
CAPÍTULO VII

EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE E DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Manuel Valente Mangué

José Blaunde

1. Introdução

O direito à educação superior em Moçambique - preconizado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo acesso deve ser igual para todos, de acordo com o mérito (ONU, 1948) - pressupõe a expansão deste nível de ensino no País, incluindo, em especial, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Esta expansão está directamente relacionada com os tratados, interesses e as políticas macroeconómicas ao nível internacional, bem como com os interesses e as decisões internas nacionais ditadas pela ampliação do acesso, equidade de género e equidade regional.

Face à crescente demanda pela educação superior que se verificava no final do século XX, a expansão do ensino superior tornou-se uma tendência mundial, e com os países em desenvolvimento não é diferente, com maior enfoque para o crescimento do sector privado do ensino superior, apesar das particularidades de país para país, conforme o contexto sócio-político mais amplo. Por exemplo, países como a África do Sul (que também passa por estas transformações) observa-se que, apesar do registo de crescimento com o aumento do acesso pela população feminina, e pela população negra (os historicamente em desvantagem), o acesso global ao ensino superior, no entanto, teve uma ligeira diminuição (CLOETE, 2002). Isto explica-se pelo facto de que, na realidade e a despeito de tais mudanças na perspectiva de incluir outros grupos, o acesso ao ensino superior continuava e continua a ser, ainda, para as elites, tornando-se essa também uma forma de discriminação.

É em face ao aumento de demanda que a entrada de organismos supranacionais é mais fecunda, na gestão da educação, em geral, e na educação superior, em particular, como salienta Peixoto (2001), apontando para outras possibilidades, para além da do Estado. Para a autora, “o Banco Mundial orienta no sentido da necessidade de uma acção urgente para expandir e melhorar a qualidade da educação superior nos países pobres...” (PEIXOTO, 2005, s/p - SIC). Ou seja, como explicita a autora:

A privatização da educação, e a sua transformação em serviço, orienta tanto a política para a escola pública como para a privada, e vem sendo construída através de um conjunto de leis e por um número absurdo de portarias que, pouco a pouco, vão desestruturando a educação nacional e estruturando um “novo” modelo acentuadamente privatista e antidemocrático de educação (PEIXOTO, 2005, s/p).

Ou, ainda, de acordo com a autora:

As instituições públicas recebem o mínimo para a sua manutenção, e cabe a elas a procura de um modelo de gestão que corte custos e/ou procure convênios e outros meios de prover as necessidades básicas para exercer o seu papel (Ibidem, s/p - SIC).

No caso de Moçambique, a crise estava directamente associada à situação de guerra dos 16 anos, terminada em 1992. “Uma guerra que significou a destruição de muitas infraestruturas, perdas de vidas humanas, sobretudo a derrapagem da economia, e tudo isso fez-se sentir em todas as instituições públicas e nessas públicas a Universidade Eduardo Mondlane” (BRAZÃO MAZULA - antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

Na realidade, a transformação pela qual passa o ensino superior, desde os finais do século XX, está relacionada com a crise essencialmente da universidade pública, que perde hegemonia, legitimidade e entra numa crise institucional (SERAFIM, 2011¹ *apud* GONÇALVES, 2018), ditando a necessidade de diversificação de fontes de financiamento e pela diferenciação institucional - isto é, um quadro marcado (a) pela intensificação da criação de politecnias; (b) pela obsessão pelo conhecimento técnico e pragmático em detrimento do intelectual (WOLF² *apud* MORAES, 1998; SANTOS, 1997); e pelo uso privado do conhecimento ali (nas universidades públicas) produzido, o que implica a “[...] privatização e terceirização da actividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviço às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo” (CHAUÍ, 2001, p. 36 - SIC).

Portanto, com as políticas latentes das instituições criadas em Bretton Woods (1944), a concessão de créditos aos países em desenvolvimento - já altamente endividados - era feita mediante um acordo de implementação dos chamados “programas de ajustamento estrutural” que, em outras palavras, implicava a adopção de políticas noeliberais, incluindo a redução do tamanho do Estado, nas universidades, inclusive,

¹ 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, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

² WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, Ed. Unesp, 1993.

como agentes de transformação (económica) das sociedades. Para estas instituições, face ao desinvestimento crescente, a recomendação era justamente a de diversificação de fontes de receitas e criação de “instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (com dois anos de ensino académico ou profissional), além de ensino à distância” (SGUISSARDI, 2000a, p. 6 - SIC).

