

## **O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)**

António Cipriano Parafino Gonçalves

**Resumo:** O presente texto é parte de uma pesquisa centrada na compreensão dos desdobramentos do processo da reforma do Estado moçambicano, iniciado em 1984, no campo das políticas de expansão do acesso ao ensino superior público. Nosso objectivo aqui é tão somente o de examinar o que consideramos serem as principais tendências das políticas de expansão do ensino superior público no país num horizonte temporal de 20 anos (1986-2006). A tese que defendemos é a de que, no referido período, podem ser identificadas três tendências das políticas de expansão do acesso ao ensino superior público no país: a estagnação da expansão (1986-2006); a expansão privatista, com a institucionalização dos chamados cursos de Graduação Pós-Laborais (2000-2007) e a expansão excludente (2005-2008), considerando os cursos oferecidos pelas novas instituições de ensino superior público criadas entre 2005 e 2008. Essas três tendências, em nosso entender, estão na direcção oposta ao direito humano à educação superior tal como é referenciado na documentação internacional produzida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

**Palavras-chave:** Moçambique. Ensino superior público. Políticas de expansão.

### **The right for education and high public education expansion policies in Mozambique: stagnation, privatization and exclusion (1986-2008)**

**Abstract:** The present text is a part of an inquiry centered on the comprehension of the unfolding of the Mozambique state reform process, started in 1984, in the subject of expansive policies for the access to the high public education. Here, our aim is to examine what we consider to be the main tendencies of the expansive policies of the high public education in the country, in a temporal horizon of 20 years (1986-2006). The thesis we sustain is that, in the referred period, can be identified three tendencies of the expansive policies for the access to the high public teaching/education in the country: the expansion stagnation (1986-2006); the private expansion, with the establishment of the called courses of Post-Labor Graduation (2000-2007) and the excluding expansion (2005-2008), considering the courses offered by the new institutions of the high public education created between 2005-2008. From our understanding, these three tendencies are in the opposite direction to the human right for the high public education as it's referred in the international documentation produced by the United Nations.

**Key words:** Mozambique. High public education. Expansion policies.

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## Introdução

No calor das lutas dos movimentos nacionalistas pelas independências das então colónias africanas, animados pelo princípio de auto-determinação dos povos, o Governo Colonial Português, num gesto que se pode designar de revolução passiva (GRAMSCI, 2002), a 21 de Agosto de 1962, através do Decreto 44.530, criava a primeira instituição de Ensino Superior Público em Moçambique. Denominada de Estudos Gerais de Moçambique, a instituição foi transformada em Universidade Lourenço Marques<sup>1</sup> (Decreto-Lei 43799 de 1968) e, quando da independência da colónia de Portugal (junho de 1975), passou a ser chamada por Universidade Eduardo Mondlane – UEM- (maio de 1976).

Passados aproximadamente quatro anos após a celebração das bodas de ouro, faz-se necessária uma análise de outros possíveis significados dos cinquenta anos do ensino superior público no país. Se, por um lado, a institucionalização desse nível de ensino iniciou uma nova etapa na história da educação do país, contribuindo na sua luta para a saída da marginalidade cultural, por outro, do ponto de vista das políticas de expansão do acesso, à luz do direito à educação, a educação superior pública foi e continua a ser uma miragem para as maiorias sociais em Moçambique. Um exame da legislação educacional e da organização da Educação Superior em Moçambique, indica que desde a época colonial o acesso à educação superior pública tem sido marcado por múltiplos processos de exclusão para as maiorias sociais decorrente das respectivas políticas de expansão.

O presente texto faz parte de uma pesquisa cujo foco são os desdobramentos do processo da reforma do Estado moçambicano, iniciado em 1984, no campo das políticas de expansão do acesso ao ensino superior público no país. Especificamente, neste artigo, o recorte centra-se na análise do que se considera serem as principais tendências de expansão do ensino superior público em Moçambique num horizonte temporal de 20 anos (1986-2006) sob a perspectiva do direito à educação. A tese que se procura defender é a de que, no referido período, podem ser identificadas três tendências de expansão do acesso ao ensino superior público: a estagnação da expansão (1986-2006); a expansão privatista, com a institucionalização dos chamados cursos (de Graduação) Pós-Laborais (2000-2007) e a expansão excludente (2005-2008), considerando os cursos oferecidos pelas novas instituições de ensino superior público criadas nesse último período. Essas três tendências, no nosso entender, estão da direcção oposta ao direito humano à educação (superior) tal como é referenciado na documentação internacional divulgada pelas Nações Unidas.

---

<sup>1</sup> Nome da actual cidade de Maputo, a capital do país.

Para se sustentar essa tese, em termos metodológicos, numa primeira parte, faz-se uma rápida análise documental sobre o direito à educação superior e uma revisão bibliográfica sobre as principais tendências contemporâneas de políticas de educação superior (SANTOS, 2005; CATANI; OLIVEIRA, 2000; SGUISSARDI, 2000a, 2000b; SERAFIM, 2011; BERTOLIN, 2009). Na segunda parte, são examinados, numa perspectiva histórica, na legislação educacional de Moçambique e em outros documentos oficiais, não somente a formulação do direito à educação bem como os caminhos seguidos pela educação superior pública moçambicana, desde a independência do país (1975) até 1999. É nesse período que é situado o que se considera ser a estagnação da expansão. Depois, os mesmos documentos servem de suporte para se explicitar em que consistiu a expansão privatista do ensino superior público, tomando como exemplo, o caso da Universidade Eduardo Mondlane<sup>2</sup>. Na terceira parte faz-se a discussão do que se designa, neste texto, por expansão excludente do ensino superior público moçambicano, com base nos documentos oficiais de Moçambique confrontando-os com as proposições da UNESCO sobre a educação superior.

### **O direito à educação e as políticas contemporâneas de educação superior**

O direito à educação superior está preconizado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse artigo, é afirmado que o acesso à educação superior deve ser igual para todos, de acordo com o mérito (ONU, 1948). Alguns documentos subsequentes a carta de 1948 reafirmam a necessidade do ensino superior ser acessível a todos. É o caso, por exemplo, do artigo 4 da Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino (UNESCO, 1960), onde é referido que os países participantes da Convenção deveriam se comprometer a tornar a educação superior acessível a todos os seus cidadãos, em condições de igualdade. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), por sua vez, pontua, no seu artigo 3, que a raça, o sexo, a religião, o idioma e condições culturais e socioeconômicas não podem constituir entraves de acesso à educação superior. Além do mérito, o documento afirma que a capacidade, os esforços, a perseverança e a determinação dos aspirantes também devem ser considerados como bases de acesso à educação superior (p. 85).

