UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA

Pedro João Uetela

A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MOÇAMBIQUE 1975-2012: QUAL NEXO COM A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS?

ARARAQUARA-SP-VOL. I
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Pedro João Uetela

A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MOÇAMBIQUE 1975-2012: QUAL NEXO COM A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS?

ARARAQUARA-SP-VOL. I
2018

Pedro João Uetela

A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MOÇAMBIQUE 1975-2012: QUAL NEXO COM A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS?

Pedro João Uetela

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos
Orientacão: Prof. Doutor Dagoberto José Fonseca

Bolsa: CAPES
Data da defesa 28.03. 2018

ARARAQUARA-SP-VOL. I
2018

Uetela , Pedro João
A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MOÇAMBIQUE 1975-2012: QUAL NEXO COM A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS? / Pedro João Uetela — 2018
281 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

1. Universidade. 2. Conhecimento. 3. Empregabilidade. 4. Crescimento. 5. Moçambique. . I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pedro João Uetela

A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MOÇAMBIQUE 1975-2012: QUAL NEXO COM A EMPREGABILIDADE DOS GRADUADOS?

MEMBROS DA COMISSÃO EXAMINADORA

1. Presidente e Orientador: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP.

---

2. Membro Titular: Profa. Dra. Elisângela de Jesus Santos, do CEFET-RJ/Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

---

3. Membro Titular: Prof. Dr. Ivair Augusto Alves Dos Santos**,** Executivo Público da Secretaria do Governo de São Paulo.

---

4. Membro Titular: Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, Pesquisadora da faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-UNESP.

---

5. Membro Titular: Profa. Dra. Valquíria Pereira Tenório, do IFSP/ Instituto Federal de São Paulo-Campus de Matão.

ARARAQUARA-SP, 14 de Maio de 2018

Agradecimentos

Existem muitas pessoas bem como instituições por agradecer pelo fato de terem influenciado na materialização da presente pesquisa. Por causa disso, é difícil encontrar um critério justo tanto para enumerar quanto para ordenar as principais vozes que explicita ou implicitamente fizeram parte deste trabalho. Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador Prof. Doutor Dagoberto José Fonseca pela paciência e sábia orientação, desde o primeiro contato em 2013 até ao momento de encerramento do nosso vínculo pelo menos do ponto de vista de supervisão no dia 28 de Março de 2018. Sem a sua dedicação, críticas e conselhos, o presente trabalho não teria chegado ao atual estágio. À CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior pela bolsa concedida por um período de quatro (4) anos a qual facilitou o meu engajamento nas atividades acadêmicas no Brasil incluindo participação em eventos e publicações. Os subsídios e poupanças feitos serviram também para pagamento das despesas de viagens adicionais à Moçambique para trabalho de campo. Em terceiro lugar, endereço os meus profundos agradecimentos aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara especialmente aqueles que ministraram as disciplinas de (i) Teorias Sociais: Carla Martelli, Maria Jardim e Renata Paoliello, (ii) aos professores; Ana Lúcia de Castro, Augusto Caccia-Bava e Karina Mariano pela coordenação na disciplina de Métodos da Pesquisa Social (iii) Maria Teresa Kerbauy pelas excelentes emendas ao projeto de pesquisa durante as sessões do Seminário de Pesquisa, (iv) aos professores José António Segatto da disciplina "Sociologia e Sociedade no Brasil", (v) Marcelo Santos da disciplina "Teoria Política Contemporânea", Dagoberto José Fonseca e Maria Jardim dos seminários temáticos (África-Brasil: Culturas & Sociedades Contemporânea e Pensamento de Pierre Bourdieu), respetivamente. Não me esqueço do (vi) professor João Carlos Soares Zuin pela sua grande contribuição na matéria intitulada: Espaço Urbano e Dimensão Temporal na Era Global. A estes e tantos outros professores que me mostraram o caminho para investigação ao nível mais avançado de Doutorado, o meu muito obrigado. Agradeço também a companhia dos colegas do curso de Ciências Sociais especialmente aqueles com quem ingressei em 2014 nomeadamente Milton Andreza dos Reis, André Vieira Dias, Thiago Fidelis, Alexandre Moreira, Tatiane Souza, Jaqueline Talga e Regiane Zornetta bem como os do curso de mestrado com quem

participei nalgumas matérias. A lista é longa mas todos cabem na minha memória. Por fim, agradeço à minha família; meus pais João Uetela e Isaura Mabalane que me ensinaram a sonhar, meus irmãos; José, Isabel, Arminda, Ana e David, à minha esposa Helena Julieta Atibo e aos meus filhos Táchila da Isa Uetela e Johnson João Uetela, *thank you all*.

Resumo

O presente trabalho centra-se na investigação da empregabilidade dos graduados da universidade moçambicana como um dos indicativos para compreensão da ascensão social e crescimento de Moçambique tendo em conta os modelos de geração de conhecimento que caracterizaram o ensino superior do país. Aplica as variáveis; modos de produção de pensamento, número de graduados, grau de empregabilidade e expansão do ensino terciário para criticar o processo institutório do ensino superior em África mas com maior incidência para Moçambique. A tese resulta da pesquisa realizada em quatro (4) universidades moçambicanas nomeadamente, UEM-Universidade Eduardo Mondlane, UP-Universidade Pedagógica, UPA-Universidade Politécnica A Politécnica e UCM-Universidade Católica de Moçambique, centrando-se nos dados do período entre 1975-2012. Foram definidos quatro (4) cursos na proporção de um curso para cada uma das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e Biológicas, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Tecnológicas e Ciências Humanas Aplicadas e distribuídos na conformidade de um curso para cada uma das universidades já mencionadas. O critério de seleção e definição da especialização corresponde às 4 divisões das áreas de geração de pensamento supracitadas. A partir de *Tracey study*[1] dos estudantes formados entre 1975 a 2012, foi possível administrar um inquérito e posteriormente medir o impacto do saber oferecido pela universidade na inserção dos graduados no mercado de trabalho e como esta mão de obra de trabalho contribui para o crescimento do país. Os subperíodos analisados são: 1975-1992, 1993-2007 e 2008-2012. As considerações finais a que se chega a partir do estudo incluem o fato de que inicialmente houve uma relação implícita entre ensino superior e inserção dos graduados no mercado. Todavia, à medida que o sistema se consolidou, as incertezas aumentaram e o nexo ensino superior e bem estar com base na empregabilidade se tornou explícito. Os resultados tanto da implicitude quanto da explicidade são revelados pelos resultados dos cerca de 1250 informantes contactados para pesquisa, dentre os quais apenas 22 retornaram o questionário e cerca de 100 somente consentiram ter recebido o inquérito.

Palavras-chave: Universidade. Conhecimento. Empregabilidade. Crescimento. Moçambique.

[1] Estudo de rastreamento (regressivo)

Abstract

This research focus on investigating the employability of the graduates from the Mozambican universities as a means of comprehending social transformation and growth through the analyses of key models of knowledge generation that have shaped higher education (HE). It utilizes the variables: models of knowledge production, number of graduations, degree of employability and expansion of tertiary education in order to critic the establishing process of higher learning in Africa with special emphasis for Mozambique. The thesis is an outcome of a research conducted in four (4) Mozambican universities namely UEM-Eduardo Mondlane University, UP-Pedagogic University, UPA-Polytechnic A Polytechnic University and UCM-The Catholic University of Mozambique with incidence on data from the period 1975 to 2012. There were defined four (4) courses in the proportion of one specialization for each one of the following fields of knowledge production: Exact Sciences and Biologic, Social Sciences and Humanities, Technological Sciences and Human Applied Sciences distributed in alignment with one of the universities selected. The criteria for both selection and definition of the courses corresponds to the 4 divisions of knowledge generation above captioned. Through a tracey study of the graduates of the period between 1975-2012, it was possible to administer a questionnaire and subsequently measure the impact of the knowledge offered by universities on integration of the graduates in the industry and comprehend how this labour force influences growth in the country. The sub-periods analysed are 1975-1992, 1993-2007 and 2008-2012. The conclusions from the research include the fact that initially there was an implicit correlation between HE and the integration of the graduates in the labor market. However, while the system became consolidated, the uncertainties increased and the correlation HE and well being considering the index employability then turned explicit. The results of either implicity or explicity are revealed through the results of the approximately 1250 informants contacted for investigation. From those 22 returned the questionnaire and about 100 simply consented about having received the inquiry.

Key words: University. Knowledge. Employability.Growth. Mozambique.

Lista de quadros e figuras

Quadro 1.1. Representação das áreas de produção de conhecimento segundo Bourdieu e Becher; Neuman & Sharon 28
Quadro 1. 2. Critério aplicado para seleção da área, curso e instituição do ensino superior contemplados no estudo.....28
Quadro 2.3. As 100 melhores universidades africanas: seu posicionamento no continente e no mundo.....57
Quadro 3.4.a. Expansão cronológica do ensino superior em Moçambique desde 1975-2014: universidades públicas 98
Quadro 3.4.b. Expansão cronológica do ensino superior em Moçambique desde 1975-2014: universidades privadas.....99
Figura. 3.1. Representação de estágios do desenvolvimento das sociedades 120
Quadro 3.4.c. Atributos de cada um dos modelos de geração de pensamento sugeridos por Gibbons sobre os estágios de produção de conhecimento no ensino superior 122
Figura 3.2. Representação da produção e relevância do conhecimento gerado no contexto de modelo II 124
Figura 3.3. Representação da organização aprendente consoante as estratégias definidas como resultado de uma renovação constante 128
Quadro 3.5. Descrição da organização dos conteúdos nos cursos selecionados nas IES abrangidas: sua relação com o modelo II 154
Quadro 3.6. Custos dos estudantes para permanecerem no ensino superior nas universidades e cursos selecionados na pesquisa.....160
Mapa 4.1. Expansão geográfica das universidades em conformidade com as províncias do país 171
Quadro 4.7. Alguns dados dos graduados de 1997.....214
Quadro 4.8. Alguns dados dos graduados de 2012.....214

Lista de siglas e abreviaturas

AAU-*Association of African Universities*-Associação das Universidades Africanas
AD-*Anno Domini*
AHEAS-*All Higher Education Aged Students*-toda a população com idade de acesso ao ensino superior.
ANE-Administração Nacional de Estradas
BM-Banco Mundial
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA-Centro de Estudos Africanos
CFM-Caminhos de Ferro de Moçambique
CNAQ-Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade
CNES- Conselho Nacional do Ensino Superior
CODESRIA-*The council for Development of Social Science Research in Africa*-Conselho para o Desenvolvimento de Pesquisa em Ciências Sociais em África
CP-*Country Placement*-Posicionamento do País
DICES-Direção para a Coordenação do Ensino Superior
DPOPH-Direção Provincial das Obras Públicas e Habitação
FMI-Fundo Monetário Internacional
FRELIMO-Frente de Libertação de Moçambique
GDP-*Gross Domestic Product*-Produto Interno Bruto
HE-*Higher Education*-Ensino Superior
IES-Instituição/Instituições do Ensino Superior
ISCTEM-Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique
ISRI-Instituto Superior de Relações Internacionais
ISUTC-Instituto Superior de Transportes e Comunicações
MESD-Mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento
MPLA-Movimento Popular Para a Libertação de Angola
N.E-Nossa Era
ONGs- Organização/Organizações não-governamental/governamentais
PALOPs-Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa
PIB-Produto Interno Bruto
QUANQES-Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior
R & D- *Research and Development*-Pesquisa e Desenvolvimento
RENAMO-Resistência Nacional de Moçambique
SA-Structural Adjustment
SADC-*Southern African Development Community*-Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SNAQES-Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior
SNATCA-Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos
UCM-Universidade Católica de Moçambique
UEM-Universidade Eduardo Mondlane
UP-Universidade Pedagógica
UPA-Universidade Politécnica A Politécnica
URSS-União das Repúblicas Socialistas Soviética
USD-*United States Dollar*-dólar americano
USTM-Universidade São Tomás de Moçambique
TNSHE-*Total Number of Students in Higher Education*-número total da população que se encontra no ensino superior