Com isso, assiste-se a um crescimento da participação privada em todos os sectores, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de matrículas, de cursos, para além da multiplicidade de tipos de estabelecimentos e formatos académicos, contribuindo, assim, para a expansão do ensino superior, em grande medida, “em detrimento da qualidade, com a criação de escolas sem corpo docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento” (BRASIL.MEC, 2006, s/p), como se pode ver é uma das experiências que espelha a realidade dos países em desenvolvimento.

Este tipo de racionalidade na educação superior apresenta diversos vectores, que não se “desenha apenas com o aumento da participação privada no sistema de ensino superior, mas também, pela privatização do próprio espaço público, isto é, “pela própria gestão privada das universidades públicas, em relação às suas principais finalidades” (MANGUE, 2007, p. 129).

Em Moçambique, de um modo geral, podem ser identificadas três principais tendências no que se refere à expansão do acesso ao ensino superior público: (a) o período da estagnação (1986-2006); (b) a expansão privatista, com a institucionalização dos chamados cursos (de graduação) pós-laborais (2000-2007); e (c) a expansão excludente (2005-2008), considerando os cursos oferecidos pelas novas instituições de ensino superior público, criadas nestes últimos períodos (GONÇALVES, 2018).

Portanto, com a abertura do cenário económico, em 1987, abrem-se, também, as possibilidades da participação do sector privado no processo de ensino, em praticamente todos os seus subsistemas de ensino. Com isso, em meados da década de 1990, são criadas as primeiras escolas privadas de ensino superior, a começar pelo então Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), em 1995; e o Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM), em 1996, por exemplo. Ao todo, são, hoje, 56 instituições de ensino superior no País, entre públicas e privadas (das quais apenas 21 universidades); ao mesmo tempo em que a partir do ano 2000, um novo conceito passa a

caracterizar a universidade pública, com o “aparecimento de um novo conceito [até então] desconhecido e estranho às maiorias sociais no país: os cursos de Graduação Pós-Laborais” (GONÇALVES, 2018) e, com a UEM, não foi diferente.

Às tendências de expansão acima referidas, somam-se a expansão geográfica de algumas instituições de ensino superior, entre elas a UEM, nomeadamente a expansão regional e a expansão relacionada com o género nessas instituições. Mais ainda, somam-se as vertentes nas quais “a universidade se interroga sobre o seu papel no desenvolvimento. Quer dizer, se os cursos que existiam eram os mais adequados para o desenvolvimento, e se eram os mais adequados, como revitalizá-los, e se não, haveria outros cursos, também, a pensar num país que entrava num ambiente de paz” (BRAZÃO MAZULA - antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021); e “a expansão interna, endógena e intestina, na qual a universidade se obriga a uma reforma curricular” (*Ibidem*, 2021 – antigo Reitor da UEM). Isso preconiza a introdução de novos cursos e a redução do tempo de duração da maioria dos cursos de licenciatura, de cinco para quatro anos, excepto alguns, como é o caso do de Medicina, no caso da UEM. Outro processo nestes termos, foi a reflexão havida, também na UEM, tendente à redução, ainda mais, do tempo de duração de alguns cursos, de quatro para três anos.

2. A expansão da Universidade Eduardo Mondlane

O ensino superior em Moçambique inicia em 1962, com a criação do Estudos Gerais e Universitários de Moçambique (EGUM). O EGUM inicia com dez cursos, especialmente nas áreas de engenharia. Mas, além desta área, oferecia cursos de Medicina, Veterinária e, nas humanidades, o curso de Pedagogia. Ainda nesse período, o EGUM expande a sua actuação na área pedagógica, passando a ministrar cursos específicos de Física, de Matemática e, por fim, de Geologia.

Em 1968, cria-se a Universidade de Lourenço Marques (ULM) que, além de ter acrescentado alguns outros cursos de engenharia - a de Minas, por exemplo - passou a oferecer, nas humanidades, cursos tais como Filologia, História, Geografia e Economia, passando, então, a ter 17 cursos. Contudo, permanecia o carácter discriminatório: apenas 1% dos estudantes eram moçambicanos. Sobre este aspecto, Buendia Gómez (2000) também afirma que os nativos não tinham acesso às escolas, sobretudo às de ensino médio e superior, e os poucos que estudaram tiveram uma educação alienatória.