Face a crescente demanda pela educação superior que se verificava no final do século XX, com tendências a crescer neste novo século, o documento da UNESCO chama a atenção para uma maior articulação entre o ensino superior e os demais níveis do ensino,

---

<sup>2</sup> A Universidade Eduardo Mondlane além de ser a mais antiga Instituição de Ensino Superior Pública, foi a primeira a introduzir e avaliar os cursos Pós-Laborais

principalmente, o secundário. Conforme é afirmado nessa referida declaração, a educação superior tem de estar aberta aos finalistas do ensino secundário “sem distinção de idade ou qualquer outra discriminação” (UNESCO, 1998, art. 3, b, p. 85). Por isso, para se atender às demandas pela educação superior, a Declaração sugere aos países membros da UNESCO que as políticas de educação superior abrangam a todas as áreas do saber, “desde as ciências tecnológicas, passando pelas sociais e humanas até as artes em geral” (UNESCO, 1998, art. 2, c, p. 85).

Para o atendimento às demandas pela educação superior, o binómio diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamento tornou-se na principal tendência das políticas de educação superior no fim do século XX (CATANI; OLIVEIRA, 2000; SGUISSARDI, 2000a). O binónimo passou a orientar as reformas da educação superior em diversos países ditos em desenvolvimento, sobretudo na África e na América Latina.

Santos (2005), embora não use aqueles dois conceitos, ele afirma que desde os finais do século XX, esteve em processo a reforma da educação superior, com maior ênfase nos países da periferia do capitalismo, em decorrência de três crises da Universidade Pública: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional (p. 14-15). A primeira crise levou ao que alguma literatura conceituou por diferenciação institucional e a última à diversificação das fontes de financiamento (CATANI; OLIVEIRA, 2000) (SGUISSARDI, 2000a). Essa busca da diversificação das fontes de financiamento, conforme se pode depreender das pontuações de Serafim (2011) ao examinar as tendências da educação superior sobretudo nos Estados Unidos da América e na América Latina, levou, por sua vez, a rotulação das actividades da educação superior por “capitalismo académico” e por “mercantilização e comoditização” das Instituições de Educação Superior. Esses rótulos atribuídos à educação superior devem-se ao facto dela, precisando de fontes alternativas de financiamento, ter orientado as suas actividades de ensino, produção e disseminação do conhecimento à lógica do mercado (SERAFIM, 2011, p. 242; BERTOLIN, 2009, p. 352).

Se quisermos buscar as raízes mais profundas dessas tendências das políticas de educação superior que a levaram a ser atribuída aqueles três rótulos devemos nos centrar no modelo do capitalismo que se tornou hegemónico desde a década 70 do século XX: o neoliberalismo (SANTOS, 2005), o suporte ideológico da dita globalização. O neoliberalismo, como explica Leal (1990) caracterizou-se pela crítica ao Estado do Bem-Estar Social, e o desmonte de outros dois pilares que sustentavam o modelo económico vigente desde a crise de 1929: o trabalho assalariado como garante da inserção social e de acesso a

renda (SERAFIM, 2011, p. 243; CASTEL, 1997) e a estabilidade cambial (SERAFIM, 2011, p. 243).

O Well Fare State, com suas políticas económicas de intervenção e de regulação económico-social através das políticas sociais de redistribuição da renda, foi considerado o responsável pela crise de crescimento que atravessava a economia capitalista na década 1970 do século XX. Não foi o choque do petróleo, como sublinha Castells (1999), o factor preponderante para a crise do capitalismo dos anos 70 do século XX. Os defensores do neoliberalismo advogavam, em face da crise, a necessidade de reconstrução da economia mundial, facto que passava pela recuperação da dívida nos países credores<sup>3</sup>, um processo que deveria ser efectuado fora do Well-fare State. Entretanto, como ressaltava Serafim (2011), o sucesso do projecto neoliberal outrossim dependia de um certo tipo de Estado, aquele que se mostrasse competente na remoção dos obstáculos à acumulação capitalista (p. 245).

O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), instituições criadas em Bretton Woods (1944), passaram a actuar nessa nova direcção: concessão créditos aos países altamente endividados, mas nas condições estabelecidas pelos dois organismos - obrigatoriedade de implementação dos programas de ajustes estruturais. A obrigatoriedade, em outras palavras, significou a adopção, por parte desses países, das políticas neoliberais pregadas por aqueles dois organismos.

As duas instituições começaram a intervir nas políticas domésticas dos países devedores, entre as quais as de educação. Assim, no final do século XX, em face do que o Banco Mundial considerava de crise por que passava a educação superior pública na maior parte dos países ditos em desenvolvimento, resultante da crise de financiamento, orientou a esses países no sentido de implementarem as políticas de ensino superior assentes na diferenciação institucional e de diversificação das fontes de financiamento (SGUISSARDI, 2000a; b).

No entendimento do Banco Mundial, dada a importância do ensino superior para o desenvolvimento económico e também social desses países, mas premidos pela crescente demanda e pouca oferta, o modelo tradicional de Universidade – a de pesquisa - era inviável, custosa e não adequada “às necessidades” dos referidos países (SGUISSARDI, 2000a, p. 6). A orientação foi, então, no sentido de criarem “instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community*

---

<sup>3</sup> Diga-se os países em vias de desenvolvimento

*colleges* (com dois anos de ensino académico ou profissional), além de ensino à distância” (SGUISSARDI, 2000a, p. 6): a diferenciação institucional.

A crise de financiamento devia-se, de acordo com o Banco Mundial, a limitação dos recursos destinados à educação e a má utilização dos poucos recursos existentes (SGUISSARDI, 2000a e b). Esses dois factos comprometiam “a conservação, a melhoria da qualidade e a expansão do ensino superior” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 92). Para evidenciar o uso ineficiente dos poucos recursos destinados à educação superior, nos ditos países em desenvolvimento, o Banco Mundial aponta para a desproporção entre a taxa de matrículas (baixa) e os gastos (elevados) por estudante (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 92)<sup>4</sup>. Para a instituição de Bretton Woods, a crise de financiamento seria superada através de reformas da educação superior em vários âmbitos diagnosticados, diversificando as fontes de financiamento, e a solução para a expansão do acesso estaria na diferenciação institucional.