INTRODUÇÃO 14

Seção I

1. Esboço teórico metodológico e estratégias aplicadas no estudo para coleta de dados: limitações 19

Seção II

2. Desconstruindo algumas teorias dominantes sobre os modos de produção do conhecimento em África: diálogos e conflitos com Moçambique 31
Resumo 31
Introdução 31
2.1. Ensino superior em África: algumas teorias sobre a universidade e produção de conhecimento 33
2.2. Ensino superior em África, democracia e política 74
2.3. Resumindo o estabelecimento e dinâmicas do ensino superior: teorias sobre a universidade, produção de conhecimento, mudanças e sua relação com Moçambique 83

Seção III

3. Ensino superior em Moçambique: estabelecimento e transformação 87
Resumo 87
Introdução 87
3.1. A origem do ensino superior e os modos de produção do conhecimento em Moçambique: antecedentes históricos 89
3.2. Algumas marcas sobre o ensino superior em Moçambique 93
3.3. A Frelimo e a universidade em Moçambique (1975-1992) 95
3.4. A evolução do ensino superior em Moçambique no subperíodo 1993-2007 100
3.5. Bologna e o último subperíodo de transformação da universidade moçambicana (2008-2012) 102
3.6. Modos de produção do conhecimento no ensino superior em Moçambique (1975-2012): que métodos foram aparentemente dominantes? 121
3.7. Implicações do novo modelo de geração de conhecimento 136
3.8. Modelos de produção de conhecimento em Moçambique e seu nexo com a empregabilidade dos graduados: probabilidades 141

Seção IV

4. Modos de produção de conhecimento no ensino superior em Moçambique: sua relação com a empregabilidade dos graduados e transformação do país.....168
Resumo 168
Introdução 168
4.1. Breve histórico das universidades selecionadas para o estudo: modos de produção de conhecimento e empregabilidade.....169
4.1.1. Universidade Eduardo Mondlane (UEM) 169
4.1.2. Universidade Pedagógica (UP) 172
4.1.3. Universidade Politécnica A Politécnica (UPA) 173
4.1.4. Universidade Católica de Moçambique (UCM) 174
4.1.5. Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC) 176
4.2. Apresentação, sistematização e ordenamento dos resultados.....177
4.3. Análise, interpretação e discussão dos resultados.....196
4.3.1. Dados pessoais dos inqueridos.....196
4.3.2. Sobre os cursos frequentados no ensino superior 203
4.3.3. Tempo de procura de emprego 211
4.3.4. Relação ensino superior e emprego 224

Seção V

5. Considerações finais, implicações e sugestões 241
Resumo 241
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....241
REFERÊNCIAS.....270

Introdução

Nosso interesse pela questão da universidade e empregabilidade nasceu por causa de alguns acontecimentos marcantes que, embora tenhamos nos inserido neles coincidentemente, mapeiam a nossa trajetória acadêmica desde 2012 até o presente momento (altura da escrita da tese). O primeiro foi ter cursado parte do nosso segundo mestrado na área de estudos do ensino superior e desenvolvimento-MESD, e o segundo está concatenado ao primeiro, visto que, enquanto frequentávamos tal curso, emergiu uma preocupação sobre o lugar do continente africano e de Moçambique no que se refere a este campo de ensino superior. Esta inquietação se intensificou não só em conta das discussões que eram feitas sobre o posicionamento de África e da universidade, mas também em relação à contestação sobre uma possível correlação entre universidade e transformação social no continente. Sendo assim, perceber o papel da universidade para emancipação dos seus participantes e, por via disso, mensurar o grau da sua influência para o progresso de Moçambique se tornou uma das nossas grandes preocupações.

Esta avaliação da relevância da universidade a partir da empregabilidade é algo novo nos estudos sobre o ensino superior na medida em que quebra a tradição de pensar o valor do ensino terciário por dentro dela. A utilidade da universidade é vista majoritariamente a partir da titulação dos membros, dos artigos publicados em revistas renomadas "contribuição intelectual" e longevidade das institutições só para citar alguns indicadores dominantes para fazer *ranking*.

Por este viés e de acordo com Uetela (2016) algumas das teorias ecónomicas de investimento no ensino superior para África a partir da década de 1990 deslegitimaram significativamente a universidade como algo prioritário ao continente aparentemente justificado pelo seu posicionamento. Além disso, a falácia de que o progresso tanto para África quanto para Moçambique se construiria a partir do investimento no ensino primário e secundário sobretudo ao longo deste período, marginalizou o papel das instituições terciárias. Neste contexto a função da universidade para a modernização foi vista de dentro das instituições e mais ainda esteve vinculado ao princípio econômico das taxas de retorno e investimento, esquecendo-se de lado o papel social da mesma (UETELA, 2016, p. 17).

Contudo, embora algumas narrativas dominantes segundo Frijhoff (1996) e Ruegg (1992) em algum momento tenham defendido que a gênese da universidade

onde a questão do seu contributo para a transformação se insere é o ocidente[1], (Europa ocidental), o presente estudo revitaliza o argumento de que foi em África onde inicialmente se questionou sobre esta relação. Tal questionamento é anterior à invenção pela Europa tanto da universidade quanto das categorias de classificação dicotômicas que se popularizaram através de designações tais como "ocidente versus resto do mundo", isto é, *West* versus *the rest*[2], "civilizado selvagem", norte-sul, dominado-dominador ou colonizado-colonizador e que por conseguinte impuseram a existência de uma universidade superior e outra inferior cabendo o lugar de África a inferioridade (LIMA, 2016, p. 3-15, SAID, 1990, p. 24-30 & RODRIGUES, 2008, p. 1).

O pensamento acima e dicotômico dominou por um longo período de tempo tendo sobretudo através da expansão europeia impulsionado a visão de pelo menos dois mundos (i) o mundo dos superiores e (ii) o mundo dos inferiorizados. Como resultado disso, qualquer localidade geográfica dentro de África esteve mormente classificada pela segunda categorização tanto na origem da universidade quanto na tentativa do estabelecimento da correlação entre ensino superior, ascensão social dos seus participantes e por conseguinte qualquer crescimento dos Estados. Novamente, este olhar propõe a questão de mensurar relevância como tendo fundamento na localização geográfica.

Conforme Said (1990) observa em *orientalismo*, os modelos de pensamento que o ocidente europeu inventou através do cartesianismo tendo em conta a visão de alguns filósofos da modernidade tais como Kant e Hegel, serviram para inferiorizar o não-ocidente e se generalizaram para descrever inclusive alguns povos que fossem diferentes dos ocidentais. Todavia, a questão do oriente é uma invenção que a própria Europa ocidental criou como mecanismo de inferiorização das localizações geográficas não pertencentes ao norte, isto é, à Europa.

O argumento de que o norte é superior ao sul pode em si ser uma contradição na medida em que algumas regiões localizadas próximo ao sul, como é o caso da Austrália e Nova Zelândia fazem parte dos países mais ricos do planeta. Por sua vez, Groenlândia, território que se situa mais para o norte, é uma das localidades mais pobres do globo terrestre, apesar de alguns autores como Uetela (2016) terem

[1] Os conceitos "ocidente" e "ocidental" ou "ocidentais" na tese se referem aos países que integram a Europa e que colonizaram África.
[2] Ocidente versus o resto (tradução livre do autor)

apresentado a teoria de que casos excepcionais como estes, podem ser considerados como desviantes conforme se pensou em teoria social. É dentro de todos estes referenciais teóricos que a presente pesquisa reconsiderou os instrumentos de classificação para investigar a relevância da universidade a partir da análise do resultado forense (dados exteriores) produzidos pela universidade moçambicana. Para que isso ocorrasse, desenhou-se uma estratégia do seguimento dos graduados que se beneficiaram do ensino superior para daí medir o grau de influência da univesridade na transformação da vida destes participantes. O mesmo procurou mostrar que este indicativo aplicado para avaliar a relevância da universidade extrapola indicadores econométricos e região geográfica o que condiciona a priori desvincular-se da inferiorização do continente africano onde Moçambique se situa.

O trabalho está dividido em 5 seções. A primeira descreve a estratégia metodológica aplicada para o seguimento dos graduados das instituições do ensino superior moçambicano e que participaram na universidade entre 1975-2012 e foram abrangidas na amostra definida. A mesma delimita as áreas de especialização consideradas para análise da transformação bem como para o seguimento e explica até que ponto elas são representativas das culturas de geração de pensamento vigente no ensino superior do país. Ainda na seção metodológica existe uma explicação sobre como as tecnologias digitais foram privilegiadas na maximização da localização dos informantes espalhados pelo território nacional de modo a fornecer a sua visão sobre a relevância da universidade na transformação das suas vidas. A aplicação desta estratégia minimizou tempo e custos adicionais para execução da pesquisa.

A seção II revitaliza a questão do surgimento da universidade no continente africano como sendo anterior à colonização e que a dominação de África não só marginalizou o modelo de ensino superior autóctone ao continente mas também influenciou na geração de novas fórmulas de definição de pensamento não mais nativas. Como resultado disso, a universidade que os países africanos atualmente detêm é nova e contraditória ao tipo de academia que se privilegiou anteriormente. Desvendar-se deste modelo (novo e da herança colonial) de modo a instituir uma universidade nacional, constiui um dos desafios o que impõe uma nova maneira de pensar sobre a construção do Estado nacional, democracia, pensamento indígena e cidadania.

A terceira seção investiga detalhadamente as principais etapas que caracterizaram a transformação da universidade moçambicana (1975-1992, 1993-2007

e 2008-2012) bem como os modelos de geração de ciências que configuraram cada sub-etapa (I, II e III). Existe também uma explicação do significado de cada modelo de geração de conhecimento e indica-se como é que o contexto específico de Moçambique contraria a teoria de Gibbons et al (1994) segundo a qual é possível interpretar contextos trans-nacionais de mudança na universidade a partir de uma concepção abrangente. É com base nesta seção que se desenha as probabilidades hipotéticas da correlação entre universidade e ascensão social e como é que tal emancipação sócio-econômica dos beneficiários da universidade contribui para a modernização do país.

A seção IV é uma apresentação dos dados e resultados da pesquisa de forma detalhada com ênfase no perfil dos informantes, cursos frequentados, tempo de procura de emprego e mostra como isso varia em função das 3 etapas da transformação do ensino superior em Moçambique. Por fim, apresenta-se o corolário da relação entre conhecimento adquirido na universidade e o contributo deste saber na mudança sócio-econômica dos graduados.

A última seção (V), busca elencar as considerações finais a que se pode chegar tendo em conta o estudo sobre a relação entre universidade e sua relevância para o progresso do país. Sugere passos subsequentes para continuidade da valoração do ensino superior em Moçambique e apresenta resultados que comprovam a pertinência da universidade para o fortalecimento do Estado em função da força de trabalho e conhecimento dos graduados que robustecem a economia. A mesma mostra que apesar da relação universidade e empregabilidade variar nas 3 etapas da transformação do ensino superior em Mocambique, isso não implica o declíneo do contributo da universidade para o desenvolvimento, mas sim, a descoordenação entre a universidade que parece estar a gerar mais quadros quando não de um lado, e de outro a insuficiência do Estado e do mercado em criar mais postos de trabalho para acomodar estes talentos que a universidade instruiu hipotecando desta feita a questão de pleno emprego.