Em 1976, com a independência nacional e com o conseqüente processo de transformação político-social, transforma-se, também, a ULM em Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Nesse sentido, a UEM orienta-se pela necessidade de dar respostas aos anseios imediatos da nação, privilegiando, dessa forma, a abertura de cursos tidos como essenciais e a adequação dos currículos à nova situação. Com isso, privilegiou-se a formação de professores moçambicanos - que até então eram apenas cinco. Além dessas acções, a UEM destacou-se na preparação de estudantes ao nível pré-universitário, satisfazendo, assim, uma das carências imediatas do País (MOÇAMBIQUE.MESCT, 2000).

Numa segunda etapa dessa fase inicial, e nos primórdios da década de 80, a UEM introduziu o nível de licenciatura (em cinco anos) e, como forma de promover a formação de formadores nacionais, cria, em 1981, a Faculdade de Educação.

A Faculdade de Educação cresceu, chegando a absorver a metade dos ingressos na Universidade. Para expandi-la, foi criado, em 1985, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), cuja missão era de "(...) proceder à formação de professores e de técnicos superiores para a Educação" (MOÇAMBIQUE.MESCT, 2000, p. 12). É assim que surge aquilo que viria a ser a segunda IES em Moçambique e que, efectivamente, só em 1995 se transforma em Universidade Pedagógica (UP) - embora, nesse intervalo, tenham sido homologadas outras duas instituições públicas de ensino superior: o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), em 1986; e a Escola Náutica de Moçambique³, em 1991.

Na UEM, de um modo geral, o que se verifica é que, se por um lado, na década de 1980, a abertura de novos cursos ou a criação de delegações em outras outras províncias - como é o caso de Sofala, com a criação da Delegação da Faculdade de Direito da UEM na década de 90 - estava condicionada às imposições do desenvolvimento científico e técnico, nas décadas subsequentes, com maior ímpeto a partir do ano 2000, a imposição estava, em paralelo, subjacente à necessidade de ampliar o número de vagas e das fontes de receitas, através da mudança funcional, com a criação das chamadas Escolas Superiores e através da abertura de cursos de pós-laboral.

³ Esta escola, entretanto, só passa a funcionar, efectivamente, em 2004, com a designação de Escola Superior de Ciências Náuticas.

2.1. As escolas superiores e o processo de expansão na UEM

No concernente ao desenvolvimento técnico científico, cita-se, de facto, a Delegação Faculdade de Direito da UEM na Província de Sofala. Neste caso, a UEM atende à uma solicitação do sector jurídico em Moçambique, como se refere Brazão Mazula, em entrevista:

Foi uma pressão feita por três órgãos da justiça: o Tribunal Supremo, a Procuradoria Geral e o Tribunal Administrativo [...] o que eles vinham dizer é que o País estava desfalcado de juizes e de advogados e de pessoas formadas em Direito. Os que estavam formados concentravam-se todos em Maputo e poucos queriam ir para as províncias. Por exemplo, a província de Sofala tinha, na altura, menos de sete juizes para toda a província. O que estas três individualidades vinham dizer, é que pediam para que a UEM abrisse o curso de Direito na Beira [...] o Município da Beira foi muito solícito e cedeu o espaço, que é um espaço nobre, para a instalação da unidade [...] abrimos, não foi fácil, mas o Prof. Doutor Eduardo Chiziane vinha da formação e aceitou dirigir [...] Mas, quando abrimos o curso da Beira, tínhamos a consciência de que este se tornaria autónomo ou se integraria a uma instituição pública, o que veio a acontecer (BRAZÃO MAZULA - antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

O mesmo pode ser dito em relação aos cursos de Ciências Marinhas e Costeiras de Quelimane, Hotelaria e Turismo de Inhambane, Desenvolvimento Rural em Vilanculos e Empreendedorismo e Negócios de Chibuto que, nesse processo de expansão geográfica e de desenvolvimento técnico-científico, havia, também, a preocupação de fazer com as instituições de ensino superior estivessem próximas dos locais de residência das populações. Ou seja, “a ideia era fazer com que as pessoas que estão nas províncias e nos distritos tivessem alguma coisa de universidade perto do lugar onde eles vivem, onde eles moram” (FILIPE COUTO – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