A diversificação das fontes de financiamento e a diferenciação institucional teriam surtido efeitos positivos na experiência chilena (SGUISSARDI, 2000a; b; CATANI; OLIVEIRA, 2000), razão porque a experiência chilena foi considerada um modelo a transportar para outros países da periferia do capitalismo.

É a política de diversificação das fontes de financiamento e de diferenciação institucional de que se ocupa Santos (2005), embora ele use uma terminologia diferente na análise que faz da crise da Universidade Pública no fim do século XX. Como sublinha, em face da crise institucional da Universidade que limitou os recursos para a expansão, uma das orientações do Banco Mundial, para os países da África, é criação de “Institutos politécnicos antigeneralistas, orientados para a formação profissional” (SANTOS, 2005, p. 21). Santos ainda observa que subjacente a essa orientação está a concepção do Banco Mundial segundo a qual o trabalho universitário, para os países africanos, é “exclusivamente trabalho docente, sem espaço para a investigação” (p. 21). Interpretando essa proposição da agência multilateral, Santos sustenta que nela está suposto que “o Sul não tem condições de produção científica própria nem as terá no médio prazo” (p. 22). Trata-se, portanto, de uma expansão diferenciada, reservando para o ocidente a tarefa de produção de conhecimento e, para os países do mundo sul, o simples papel de consumidor, facto que não contribui para a efectiva saída da marginalidade cultural desses países. Perpetua-se a divisão ontológica do gênero

---

<sup>4</sup> Este último argumento do Banco Mundial é questionável. A baixa taxa de matrículas do ensino superior contraria com a visão da UNESCO segundo a qual a procura da educação superior era maior no final do século XX e com tendências de crescimento no século XXI. Mesmo que o documento tenha sido elaborado em 1994, em muitos países da periferia do capitalismo, para os quais o Banco Mundial elaborou aquele documento, a procura pelo ensino superior era crescente, com altas taxas de matrículas.

humano, se se quiser reflectir com Gramsci (2002) em sua crítica a expansão das escolas profissionais no processo de ampliação do Estado burguês.

Quanto a diversificação das fontes de financiamento, essa política foi a saída encontrada pela Universidade Pública para afrontar a crise institucional por que ela passava induzida pela crise financeira. Em termos institucionais, a Universidade Pública sempre gozou de autonomia administrativa, mas dependendo, financeiramente, do Estado. Como instituição de ensino público, a Universidade foi objecto das políticas públicas sociais. Entretanto, a hegemonia do capitalismo neoliberal e a sua defesa da minimização do Estado a favor das forças de mercado, levou a que as políticas sociais, no geral, e a Universidade Pública, especificamente, perdessem prioridade nas políticas públicas do Estado (SANTOS, 2005, p. 15).

Ocorreu, por conseguinte, o desinvestimento estatal na Universidade Pública e esta foi induzida a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, um acto respaldado pelo ambíguo conceito de autonomia. A geração de receitas próprias como solução para a crise financeira ocorreu através “de parcerias com o capital, sobretudo, o industrial” (SANTOS, 2005, p. 19), em que a Universidade privatizou parte dos seus serviços, mantendo, entretanto, “a sua autonomia e a sua especificidade institucional” (p. 19). Uma outra modalidade de geração de receitas próprias consiste na eliminação, tendencial, da distinção entre a Universidade Pública e a Privada, num acto de transformação da Universidade em mercado e não como mero produtor para o mercado.

Nos Estados Unidos da América e na América Latina, segundo pontuam Serafim (2011) e Bertolin (2009) como resultado das transformações políticas, económicas e ideológicas que impactaram sobre a educação superior, desde o início dos anos 80, foi a primeira modalidade de geração de receitas próprias que se propagou e ganhou maior preponderância. O capitalismo académico rótulo atribuído à orientação da educação superior norte-americana à lógica do mercado e a mercantilização na América Latina, embora a extensão dos termos seja similar, a fundamentação guarda algumas singularidades.

Com efeito, diante da descapitalização da Universidade Pública, ao perder a prioridade nas políticas sociais do Estado, no caso norte-americano, devido ao modelo de Universidade – a de pesquisa – houve um processo de institucionalização das práticas de produção e disseminação do conhecimento para o mercado. Isto é, as Universidades lançaram-se em programas de pesquisa cujos produtos fossem vendáveis no mercado privado, invertendo a concepção do conhecimento como património cultural da humanidade. Através das políticas de patenteamento e do direito de propriedade intelectual, as Universidades passaram a

produzir o conhecimento, através das pesquisas científicas tendo em vista o seu valor comercial no mercado privado.

Para o caso da América Latina, como destaca Serafim (2011) a mercantilização da Educação Superior operacionalizou-se através da “incorporação nas actividades das Instituições de Ensino Superior Públicas das demandas da agenda de pesquisa das empresas privadas” em substituição dos Institutos de Pesquisa. As razões desse processo também devem ser buscadas no modelo de Estado e no padrão económico que emergiu a partir da década de 70 do século XX que ocasionou a secagem financeira para as actividades de pesquisa realizadas pelos Institutos. Desta forma, emplacando a bandeira da inovação tecnológica como factor do desenvolvimento social e económico defendida pela empresa privada, a Universidade Pública latino-americana, embora como afirma Segrera (2016), de pouca ou quase nenhuma tradição de inovação científica e tecnológica, assumiu-se para si a tarefa de pesquisar para inovar, mas de acordo com as directrizes de ciência e tecnologia emanadas do mercado da empresa privada. Estabeleceu-se, na América Latina, o vínculo entre as actividades de produção científica da educação superior pública e as demandas de e para o mercado, em que o conhecimento se apresenta como uma mercadoria para ser vendida no mercado. Ao assim proceder, a educação superior tanto nos Estados Unidos da América quanto na América Latina buscaram gerar receitas próprias no contexto da minimização do Estado.