O estudo começou em 2014 aquando da seleção de 8 instituições do ensino superior moçambicano para coleta de dados nomeadamente, Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica, (UP) Universidade A Politécnica (UAP), Universidade Católica de Moçambique (UCM), Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC), Universidade Técnica de Moçambique (UDM), Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM) e Universidade São

Tomás de Moçambique-USTM. Estas foram as instituições do ensino superior contatadas inicialmente para a realização da pesquisa. Todavia, a investigação acabou limitando-se apenas a 5 universidades dado que as últimas três (Universidade Técnica de Moçambique, Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique e a Universidade são Tomás de Moçambique) mostraram-se indisponíveis.

Nestas cinco (5) IES selecionadas empreendeu-se esforços para entender as dinâmicas que se deram dentro delas atinente aos modos de produção de conhecimento, bem como a forma que cada modelo vigente num subperíodo recriou um tipo de dominação para o enquadramento do graduado no mercado laboral desde a independência em 1975 até 2012. A escolha de 1975 como ano de delimitação do período da pesquisa se deve ao fato de que embora houvesse ensino superior no país anteriormente, 1975 é o ano em que Moçambique ficou independente e estabeleceu um tipo de universidade nacional. Esta universidade esteve virada para inclusão da maioria dos indígenas e, é esta nova universidade que nos interessa investigar ao longo do estudo, sobretudo a maneira como ela se transformou e se adaptou. É por via disso que dentro deste maior período existem três (3) pequenos subperíodos que correspondem às principais dinâmicas da universidade em Moçambique.

O primeiro pequeno subperíodo em análise será entre 1975 a 1992, período da gênese da universidade plenamente nacionalista; o segundo vai de 1993 até 2007, altura da liberalização da economia e o último subperíodo vai de 2008 a 2012, momento do processo infortúnio da implementação do modelo de Bologna [3] em algumas das universidades selecionadas para o estudo.

Nos 3 pequenos períodos como os dados indicam em diante, o ensino superior em Moçambique conheceu momentos não estáticos referente à geração de pensamento. Tais dinâmicas afetaram a inserção dos graduados no mercado de trabalho, algo que pretende se entender ao longo da tese de modo a conceptualizar a relação entre a empregabilidade destes e o progresso social em Moçambique. Mas desde já interessa mapear o método bem como as estratégias definidos para a materialização da pesquisa nomeadamente; objetivos, especificação dos problemas de investigação, hipóteses e os procedimentos aplicados para seguimento dos graduados.

[3] Em Moçambique a estratégia da implementação do modelo de Bologna iniciou em 2008 (cf. País, 2011, 17 de Outubro, p. 1) com o objetivo de promover a flexibilidade das graduações reduzindo o número de permanência estudantil de 5 para 3 e de 7 para 4 anos de licenciatura dependendo do curso de especialização. Todavia, esta estratégia resultou num fracasso tendo em conta que em 2011, se reverteu Bologna pelo modelo anterior. As instituições que já haviam avançado com a bolognização da universidade se viram obrigadas a recuar e até algumas mudaram de liderança.

Seção I

1. Esboço teórico metodológico e estratégias aplicadas no estudo para coleta de dados: limitações

Resumo

Conceptualização da metodologia e estratégias aplicadas para execução da pesquisa. Definição detalhada da amostra, delimitação do(s) problema(s), hipóteses, objetivos do estudo e limites.

Introdução

Na parte introdutória descreveu-se o contexto do surgimento da pesquisa, objeto de estudo e iniciou-se o debate sobre como é que a universidade foi concebida tanto em África quanto em Moçambique. Esta seção preocupa-se em delimitar o preâmbulo metodológico definido para atingir os objetivos que seguidamente se definem bem como as principais preocupações (perguntas) que guiaram a pesquisa.

Sendo metodologia um caminho para um determinado fim, a presente seção apresenta os procedimentos privilegiados no decurso da trajetória iniciada em 2014, isto é, (i) como e (ii) quais as habilidades foram privilegiadas para se chegar ao conhecimento do que inicialmente não se tinha sobre o nexo ensino superior e empregabilidade. De forma simplificada, mostra-se aqui as bases a partir das quais vai se construir a tese da relação ou não entre universidade, tipo de pensamento, inserção dos graduados no mercado moçambicano bem como da validade que se pode aferir à universidade como indicador que influencia no progresso [4] dos participantes da universidade e do país como todo.

Em termos metodológicos como instrumento que subsidiou a pesquisa, foi administrado um questionário para uma amostra representativa de cerca de 1250 graduados advindo de uma população de aproximadamente 5000 ex-estudantes, que totaliza o número dos graduados fornecidos pelos registros acadêmicos das universidades onde decorreu a investigação. Em cada lista do curso selecionado, adoptou-se uma escala de seleção aleatória para seguimento no intervalo de 10 para cursos com mais graduados e 5 para campos com menor participação, totalizando

[4] Mudança para melhores condições de vida. Nesta pesquisa é alternativamente referida como desenvolvimento ou transformação das condições daqueles que se beneficiaram do ensino superior e mostra-se como isso afeta o crescimento do país.

assim os cerca de 1250 informantes da amostra em que o inquérito foi enviado. Privilegiou-se também a análise e interpretação dos documentos do governo bem como dos processos históricos de construção da universidade em Moçambique. Antes de aprofundar a opção pelo método importa sublinhar que, como vários autores apontaram, existe uma série de questões a ter em conta ao longo do "caminho para um determinado fim", isto é, na definição de um método como guião para um estudo. Algumas destas incluem objetivismo[5], subjetivismo[6], racionalismo e empirismo[7].

A definição de cada um dos conceitos acima foi bem sintetizada na modernidade[8] por alguns filósofos preocupados com as bases epistemológicas a partir das quais a verdade sobre determinados objetos se constrói. Alguns destes incluem Kant, considerado como mediador entre o dogmatismo dos racionalistas e o ceticismo dos empiristas que eram então consideradas como as principais doutrinas de explicação da origem do conhecimento dominante na época (STUMPF, 1988, p. 299).

Não obstante, Kant foi considerado como tendo dado um passo significativo na teoria científica do conhecimento das coisas pelo seu reconhecimento do que muitos dos seus antecessores tinham falhado resolver sobretudo as limitações entre a razão e experiência como bases dissociadas para se chegar ao conhecimento e à certeza sobre o mesmo (conhecimento). Foi Kant que adicionou duas terminologias significativas na busca pela construção do saber. Um destes conceitos se popularizou por *phenomenal*[9] e

[5] Uma corrente filosófica que defende a existência da realidade como algo a priori à nossa consciência, isto é, a existência da verdade, não depende somente da nossa mente.

[6] Teoria que concebe a realidade como consequência do pensamento humano e cognição. Ela (a realidade) é resultado de uma construção social como diria Berger e Luckman (1985). A mesma teoria se opõe ao solipsismo, do latim *solus ipse* que quer dizer apenas a realidade do Eu é que existe. O *solus ipse* está ancorado à filosofia moderna, especialmente à fenomenologia de Edmund Husserl e a metafisica de Martin Heidegger.

[7] Racionalismo & Empirismo são duas correntes filosóficas opostas mas que ambas contextualizam a estratégia através da qual se aquire a verdade. O racionalismo, por exemplo, defende a ideia de que qualquer conhecimento é resultado do exercício da mente humana, isto é, todo o saber resulta da razão. Os proponentes desta teoria são os chamados filósofos da corrente racionalista nomeadamente René Descartes, Baruch Spinoza e Gottfried Leibniz. O pai fundador do pensamento filosófico racionalista ficou conhecido pela máxima *cogito ergo sum*, penso logo existo resultante da estratégia da dúvida metódica para provar que, desligando-se de toda a realidade exterior, apenas uma coisa permanecia, o fato de Descartes estar a pensar, daí o conhecimento como resultado da razão (Stumpf, 1988, p. 236-243). Já a corrente empirista, defende a verdade como resultado de prática visto que é através da experiência que a razão dos racionalistas anteriormente "tábula rasa" foi adicionando objetos resultando no conhecimento destes. Os proponentes desta corrente foram nomeadamente, John Locke, David Hume e o bispo George Berkeley (Stumpf, 1988, p. 265). O vazio entre o empirismo e o racionalismo, foi superado por Kant ao demonstrar que qualquer conhecimento, é resultado da combinação entre razão e experiência.

[8] Período que na história da filosofia ocidental inicia com o fim da idade Média e se estende até a época da revolução industrial no século XVIII (momento dominado pelo uso da razão).

[9] Quer dizer aparência ou a forma como o conhecimento é apreendido através de sensos.

o outro em *noumenal*[10] , conduzindo este que é considerado como um dos grandes pensadores da modernidade no contexto da Europa à aferição da existência de duas razões nomeadamente a razão pura[11] e razão prática[12] mas que todas elas eram limitadas (KANT, 1973, p. 21-2).

Existem argumentos significantivos para apontar a importância de Kant na presente pesquisa sobretudo na justificativa das bases epistemológicas sobre as conclusões a que o estudo chega na seção V deste trabalho. Segundo Stumpf (1988), por exemplo, antes de Kant, enquanto os racionalistas viam o conhecimento como resultado das construções mentais, para os empiristas, o saber é derivado da experiência dos sujeitos (STUMPF, 1988, p. 298).

Em Kant, tanto o racionalismo quanto o empirismo que resulta em dogmatismo e ceticismo respectivamente, por si sós, não garantem conhecimento das coisas em si, isto é, não fornecem o *noumenal*. Primeiro porque a razão é limitada apenas à representação dos fenómenos e não ao conhecimento *per se*. Segundo, é que para o caso do empirismo e como observa Hume, apenas se pode ver dois eventos acontecerem em sumultâneo. Todavia, não se tem experiência da causa, isto é, da necessária conexão entre os dois eventos e o resultado (STUMPF, 1988, p. 301).

Das teses colocadas por Kant, Hegel reprovou tardiamente o kantismo de que não se pode conhecer as coisas em si (*o noumenal*), uma vez que afirmar a existência de algo que se chama "coisa em si" e que não pode ser conhecida é já em si uma contradição. Seja qual for a explicação mais fundamentada e apesar destes antagonismos, tanto as convergências quanto as divergências entre uma corrente de pensamento e de fundamento epistemológico com a outra, elas fornecem ferramentas diversificadas para uma hermenêutica da relação entre conhecimento produzido pelas universidades moçambicanas com as funções sociais das mesmas especialmente a geração da força de trabalho.

As possibilidades acima elencadas permitem analisar as probabilidades de relações de conflito entre universidades e programas de governo bem como a insuficiência dos modelos exógenos (herdados da colonização) nas políticas de controle e administração do ensino superior em Moçambique. Elas facilitam também conciliar à maneira de Kant o racionalismo e empirismo (método misto) tanto dos

[10] Termo usado por Kant para designar conhecimento em si ou saber das coisas em si. Contrário de *phenomenal* que quer dizer aparência ou a forma como o conhecimento é apreendido através de sensos.
[11] Conhecimento a priori
[12]Conhecimento a posteriori

graduados quanto do investigador porque a aplicação de um só método pode não ser suficiente para provar ou reprovar as hipóteses que se pretende testar no presente estudo as quais são enunciadas adiante. Por fim, as noções sobre objetivismo, subjetivismo, racionalismo e empirismo ajudam a perceber que nenhum dos indicativos aplicado isoladamente pode por si só fornecer verdade acabada para sustentar as hipóteses e objetivos que se formulam na pesquisa, uma vez que se estaria perante um dogmatismo ou ceticismo anteriormente refutado. Todavia, a combinação e jogo da análise dos dados obtidos através da fusão destas estratégias de construção de conhecimento é fundamental para testar as pressuposições do estudo, o que justifica a opção pelo método misto (qualitativo e quantitativo) na construção e execução desta investigação.