Na altura em que eu fui nomeado Reitor, foi na altura do Presidente Armando Guebuza que destacava o distrito como pólo de desenvolvimento. Estava, também, um Primeiro-Ministro, que era Aires Ali que, antes de ser Primeiro-Ministro, foi Ministro da Educação. Ele também apoiava esta ideia do distrito como pólo de desenvolvimento. Eles encorajavam e encorajaram esta expansão feita por Filipe Couto. Fez-se a Escola de Desenvolvimento Rural de Vilanculos e a Escola de Empreendedorismo e Negócios de Chibuto (FILIPE COUTO – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

Outras propostas de expansão geográfica foram apresentadas, mas que não vieram a acontecer. Ou seja, paralelamente à expansão da Escola de Quelimane, a Universidade

propôs, também, a criação do curso de Engenharia Naval que, no entanto, não veio a acontecer. Ou seja,

[...] nós nos interrogamos na Universidade o País que é fundamentalmente agrícola em termos de matéria prima, mas também tem um grande potencial económico grande que é o mar. Um País que tem quase 3.000 km de costa, tinha que se organizar e preparar-se para explorar científica e tecnicamente este mar em proveito das suas populações, da sua sociedade. Um dos cursos que se pensou na altura foi o de Ciências Marinhas e Costeiras. Nessa altura [...] pensamos, também, que o curso de Ciências Marinhas devia integrar a Engenharia Naval, porque o País tem muitos portos, sobretudo o Porto de Nacala que, era quase um porto internacional; muitos navios passam pelo Oceano Índico e escalam Nacala para assistência técnica, dada a profundidade natural do próprio porto e quando vimos os trabalhos que esses navios de grande calado faziam, conduziu-nos a pensar numa Engenharia Naval. Não só fabricaria barcos ou navios, mas faria a assistência técnica aos navios e, conseqüentemente, entraria mais dinheiro no País. Felizmente, estava o Governador Abdul Razak, em Nampula, que aceitou e acarinhou esta iniciativa [...] mas, depois, este plano não passou no Governo, que deve ter tido as suas razões (BRAZÃO MAZULA - antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

Também, não foi avante a extensão da Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal em Sábiè, planificada como forma de materializar os anseios do Governo do dia, como salienta Filipe Couto:

Veio uma crítica à Eduardo Mondlane, que era esta: 'vocês têm a Faculdade de Agronomia na Julius Nyerere, onde é que os estudantes veem árvores e couves, na praia? Isto não pode ser assim'. Portanto, a Reitoria, acreditando demais na política, talvez; fez todo o esforço para atender a essa observação feita pelo Presidente da República [...] Assim, fez-se os possíveis de abrir, no Sábiè, pegando em alguns terrenos que lá estão e que pertenciam mais ou menos à Universidade, num terreno onde havia água, onde havia camponeses e criadores de gado. Tentou-se ver se se podia pôr lá uma escola de agricultura, mas não como escola, mas ligada, imediatamente, à Eduardo Mondlane, onde a Eduardo Mondlane diria: a licenciatura era feita no Sábiè e o mestrado e toda pós-graduação seria feita em Maputo. Começou-se esse programa, começou o primeiro ano, mas foi na altura que Filipe Couto cessou como Reitor. Na mudança do Reitor da Eduardo Mondlane, aquele curso fechou e depois Sábiè ficou como ficou [...] O que sei é que a Escola de Desenvolvimento Rural ficou, o Empreendedorismo de Chibuto ficou, a Escola de Comunicação e Artes está aqui agora e a Delegação de Direito da Beira passou para a Universidade Zambeze (ainda no meu tempo, a pedido das autoridades). Há aqui uma reflexão que pode ser feita, se é bom ou não é bom, se é justo que a universidade e a política trabalhem conjuntamente como vinham trabalhado na minha altura, são vocês que devem fazer essa reflexão (FILIPE COUTO - antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