Embora Santos (2005) afirme que a segunda modalidade de geração de receitas próprias é incipiente – que levaria a eliminação, tendencial da distinção entre a Universidade Pública e a Privada - e quando se atingir não fará sentido em falar da Universidade como bem público, em Moçambique, é exactamente essa segunda modalidade de geração de receitas próprias que está em vigor nas Instituições de Ensino Superior Públicas. As razões da vigência desse modelo, radicalmente diferente do que acontece na América Latina, embora com similaridades históricas (países colonizados e situados no mundo Sul) são aquelas apontadas por Segrera (2016, p. 15-16) em relação a integração marginal na economia mundial. Predomina uma universidade de ensino. Quando o Estado moçambicano mudou de forma, ao aderir ao receituário das agências multilaterais, a Universidade Pública moçambicana não possuía e até possui pouca capacidade humana, técnica e financeira para produzir conhecimento e vende-lo ao mercado. É uma universidade de ensino e, previda pelo receituário neoliberal em que embarcou o Estado, a solução que a Universidade Pública encontrou foi a sua respectiva privatização, com a criação dos

chamados cursos de graduação Pós-Laborais<sup>5</sup>. Tornando incipiente o limite entre Universidade Pública e Privada strictu sensu. Essa modalidade de oferta de curso, entretanto, foi apresentada como um avanço democrático, pois expandia as vagas na Universidade Pública. Essa política de expansão privatista do ensino superior público encontra respaldo na legislação educacional do país que é omissa em relação ao dever do Estado como contra-parte do direito humano à educação e em relação à gratuidade do ensino público.

### **O direito à educação em Moçambique**

Por ocasião da independência de Moçambique em relação a Portugal em junho de 1975, o Estado iniciou a organização de um novo sistema de educação – o Sistema Nacional de Educação (SNE). O referido sistema educacional deveria ser consoante com o projecto de Estado e de sociedade defendido pelos dirigentes de Moçambique - o socialismo – e corrigir as distorções educacionais do período colonial marcado pela restrição de acesso e pelo dualismo escolar: de um lado a escola para a burguesia colonial e um pequeno número de assimilados – os indígenas “convertidos” - e, de outro, a escola para os indígenas ainda “*não convertidos*”. Denominada de *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, a proposta educacional foi apresentada, em 1977, à antiga Assembleia Popular, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>6</sup>, tendo sido aprovada por aquele órgão, através da Resolução 11/81, de 17 de dezembro de 1981 (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR. MEC, 1981). Dois anos depois, as Linhas Gerais foram aprovadas como Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique - Lei 4/83 de 23 de março de 1983 (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1985).

No texto da Lei 4/83 a educação é referenciada como direito e dever de todo o cidadão e que deveriam traduzir-se “na igualdade de oportunidades de acesso à todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1985, p. 111). Ao Estado cabe a tarefa de “dirigir, planificar e controlar a educação e garantir a laicidade no quadro dos objetivos fixados fundamentais

---

<sup>5</sup> Como iremos explicitar, os cursos Pós-Laborais, na verdade, é o curso noturno. O uso do conceito pós-laboral esconde vicissitudes que são objecto de discussão neste texto. Não iremos abordar, neste texto, a mercadorização existente na Universidade Eduardo Mondlane, através da cobrança entre as Unidades Orgânicas, pelo uso do património da Universidade, como por exemplo, as salas de aulas pertencente a uma determinada unidade por uma outra.

<sup>6</sup> O Ministério da Educação, em Moçambique, teve muitas denominações. No período da construção do socialismo, inserido dentro da República Popular de Moçambique, de 1975 a 1990, foi designado por Ministério da Educação e Cultura (MEC). Após a reversão para o capitalismo, com a instauração da República de Moçambique, passou a ser designado por Ministério da Educação –MINED- sem a cultura. Em 2015, muda novamente a denominação e passa a Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano -MINEDH

consagrados na constituição” (p. 111): “promover as condições necessárias para a extensão do gozo deste direito a todos os cidadãos (p. 13).

A Lei educacional 4/83 foi substituída pela Lei 6/92 de 06 de maio de 1992, no contexto da reorganização política e económica do Estado moçambicano, expressa pela promulgação de uma nova Constituição em 1990 (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1994). Este evento foi precedido da implementação do programa de reajuste estrutural (1987), o Programa de Reabilitação Económica (PRE), em função dos acordos assinados entre Moçambique e as agências multilaterais – o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional às quais Moçambique aderiu em setembro de 1984 (MUCUANE, 2001). No texto da nova Constituição, o objectivo do Estado passa a ser “a edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material e espiritual dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1994, art. 6, b). Terminava o curto sonho “socialista” e iniciava a entrada “triumfal” no neoliberalismo.

A reversão do projecto socialista teve desdobramentos na educação escolar, com a aprovação da Lei 6/92 de 06 de Maio de 1992 que visava “reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 às condições sociais e económicas do país – *as do capitalismo neoliberal* - tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1992, n. 19, p. 104–108)” – grifos nossos. O Estado, no texto da nova Lei educacional, permitia a “participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (alínea b) do artigo 1).

Em relação ao direito a educação, facto a destacar é que a da legislação moçambicana parece indicar que o Estado moçambicano não assume explicitamente a educação como seu dever enquanto contraparte do direito. Por exemplo, na Lei 6/92 de 6 de maio, ainda em vigor, é afirmado que o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino, “como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1992, art. 1). Nessa referida Constituição, é sustentado que, “na Republica de Moçambique, a educação constitui o direito e dever do cidadão” (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1994, art. 92), cabendo ao Estado, a promoção da extensão de igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1994, art. 92 §2). Esse entendimento da educação como direito e dever do cidadão, cabendo ao Estado a promoção do acesso, permaneceu inalterado na Constituição promulgada em 2004.

Dois aspectos chamam a atenção na Lei educacional 6/92 de 6 Maio de 1992. Primeiro, é a afirmação da obrigatoriedade da educação básica ser progressiva de acordo com desenvolvimento do país. O segundo aspecto é o desaparecimento do artigo n.7 da lei educacional 4/83 de 23 de Março que estipulava a gratuidade do ensino, pelo menos, o básico: na nova Lei educacional não se faz nenhuma menção a gratuidade do ensino<sup>7</sup>.

Confrontando legislação educacional moçambicana com os documentos internacionais sobre o direito à educação, permite-nos inferir que o Estado moçambicano é omissos em assumir a educação como seu dever: responsabiliza o cidadão e a família o dever de buscar e oferecer a educação a si mesma e aos seus educandos e também é omissos em relação à gratuidade do ensino público em todos os níveis. A educação, de um direito humano, parece ter passado a um privilégio das minorias sociais. Para o caso da educação superior, já no período colonial, esta era acessível a uma pequena elite. Assistiu-se a exclusão do acesso, decorrente da não expansão. Uma exclusão que prevaleceu mesmo após independência e que teve novos desdobramentos quando da adoção do receituário neoliberal: estagnação da expansão, da expansão privatista e expansão excludente.