É a partir deste diálogo que alguns dos autores aqui mencionados como tendo sugerido novos caminhos de pesquisa em ciências sociais e que servem de aporte metodológico nesta tese enfatizaram a importância da hermenêutica (interpretação) e a consciência tanto dos limites quanto dos riscos e dificuldades numa investigação ao longo do trilho de tal caminho para um determinado fim (GEERTZ, 1997; GIDDENS, 2001; OLIVEIRA, 1988 e CARIA, 2012, 2003 & 1999).

Tal forma de pensamento é corroborado por algumas correntes científicas influenciadas sobretudo pela viragem linguística, e representadas por Foucault (2002) e Bourdieu (2004) que mostram a importância da interpretação bem como do lugar a partir do qual tal interpretação é feita uma vez que tudo isso influencia na construção da realidade.

Sobre esta tese, o lugar de investigação da universidade é o continente africano mas especificamente Moçambique e todas estas estratégias de uma ou de outra forma são significativas ao longo da construção da presente investigação, especialmente na resposta às preocupações que impulsionaram a opção pelo estudo. Entretanto, destas grandes preocupações que resultaram na pesquisa, destaque vai para a inquietação em (i) investigar até que ponto a concepção das mudanças nos modos de produção de conhecimento[13] no ensino superior sugeridas pelas grandes narrativas de Gibbons et al (1994)[14] e Brew[15] (2006) constituem de certa forma um conflito ou realidade para

[13] Definição de saber e estratégias de conceptualizar sua difusão.

[14] Gibbons et al (1994) mostram como é que os sistemas de ensino superior diferenciados e diversificados podem ser compreendidos a partir da teoria por eles formulada segundo a qual na era a economia de conhecimento impõe mudanças significativas tanto na forma de definição quanto no modelo de produção de conhecimento pelas universidades. Daí que, enquanto anteriormente a

explicar a dinâmica específica ocorrida no ensino superior em África particularmente em Moçambique e como é que as mesmas servem de iluminismo no debate sobre a universidade?; (ii) Que contributo social as IES tiveram ao longo do período histórico em análise bem como nos subperíodos anteriormente anunciados? e (iii) até que ponto o tipo de conhecimento privilegiado pelas IES num dado tempo esteve ou não necessariamente ligado com a empregabilidade dos graduados? Tais indagações parecem a priori reconduzir à reflexão sobre a universidade no contexto do continente africano como algo ainda em processo de construção e que a contribuição da mesma para ascenção social dos seus participantes exige reconsideração de indicadores específicos e autóctones ao continente e ao país aqui em causa.

Para tal, é preciso indicar o que o estudo considera como as maiores hipóteses a priori nomeadamente; (a) há uma insuficiência entre o modelo sugerido por Gibbons et al (1994) na explicação das mudanças que ocorrem no ensino superior no contexto trans-nacional com o que ocorreu especificamente em Moçambique ao longo dos 3 subperíodos, isto é, a análise do ensino superior tanto em África quanto em Moçambique merece interpretação nativa (b) que independentemente da existência ou não de uma necessária ligação entre o tipo de conhecimento produzido em um momento histórico com o emprego, tal relação ou não, é diversificada e diferenciada nos três momentos que caracterizaram o ensino superior moçambicano (c) o vínculo entre ensino superior e progresso do país tendo em conta o indicador inserção dos graduados no mercado laboral nacional e ascensão social é implícita bem como explícita considerando o período e o processo histórico do estabelecimento da universidade nacional em Moçambique.

---

universidade produziu ciência em função das estratégias do "modelo I" as demandas da economia de conhecimento, hipotecam quem define e produz saber. Sendo assim a necessidade da abertura cada vez mais da universidade para maximização da cooperação entre indústria-mercado-estado. Alguns autores chamaram isso de *triple helix* e o tipo de conhecimento que a universidade é obrigada a produzir neste último caso não se centra mais no modelo I mas sim no modelo II (Gibbons et al, 1994, p. 1-11). Embora estas teorias elucidam na compreensão das dinâmicas da universidade, este trabalho mostra que contextos diferenciados merecem estudos diferentes e específicos.

[15] Da mesma forma como Gibbons et al (1994), Brew (2006) percebe que a forma como a universidade produz conhecimento está sempre em movimento. Muda constantemente na era da economia baseada no conhecimento tendo em conta que as imposições externas à universidade obrigam a alterar a definição de conhecimento apenas gerado no ensino para uma nova combinação ensino-pesquisa. Embora esta seja realidade para muitos contextos estudados pelos autores, o caso pode ser antagônico quando se pensa sobre o contexto de Moçambique onde a integração das duas (ensino e pesquisa) parece ser ainda em processo de construção devido à insuficiência ou quase inexistência de fundos de fomento à investigação ou mesmo de agências como CAPES, CNPQ, FAPESP e FINEP, vistas no Brasil como alicerces do empoderamento da universidade para mudar e se adaptar conforme se observa neste país atualmente (UETELA, 2016, p. 157).

Há dois critérios adicionais na seleção da pesquisa e na na opção pela temática. Primeiro é que o estudo sobre algumas instituições tais como Estado, escolas, organizações empresariais e instituições participativas vulgarmente designadas por (partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais), sempre mereceu atenção científica e racional de muitos pensadores, tendo conduzido a inúmeras interpretações de entre as quais sociológicas, antropológicas e político-científicas.

No contexto das tentativas pela busca do conhecimento das preocupações acima referenciadas (perceber as instituições sociais) se pode pensar, por exemplo, na perspectiva de Bourdieu & Passeron (1970) sobre o tema, a reprodução para explicar a gênese e proliferação das desigualdades na arena escolar através da perpetuação e conservação de sistemas de dominação. Pode-se pensar nos trabalhos de Handy & Aikten (1986) e Wheatley (1997) sobre os modelos de liderança e gestão necessários para potenciar o sucesso de organizações empresariais, bem como em Ferejohn & Pasquino (2001); March & Olsen (2008) e Peres (2008) sobre as teorias institucionais e os desafios para empoderamento dos cidadãos na tomada de decisões e partilha de poder. No contexto do continente africano intelectuais tais como Amin (1994), Mkandawire, (1997), Mamdani (1996) e Crossman (1998) se preocuparam com a questão do resgate e institucionalização do saber localmente produzido no continente.

Todavia, nenhum destes estudos considerou sistematicamente as instituições de ensino superior como campo de preocupação em relação à empregabilidade. Esta ausência despertou a visão de que o mapeamento das mudanças que ocorrem nas fórmulas de produção do conhecimento nas instituições do ensino superior no contexto de Moçambique, seria uma nova equação de reflexão sobre o estudo e papel da universidade como instituição social. Segundo, a pesquisa foi também influenciada pela questão da insuficiência de estudos sistemáticos sobre os modelos epistemológicos que as instituições do ensino superior devem ou deveriam produzir no contexto de África e Moçambique especificamente bem como o impacto destes (modelos). Sendo assim, a investigação sobre o campo da universidade tem merecido atenção de poucos especialmente em Moçambique.

A título de exemplo, no caso de Moçambique, Ngoenha (1992); Mazula (1995) e tantos outros pensadores que se destacam na investigação sobre instituições se concentram em estudar o Estado, família, escolas e movimentos sociais só para citar algumas áreas de preocupação. Todavia, pouco se considera sobre as instituições de ensino superior como campo de investigação.

Esta insuficiência pode ter seu fundamento na teoria de que mesmo no contexto global a preocupação pela universidade como campo de análise é recente uma vez tendo iniciado de forma sistemática na década de 1980 com o trabalho célebre do sociólogo norte americano Clark (1983) intitulado: *The higher education system*: *academic organization in cross-national perspectives*[16]. Giddens (2001) explica o surgimento deste e de outros novos campos de conhecimento para perceber a universidade como tendo origem no ceticismo sobre o futuro das ciências sociais no contexto norte americano.

Nesta perspectiva, o maior objetivo do presente estudo é (i) conceptualizar no geral as mudanças nos modelos de produção do conhecimento e sua relação com o emprego em Moçambique nos 3 subperíodos (1975-1992, 1993-2007 e 2008-2012) e perceber como isso se relaciona com o progresso. Especificamente, o mesmo pretende; (a) compreender o processo histórico da construção do ensino superior moçambicano (caminhos e trilhas); (b) analisar e compreender o funcionamento da universidade moçambicana como instituição social, bem como as estratégias adotadas para sua continuidade de existência; (c) discutir as implicações das mudanças estruturais ocorridas na definição do conhecimento e como as mesmas influenciaram na geração de pequenas elites e aumento de disparidades sociais tendo em conta as prioridades do Estado; (d) examinar o processo da herança colonial do ensino superior como instrumento de reprodução da dominação exógena sobre o endógeno no que se refere à ciência; e (e) perceber o grau de envolvimento da universidade tanto no sucesso quanto no insucesso de inserção dos graduados no mercado laboral nacional em função do modelo de seguimento definido no estudo.

Assim sendo e tendo em conta as inquietações já definidas se encotrará o dado que consideravelmente influencia na inserção do graduado após o seguimento dos mesmos e em conformidade com o questionário elaborado. A análise da magnitude de aplicação do conhecimento adquirido na universidade por parte dos inqueridos nas suas atividades quotidianas após a formação e enquadramento permite também medir o valor da universidade no país.

Para lograr estes intentos (objetivos), em Dezembro de 2015, efectuou-se a primeira viagem de campo a Moçambique e o envio formal de credenciais e cartas de pedido para coleta de dados dos graduados das universidades. Tendo em conta que

[16] O Sistema do Ensino Superior: Organização Acadêmica em Perspectivas Transnacionais

uma das estratégias definidas no estudo para obter o grau da relação entre ensino superior e inserção do estudante no mercado nacional foi o inquérito, então houve uma necessidade de ir-se atrás dos graduados (seguimento dos graduados) o que no resumo do trabalho se definiu por *Tracey study*. A estratégia foi facilitada pelo programa *survey monkey*, um programa de elaboração de inquéritos e administração online aplicando tecnologias digitais.

Como é que explicitamente se fez o seguimento dos graduados tendo em conta que este estudo considera alguns dados de 1975 a 2012? Os registros acadêmicos das universidades do país serviram de fonte de busca das listas nominais sobre (*inputs)*[17] e (*outputs)* [18] o que facilitou na procura e localização dos graduados e posterior administração do inquérito através da estratégia já mencionada (*survey monkey*). Usando as listas dos graduados acessou-se à página do *facebook* a partir da conta pessoal do investigador, digitou-se o nome do graduado, obteve-se os seus dados e posteriormente se re-encaminhou o questionário. Alguns destes (inqueridos) acabaram pedindo amizade e se colocaram disponíveis para posterior contatos conforme mostra a seção IV sobre os resultados da pesquisa.

De forma concisa, a partir das listas disponibilizadas pelos registros acadêmicos sobre as graduações nas universidades do país usou-se algumas ferramentas tais como *facebook, email*, telefones e associação dos antigos estudantes das universidades para localização dos graduados e posterior aplicação do questionário elaborado.

De igual modo como Bryman (2012) observa sobre a metodologia de pesquisa em ciências sociais, a coleta de dados é um dos pontos centrais. Todavia, é preciso definir o que incorporar nesta definição de dados. No caso desta tese teve que se definir (i) uma amostra representativa das universidades do país de modo que, a partir das inferências particulares destas, se pudésse fazer conclusões generalizadas sobre o estágio do ensino superior (indução versus dedução).

