais e convencionais da academia, mas deve ser socialmente relevante (GIBBONS, *et al.*, 1994).

Aumentar o acesso ao ensino superior passa a ser a palavra de ordem dos governos. A final, a promessa do desenvolvimento pode-se realizar com mais quadros superiores. Entretanto, como acima referido, este discurso não marca o retorno do Estado como investidor do ensino superior público. A ideologia neoliberal continua a ser o modelo sob o qual se vai realizar a expansão do acesso ao ensino superior. O governo apoia, mas retoricamente, e o mercado é quem vai ditar as regras do jogo no acesso (CHARLOT, 2007). A procura pelo ensino superior vai ser estimulada.

Moçambique, que ainda regista as taxas de participação no ensino superior mais baixas do continente africano (1.9%), onde a média ronda aos 5.4%, vai dar uma espécie de “cheque em branco” às provedoras privadas de ensino superior. Tudo indica que começam a proliferar todo tipo de instituições de ensino, algumas sem reunir condições mínimas institucionais, físicas, de recursos humanos e pedagógicos para funcionar. Inicia um período de um verdadeiro “*laissez faire, laissez passer*”, dado que o próprio governo não dispõe

ainda de instrumentos para regulação e fiscalização do sistema e das actividades das instituições (WANGANGE-OUMAE LANGA, 2011).

A grande mudança na relação com o saber na Europa dá-se nos anos 1960/70 e consistiu na visão da escola como um instrumento do desenvolvimento económico e social (Charlot, 2007). Segundo Charlot (2007) pouco depois da segunda guerra mundial, o Estado era um Estado educador. Quer dizer, o Estado pensava na educação em termos de construção da nação, paz social e transmissão de valores. Esta era a mesma visão de educação que encontramos em Moçambique no período logo a seguir a independência. A educação, em particular o ensino superior, visava formação do *Homem Novo*, que iria tomar as rédeas da condução dos destinos do país. Portanto, a formação do *Quadro* não era apenas técnica, mas científica, política e ideológica. Como refere, Ngoenha (2000, p. 79) “a tarefa ideológico-política não era necessariamente igual e proporcional à tarefa sócio-económica da educação”.

Entretanto, logo associa-se a esta visão nacionalista a função desenvolvimentista. A missão da Universidade Eduardo Mondlane, a única na altura, tal como de outras universidades africanas, passa a ser a de preparar os quadros que iriam desenvolver o país (MAMDANI, 2008). A universidade, portanto, ao serviço do desenvolvimento. O Estado teve que adoptar estratégias para atrair estudantes para fazerem seus estudos universitários. A procura da escola era de longe inferior a oferta, nos anos a seguir a independência. Para se ter uma ideia, em 1974, a Universidade Eduardo Mondlane, ainda designada Universidade Lourenço Marques, tinha 3000 estudantes, muitos deles brancos portugueses. Um ano depois, com o advento da independência, o número decresceu para 700 devido a retirada dos

Portugueses. Na altura, não havia moçambicanos qualificados com os níveis mínimos de exigência para iniciar os estudos universitários (MATOS, 2000).

Para o Estado que acabava de nascer, o desafio que se colocava era o de formar moçambicanos que pudessem responder às necessidades imediatas da gestão do país a todos níveis e prosseguir também com os estudos universitários. Tendo a planificação centralizada como modelo económico de organização social a questão era resolvida com a fórmula da afectação. Os estudantes eram colocados a frequentar cursos de formação que o Estado achasse prioritários para as suas necessidades. Conforme ilustra o decreto seguinte:

O investimento estatal no ensino visa formar os indivíduos para, de acordo com as suas capacidades, contribuírem na luta pelo progresso económico, social e cultural do País. Por isso, a prestação obrigatória de serviço por graduados, durante um certo período, em sectores prioritários de desenvolvimento nacional constitui uma compensação necessária ao povo pelos recursos postos à disposição do ensino e formação... (DECRETO-LEI nº 4/86).