### **A estagnação da expansão**

Até a altura da independência de Moçambique, a Universidade Lourenço Marques era a única Instituição de Ensino Superior na então colónia de Portugal e era destinada aos filhos da burguesia colonial e de alguns indígenas que tivessem passado para a condição de assimilados. Em 1975, frequentavam a Universidade Lourenço Marques cerca de 3000 (três mil) estudantes, dos quais apenas 40 eram filhos dos “assimilados” entre mestiços e negros (GONÇALVES, 2012, p. 121).

Nas Linhas Gerais do SNE, sob a justificativa de baixo nível de conclusão do ensino secundário (MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA POPULAR, 1985, p. 103), optou-se por não se expandir o ensino superior mantendo-se a única instituição de ensino superior na capital do país. A expansão do ensino superior foi considerada como possibilidade reservada apenas à Universidade Eduardo Mondlane, através de abertura de novos cursos ou a criação de extensões dessa instituição em outras províncias. A possibilidade de abertura de novos cursos e especialidades, conforme é referido nas Linhas Gerais, estava condicionada às imposições do desenvolvimento científico e técnico.

---

<sup>7</sup> O ensino público e não apenas o básico, em princípio, deveria ser gratuito. Mas, o Estado moçambicano, desde o período socialista, restringiu a gratuidade ao ensino básico.

Duas observações podem ser feitas a esse discurso. Primeiro, não eram as demandas pela educação superior que deveriam justificar a expansão interna da Universidade Eduardo Mondlane, como efetivação do direito humano à educação, mas sim, as imposições do desenvolvimento científico que, entretanto, não são explicitadas. Com base nessa tese, pode-se inferir que, não havendo nenhuma imposição do desenvolvimento técnico-científico, então não haveria a necessidade de reativação de alguns cursos (não mencionados) naquela Universidade. Segundo, parece que havia dificuldades de se conceber uma outra instituição de ensino superior que não fosse a Universidade Eduardo Mondlane. Esta continuou a ser, até meados da década de 80, a única referência para a formação em nível superior no país.

Entretanto, a extensão das conquistas revolucionárias, através da extensão do direito à educação às maiorias sociais, exigiu um elevado número de professores. Por isso, foi extinta a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (fundada em 1981) e, no seu lugar, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (1985)<sup>8</sup>, cuja principal missão era a formação de profissionais de educação - professores para o ensino secundário, gestores e de outros técnicos da educação. Durante seis anos, a nova Instituição do Ensino Superior funcionou na cidade de Maputo, onde também estava situada a Universidade Eduardo Mondlane. Somente a partir de 1990, assistiu-se a expansão do Instituto Superior Pedagógico, através da criação de uma delegação na cidade da Beira (centro) e, mais tarde, na cidade de Nampula (norte).

Para atender, segundo o discurso oficial, à necessidade de formação de diplomatas, foi criado, em 1986, o Instituto Superior de Relações Internacionais<sup>9</sup> (ISRI), uma Instituição tutelada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros. Uma outra acção do Estado moçambicano no campo do ensino superior, foi a habilitação, em 1991, de uma escola vocacional – a Escola Náutica de Maputo – a dar cursos superior (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR. MESCT, 2000, p. 3)<sup>10</sup>. Por fim, em 1999, foi criada a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), destinada a formação de profissionais do Ministério do Interior. Todas essas três instituições de Ensino Superior Público, com excepção do Instituto Superior Pedagógico, hoje Universidade Pedagógica, foram localizadas na capital do país – Maputo.

Em que pese a criação do ISRI, da ACIPOL e da Escola Superior Náutica, e implantação das Delegações do Instituto Superior Pedagógico no Centro e Norte do país, sob ponto de vista de atendimento do direito à educação superior pública, essas acções foram

---

<sup>8</sup> Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação e Cultura.

<sup>9</sup> Decreto 1/86 de 5 de fevereiro de 1986 do Conselho de Ministros

<sup>10</sup> Apesar dessa habilitação, somente nos finais dos anos 90 que a Escola Náutica passou a uma Escola Superior.

fragmentárias. Não se configuraram como uma política holística em vista à real democratização do acesso ao ensino superior público no país, cuja taxa de frequência, até 1999, situava-se na ordem de 0,3% da população em idade escolar (MESCT, 2000, p. 7). Por isso, com propriedade, podemos afirmar que houve uma estagnação da expansão, até o ano de 2005<sup>11</sup>, talvez respaldada nos “os baixos níveis de conclusão do ensino médio” (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1985, p. 103) Manteve-se a única Universidade na cidade capital, obrigando a todos os que quisessem ter acesso a educação superior a se deslocarem para a capital do país.

Também, mesmo antes da adesão formal de Moçambique às instituições de Bretton Woods, e a consequente orientação das políticas domésticas de acordo com os princípios do capitalismo neoliberal defendido por aquelas Instituições, nesse período de estagnação, as poucas iniciativas de expansão do ensino superior orientaram-se pelo modelo não Universitário, através da criação dos dois Institutos Superiores: teriam aumentado os egressos do ensino secundário no país para justificar a abertura dessas novas instituições de ensino superior não universitárias?

### **A expansão privatista: os cursos (de graduação) pós-laborais**

Após duas décadas de estagnação da expansão do ensino superior público e já no contexto das políticas neoliberais, facto inusitado na história da educação moçambicana, sobretudo na Universidade Pública, foi o aparecimento de um novo conceito desconhecido e estranho às maiorias sociais no país: os cursos de Graduação pós-laborais<sup>12</sup> em contraposição ao conceito de curso nocturno instituído e regulamentado pelo Diploma Ministerial 14/81 de 18 de Fevereiro de 1981 (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR. MEC, 1981). O curso nocturno é para Jovens e Adultos que não tiveram acesso a educação em idade escolar (GONÇALVES, 2015) e, por isso, as condições de oferta, são ainda da responsabilidade do Estado.

---

<sup>11</sup> As únicas referências de Ensino Superior Público em Moçambique, pelo tamanho e abrangência de cursos, eram a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. Actualmente, o Ensino Superior é composto por 54 Instituições, das quais são 18 públicas e, destas, apenas 04 são Universitárias no universo de 10 Universidades existentes no país. Os estudantes do ensino superior ascendem aos 120.000 numa população estimada em cerca de 23.000.000 (vinte e três milhões) de habitantes.