De facto, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane ESHTI foi criada em 2002, pela Deliberação do Conselho Universitário da UEM n.º 05/CUN/2002, de 5 de Julho, publicada no BR n.º 45/2002, de 6 de Novembro de 2002; a Escola de Comunicação e Artes (ECA) foi criada em 2002, pela Deliberação do Conselho Universitário n.º 14/CUN/2002, de 29 de Novembro, como um centro de reflexão, produção e difusão de conhecimentos teóricos e práticos nos campos da comunicação social, informação e artes; a Escola Superior de Desenvolvimento Rural (ESUDER) foi criada em 2007, pela deliberação do Conselho Universitário n.º 10/CUN/2007, de 05 de Dezembro, com a missão de contribuir para o avanço da ciência e do conhecimento, a sua divulgação e expansão, nas áreas específicas da Engenharia Rural, Produção Animal, Produção Agrícola, Agro-Processamento, Economia Agrária, Produção Pesqueira, Comunicação e Extensão Rural; a Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) foi criada em 2008, pela Deliberação do Conselho Universitário da UEM n.º 17/CUN/2008, de 25 de Novembro, com o foco na formação de profissionais qualificados com capacidade de identificar e explorar oportunidades de negócio e servir de elo na ligação com comunidade; a Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras (ESCMC), foi criada em 2005. A Escola Superior de Ciências do Desporto (ESCIDE) foi criada em 2010, com a missão de “Formar e prover o país e a sociedade de graduados formados em ciências do desporto, com elevada qualificação técnico-científica, dotados de valores éticos e morais e capazes de contribuir, de forma criativa, no desenvolvimento do desporto nas suas dimensões social e económica”.

Relativamente aos cursos de Hotelaria e Turismo e Comunicação e Artes, ainda podemos destacar:

Temos a Escola Superior de Hotelaria e Turismo que, praticamente é o outro lado... por um lado temos as Ciências Marinhas e Costeiras, mas, também, vimos no mar uma costa turística, portanto, uma costa rica em praia, uma beleza extraordinária desde Palma até Ponta d' Ouro. Vimos, também, o turismo ao nível interno, a parte continental, que é um país com muita floresta, com uma fauna bravia diversificada, um ecoturismo fantástico e que era preciso explorar e que constituía, também, uma fonte de riqueza para ao país, além de fornecer emprego, era preciso preparar-se científica e tecnicamente para explorar essa riqueza. Foi acarinhado pelo Governo [...] também tivemos o apoio dos CFM, na altura o Eng.º Rui Fonseca que, apesar de certa resistência interna, apoiou com o edificio onde passou a funcionar a Escola. Também, não foi fácil encontrar um director, mas o Mestre Mário Jessen e a Mestre Joaquina Pascoal aceitaram o desafio. também abrimos a ECA, aqui em Maputo. Abrimos a ECA porque o País estava a entrar numa nova fase da vida social, política e económica, de democracia

multipartidária... [Ou seja], que tipo de jornalismo era adequado para um estado multipartidário? Em parte, verificamos que havia poucos jornalistas com uma boa formação académica, a maior parte eram jornalistas com formação média, 12ª classe ou menos. Era necessário preparar o jornalista e, também, isso não foi fácil, porque a ECA envolve cultura e colegas achavam que era desperdício de recursos com cultura, dança... e eu defendia que o povo moçambicano é um povo naturalmente de cultura, é um povo naturalmente de música. Aí também não foi fácil e convidamos o Mestre Eduardo Namburete, que vinha da formação, e aceitou coordenar este desafio [...] tivemos muitos apoios, do Brasil, da Finlândia entre outros [...] Gostava de agradecer o apoio do então Ministro Mateus Kathupa que, também, abraçou este projecto... E nós estávamos a dois dias para terminar o prazo no Ministério da Cultura que estava a alienar os centros de cultura. Quando soube, pedi ao Ministro para que o Cinema dos Continuadores passasse para a UEM. Felizmente, conseguimos e, hoje, é o Centro Cultural Universitário. Estava todo degradado, mas conseguimos, tivemos vários apoios... (BRAZÃO MAZULA – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

De um modo geral, as escolas superiores passam a ser responsáveis pela expansão do número de vagas na UEM. Ou seja, com base nos dados obtidos, a ESNEC, por exemplo, inicia as suas actividades com cerca de 104 estudantes, tendo, hoje, cerca de 684 estudantes matriculados; a ECA inicia com 66, tendo hoje, 940 estudantes; a ESUDER, de 362 estudantes, conta, hoje, com cerca de 1.292 estudantes.

2.2. O pós-laboral na UEM como expressão da expansão do ensino superior na UEM

A iniciativa apresentada pela Faculdade de Direito da UEM, em 2000, constitui-se no primeiro curso de graduação pós-laboral. Esta foi seguida por mais seis Faculdades e três Escolas da UEM. São, hoje, 41 cursos de graduação no regime pós-laborais nesta Universidade (ESTATÍSTICAS, 2019), com pouco menos de 1/3 sobre o conjunto de estudantes desta instituição.