De entre as instituições selecionadas para maior concentração do estudo, duas são públicas e três são particulares. A opção por estas universidades tem várias justificativas: (i) as duas públicas (UEM e UP) foram as primeiras que se instituíram no país no subperíodo (1975-1992) e mantiveram sua continuidade em quase todas as sub-épocas da história da restruturação da universidade nomeadamente, (1993-2007 e 2008-2012) e (ii) elas servem de modelo para qualquer universidade pública do país

[17] Alunos que entraram no ensino superior
[18] Alunos que se graduaram no ensino superior

que podia-se analisar. No que se refere às instituições do ensino superior privadas também selecionadas como amostra, (iii) estas foram as primeiras que surgiram após a liberalização da economia, descentralização do Estado e criação da lei 1/1993 de 24 de Junho (primeira lei do ensino superior no país). Uma destas IES particulares serve apenas de universidade sombra, isto é, os dados provenientes desta instituição não foram aplicados na totalidade. Por fim, (iv) todas as universidades selecionadas sobreviveram o período (1993-2007) bem como a transformação na qual estiveram mergulhadas entre (2008-2012).

Estas universidades (UPA, UCM) seriam um modelo representativo para qualquer instituição do ensino superior particular do país que poderia ter sido selecionada. Há uma particularidade que unifica as duas categorias de instituições (públicas e particulares) abrangidas no estudo, o fato de todas elas terem mantido sua continuidade e se ajustarem às dinâmicas desde a sua institucionalização, o que mais uma vez faz delas serem consideradas como amostras representativas do que é o ensino superior em Moçambique.

Quanto aos graduados, uma vez que seria dispendioso em termos de tempo e recursos efectuar-se o seguimento de todos e em todos os cursos oferecidos nas instituições do ensino superior do país acima, definiu-se uma escala de 5 para cursos com menos graduados e de 10 alunos para campos com mais saídas. Em caso da demora no retorno do inquérito, o graduado foi substituído, tendo em conta o tempo definido para realização desta pesquisa (quatro anos).

Um outro fato é que havendo muitos cursos oferecidos nestas universidades, categorizou-se os mesmos em 4 áreas de produção de conhecimento, de modo a se selecionar no fim um curso por cada universidade pelo qual a instituição é mais proactiva. Autores como Becher, Neuman & Sharon (2002) e Bourdieu (1997, 2002), estiveram ligados a esta classificação de culturas de conhecimento ou simplesmente campos epistemológicos embora não no contexto africano. Todavia, uma vez que o processo de autoctonia tanto da universidade quanto de geração de conhecimento estão ainda em processo de construção no continente, a opção por algumas categorias definidas na arena internacional se viu como alternativa, o que inclusive permitiu perceber a limitação das mesmas categorias para o contexto tanto de Moçambique quanto do continente africano no geral.

Neste sentido Bourdieu (2002, p. 42), embora o seu objetivo fosse o de mostrar a violência simbólica na dominação masculina, se referiu à divisão das ciências em

hard e *soft sciences*, o que parece agrupar as áreas de produção do conhecimento em duas divisões. Tal agrupamento dialoga com o que o mesmo autor em "Usos Sociais da Ciência" aplica para defender a autonomia do campo uma vez sendo distinto, provando desta forma que a ciência é produzida dentro de um contexto específico (BOURDIEU, 1997, p.17).

Apesar da relevância de Bourdieu (2002) nesta catalogação, a pesquisa se centrou na definição das áreas de produção de pensamento em quatro (4) e não em duas como este observa. Esta opção se fundamentou em Becher; Neuman & Sharon (2002) que diferentemente de Bourdieu ampliaram as culturas de produção científica para 4 conforme o quadro a seguir representada.

Quadro 1.1. Representação das áreas de produção de conhecimento segundo Bourdieu e Becher; Neuman & Sharon

Cultura de conhecimento	***Exemplo***
ciências exatas e biológicas	ciências naturais
ciências sociais e humanas	ciências sociais e humanas
ciências tecnológicas	ciências baseadas na profissão tecnológica
ciências humanas aplicadas	profissões sociais

Fonte: Adaptado de (Becher; Neuman & Sharon 2002, p. 152)

Foi desta forma que a classificação e seleção dos cursos dos graduados das universidades que serviram de amostra para o estudo obedeceram a interligação das áreas de geração de conhecimento definidas por Bourdieu (2002) e Becher; Neuman; Sharon (2002) no que se refere à produçãodo saber na universidade. Tal casamento é abaixo simplificado a partir da demonstração da estratégia aplicada em Moçambique na escolha da universidade em conformidade com a área ou curso de especialização do graduado.

Quadro 1.2. Critério aplicado para seleção da área, curso e instituição do ensino superior contemplados no estudo.

área de produção de conhecimento	***instituição selecionados***
ciências exatas e biológicas	Universidade Pedagógica
ciências humanas e sociais	Universidade P. Apolitécnica
engenharia	Universidade E. Mondlane

ciências de educação	Universidade Católica de Moçambique

Fonte: contextualização de (Becher, Neuman & Sharon, 2002, Bourdieu, 2002 &1997).

A análise e interpretação de documentos do governo e estatutos dos partidos políticos do país plasmados nos manifestos eleitorais, foram também instrumentos aplicados para analisar a relação, coerência ou incoerência entre o perfil do graduado que a indústria espera com aquele que a universidade colocou no mercado laboral nacional, numa tentativa de maximizar a precisão e confiabilidade tanto dos dados quanto dos resultados.

No que se refere aos desafios do campo, houve vários. Embora alguns autores interessados em estudos referentes à administração das organizações como Bush (2003) e Uetela (2015d) tenham sido unânimes ao afirmar que a burocracia faz parte da gestão institucional, este nível (de burocracia) no contexto das instituições do ensino superior do país onde a pesquisa se concentrou (Moçambique) pareceu elevado o que afetou significativamente o tempo inicialmente alocado para trabalho de campo de três meses para cinco. Este alto grau de burocracia é justificado na seção III como estando relacionado à maior distância de poder aparentemente dominante tanto em Moçambique quanto na maioria dos países africanos (ODHIAMBO, 2007, p. 15).

De entre outras limitações do campo, destaca-se em algumas instituições contatadas a falta de interesse em partilhar dados que as mesmas dispõem, o que pode impossibilitar os pesquisadores na elaboração de estudos sobre a universidade e consequente sugestão de políticas de reformas das mesmas. Notou-se esta falta ao menos em duas das universidades cujo despacho do pedido para coleta de dados foi exarado indeferido sem que tivessem dado razões para efeito. Mais ainda, tais despachos desfavoráveis foram exarados após repetidos contatos com a direção destas IES em causa. Algumas universidades ainda não dispõem de dados informatizados para partilhar com os pesquisadores (os dados referentes à empregabilidade indispensáveis para a presente investigação). Este desafio é notório em quase todas as instituições abrangidas pelo estudo embora algumas estejam melhor que outras.

Das poucas referências informatizadas e apresentadas por algumas universidades são recentes o que poderia constituir desafio para as conclusões finais sobre a relação ensino superior e empregabilidade dos graduados no país caso o estudo tivesse se limitado somente a estas informações. Das instituições do ensino superior contatadas, nenhuma delas possui materiais informatizados do primeiro subperíodo que

já se faz alusão no estudo (1975-1992) apesar de que estes abrangeriam somente a UEM e UP, que são as únicas universidades que existiam na época e que foram integradas na pesquisa.

Algumas universidades como UEM e UP, já possuem gabinetes de planificação de estudos que se preocupam pela inserção dos graduados. Estas universidades a priori aconselharam a contatar tais agências para obtenção dos dados solicitados. Todavia, uma vez que o interesse do estudo não era reproduzir pesquisas já elaborados, mas sim fazer algo original, optou-se pelos *inputs* e *outputs* oferecidos pelos registros acadêmicos para em seguida fazer-se seguimento. Além disso, os gabinetes de planificação fornecem dados de inserção dos graduados em relação à definição dos cursos relevantes para o mercado por parte de algumas destas duas universidades, quando o objetivo desta pesquisa era perceber a relação entre programas ou políticas do governo versus conhecimento definido pela universidade e aferir como é que isso afeta a transformação social dos graduados e da nação e não primordialmente o ajustamento dos cursos relevantes.

A insuficiência de recursos e tempo para coleta de dados em todo o país fez com que a investigação se concentrasse mais em universidades localizadas numa única região-Maputo exceto uma localizada na Beira, a UCM. Apesar de todas estas dificuldades, prevalece a precisão nos resultados finais do presente estudo tendo em conta que tanto as universidades quanto os cursos selecionados têm relação com as novas delegações e escolas universitárias que operam fora de Maputo, fazendo mais uma vez a amostra representativa do ensino superior do país. Além disso, os dados oferecidos pelos registros acadêmicos os quais foram aplicados para o seguimento dos estudantes provêm dos registros académicos centrais e resumem todas as informações dos outros registros existentes nas escolas e faculdades das províncias (os dados agregados).

Seção II

2. Desconstruindo algumas teorias dominantes sobre os modos de produção do conhecimento em África: diálogos e conflitos em Moçambique.

Resumo

A gênese da produção do saber relevante para modernização por meio da universidade tanto em Moçambique quanto noutros contextos africanos tendo em conta a questão da empregabilidade pode ser percebida a partir da análise de processos históricos longos e contraditórios referentes ao estabelecimento do ensino superior em si ao longo do continente. Como é que um tipo nativo de universidade foi instituído em África, se transformou e de que forma foi tardiamente substituído pelo modelo imposto pela colonização que aparentemente traz um novo instrumento de medida na relação universidade e progresso? Esta é uma das questões que esta seção tenta responder tendo em conta as dificuldades que caracterizam a atual universidade e sugerindo desta feita uma alternativa assente na tríade conhecimento-democracia-política de modo a tornar a universidade cada vez mais indígena e relevante. Sugere também como é que Moçambique pode investir neste modelo como mecanismo de maximização da participação política e de incentivo à transformação socio-econômica.

Introdução

As duas partes anteriores serviram para situar o contexto da pesquisa, problematização e justificativa, objeto de estudo, objetivos, as preocupações essenciais e delimitaram as estratégias aplicadas para localização dos respondentes que participaram da investigação (metodologia). As mesmas consideraram as dificuldades e limitações do estudo com base na metodologia definida. Tendo em conta tais limitações revelou-se algumas técnicas aplicadas para sucesso da investigação e como é que a questão da precisão e confiabilidade na coleta, análise de dados, resultados e considerações finais que são apresentados nas seções IV e V, foi levada em consideração. A presente seção revisita as grandes narrativas discutidas no contexto trans-nacional sobre a universidade bem como as principais forças tanto internas quanto externas que se sobrepõem à universidade impondo mudanças constantes para continuidade de existência das instituições incluindo a universidade.

É por este viés que para o caso de Moçambique, a compreensão do contexto

histórico da construção do país é imprescindível porque serve de ponto de partida para análise tanto da forma quanto das estratégias aplicadas para manter tal continuidade da universidade através da geração do conhecimento no período abrangido pela pesquisa. A importância da consideração da abordagem histórica específica para África e Moçambique de modo a entender o papel da universidade, é fundamentada por alguns autores tais como Crossman (1998), Mkandawire (1997), Mamdani (1996) e Amin (1994), que interessados com a questão do pensamento e ciência no continente parecem conceptualizar uma equação alternativa segundo a qual a *indigenização*[19] da universidade através da valorização dos saberes nativos é um dos caminhos para o progresso dos Estados.