<sup>12</sup> O nome pós-laboral, no princípio, foi atribuído aos cursos oferecidos na Universidade Eduardo Mondlane cujo início foi no ano 2000. Na Universidade Pedagógica, tais cursos, que iniciaram em 2005, foi-lhes atribuído o nome de cursos de extensão que conferiam o grau de Licenciatura. A oferta desses cursos, em sua maioria era no período nocturno.

Exceptuando a Universidade Pedagógica<sup>13</sup>, o ensino superior público, até o ano 2000, nunca ofertou nenhum curso no período noturno. Quando o fez, o conceito apresentado foi o de cursos de Graduação Pós-Laborais. Porque?

A oferta de cursos de graduação no período noturno, mas denominados de cursos Pós-Laborais, teoricamente, parecia tratar-se de democratização do acesso à Universidade Pública, principalmente, para aqueles que durante o dia estavam ocupados com as actividades laborais. Na prática, esses cursos foram a solução encontrada pela Universidade Pública para resolver a crise financeira<sup>14</sup> pela qual passava desde a introdução da agenda neoliberal no país (GONÇALVES, 2011, 2015).

Se Santos (2005) refere que uma das dimensões da crise institucional da Universidade Pública esteve assente no conceito de autonomia que, ante a crise financeira decorrente da perda de prioridade da Universidade nas políticas públicas do Estado, serviu de mote legitimador para a geração de receitas próprias, em Moçambique, na Lei 6/92 de 06 de Maio, a autonomia do ensino superior público moçambicano era apenas administrativa e não financeira.

Em 1993 foi aprovada uma Lei específica para o ensino superior- a Lei 1/93 de 24 de Junho (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1993) - em que o conceito de autonomia é estendido à dimensão financeira. Conforme é afirmado no artigo 5, alínea i), ao ensino superior público é-lhe conferido a autonomia de “obter outras receitas e geri-las através de orçamentos privativos, submetendo anualmente as contas ao Ministério das Finanças”. A autonomia financeira, no sentido das Instituições de Ensino Superior Público terem a prerrogativa de obterem receitas necessárias para a prossecução da sua actividade (alínea b, artigo 7), é também referida na Lei do ensino superior 5/2003 de 21 de janeiro de 2003 (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 2003) que revogou a Lei 1/93 de 24 de Junho de 1993.

O âmbito e dimensão da obtenção de outras receitas, nas duas, leis não são explicitadas. Provavelmente, foi com base na interpretação da nova legislação educacional, que no ano 2000, a Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane introduziu o

---

<sup>13</sup> A Universidade Pedagógica é um caso a parte dada a sua natureza. Entretanto, no contexto da busca de outras fontes de financiamento, migrou do conceito ensino noturno para o conceito Pós-Laboral.

<sup>14</sup> Sobre a crise financeira, em 1999, por exemplo, dados do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia indicam que o Orçamento Geral do Estado (OGE) destinado ao Ensino Superior Público correspondeu a 3,8% . Por sua vez, dados do Ministério da Educação (MINED), sublinham que de 2005 a 2014 o OGE para o ensino superior não conseguiu chegar a 3%. Em com efeito, 2.5% em 2005, 2.8% em 2006, 2.3% em 2007, 2.5% em 2008, 2.8% em 2009, 2.9% em 2010. Em 2014, a 2.8% do OGE foi para o Ensino Superior e, em 2015, ao Ensino Superior foi destinado 1.4% do OGE, conforme o relatório da Conta Geral de Estado

primeiro curso de Graduação Pós-Laboral, oferecido no período noturno. A iniciativa da Faculdade de Direito foi seguida por mais 06 Faculdades e 03 Escolas dessa Universidade. Segundo o Relatório de avaliação dos Cursos Pós-Laborais, até 2013, havia cerca de 40 de cursos de Graduação Pós-Laborais na Universidade Eduardo Mondlane, correspondendo a metade dos cursos de toda a Universidade, e frequentados por cerca de 10.021 estudantes (UEM, 2014, p. 6).

Em termos globais, desde a introdução dos cursos de Pós-Laborais, conforme o relatório em referência, tem havido maior crescimento de ingressos nesse regime, se comparado com o período Laboral (UEM, 2014, p. 7). Quanto à composição dos estudantes, 50% são trabalhadores e outros 50% são apenas estudantes (UEM, 2014, p. 13), facto que torna frágil o argumento de que esses cursos são destinados aos que vivem do seu trabalho – a classe trabalhadora. Os cursos Pós-Laborais, para as maiorias sociais, afiguraram-se como oportunidade de ingresso no ensino superior “público” de maior prestígio.

Porém, se para as maiorias sociais, os cursos Pós-Laborais, após a estagnação da expansão do acesso ao ensino superior público, significaram a democratização do acesso, para a Universidade, esses cursos, significaram a solução para a crise financeira pela qual passava. O conceito Pós-Laboral esconde vicissitudes: é pós-laboral também em relação ao regime de trabalho da Universidade.

De acordo com a legislação trabalhista de Moçambique, o regime normal de trabalho das instituições públicas é das 7:30 as 15:30, sob a responsabilidade do Estado. Toda a actividade desenvolvida após o regime laboral, são actividades extras e, para o caso dos cursos ditos pós-laborais, a responsabilidade financeira pelo funcionamento desses cursos é de cada uma das unidades orgânicas da Universidade. Cabe a elas a definição da propina a cobrar ao estudante (UEM, 2014, p. 28), da remuneração a pagar aos docentes e ao corpo técnico-administrativo que, livremente, aderem ou não à docência e ao trabalho nos cursos do período que se convencionou em chamar de Pós-Laboral.

Sob o pretexto de expansão do acesso ao ensino superior público, os cursos de Graduação oferecidos no chamado período Pós-Laborais se afiguram como a versão moçambicana de diversificação das fontes de financiamento da Universidade Pública, através da oferta privada do ensino, transformando o bem público, numa mercadoria, vendida ao preço do mercado. O valor da mercadoria educação superior pública, em alguns casos, se equipara ao valor da educação superior do ensino privado. Mesmo com essa democratização do acesso em modelo privado, dada as condições de pobreza do país, as maiorias sociais continuavam excluídas. Provavelmente, foi em função da massiva exclusão das maiorias

sociais que o Estado moçambicano iniciou a expansão do ensino superior público, criando novas Instituições. Mas também de forma excludente.