Na sua gênese, está de facto a necessidade de ampliar a capacidade de absorção de estudantes na UEM:

Os cursos de pós-laboral vieram da seguinte maneira: nas discussões do Conselho Universitário, sempre se reclama que a Eduardo Mondlane poderia ter mais estudantes, mas não podia porque, na altura, havia pouco espaço. Então, vimos que as aulas eram feitas quase que totalmente na parte da manhã. A partir das 16:00h, não havia mais nada [...] Então, chamou-se a Direcção da Administração e Património Institucional e constatou-se que havia pelo menos 13.000 carteiras; 13.000 lugares concretos. Então, dissemos – era coisa assim, matemática, talvez não prática, todavia operativa – se é assim, podemos admitir 36.000 estudantes e vamos prolongar para as horas que não se fazia nada. Pensou-se em pôr os cursos

nos fins de semana. Pensou-se em abrir as bibliotecas por 24 horas [...] idealmente, a ideia era bonita e, para concretizar, começamos a fazer isso e, de facto, notou-se, imediatamente, que havia espaço [...] o propósito era fazer, também, com que os professores da Universidade Eduardo Mondlane ficassem cá e não fossem em massa para as outras universidades (FILIPE COUTO – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

A mesma perspectiva de génese é, também, defendida por Brazão Mazula:

O pós-laboral era para beneficiar os trabalhadores que não podiam estudar no laboral. Só que, na altura, o Governo tinha dito que não financiava este projecto. Foi daí que a Universidade começou a cobrar. Era necessário fazer funcionar. Claro, havia benefícios indirectos do Estado, a sala de aula, a energia, a água, era uma forma da participação do Estado. Mas, na altura, também as finanças não cobravam esta receita, pois a Universidade deveria gerir. A única condição era de que, no fim do ano, no balanço financeiro, deveria constar esta receita (BRAZÃO MAZULA – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

Se, por um lado, respondia aos anseios da expansão das vagas, por outro, o pós-laboral é percebido como uma fonte de financiamento, na medida em que, como se refere Peixoto (2005), as universidades “(...) recebem o mínimo para a sua manutenção e cabe a elas a procura de um modelo de gestão [acentuadamente privatista] que corte custos e/ou procure convênios e outros meios de prover as necessidades básicas para exercer o seu papel” (s/p). Ou seja, como salienta Brazão Mazula:

Depois, é claro, com o tempo, para uma ou outra Faculdade, passou a ser negócio. Percebe-se que é mais um negócio. Negócio em dois sentidos: por parte da Universidade, mas, também, segundo me consta, hoje, as finanças, ao nível do Ministério, que queriam ficar com este dinheiro. Mas é um negócio que prejudica a própria Universidade... (BRAZÃO MAZULA – antigo Reitor da UEM, entrevista, 2021).

2.3. Expansão e equidade regional e de género na UEM

A Universidade Eduardo Mondlane, ciente da sua responsabilidade como um centro produtor e difusor do conhecimento, atenta às mudanças no mundo contemporâneo, tem desenhado várias políticas e realizado diversas acções no diálogo social, em vista a possibilitar que, grande parte dos moçambicanos, adquira os códigos necessários para a sua inserção na sociedade da informação e na economia de conhecimento. Uma das políticas de cariz inclusiva que visou superar a herança colonial da posição do ensino superior e para tornar a UEM numa instituição nacional, foi a acção afirmativa de quotas regionais no processo de admissão e o apuramento especial nas províncias onde se encontram as unidades orgânicas fora da Cidade de Maputo, como forma de promover a

equidade regional no acesso ao conhecimento. Ainda na esteira das políticas de acções afirmativas, uma segunda acção da UEM centrou-se na equidade de género sob ponto de vista de admissões à Universidade.

Com efeito, a primeira acção da política de acção afirmativa, a partir de 2002, a UEM passou a implementar um sistema de quotas, que consiste na reserva e oferta de 5% do total das vagas de cada ano que são distribuídas por cada província. Por exemplo, de 2013 a 2017, um total de 318 moçambicanos beneficiaram do sistema de quotas. Neste período de cinco anos, cada província preencheu em média 32 vagas. Isso não significa que estes cidadãos não possuem competências para o acesso directo ao ensino superior. Mas, que a sua localização geográfica, fora das grandes cidades que são as principais autoestradas da informação necessária para ser transformada em conhecimento exigido nos exames de admissão, constitui, de alguma forma, um constrangimento. Portanto, não podemos falar em mérito sem se considerar que o ponto de partida é diferente; sem se considerar a possibilidade de competitividade assistida.