À medida que a procura social pela escola foi aumentando, a questão da qualidade começou a ser colocada ainda durante a primeira república (1975-1990). Entretanto, foi com o advento da educação neoliberal e o progressivo aumento da procura social pela escola, num contexto de mercado, que o ensino passou a ser cada vez mais percebido como um mecanismo e trampolim para a mobilidade social. É neste período que o ensino (superior) passou a ser percebido como um critério de diferenciação social mais visível e procurado pelos diferentes estratos sociais da sociedade moçambicana. Como colocaria Charlot (2007), a questão já não é do *saber*, mas do *poder*. Porque é que se vai à escola? Para poder ter melhor emprego, no futuro! Esta postura revela uma mudança radical na relação com o

saber. Há cada vez mais pessoas que procuram a universidade não para aprender, mas para se credenciar. O prazer de buscar o saber, o conhecimento pelo conhecimento, o desenvolvimento de uma cultura intelectual, ficou refém da corrida pelos diplomas.

### **EXPANSÃO DESREGULADA, FRAGMENTADA E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM**

Se por um lado, o '*laissez faire, laissez passe*' criou as condições para a proliferação de instituições privadas, algumas sem mínimas condições, por outro a política pública de expansão conduziu a fragmentação das universidades públicas (LANGA e WANGENGE, 2011). As duas principais universidades públicas do país, a Eduardo Mondlane e a Pedagógica, iniciaram um processo de expansão fragmentária com a abertura de campus satélites e delegações provinciais e distritais ao longo do país. Os argumentos que justificam este tipo de expansão fragmentária são, nas palavras do Reitor da UP: (a) conter a 'fuga de cérebros' do campo para a cidade; (b) inclusão de aspectos locais no currículo e (c) contribuir para a redução das assimetrias regionais (UTHUI, 2008a).

Assim, a UP estabeleceu delegações em seis províncias do país: nas cidades de Maputo, Beira, Nampula, Quelimane, Lichinga e no distrito de Xai-Xai em Venyeni no Posto Administrativo de Chonguene. A nossa Universidade inicia, desta maneira, o movimento de conquista do distrito como pólo de desenvolvimento. Mantendo este mesmo princípio, a UP irá se estabelecer nas restantes províncias de Inhambane, no distrito de Massinga, Cabo Delgado, no distrito de Montepuez, Tete e Manica (UTHUI, 2008a).

Segundo Uthui (2008a) nos últimos dois anos a UP embarcou numa estratégia de "ir ao encontro das demandas sociais" do ensino superior. Este fenómeno da

expansão fragmentária não é exclusivo a UP. A Universidade Eduardo Mondlane também abriu delegações e escolas superiores em várias províncias e distritos do país (Jornal Notícias, 2008). A Universidade Zambeze (UNIZAMBEZE) e a Universidade Lúrio (UNILURIO), recentemente estabelecidas, também iniciaram um processo de satelização. A UNILURIO criou a designação de pólos para se referir as unidades satélites de ensino que vai abrindo no seu processo de expansão fragmentária (Unilúrio, 2010).

A UNIZAMBEZE está localizada na cidade da Beira, capital da Província de Sofala, sendo a maioria das suas actividades científicas desenvolvidas nesta cidade onde são ministrados cursos nas áreas de Engenharia Civil, Engenharia de Processos, Engenharia Mecatrónica, Engenharia Informática, Ciências Actuárias, Direito, Economia, Gestão, Contabilidade e Finanças. Entretanto, os cursos nas áreas das Ciências da Saúde nomeadamente, Medicina, Medicina Dentária e Farmácia, são ministrados na Cidade de Tete, Província do mesmo nome, onde é ministrado também o curso de Engenharia Agro-Pecuária na Vila de Ulónguè, Distrito de Angónia. Na Cidade de Chimoio (Província de Manica) são oferecidos os cursos de Engenharia de Desenvolvimento Rural e Engenharia Ambiental e dos Recursos Naturais. Os cursos de Engenharia Agronómica e de Engenharia Florestal estão sedeados no Distrito de Mocuba, na Província da Zambézia (Unizambeze, 2010).