### **A expansão excludente**

A mudança de orientação política do Estado - de socialista para capitalista - com referência à oferta da educação superior em Moçambique trouxe diversos problemas, entre os quais, a ruptura com o modelo de escola pública, até então completamente organizado, financiado e gerido pelo Estado. Após duas décadas de estagnação da expansão do ensino superior público e no contexto da expansão privatista, para corrigir as assimetrias regionais na oferta da educação superior pública, o Estado anunciou a criação de novas instituições de ensino superior para as regiões que até então possuíam poucas ou nenhuma instituição. Com base nessa justificativa e apoiado pelo Banco Mundial, foram criadas, entre 2005 e 2008, três Institutos Superiores Politécnicos nas províncias de Gaza (Sul), Manica e Tete (Centro).

O objectivo principal dos Institutos Superiores Politécnicos é o de formar profissionais e técnicos aos quais não compete a prática da pesquisa académica (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1992, art. 21,§1). Os profissionais formados nessas instituições deverão, portanto, limitar-se a executar os resultados de pesquisas desenvolvidas em Universidades tradicionais, sendo exímios aplicadores dos “resultados de investigação aplicada” (MESCT, 2004 b, p. 2).

Em que pese a iniciativa do Estado, os Institutos Superiores Politécnicos, em sua fundamentação e estrutura curricular inicial, representavam um modelo para a expansão diferenciada do ensino, constituindo-se na “marca social” da escola superior: um tipo diferente de formação para cada grupo social. De acordo com a legislação educacional, um Instituto Superior não forma cientistas (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1992, Artigo 21, §1). Ademais, essas instituições podem ser tomadas como versão moçambicana da diferenciação institucional<sup>15</sup> sugerida pelo Banco Mundial (SANTOS, 2005) (SGUISSARDI, 2000a; b) como modelo de instituição de ensino superior que melhor atende aos problemas dos ditos países em desenvolvimento.

A deferenciação institucional em Moçambique foi prevista nas Linhas Geras do Sistema Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, REPUBLICA POPULAR, 1985). Naquelas Linhas Gerais foi afirmado que, a breve prazo, poderiam ser incorporados, ao

---

<sup>15</sup> No conjunto da diferenciação Institucional em Moçambique, devem ser contemplados o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP), o Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria e a Academia de Ciências Policiais, todos sediados em Maputo. O ISAP possui algumas delegações no Centro e Norte do País

subsistema de educação superior, outro tipo de instituições, tais como, academias militares, academias de belas artes, institutos superiores de educação, entre outras que se julgarem pertinentes, conforme as imposições do desenvolvimento técnico-científico.

Ainda, tendo em vista as condições de pobreza do país, as assimetrias regionais e a elevada crise fiscal sempre anunciada pelo governo, uma proposta democrática para a expansão do ensino superior público e de qualidade parece estar na acção do Estado que levou a implantação de Universidades públicas regionais (entre 2007 e 2008): uma no centro (a UniZambeze) e outra no norte (a UniLurio). São Universidades públicas que propiciam uma formação geral e técnica, capaz de preparar os indivíduos para produzir os conhecimentos requeridos para o desenvolvimento técnico e científico do país.

Essa decisão de expandir o ensino superior público universitário, com a implantação das novas Instituições de Ensino Superior nas regiões Centro e Norte do país, mesmo que impulsionada pela revisão das teses e posições do Banco Mundial (SGUISSARDI, 2000a) foi, certamente, algo positivo para qualificar a população. Além de qualificar a população, a acção do Estado parece constituir uma democratização da educação superior, alargando as possibilidades de acesso a esse nível de educação para as populações daquelas regiões do país que apenas eram atendidas pela Universidade Pedagógica e pela Academia Militar.

Entretanto, nessa expansão do ensino superior público, uma análise dos cursos definidos como prioritários<sup>16</sup> e confrontando-os com a organização do ensino médio moçambicano, desafia a pretensa democratização do acesso à educação superior para aquelas regiões. O ensino médio moçambicano, a partir dos meados da década de 80, bipartiu-se em duas secções: a de ciências naturais e exactas e a de ciências sociais e humanas, respectivamente. Essa bipartição significou e continua a significar que o estudante escolha o seu trajecto académico e profissional logo a entrada do ensino médio, entre os cursos universitários da área das ciências sociais e humanas e os das ciências naturais e exactas<sup>17</sup>. Ou seja, o ensino médio moçambicano deixou de ser unitário<sup>18</sup>. O estudante, muitas vezes em

---

<sup>16</sup> São Universidades que oferecem cursos nas áreas das ciências naturais e exactas apenas. Com alguma excepção, a UniZambeze possui um curso das ciências sociais e humanas e outro das ciências sociais aplicadas.

<sup>17</sup> Durante o ensino médio, como decorrência da bipartição, o estudante da secção de Ciências Sociais e Humanas somente frequenta as disciplinas que dizem respeito a essa secção. Pode ainda optar se pretende ter a Matemática ou não. Para os estudantes que optam, durante o ensino médio, por frequentar a Secção das Ciências Naturais e Exactas, a opção está em ter ou não a disciplina de Desenho.

<sup>18</sup> A escola única restringiu ao ensino primário também com suas fragmentações: Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1) e o Ensino Primário do Segundo Grau (EP2). Não entraremos em detalhes pois, não constitui o propósito deste texto.

idade precoce para tomar uma decisão sobre o seu futuro profissional, tendo escolhido uma das secções, fica-lhe vedada a possibilidade de frequentar um curso superior que não seja o da secção em estudou durante o ensino médio.

Aquelas Instituições de Ensino Superior públicas apenas atendem aos estudantes que frequentaram as ciências naturais e exatas no nível médio. Por isso, essa política de expansão do ensino superior público contradiz com o compromisso assumido na Declaração Mundial sobre a Educação Superior de 1998 que defende a necessidade de articulação da Educação Superior com o ensino médio. Além da diferenciação institucional, no caso moçambicano, o que se pode depreender da nova política de expansão do ensino superior público, é que a referida articulação é com uma parte do ensino secundário e não com todo ele. Ficam excluídos, nas regiões onde as novas instituições públicas de ensino superior foram criadas, os egressos do ensino médio que frequentaram as ciências sociais e humanas. Então, a expansão da educação superior pública representada por essas instituições não leva em consideração o atendimento ao direito à educação superior em todos os campos do saber, conforme é preconizado no documento da UNESCO de 1998.