Para as províncias onde se localizam as Unidades Orgânicas da UEM, como são os casos de Gaza, Inhambane e Zambézia, além da reserva de 5% das vagas, a UEM, no mesmo período, apurou de forma especial, um total de 488 cidadãos para os diferentes cursos oferecidos por essas escolas. O pressuposto é de que a nossa presença nessas províncias e distritos deve beneficiar aos residentes locais que, também, estão em desvantagens informacionais em relação aos que vivem nas grandes cidades. Esses cidadãos têm o mesmo direito de acesso ao conhecimento e às ferramentas para a produção do conhecimento, requisito fundamental para a inserção e inclusão na sociedade do conhecimento.

A presença desses concidadãos na Universidade constitui por si só uma acção de inclusão social, que não somente enriqueceu a diversidade cultural na Universidade, como também possibilitou o exercício de diálogo com aqueles que poderiam ser excluídos em função da sua localização geográfica. Essa localização, como sublinhamos, é uma das principais barreiras de acesso à informação necessária nos processos selectivos. Assim procedendo, a UEM mantém firme o seu propósito e compromisso de se tornar numa Universidade cada vez mais inclusiva e nacional, possibilitando a milhares de moçambicanos o acesso ao conhecimento, a actualização cultural bem como a oferta de aportes para construírem outros tipos de conhecimentos necessários para a inserção na sociedade global e informacional centrada no conhecimento. Felizmente, dados

mostram que não há diferenças de desempenho escolar resultante da forma de ingresso por parte destes concidadãos.

Em relação à equidade de género, para garantir paridade na admissão, vale sublinhar que a Universidade Eduardo Mondlane integrou, no seu Plano Estratégico (PE) (1999-2003), o Objectivo Estratégico 8, que visava garantir a equidade de género, por considerar que a “educação é essencial para o alcance da igualdade, desenvolvimento e paz, e que contribui para uma relação de solidariedade entre mulheres e homens” (UEM, p. 55). O Plano Estratégico (2008 a 2014), no seu Objectivo Estratégico 2, estabeleceu, como acção estratégica, a promoção do “acesso equitativo a todos os grupos sociais, tendo em atenção os mais vulneráveis, os económica e socialmente desfavorecidos e o equilíbrio de género”.

No âmbito da implementação destes planos, a percentagem de estudantes do sexo feminino na UEM evoluiu de 32% para 35,2% e 38,3%, entre 2012 e 2020. Em alguns cursos das áreas sociais e biológicas (Medicina, Biologia, Sociologia e Medicina Veterinária), registou-se um equilíbrio de género, enquanto, em cursos técnicos, como Engenharia e Física, a presença feminina continuou inferior a 20%.

Desagregando por níveis, em 2020, por exemplo, nos cursos de licenciatura estiveram matriculados 45.062 estudantes, dos quais 24.796 homens e 15.758 mulheres. Enquanto isso, nos cursos de mestrado, dos 4.276 estudantes, 2.811 (66%) são homens e 1.463 (34%) são mulheres; no doutoramento, 171 (74%) são homens e 61 (26%) são mulheres. Se ao nível de licenciatura a tendência é em direcção ao equilíbrio, na pós-graduação a tendência é ainda de concentração masculina, olhando para os 36% de mulheres no mestrado em 2019, para 34% em 2020; e 29% de mulheres do doutoramento em 2019, para 26% em 2020.

Ainda assim, uma análise geral das informações indica um crescente número de mulheres que chega à UEM, especialmente a partir da graduação e, se considerarmos desde a expansão de cerca de 32% para 38%, embora haja, ainda, que se fazer pela frente e a contribuição de todos os sectores da sociedade são de fundamental importância, a começar pela formação de base.

2.4. Diferenciação funcional e a expansão na UEM

Com a sua mais recente Visão e Missão, aprovada em 2013, a UEM assume o processo de transformação numa Universidade de Investigação, cujo epicentro são as unidades

académicas, como pólos da investigação e da formação de novos investigadores. Nesta nova abordagem, o ensino-aprendizagem e a extensão, na UEM, passam a ser mais orientados para e pela investigação científica, para a qual a pós-graduação desempenha um papel muito importante.