O fenómeno da expansão fragmentária também se verifica com as instituições privadas. A título de exemplo, o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC), autorizada em 2009, localizada na cidade da Beira, decidiu alastrar-se com a abertura de delegações/extensões em Maputo, Chemba e Gorongosa. Entretanto, esta expansão foi

impedida com recurso ao regulamento recentemente aprovado (Decreto 48/2010, de 11 de Novembro), sobre o licenciamento e funcionamento das instituições de ensino superior. O novo regulamento fixa, de forma mais clara, as condições mínimas necessárias para o funcionamento de uma instituição de ensino superior (Portal do Governo, 2011). Esta acção pode estar a indicar o fim do período do “*laissez faire, laissez passe*”.

A questão da inadequação das instalações para a realização de actividades académicas e lectivas é extensiva a mais instituições. Quase todas instituições, incluindo as mais estabelecidas como a UEM, a UP, enfrentam problemas sérios de instalações tais como sala de aulas, gabinetes para docentes e laboratórios. A imprensa tem reportado situações preocupantes de instituições que alugam premissas de armazéns, de escolas primárias e até quartéis para a acomodar estudantes do ensino superior (AIM, 2008).

Nas condições precárias de aprendizagem, e num contexto marcado pela corrida para os diplomas e pelo dinheiro, a relação com o saber passa a ser uma questão secundária e subalterna. Neste caso, ao que tudo indica, apesar da situação, as direcções das universidades exigem taxas de aprovação positivas. Assim, uns e outros nesta teia de cumplicidade e indiferença vão contribuindo para a produção de *leigos escolarizados*. Queixa-se que os docentes no regime pós-laboral são os mesmos do regime laboral e das privadas, o que implica uma carga horária extremamente pesada. As turmas têm acima de 50 estudantes, ainda assim, as taxas de aprovações são elevadas. Ainda que este tipo de comentários peque pela sua generalidade, alerta-nos para a necessidade de se proceder a análise mais profunda das dinâmicas macro, meso e micro sociais das mudanças no campo do ensino superior (LANGA, 2010c; 2006).

## CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA QUALIDADE

A questão da qualidade do ensino (superior) é complexa. Por um lado, os discursos sobre a deterioração da qualidade de ensino em Moçambique tornaram-se cada vez mais abundantes, multiplicaram-se seminários, conferências e reflexões individuais, para debatê-la. A introdução de reformas curriculares, na Universidade Eduardo Mondlane e na Universidade Católica de Moçambique, vieram tornar a questão ainda mais polémica, com a adopção do sistema de ciclos proposto pelo modelo de Bolonha (MAGAIA, 2009; EDITORIAL, 2009). O próprio governo fez da qualidade sua prioridade (GUEBUZA, 2011; MARTINS, 2011a, MARTINS, 2011b). O discurso da liberalização e mercantilização do ensino traz no seu invólucro os termos “qualidade” e “eficácia” do contexto empresarial e da produção. Naquele contexto, o mercado encarrega-se de identificar os produtos de má qualidade antes do seu consumo. Acontece que a educação é um produto experiencial (Dill, 2003). O indivíduo leva muito tempo para consumi-lo e só pode avaliar a sua qualidade, se tiver instrumentos para o efeito, após passar pela experiência educativa. A avaliação da qualidade do ensino pelo consumidor é um exercício feito a posterior.

O problema da qualidade do ensino ainda está refém da ausência de uma formulação conceitual e operacional em Moçambique (LANGA, 2010c). Não obstante, o governo ter começado a implementar uma série de iniciativas para regular o sistema de ensino superior, incluindo o estabelecimento de mecanismos de avaliação, controle e garantia de qualidade, principalmente com a criação do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior. Até agora, os debates sobre a qualidade são fundamentalmente baseados