Tal posicionamento impõe para uma revitalização de algumas das maiores preocupações iniciais deste estudo (i) o que é que dita as dinâmicas institucionais (dentro da universidades)?, (ii) como é que no contexto internacional tais mudanças foram discutidas?, (iii) como é que as teses sugeridas em contextos forenses (explicações sobre a universidade em África proferidas por intelectuais não africanos) são exequíveis na compreensão do contexto específico de Moçambique (das mudanças que ocorreram no ensino superior no país) e (iv) até que ponto estas afetaram o grau de inserção dos graduados no mercado de trabalho nacional?

Para a compreensão do caso específico de Moçambique na relação das questões acima elencadas é necessária uma retrospectiva histórica do processo da institucionalização da universidade em África bem como dos modelos de geração de pensamento que caracterizaram diferentes períodos de construção científica. Tal retrospectiva histórica fortalece na percepção de algumas das atuais justificativas exógenas e falaciosas sobre a inexistência de qualquer tipo de relação entre ensino superior e progresso em África. É neste contexto que se torna necessário um exame empírico dos resultados produzidos pelas universidades no continente desde a sua institucionalização de modo a se aferir a viabilidade da teoria do ceticismo da univeridade na mudança social e econômica (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 1)

As contestações que se fazem sobre a relação entre saber definido pela universidade versus empregabilidade ao longo do processo de construção do ensino

[19] Autóctone ou nativo. Neste trabalho se refere ao esforço empreendido pelos Estados e governos africanos na instituição de valores locais e direitos de acesso ao ensino superior para a população nativa. Na era colonial, por exemplo para o caso de Moçambique e de tantos outros países, o direito de entrada era definido a partir de valores contidos no panorama do país colonizador e privilegiava uma minoria de assimilados devido a alta elitização da admissão ao ensino superior.

superior em África bem como do grau de repercussão que as instituições terciárias tiveram tanto no continente quanto em Moçambique parece recriar a tese de que o valor da universidade deve ser avaliado no decurso e contexto nativo da universidade em África.

2.1. Ensino superior em África: algumas teorias sobre a universidade e produção de conhecimento

A questão de que em algumas regiões de África tais como Egito se preconizou desde cedo a popularização do conhecimento nas áreas designadas por, *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) e *Trivium*-(Gramática, Lógica e Retórica) conforme Adebowale (2000) e Crossman (1998) apontam, é uma das provas de que o surgimento da universidade em África é anterior à colonização. Este posicionamento foi recentemente defendido por Assie-Lumumba (2005) quando resumiu a conceptualização da universidade em África em quatro perspectivas as quais sugerem para uma desconstrução teórica sobre a origem e papel da universidade na medida em que sua compreensão (1) propõe para uma investigação cuidadosa sobre a história do ensino superior no continente, (2) para entender as crises que ela teve bem como as consequências resultantes, (3) as reformas que esta vivenciou e (4) possivelmente a partir da compreensão destes pontos, se pensar sobre o futuro da universidade na questão do vínculo entre esta com a modernização dos Estados.

De acordo com o primeiro posicionamento (1) acima, se constata a premissa de que as universidades indígenas que tinham sido instituídas em África não conseguiram avançar devido a fatores históricos, sobretudo a conquista do continente ao longo do século XV. Apesar de alguns autores como Uetela (2016) terem mostrado a inexistência de uma necessária correlação entre colonização e subdesenvolvimento de África ao afirmar, por exemplo, que países como Austrália, EUA, Canadá entre outros são algumas das ex-colónias da Inglaterra e França que conseguiram conciliar colonização e progresso, a dominação de África foi contraditória e teve influência no tipo de saber que se estabeleceu como referem os dados sobre a implantação da universidade moderna muito tardiamente e após vários séculos de ocupação (UETELA, 2016, p. 4-5).

Além do caso acima que propõe parte das razões do subdesenvolvimento do continente, como Tilack (2007) observa, dados adicionais mostram que países africanos como Nigéria, Gana e Tanzânia ao longo dos anos 60 do século XX tinham o

mesmo PIB[20] com Estados asiáticos tais como Coreia do Sul, Singapura e Tailândia, altura que muitos países africanos se tornaram independentes. Contudo, depois da década de 1980, o PIB dos 3 países africanos aqui citados bem como o de tantos outros foi consideravelmente superado pelos países asiáticos sobretudo pela Coreia do Sul. Tal tendência de diferenciação entre Ásia e África aumenta com o tempo. O acelerado crescimento dos países aqui referidos contrariamente aos africanos (caso tanto da Austrália, EUA e Canadá quanto da Coreia do Sul), se fundamenta em grande medida pela maximização do conhecimento apesar de alguns terem também passado por momentos de dominação. Como o autor aponta;

> However, although cheap labour and other resources were employed in Africa, it would be an overgeneralization to state that underdevelopment in the continent results from colonization. Again, we need to redefine what we mean by development and historical antecedents. Taking some examples from beyond Africa that have also come under European domination—or "first globalization" as some scholars have characterized colonization—some of today's Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) giants, such as the USA, Australia and New Zealand, are former colonies of Britain. In addition some of the emerging economies, such as India in Asia, Brazil in Latin America and South Africa in Africa, are also former colonies of European countries. Most of all non-African countries are today more developed than any country on the African continent, except for South Africa and Nigeria, which compete globally with those in terms of gross domestic product (GDP). Therefore, given the fact that other former colonies have been able to modernize, the question for most African researchers is: Why are we not developing, given that other states internationally have been able to reconcile domination and progress? The argument for historical antecedents, therefore, seems to be insufficient to account for Africa's tragedy[21] (UETELA, 2016, p. 4).

[20] Produto Interno Bruto ou soma monetária de bens e serviços existentes num dado país em um dado período de tempo.

[21] Contudo, apesar de alguns recursos e força de trabalho terem sido explorados em África, parece ser uma generalização maior assumir que o subdesenvolvimento do continente é resultado da colonização. Mais uma vez, precisa se redefinir o que se pretende dizer com o termo desenvolvimento em relação a antecedentes históricos. Tendo em conta alguns exemplos que se notabilizaram fora de África e que também estiveram ligados à dominação europeia ou simplesmente à primeira globalização conforme certos estudiosos descreveram o processo de expansão europeia, alguns dos gigantes pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) tais como Austrália, EUA e Nova-Zelândia foram colónias da Inglaterra. Alguns países das chamadas economias emergentes incluindo Índia na Ásia, Brasil na América Latina e África do Sul no continente africano, são também ex-colónias de alguns países europeus. Todos os exemplos acima revelam que os países citados, são mais desenvolvidos do que qualquer outro Estado africano exceto África do sul e Nigéria que competem no contexto mundial em termos do seu PIB. Desta forma, dado o fato de que alguns países colonizados pela Europa foram capazes de se modernizar, a grande preocupação para a maioria dos pesquisadores interessados na temática é; porque é que não desenvolvemos considerando que outras nações no contexto internacional foram capazes de conciliar dominação e progresso? O argumento da explicação da tragédia de África para o progresso a partir de antecedentes históricos parece ser insuficiente (tradução do autor).

Apesar do argumento de que o lento crescimento do continente africano não encontra justificativa nos antecedentes históricos (exemplo da exploração de mão de obra barata e outras formas de expropriação de recursos porque também ocorreu noutros países hoje desenvolvidos), a questão da colonização bem como a não total proliferação do conhecimento formal que inicialmente se instituiu no continente através do *quadrivium* e *trivium* influenciou em alguma medida na lenta transformação. Além disso, o processo de ocupação dos contextos supracitados foi diferente com o que se verificou nos países africanos. A evidência da distinção consiste no fato de que nestes últimos países suas independências foram tardiamente reconhecidas e em alguns casos em África houve guerras de libertação para reconhecimento de tais liberdades como foi o caso de Moçambique.

Como se pode perceber a partir da colonização do conhecimento (substituição do tipo de ciência dominate anteriormente à dominação do continente), a ocupação de África parece ter interrompido e substituído o modelo da universidade que já se tinha estabelecido por outros novos modelos de ensino superior e estratégias de gestão, desviando desta feita o foco de saber nativo que se pensou em produzir no continente como aponta Assie-Lumumba (2005) na sua tese sobre a universidade e processo de institucionalização em África.

De igual modo pensa-se a partir da constatação de Assie-Lumumba (2005) que as novas instituições e modelos de universidade colonial que se estabeleceram em África na contemporaneidade, ignoraram a diversidade, complexidade e diferenciação epistemológicas existentes anteriormente no continente, o que pode ter influenciado numa crise e perda indígena do ensino superior inicialmente visto como garante de bem estar e consequente resolução dos problemas do continente.

Esta deslegitimação deixou um maior desafio que hoje passa pela urgência da descolonização da universidade uma vez que o modelo do ensino superior dominante em muitos países é aquele herdado da colonização exceto para poucos países como Argélia, Egito, Etiópia, Marrocos e Tunísia que iniciaram políticas de *indigenizacão* de seus sistemas através do uso de línguas nacionais como idiomas de academia e não a língua herdada a partir da colonização. O caso da Etiópia que apesar de não ter sofrido dominação europeia usa inglês como língua oficial, revela o quão se impôs em África a ideia do ocidente europeu como a civilização superior (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 1).

A reforma institucional tanto nestas nações quanto em muitas outras, tem sido

um desafio. Para Assie-Lumumba (2005), por exemplo, algumas das justificativas adicionais do procedimento desacelerado do ensino superior em impulsionar o progresso em África está o fato de a maioria dos países africanos terem somente conquistado a independência política, faltando-lhes a econômica. Sendo assim, existe uma contestação sobre a existência de uma total independência dos países africanos, uma vez que estes estão ainda em processo de busca da mesm.

Esta insuficiência da autonomia tanto política quanto econômica afeta de certa forma a universidade na medida em que os Estados africanos (maiores financiadores do ensino superior) continuam dependentes do apoio das potências ex-colonizadoras pese embora atualmente alguns se tenham vinculado à China ou outros parceiros de cooperação para potenciar os seus orçamentos. Estes dados mostram que não existe na maioria dos países africanos um capital econômico suficiente para liderar estratégias de *indigenizacão* da universidade de modo a produzir um capital humano e por sua vez gerar independência financeira. Como solução para isso e para o sucesso da universidade, os Estados africanos têm o desafio de reestruturar a sua força de trabalho para a conquista desta liberdade econômica, acadêmica e cultural total das instituições.

Apesar do tipo, bem como da organização da universidade atual seguir os padrão do ocidente imposto pela colonização e que, devido à insuficiência da liberdade política e econômica parece colocar alguns países acomodados com o modelo, mais uma vez não constitui ponto de partida para se aferir, como Frijhoff (1996) e Rüegg (1992), parecem propor que o continente africano foi refém do ensino superior antes da institucionalização da universidade na Europa. Sendo assim, existe uma distinção entre os dois continentes no que se refere à origem da geração da ciência.

A gênese da universidade europeia tem como referência Bologna. Desta feita, a análise cronológica do começo da universidade em África corrobora com o ceticismo apresentado por Assie-Lumumba (2005) sobre a falácia do ocidente-europeu como o berço do ensino superior tendo em conta que algumas universidades geograficamente localizadas no continente tais como *Karaouine* (Fez-Marrocos), *Al-Azhar* (Cairo-Egito) e *Sankore* (Timbuktu-Mali) foram estabelecidas em 859, 970 e 1100 (AD)-*Anno domini* ou (N.E) respetivamente. É inquestionável que a fundação destas instituições seja anterior à existência tanto da colonização do continente africano quanto da instituição das primeiras universidades no ocidente que iniciam com o estabelecimento da universidade de Bologna em 1088, de Oxford-1096, Salamanca-1136 e París-1160 (N.E), séculos XI e XII especificamente (CLOETE et al, 2010, p. 4-5).