O primeiro curso de mestrado foi introduzido, na UEM, no ano 2000 e o primeiro curso de doutoramento em 2006, a seguir a aprovação para a introdução de programas de pós-graduação (mestrado e doutoramento), através da Deliberação n.º 9/CUN/99. A seguir a isso, mais da metade dos cursos de pós-graduação foram aprovados na última década, existindo, actualmente, 79 cursos de mestrado e 10 cursos de doutoramento. De 11 estudantes em 2000, a UEM conta, hoje, com cerca de 4.276 estudantes de mestrado e 213 de doutoramento (dois em 2006), tendo já formado 1.363 graduados de mestrado e 25 de doutoramento.

3. Considerações finais

Para além dos tratados, interesses e as políticas macroeconómicas ao nível internacional, a expansão do ensino superior busca responder à pressão decorrente do aumento da demanda pelo ensino superior no País, para a qual a UEM continua a desempenhar um papel central. Do ponto de vista geográfico, esta expansão manifesta-se pela penetração da UEM em outras províncias, mais próxima das demandas locais, com a criação das escolas de Ciências Marinhas e Costeiras (Quelimane), Desenvolvimento Rural (Vilanculos), Hotelaria e Turismo (Inhambane) e Empreendedorismo e Negócios (Chibuto), para além dos centros de investigação e de recursos. A expansão também é representada pela criação e aumento de vagas, através de cursos pós-laboral, mas que, ao mesmo tempo, se transforma esta numa das principais fontes de financiamento da universidade, em alguns casos, pervertendo-a, em relação aos seus principais objectivos, em especial como universidade pública. A expansão é também intestina, isto é, manifesta-se pela redução do tempo de duração da maioria dos cursos, de cinco para quatro anos, e pela reflexão sobre a adequação desses mesmos cursos, face a um contexto mais sócio, política e economicamente mais plural, isso para além do aumento paulatino e gradual do universo feminino na UEM e a busca pela equidade regional no acesso às vagas disponíveis na UEM.

A diferenciação funcional também se materializa como modelo de expansão na UEM, com o aumento considerável do número de estudantes e de graduações ao nível da

pós-graduação, vector que favorece o processo de transformação desta para uma Universidade de Investigação, cujos processos de ensino e de extensão estão assentes na investigação. Com isso, a UEM conta, actualmente, com cerca de 42.481 estudantes, dos quais 38.441 são de licenciatura (90,5%), 3.827 de mestrado e 213 de doutoramento; destes, 38,3% são mulheres. A UEM continuará aberta para atender aos desafios de desenvolvimento do País.

Referências

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Superior. **Expansão do Sistema Federal de Educação Superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=contenttask=view&id=583&Itemid=300>>. Acesso em: 05 Nov. 2005.
- BUENDIA GOMEZ, M. **Educação moçambicana: história de um processo.** Maputo: Livraria Universitária, 2000. 208 p.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.
- CLOETE, N. South Africa higher education and social transformation. **Higher Education Digest**, 2002.
- GONÇALVES, A. O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-57, Mar. 2018.
- MANGUE, M. V. **Consolidação do processo de informatização em sistemas de bibliotecas de universidades da África do Sul, Brasil e Moçambique.** 2007. 289f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Orientador: CRIVELLARI, Helena.
- MOÇAMBIQUE. MESCT. **Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique para o período de 2000-2010: análise da situação atual do Ensino Superior em Moçambique.** Maputo, 2000. 72p.
- MORAES, R. Universidade hoje: Ensino, pesquisa, extensão. **Educ. Soc.** Campinas, v. 19, n. 63, Ago. 1998.
- PEIXOTO, M. G. A expansão do ensino superior privado na década de 90. **Pucviva**, n. 14, Out./Dez., 2001. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r14_r01.htm>. Acesso em: 05 Set. 2005.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 348 p.

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

UEM. **Estatísticas, 2019**. Maputo: GPlan, 2021.

Agradecimentos

Os nossos agradecimentos ao Professor Doutor Brazão Mazula e ao Prof. Doutor Filipe Couto, antigos Reitores da UEM, pela amabilidade e pronta disponibilidade para compartilhar os seus conhecimentos sobre os diversos processos de evolução e expansão da UEM.