em percepções, numa evidência especulativa, fundada na experiência individual dos diferentes intervenientes e interessados no ensino (superior). Na reflexão sobre o sentido e significado da qualidade, precisamos repensar o lugar da relação com o saber, pois esse é o fundamento do ensino superior no geral e em particular da universidade.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIM. Mozambique: Unizambeze to use military premises. In: **All Africa**. 2008. Disponível: <http://allafrica.com/stories/printable/200807020913.html>. Acedido em: 2 de Julho de 2008.
- AMIN, S. **Empire of Chaos**. New York: Monthly Review Press, 1992.
- BARR, N. Higher Education Funding. **Oxford Review of Economic Policy**. v. 20, n. 2, p. 264 –283, 2004.
- BLOOM, D.; CANNING. D.; e CHAN, K. **Higher education and economic development in Africa**, 2005. Disponível em: <http://www.dawodu.com/africaedu1.pdf>. Acedido em 20 de Junho de 2011.
- BOK, D. **Universities in the marketplace: the commercialization of higher education**. Princeton: Princeton University Press, 2003.
- BOUDON, R. **Education, opportunity and social inequality: changing prospects in western society**: New York, Wiley, 1974.
- BOURDIEU, P.; e PASSERON, J-C. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage, 1977.
- \_\_\_\_\_. **The inheritors: french students and their relations to culture**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- CHARLOT, B. **Les Sciences de L’education : un Eenje, un Défi**. Paris : ESF, 1995.

- \_\_\_\_\_. Education and globalisation: an attempt to bring order to the debate. **Educational Sciences Journal**, v. 4, sep/dec., 2007.
- CHERKAUOI, M. **Sociologia da Educação**. 2.ed. Lisboa: Europa – América, 1986.
- CHILUNDO, A. G. **Capacity Building in Higher Education in Mozambique and the Role Played by Co-operation Foreign Agencies: The Case of the World Bank**, 2006. (UNESCO Forum Occasional Paper, nº12).
- \_\_\_\_\_. Mozambique: In. Pillay, P (ed.) **Higher education financing in East and Southern Africa**, 2010.(African Minds).
- CLOETE, N. *et al.* (2002). **Transformation in higher education: global pressures and local realities in South Africa**. Lansdowne: Juta, 2010.
- Council on Higher Education (CHE) Higher Education monitor the state of private higher education in South Africa. **Annual Reports Annual Report**, n. 1, 2003 . Disponível em: [http://www.che.ac.za/documents/d000076/CH E\\_Annual\\_Report\\_2003-2004.pdf](http://www.che.ac.za/documents/d000076/CH_E_Annual_Report_2003-2004.pdf). Acedido em: Junho 2011.
- COSTA, A. B. **Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: o caso de Moçambique. Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 127-145, 2009.
- Decreto-Lei nº 4/86 de 16 de Setembro. *Boletim da República. I Série – nº38. Conselho de Ministros*. Maputo.
- DILL, D. D.; TEIXEIRA, P. N. Program diversity in higher education: an economic perspective. **Higher Education Policy**, v.13, n. 2, p.99-117, 2000.
- DILL, D.D. **Allowing the market to rule: the case of the United States**, 2003. Disponível em: <http://www.unc.edu/ppaq/docs/HEQ.pdf>. Acedido em 30 de Junho de 2011.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições70, 2011.
- Editorial. (2009, 6 de Fevereiro de 2009). *Jornal Notícias*. Maputo.
- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GIBBONS, M. *at al.* **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Sage, 1994.
- GUEBUZA, A, E. **Ensino superior em Moçambique: expansão, qualidade e eficiência**. Maputo: USTM, 2011. (Comunicação Apresentada na Universidade São Tomás de Moçambique). Disponível em: <http://armandoguebuza.blogspot.com/2010/03/ensino-superior-em-mocambique-expansao.html>. Acedido em 01 de Julho de 2011.
- HARBOUR, C, P. The Incremental Marketization and Centralization of State Control of Public Higher Education: A Hermeneutic Interpretation of Legislative and Administrative Texts. **International Journal of Qualitative Methods**. v. 5, n. 3, p. 35-54, 2006.
- ISCTAC Proibido de Iniciar Ano Académico. 2011**. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/noticias/educacao/abril-2011/isctac-proibido-de-iniciar-ano-academico-2011/>. Acedido em: 01 Julho 2011
- JOHNSTONE, B, D; MARCUCCI, P. N. M. **Financing higher education worldwide: who pays? Who should pay?** Baltimore: John Hopkins University Press, 2010.
- JOHNSTONE, B, D. **The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms**. Washington: World Bank, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Responses to austerity: The Imperatives and limitations of Revenue Diversification in Higher Education**, 2001. [On-line]. Disponível em: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfina>