Uma maior preocupação que caracteriza as pesquisas de alguns pensadores interessados no debate sobre a universidade é como é que apesar de África ter cedo instituído o ensino superior tal projeto foi lento e até hoje continua atrás da corrida quando comparada com outras regiões do mundo (o caso da maioria das das universidades do Norte). Existem várias constatações que foram formuladas incluindo as já mencionadas como históricas (colonização), instabilidade política que em alguns casos tem sua origem também na colonização, a novidade da universidade que África detém, a insuficiência da independência econômica e política dos países africanos para financiar e manter continuidade da universidade bem como a diversidade dos problemas do continente que podem não ser compatíveis com o modelo de universidade herdado da colonização que parece ser uniformizante.

Estes fatores têm impacto no desenvolvimento da universidade e consequentemente na modernização dos Estados africanos tendo em conta a ciência que elas geram. Sendo assim, os desafios impostos pela ocupação do continente podem ter contribuído para uma desaceleração do rumo do ensino superior tanto antigo (o iniciado no Mali, Egito e Marrocos) o qual se fragilizou em igual período com o início da dominação do continente, quanto o contemporâneo que foi estabelecido a partir da política de dominação e inferiorização.

Como os dados empíricos mostram, a reaparição da universidade contemporânea majoritariamente no século XX em África, coincidiu com o fortalecimento dos movimentos de libertação dos países africanos. Uma vez que os Estados africanos estavam ainda em processo de formação e tendo perdido há longos anos o tipo de universidade que se tinha instituído no continente, muitos destes se viram obrigados a fazer *copy and paste*, isto é, herdaram o modelo das instituições do ensino superior e da universidade do país colonizador.

É por isso que, para Assie-Lumumba (2005) o domínio da cultura universitária europeia na véspera e imediatamente após à independência impôs aos Estados africanos um neocolonialismo intelectual. Privilegiou também uma continuidade das potências colonizadoras ou do ocidente no geral em manter o sistema do ensino superior num contexto em que a questão de fundo para África era a *indigenizacão* e autonomia da universidade através da nacionalização. Esta dicotomia, entre de um lado, o pressuposto teórico e de outro o empírico parece provar a constatação da universidade em África como um sistema dinâmico de funções contraditórias e que grande parte dos Estados africanos a priori tiveram desafios na definição de

mecanismos exequíveis para responder a tais dinâmicas devido à insuficiência em alguma medida da liberdade política e econômica total, o que parece prevalecer até a atualidade (tempo do desenvolvimento da pesquisa).

Devido às consequências de algumas doutrinas da colonização (superioridade versus inferioridade), após a independência a grande preocupação para a maioria dos países africanos pareceu estar fora do contexto na medida em que não era como é que se podia estabelecer um ensino superior autóctone ao continente, mas sim como é que as grandes transformações que ocorriam internamente poderiam conduzir a universidade ao nível daquilo que as potências "superiores" haviam alcançado, o que pode ter desviado desde o início a missão e função do ensino terciário no contexto do continente (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 1).

Uma das provas da continuidade da ideologia da dominação da educação colonial é que inicialmente e após a independência de alguns países africanos se adotaram programas de ensino que foram em grande medida desenhados com base no guião da metrópole, isto é, dos países colonizadores, uma vez que os sistemas também em curso eram heranças da colonização. Todavia, isso não se deu de forma passiva visto que em alguns contextos se criou, por exemplo, universidades de integração tais como a (1) universidade da África Oriental nos anos de 1960 que unificava três países nomeadamente Tanzânia, Quénia e Uganda com sede em Dar-Es-Salaam-Tanzânia e cujo uma das línguas de instrução era o *kiswahili*.

(2) Ocorreu também a fundação do Ensino Superior da África Central (*Foundation for Higher Education in Central Africa*) que agregava países como República Centro Africana, Gabão, Chade e Congo-Brazzaville com sedes na República Centro Africana e Congo Brazzaville. Por fim, houve a criação da (3) universidade de Basutoland, Bechuanaland e Swazilandia (UBLS) que incluía o atual Botswana, Lesotho e Swazilândia. Esta era uma aparente expansão dos princípios pan-africanista na luta pela ascenção social da população indígena que vinha para o ensino superior. Apesar desta agregação para melhor compreensão e resolução dos problemas que afetavam estes países africanos após a independência, os sistemas de ensino superior em curso permaneceram ligados ao padrão do país colonizador (UETELA, 2016, p. 53-67).

Embora a total submissão aos países colonizadores tenha sido apenas realidade para contextos cujo sistema de ensino implementado ou herdado continuavam frágeis, o cenário questiona tanto a soberania quanto a autonomia do tipo de ciência que se

instituiu no continente desde o início da daminação. Em função disso, o sistema e tipo de universidade que se desenvolveram a priori em alguns países africanos se desvinculou da realidade e contexto nacionais tendo em conta que as questões da língua, valores locais e inclusão (comunidade) como indicadores identitários ficaram hipotecados.

Houve a partir das estratégias acima a questão da manipulação para uma des-contextualização da premissa segundo a qual, da mesma forma como a universidade e contexto educacional do norte progrediam, então o mesmo poderia ocorrer para o continente africano através da internalização dos modelos já inventados pelo ocidente europeu. Alguns líderes de países africanos contestaram esta falácia de que o continente poderia prosperar quanto mais fosse capaz de assimilar o que o ocidente já havia feito e criado, pese embora nem todos conseguiram impôr esta ideologia nos programas universitários de seus países.

Como observa Coete (2010), ao longo da independência de certos países alguns programas universitários não continham estratégias para instigar desenvolvimento quando as políticas do governo em igual período privilegiavam o progresso, o que era em si uma contradição e evidencia a descoordenação que houve inicialmente na questão da ligação entre universidade e Estado (CLOETE et al, 2011, p. 1-12).

Mais ainda, o que parece ter faltado para muitos chefes de Estado e governos pós-independência em África são as condições imediatas de minimizar qualquer dependência econômica e política, e a universidade ficou afetada por esta subordinação. Tal como aconteceu ao longo da colonização que houve alguns interesses individuais (*self-interest*) do ocidente-europeu, o mesmo se assume acontecer no âmbito do apoio que algumas potências dão às suas ex-colônias ou aliados. Como se nota adiante, a questão de Moçambique merece especial investigação na medida em que após a independência não continuou totalmente ligado a Portugal mas sim à União Soviética, o que fez com que o apoio que este país teve do seu ex-colonizador não fosse direto. Apesar disso, o fato de que o ocidente-europeu continuou como modelo de inspiração e dependência de muitos países em África mesmo posteriormente à independência prevalece, sugerindo a existência da continuidade de um interesse aparentemente conjunto (entre África e Europa).

A questão de interesse em qualquer cooperação ou apoio numa situação diferenciada do posicionamento tanto econômico ou político dos países remete ao debate clássico sobre a vida na sociedade antes e depois da formação do Estado na

perspectiva Lockiana. Conforme Stumpf (1988) observa, para o cientista político inglês Locke, apesar dos indivíduos serem bons por natureza contrariamente ao que Hobbes pensava, o interesse pessoal e sua maximização são imanentes a eles, tanto no Estado da natureza quanto no Estado da sociedade. Daí a necessidade dos indivíduos concordarem na formação do Estado civil como garantia de segurança, da liberdade e da propriedade (SUMPF, 1988, p. 272-3).

Não obstante, os indivíduos que de comum acordo decidem abandonar o Estado de natureza para formar o Estado da sociedade assim o fazem a partir do mesmo pé de igualdade. Tal posicionamento parece ser complementado pela teoria de Habermas da ação comunicativa como modelo para performance dentro das organizações, isto é, da necessidade da maximização do princípio das relações por igualdade entre os participantes em qualquer acordo (HABERMAS, 1980, p. 10 *Apud* UETELA, 2015a, p. 4).

Todavia, o que se verificou no âmbito da implementação da universidade europeia em África é a priori antagônico ao que os clássicos sobre o Estado e relações entre Estados e indivíduos postularam visto que a dominação de África, a institucionalização da universidade bem como o tipo de vínculos Europa-África no momento aqui em análise careciam de negociação ou ações comunicativas consolidadas uma vez dominados majoritariamente pela aparente imposição. A dependência e a convicção de que o modelo de universidade dominante e que havia logrado sucesso num determinado contexto do norte poderia servir também de guião para África, colocava os dois continentes numa partida de competição em pé de desigualdade sendo um dominante, e outro dominado, um prescritor de ideologias e outro apenas seguidor das mesmas e passivo na recepção.

A falha de alguns em perceber esta dicotomia conduziu à falsa hipótese de que África havia conquistado independência nos anos 60 (ano africano), quando na prática o que acontecera era apenas a mudança do modelo de colonização porque muitas das instituições do Estado incluindo a universidade permaneceram colonizadas, e atualmente esta independência dos países africanos permanece indubitavelmente um processo ainda em construção.

Além disso, a relação entre Europa e África tanto no contexto da educação quanto no das relações sociais foi e parece continuar em alguns casos um vínculo ancorado no estilo de dicotomias como foi referido na parte introdutória, isto é, centro (países ricos) versus periferia (países pobres). Como Uetela (2016) observa, numa

relação desta categorização o que se comprova é a ideologia de que a estrutura global está formatada em moldes que confronta a autonomia de alguns devido à subordinação. Por isso, enquanto em muitos casos os países do centro são servidos pelos países da periferia, por sua vez estes últimos (países da periferia) apenas servem e devem responder aos interesses dos Estados da primeira categoria (países industrializados).

Quando esta realidade é transferida para o campo do ensino superior, nota-se a dependência, insuficiência de autonomia e imposição do rumo que a universidade africana deveria seguir por parte das corporações dominantes do sistema econômico global tais como FMI e BM. No âmbito deste domínio vê-se mais uma vez a teoria de que a relação de cooperação entre as partes não é a priori no contexto de igualdade mas sim de diferenciação entre dominadores do campo e dominados, de acordo com a teoria bourdieusiana sobre o campo (BOURDIEU, 1983, p. 95-98).

Quando questões de interesse passam a dominar as relações e parcerias, em momentos de conflitos de tais interesses, o que prevalece pode ser a imposição de quem domina a estrutura do sistema ou simplesmente o dominante do campo. Conforme os dados revelam adiante, na universidade este paradoxo se torna evidente quando nos anos de 80 e 90 do século XX os fundos para sustentabilidade do ensino superior em África foram reduzidos pelos gigantes dominantes da economia global. Estes inclusive aconselharam os governos africanos a deslegitimar o ensino superior em favor do ensino secundário e primário uma vez que a continuidade daquele (ensino superior) foi vista como sinal de tragédia ao continente (UETELA, 2016, p. 20 e BLOOM, CANNING & CHAN, 2006, p. 1-15).

Embora a razão pela qual os Estados africanos foram sempre admoestados a deslegitimar a universidade ao longo deste período não seja a maior preocupação nesta parte, permanece a questão da origem do conflito de prioridades entre (i) Estados africanos que se encontram num período cujo investimento na produção do conhecimento de excelência para responder aos desafios dominantes após o êxodo colonial de um lado é prioritário e (ii) a ideologia do centro que não só reduz as taxas de tal investimento para o ensino superior mas também estimulam que se abandone a universidade de modo a investir nas áreas básicas de produção de conhecimento (ensino secundário e primário), porque só assim se desenhará o caminho para bem estar.