Pergunta-se: aquele(a)s estudantes, fora da cidade de Maputo, que no ensino médio frequentaram as Ciências Sociais e Humanas não têm outro mérito além de serem professores, dado que a única alternativa de que dispõe é a Universidade Pedagógica<sup>19</sup>, por sinal a única instituição pública que mais se expandiu e que se faz presente em todas as 10 províncias de Moçambique? O desenvolvimento é apenas alcançado através das ciências naturais e exatas, conforme é justificada, nos discursos oficiais, a expansão do ensino superior público somente nas áreas das ciências naturais e exactas e da terra? Quem irá prestar atenção, naquelas regiões, às “questões sociais fundamentais” particularmente as que “guardam relação com a eliminação da pobreza”, conforme é mencionado no documento da UNESCO (1998) de que Moçambique é signatário?

### **Considerações finais**

Na introdução, foi afirmado que o nosso texto é parte dos resultados de uma pesquisa sobre o desdobramento da reforma do Estado moçambicano no campo das políticas de expansão do ensino superior público. A posição crítica que caracteriza o presente texto, não invalida as acções realizadas pelo Estado moçambicano, diante das suas limitações estruturais

---

<sup>19</sup> A Universidade Pedagógica, nos últimos 05 anos, mudou o seu foco: passou a oferecer cursos de outras áreas de conhecimento que não sejam apenas os de magistérios, tal como agronomia, medicina, contabilidade, informática, entre outros, talvez para atender à demanda pela educação superior.

e conjunturais, em matéria de expansão do acesso ao ensino superior. Porém, a realização de tais acções não pode obliterar o facto de que a educação é um campo de disputas ideológicas em que alguns grupos sociais se ancoram na educação para manterem a sua hegemonia. Apesar do discurso socialista que falava da extensão das conquistas revolucionárias ao “povo”, o exame da legislação educacional moçambicana revela contradições em relação ao discurso de democratização da educação.

Quanto as políticas de expansão do acesso à educação superior pública, embora desde 1975 até 1999 tenha havido tentativas do Estado em criar algumas Instituições de Ensino Superior Público, tais acções pouco significaram em matéria de expansão do acesso a esse nível. Houve uma estagnação de expansão da educação superior pública, a primeira tendência aqui explicitada. A segunda tendência examinada foi a privatização do ensino superior público, tomando como caso de estudo a Universidade Eduardo Mondlane. A oferta do ensino no período nocturno, mas conceituando-o de período pós-laboral, tornou a educação superior numa miragem e numa mercadoria para as maiorias sociais. As duas tendências da expansão do ensino superior público, quais sejam, a estagnação da expansão e a expansão privatista estão em consonância com as orientações das agências multilaterais. A expansão excludente da educação superior pública, a terceira tendência, além de estar baseada na limitação, as poucas iniciativas tomadas são orientadas pela lógica de revolução verde e a indústria de mineração, cujo alvo é o sempre anunciado “desenvolvimento”. Por isso, a oferta de cursos nas áreas das ciências exatas, deixando de lado os estudantes egressos do ensino médio que fizeram as ciências sociais e humanas. Completa-se um processo de exclusão de acesso ao ensino superior público, aprofundando as desigualdades sociais resultante da desigual oportunidade de actualização cultural e de apropriação do património cultural da humanidade.

Assim, uma luta por uma maior justiça educacional e maior acesso ao ensino superior público em Moçambique, ante a imposição dos organismos internacionais, deveria se constituir na agenda de todos os que pretendem contribuir teórica e praticamente para a emancipação da educação superior moçambicana. Esta tem de se afigurar, de facto, num direito de todos: uma educação gratuita, igual e para todos, cujo processo de expansão atenda a todas as áreas do saber.

## Referências

- BERTOLIN, Júlio. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 21, p. 92-101, jan./abr. 2000.
- CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. “Maquiavel. Notas sobre Estado e política”. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.
- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. O direito à educação superior pública em Moçambique: 50 anos de políticas excludentes? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 22., 2012. Maputo. **Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP**. Maputo: AULP, 2012. p. 111-131.
- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. **A Educação Politécnica e a Escola do Trabalho em Moçambique**: novas e velhas falácias pedagógicas? Maputo: CEC, 2015.
- LEAL, Suely Maria Ribeiro. A outra face da crise do Estado do Bem-estar social. O neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 13, 1990.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Constituição, Lei eleitoral e Legislação Complementar**. Lisboa: Edições 70, 1994. v. IV.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Resolução 11/81, de 17 de dezembro de 1981, que aprova as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Assembléia Popular, 1981.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Sistema Nacional de Educação**. Linhas Gerais e Lei 4/83 de 23 de março. Maputo: Minerva Central, 1985.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Lei 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas**. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. (Boletim da República, I série, nº19, 6 de Maio de 1992).
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. **Lei 5/2003 de 21 de janeiro que regula a atividade do Ensino Superior**. Maputo: Imprensa Nacional, 2003.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Diploma ministerial nº 14/81 que regulamenta o ingresso nos cursos nocturnos**. Boletim da República. Maputo, 18 de fevereiro de 1981. I série, n. 7.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). **Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020)**. Maputo: MINED, 2012.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MESTC). **Plano Estratégico do Ensino Superior (2000-2010)**. Maputo: MESTC, 2000.

O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)

MUCUANE, José Jaime. Reformas econômicas em Moçambique: atores, estratégias e coordenação. In: FRY, Peter (Org.). **Moçambique**. Ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. p. 251-276

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<[http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto\\_3.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_3.html)>. Acesso em: 13 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa a luta contra a discriminação na esfera do ensino**. Paris, 1960. Disponível em:

<[http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto\\_3.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_3.html)>. Acesso em: 13 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. UNESCO: Paris, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: por uma reforma emancipatória do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEGRERA, Francisco López. Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 13-32, mar. 2016.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, 2000a.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas da educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000b. p. 47-62

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (UEM). **Avaliação dos cursos pós-laborais**. Relatório Final. Maputo: UEM, 2014. (mimeo)

António Cipriano Parafino Gonçalves  
Universidade São Tomás de Moçambique | Escola de Pós-Graduação  
Maputo | Moçambique. Contato: ciprix2006@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0003-4992-9403>

Artigo recebido em 4 de julho de 2016 e  
aprovado em 10 de abril de 2017.