nce/textForSite/AusterityRevDivers.pdf.  
Acesso em: Acedido em 20 Outubro 2005.

JONBLOED, B. Marketisation in higher education, clark's triangle and the essential ingredients of markets. **Higher Education Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 110–135, 2003.

LANGA, P, V e Wangenge-Ouma, G. **Expansion, differentiation and fragmentation in african higher education: a comparative analysis**. In: XXIV CHER ANNUAL CONFERENCE, Reykjavík, 23-25 June 2011.

LANGA, P, V. **Poverty Fighters in Academia: The Subversion of the Notion of Socially Engaged Science in Mozambican Higher Education**. In: Burawoy, M. Facing an Unequal World: Challenges for a Global Sociology. Taipei: International Sociological Association and Academia Sinica, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A relevância da irrelevância prática da sociologia: como ressuscitar Samora**. Palestra Proferida na Universidade São Tomas de Moçambique, 19 Outubro 2010b.

LANGA, P, V. “O ensino superior não é estudado no país...”. *Entrevistado por João Fumo*. **Jornal Notícias**. Maputo. 2010c. Disponível em: <http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/contentx/1079054>. Acedido em 01 Julho 2011.

\_\_\_\_\_. **A constituição do campo das instituições do ensino superior em Moçambique**. Cidade do Cabo: University of Cape Town, 2006. (Dissertação de Mestrado da UCT).

LANGA, P, V. Pelo “Retorno” do Conhecimento.[3]. O Ensino Técnico-Vocacional. 2008a. Blogue: *Olhar Sociológico*. Disponível em: <http://circulodesociologia.blogspot.com/2008/05/falar-sem-dizer-nada-sobre-fuga-de.html>. Acedido em 01 Julho 2011.

LANGA, P, V. Falar Sem Dizer Nada: Sobre a “Fuga de Cérebros”. 2008b. Blogue: *Olhar Sociológico*. Disponível em: <http://circulodesociologia.blogspot.com/2008/05/falar-sem-dizer-nada-sobre-fuga-de.html>. Acedido em 01 Julho 2011.

MACAMO, E; NEUBERT, D. **When the post revolutionary state decentralizes: the reorganization of political structures and administration in Mozambique**. Lisboa: CEA/ISCTE-IUL, 2002.

MAGAIA, S. J. A propósito da reforma curricular na UEM: um estranho debate ou o silêncio do medo? **Jornal Savana**, Maputo, Abril 2009.

MAMDANI, M. **Scholars in the market place: the dilemmas of neo-liberal reform at Makerere University, 1989-2005**. Dakar: CODESRIA, 2007.

\_\_\_\_\_. Higher education, the state and the marketplace. **JHEA/RESA**, v. 6, n. 1, p. 1–10, 2008.

\_\_\_\_\_. **The Importance of Research in a University, 2011**. Disponível em: <http://pambazuka.org/en/category/features/72782>. Acedido em: 20 de Junho de 2011.

MÁRIO, M., *et al.* **Higher Education in Mozambique: A case Study**. Oxford: James Currey Publishers, 2003.

MARGINSON, S.; CONSIDINE, M. **The enterprise university: power, governance and reinvention in Australia**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MARTINS, Z. **Mozambique: budget cuts will affect quality of higher education**. In: All Africa, 2011a. Disponível em: <http://allafrica.com/stories/201104130139.html>. Acedido em 10 de Junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Comunicação de Sua Excelência o Ministro da Educação Dr. Zeferino Andrade de Alexandre Martins, à Assembleia da República, Atinente à

- Problemática da Qualidade no Ensino Superior em Moçambique. **Jornal Notícias**, 2011b.
- MATERU, P. **Higher education quality assurance in Sub-saharan Africa: status, challenges, opportunities, and promising practices**. Washington: World Bank, 2007.
- MATOS, N.: **an interview**. New York: Carnegie Corporation of New York, 2000. Disponível.  
[http://www.carnegie.org/reporter/01/narciso\\_matos/index.html](http://www.carnegie.org/reporter/01/narciso_matos/index.html). Acedido em 01 de Dezembro 2006.
- \_\_\_\_\_. **Higher education in twenty first century: vision and action**. In: World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO/AAU, 5-9, October 1998.
- MILL, S. J. **Essays on Politics and Society**, 1977. Vols I e II.
- MKANDAWIRE, T & OLUKOSHI A (Edited) 1995. **Between liberalization and repression: the politics of structural adjustment in Africa**. Dakar: CODESRIA, 1995.
- MOÇAMBIQUE. MESCT. **Strategic Plan of Higher Education in Mozambique**. Maputo, 2000.
- MOÇAMBIQUE. MINED. **Proposta de modelo de financiamento para as instituições publicas do ensino superior em Moçambique: segundo relatório**. Maputo: DICES, 2010.
- MOÇAMBIQUE. MEC. PEES 2000–2010: Operational plan, 2005–2010. Maputo, 2005.
- MOOCK, P. R. **An analysis of unit costs at Mozambique's Eduardo Mondlane University, 2003-2005**. Maputo: MINED, 2007.
- MORROW, A. R. e Torres, A.C. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural**. Porto: Afrontamento, 1997.
- MOUZINHO, M, FRY, P, LEVEY, L and CHILUNDO, A. **Higher Education in Mozambique: A case Study**. Oxford: James Currey Publishers, 2003.
- NAFUKHO, F. M. The market model of financing state universities in Kenya: some innovative lessons. In: ZELEZA, P. T.; OLUKOSHI, A. (ed.), **African Universities in the Twenty First Century**. Pretoria: University of South Africa Press, 2004. Vol. I, p. 126–139.
- NGOENHA, S. E. **Estatuto e axiologia da educação**. Maputo: Livraria Universitária, 2000.
- Ensino Superior Chega à Chibuto. *Jornal Notícias*. Maputo, Disponível em: <http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/contentx/317451>. Acedido em 13 de Dezembro de 2008.
- OLUKOSHI, A.; THANDIKA, M. **Between liberalisation and oppression: the politics of structural adjustment in Africa**. Dakar: CODESRIA, 1996.
- PARTNERSHIP for Higher Education in Africa (PHEA). (2009). **Report of Activities, 2008-2009**. Disponível.  
<http://carnegie.org/publications/search-publications/?word=Partnership+for+Higher+Education+in+Africa>
- PASACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. **Returns to investment in education: a further update**. World Bank Policy Research Working Paper, 2881, September, 2002.
- SANTOS, B. de S. **The University in the Twenty First Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform**. In: MICHAEL W. APPLE, STEPHEN, J. BALL & LUIS ARMANDO GANDIN (Eds). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. London: Routledge. 2010.
- SANTOS, B. de S. **A Universidade do Século XXI: Para uma Reforma Democrática e**

- Emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez. 2004.
- SIXPENCE, E. UP introduz novo curso na Beira. **Jornal Notícias.** [Online]. Disponível: <http://www.jornalnoticias.co.mz/pls/notimz2/getxml/pt/contentx/600984>. Acedido em 4 Março 2009.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism and the entrepreneurial university.** Baltimore: John Hopkins University Press, 1997.
- SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic Capitalism and the New Economy: markets, state and higher education.** Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.
- SMITH, A. **A Riqueza das Nações.** 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2006.
- TEIXEIRA, P. N.; DILL, D. D. (ed.). **Public vices, Private Virtues? : Assessing the Effects of Marketization in Higher Education.** Rotterdam: Senses Publishers, 2011.
- THORSEN, E. Stress in academe: what bothers professors? **Higher Education**, v. 31, n. 4, p. 471-489. 1996.
- TROW, M. From mass higher education to universal access: The American advantage. P. G. Altbach, P. J. Gumport, & R. O. Berdahl (editors), **In defense of American higher education** (pp. 110-145). Baltimore: Johns Hopkins. 2001.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Direcção de Planificação e Estudos: estatísticas.** 2008. Disponível em: <http://www.up.ac.mz/Dplanificacao/>. Acedido em: 30 de Setembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. **Termos de Referência da Comissão de Revisão de Estatutos da Universidade Pedagógica.** Disponível em: <http://www.up.ac.mz/universidade/estatutos/termos-de-referencia/view> Acedido em: 30 de Setembro de 2008b.
- UNILURIO. *Universidade do Lúrio.* [Online]. Disponível: <http://www.unilurio.ac.mz/>. Último acesso: 01 Julho 2011, 2010.
- UNIZAMBEZE. *Universidade do Zambeze.* [Online]. Disponível: <http://www.unizambeze.ac.mz/>. Último acesso : 01 Julho 2011, 2010.
- UTHUI, R. **Mensagem do Reitor,** 2008a. Disponível em: <http://www.up.ac.mz/reitor/>. Acedido em: 30 de Setembro de 2008.
- WALLERSTEIN, I. World-systems analysis, in world system history. In: Ed. Modelski, George. **Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS).** Oxford: Eolss, 2004.
- WANGENGE-OUMA, G.; LANGA, P. V. Universities and the Mobilization of Claims of Excellence for Competitive Advantage. **Higher Education**, v. 59, n. 6, p. 749-764, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Accountability as governmentality: a disciplinary power in african higher education?" in: Stensaker, Bjørn; Harvey, Lee (ed.). **Accountability, trust and power in higher education: a global perspective.** New York: Routledge, 2010b.
- WANGENGE-OUMA, G. Responses to resource scarcity in african higher education: the case of kenyan and south african public universities. In: Teixeira, P. N.; Dill, D.D. (ed.). **Public vices, private virtues? sense publishers: Rotterdam,** 2011.
- \_\_\_\_\_. **Reducing resource dependence on government funding:** The case of public universities in Kenya and South Africa, UCT, 2007. (Tese de Doutoramento da University of Cape Town).
- \_\_\_\_\_. Higher education marketization and its discontents. **Higher Education**, v. 56, n. 4, p. 457-471, 2008.
- WELLMAN, J. *et al.* **Determining costs at Eduardo Mondlane University in**

**Mozambique:** a pilot study. Maputo: IHEP, 2003.

WILLIAMS, G. L. The 'Marketization' of higher education: reforms and potential reforms in higher education finance. In: D. D. Dill; B. Sporn (Ed.). **Emerging patterns of social demand and university reform: through a glass darkly.** Oxford: Pergamon Press, 1995. p. 170-193.

WOLF, A. **Does Education Matter?:** myths about education and economic growth. London: Penguin, 2002.

WORLD BANK. **Higher Education: The Lessons of Experience.** Washington, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constructing knowledge societies:** new challenges for tertiary education. Washington, 2002.

\_\_\_\_\_. **Improving tertiary education in Sub-Saharan Africa: Things That Work.** In: Regional Training Conference, Ghana, September 22–25, 2004

\_\_\_\_\_. **Global Competitiveness Index.** 2005. Disponível em: <http://www.weforum.org/site/homepublic.nsf/Content/Global+Competitiveness+Programme+%5CGlobal+Competitiveness+Report>. Acedido em: 20 de Outubro de 2005.

---

<sup>1</sup> Com a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a queda do muro do Berlin, simbolizando a unificação da Alemanha Federal e Democrática, e a expansão da democracia neoliberal a escala global (Para mais, vide: Fukuyama, 1992).