Novamente este olhar propõe a revitalização da teoria de que o continente africano deve sempre ser escortinado. Conforme os dados empíricos mostram tal

ideologia influenciou pesquisadores africanos como Ki-Zerbo (2006) à formulação da metáfora sobre África como "uma espécie de vagão do *trem* de desenvolvimento". Como prova da tentativa de legitimação destas teorias, o que aconteceu no continente parece ter sido como mostra Assie-Lumumba (2005), uma sucessão de crises para a universidade e que permanecem até a atualidade.

Por isso, Assie Lumumba (2005) considera as atuais adversidades do ensino superior em África bem como as consequências inerentes destas considerando vários antecedentes. Como ela aponta, os primeiros anos da independência política dos países africanos, foram acompanhados por uma estratégia de assistência por parte de algumas potências colonizadoras às instituições do Estado inclusive o ensino. Inicialmente, tal apoio foi potencializado pelos Estados africanos ao conceberem o contributo do conhecimento gerado pela universidade como um dos caminhos para o sucesso do continente. Uma das provas desta aposta tanto na universidade quanto na educação é confirmada pelo orçamento alocado ao setor da educação nos primeiros anos e que gradualmente tanto o subsídio financeiro quanto a opinião de que a universidade era o garante do sucesso de África, foram se diluindo ao longo do tempo (ASSIE_LUMUMBA, 2005, p. 1).

No caso de Moçambique e neste particular, Lima (2016) se referiu às estratégias criadas internamente na Universidade Eduardo Mondlane e considera que;

> Nos anos que se seguiram à independência, a ciência estava no centro das políticas nacionais. Para suprir as lacunas deixadas pelo êxodo dos colonizadores, a ênfase destas políticas era a formação de quadros. No campo das ciências humanas logo se fundou o Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) cuja missão era apontar saídas para os problemas imediatos do país. Para Fernando Ganhão, na universidade que a UEM pretendia ser, as ciências sociais deveriam constituir uma estrutura organizada que deveria produzir conhecimento científico e formar alunos e intelectuais que estivessem decididos a engajar-se no processo prático de transformação da realidade social, com base numa sociedade socialista (LIMA, 2016, p. 19-20).

Assie-Lumumba (2005) observa que os gastos feitos por muitos países africanos em termos de investimento no setor da educação foram inicialmente estimados entre 25% a 30% de seus PIBs. Isso sugere que a aposta no ensino foi uma das prioridades logo que estes países conquistaram a independência política, razão pela qual o incentivo alocado para o financiamento da universidade em África foi significante entre as décadas de 1960 e 1970.

Um exemplo que corrobora com a teoria de Assie-Lumumba (2005) é a forma

como Mkandawire (2011) descreve a constituição de alguns cursos em algumas universidades. Para o caso específico de Malawi, país de origem do autor, muitas áreas de produção de conhecimento estiveram filiadas às faculdades de educação uma vez que o apoio financeiro alocado no momento era determinado em função de potencializar o ensino, o que resultou em muitas faculdades de educação passarem a integrar a maioria dos cursos oferecidos no país. Eram as faculdades ou universidades ligadas à educação responsáveis pela proliferação da alfabetização da maioria que ainda era analfabeta através da formação de mais professores (MKANDAWIRE, 2011, Video lecture).

Perante esta estratégia há vários pressupostos que podem se aferir e que na perspectiva de Ki-Zerbo (2006) existe (i) a confirmação de que os países africanos desde cedo tiveram dificuldades de avançar por si sós, (ii) que a iniciativa endógena do futuro da universidade e do ensino eram caracterizados por processos de transformação, interesses e iniciativas exógenas, (iii) que apesar de se ter definido teoricamente que a universidade e a educação eram alguns dos subsídios para o crescimento do continente, empiricamente não estava claro como tais objetivos seriam alcançados e (iv) a aparente dicotomia entre interesses nacionais dos países africanos e interesses das potências colonizadoras bem como das grandes corporações afetou o ensino superior no continente. Consequentemente, viu-se o ceticismo sobre a universidade que se viveu nos anos subsequentes associado às contradições que se geraram dentro das grandes corporações e dos países colonizadores no que se refere ao financiamento do continente africano (KI-ZERBO, 2006, p. 27-30).

Assie-Lumumba (2005) reconhece que o processo de transformação diferenciado da universidade em África está também associado às adversidades dos anos 1970 aquando da grande crise econômica de petróleo que inclusive afetou os países que subsidiavam o ensino superior no continente. Como resultado, gerou-se uma política adotada pelas grandes corporações financiadoras que sugeriram que para África sobreviver precisava de um plano de restruturação, o famoso Reajustamento Estrutural (SA)[22], um plano que ao longo da década de 1980 afundou cada vez mais os países africanos, acentuando desta feita a deslegitimação do ensino superior como indicador do crescimento do continente ou qualquer possibilidade de se pensar sobre a transformação no continente independentemente do instrumento de medida que

[22] Structural Adjustment (reajustamento estrutural)

pudesse ser aplicado.

Associado a este fenômeno e como consequência da crise, na década de 1980 no panorama internacional decrescia significativamente o valor das exportações dos produtos de base e ao mesmo tempo subia o preço das importações que os países do continente faziam e necessitavam. Tendo em conta que muitos países em África exportam menos e que suas economias são consideravelmente dependentes de importações, acentuou-se mais uma vez o ceticismo do crescimento de África e consequentemente se corroeu o otimismo inicial da universidade como uma das vias para o sucesso uma vez tendo sido afetada pelas consequências da crise.

Com a crise econômica a métrica *homo economicus* (homem econômico) passou a dominar todas as esferas. É por este viés da crise, que no campo da educação, muitos Estados africanos, sobretudo na década de 1990, foram admoestados a abandonar sem querer o investimento no ensino superior e aderir à políticas tais como *education for all* (educação para todos) e consequentemente apostar no ensino básico como estratégia para sucesso (UETELA, 2015b, p. 14).

Uma das justificativas para tal abandono (do ensino superior para apostar no ensino básico) foi sempre sustentado pela tese de que, as taxas de investimento para a universidade são exorbitantes em relação aos ganhos diretos, e a experiência sempre provou que só poderia haver mudança no continente caso o inverso acontecesse, isto é, quando as taxas de retorno fossem superiores às de investimento, um princípio econômico baseado no *homus economicus* o que é contraditório ao *homus socialis.*

Em África esta hipótese (taxas de retorno altas versus investimento mínimo) era contrária aos fatos dado que muitos países eram financeiramente dependentes das suas ex-potências colonizadoras ou de seus aliados quando inicialmente estabeleceu-se a universidade nacionalista. Posteriormente tal investimento passou a incluir as agências internacionais ou grandes corporações incluindo o BM e FMI.

Na mesma esteira com Assie-Lumumba (2005), Uetela (2016) descreve o declínio do financiamento do ensino superior em África e mostra como os Estados africanos se viram forçados a deslegitimar a universidade quando ficaram cada vez mais impossibilitados de gerir e manter os seus sistemas de ensino. Este abandono cresceu cada vez mais quando as instituições acima citadas (da *Bretton Wood*) propagaram a teoria da desconexão entre ensino superior e desenvolvimento no continente.

Não obstante, a teoria constitui uma falácia porque se limita à negação da existência do nexo (ensino superior versus desenvolvimento) em muitos casos que se refere para África, o que levanta algumas questões imprescindíveis tais como; (i) os países industrializados, por exemplo, se tornaram assim porque investiram no ensino superior ou (ii) investiram no ensino superior porque eram industrializados e capazes de manter seus sistemas estáveis? Desconectar a existência de uma relação que noutros contextos (dos países industrializados) fora aceite parece a priori legitimar esta falácia que em muitos casos se proliferou sobre África ao longo da história e pode reconsiderar a questão de sistemas classificatórios e dicotômicos ja referenciados.

Como Uetela (2016) pensa sobre a desvalorização e consequente declínio de investimentos no ensino superior em África e como isso legitimou a crise da universidade no continente;

> In order to see how efforts of African governments would falter even if higher education was seen as a means to improve economic growth, from the mid-1980s until the late 1990s, higher education spending was reduced for Africa, a period in which there was a need for more investment. In the late1980s, the World Bank spending on higher education in Africa was 17% of the total higher education funds, but by the 1990s it had suffered a decline of 10% to 7%. Such reductions in spending undoubtedly affected the progress of universities in the continent, which seems to support the thesis that failing to follow the political, economic and social models of the Western ideologies would lead to underdevelopment […] [23] (UETELA, 2016, p. 20-22).

Como se pode aferir a partir das constatações acima, as consequências da crise econômica que os países industrializados encaravam e a insuficiência destes em continuar a subsidiar a universidade em África parecem ter conduzido à formulação de falácias sobre o destino do ensino superior e progresso no continente africano. Mais ainda, o que pareceu ser preocupação das agências mundiais não era como é que a universidade podia maximizar um tipo de saber que garante progresso dentro da dimensão da independência política que os países africanos acabavam de alcançar. Pelo contrário a maior preocupação das agências financiadoras tendo em conta as

[23] Para entender como é que os esforços dos governos africanos podiam resultar no fracasso mesmo se o ensino superior fosse visto como estratégia para melhorar o crescimento econômico, a partir da metade dos anos 80 e finais de 90 do século XX, as despesas do ensino superior foram reduzidas para África, num período que parecia haver necessidade para mais investimentos no setor. No fim da década de 1980, o gasto do banco mundial para as despesas do ensino superior em África era de cerca de 17% do total dos fundos alocados para o ensino superior. Todavia, na década de 1990 esta percentagem sofreu um declínio de cerca de 10 % passando de 17% para 7%. Tal redução nas despesas para a universidade indubitavelmente afetou o progresso das instituições terciárias no continente, o que parece sustentar a tese de que a dependência da ideologia ocidental dos modelos políticos, econômicos e sociais foi considerado como um dos ditames para o subdesenvolvimento de África […] (Tradução do autor).

justificativas apresentadas acima se centrou em interesses meramente econômicos e não sociais, isto é, como se pode maximizar as despesas e as taxas de investimento que eles subsidiam aos países africanos. Não parece terem-se preocupado pelo retorno que o continente alcançaria em termos de capital humano investido a partir do ensino superior de qualidade e que o retorno não se limita simplesmente à questões numéricas ou econômicas, mas se estende à qualidade do conhecimento oferecido e à relevância deste para futura ascensão social dos utentes da universidade e bem estar do país.

Além disso, apesar da crise dos anos 1970 e 1980 que impulsionou as teorias do declínio e desvalorização da universidade para África, muitas nações no continente investem em meios alternativos de expandir seus sistemas ao menos em termos quantitativos o que mostra mais uma vez a contradição entre as teorias dominantes sobre como o ensino superior deveria-se transformar em África com o que acontece dentro do continente como resultado da aposta dos Estados africanos. As contradições entre a aposta das grandes corporações com a visão nacionalista sobre a universidade em África esteve presente tardiamente mesmo através das vozes de alguns africanos na diáspora, dentre as quais Kofi Annan. De acordo com Uetela (2016), por exemplo que se refere à Annam;

> In a recent speech, UN Secretary General Kofi Annan argued: The university must become a primary tool for Africa's development in the new century. Universities can help develop African expertise; they can enhance the analysis of African problems; strengthen domestic institutions; serve as a model environment for the practice of good governance, conflict resolution and respect for human rights, and enable African academics to play an active part in the global community of scholars [24] (BLOOM, CANNING & CHANG, 2006, 2006 Apud UETELA, 2016, p. 10).

Como resultado desta aparente afronta e em corroboração com o estudo da Assie-Lumumba (2005), apesar de África continuar a apresentar uma taxa de escolarização inferior (5% do total de participação no ensino superior versus o contexto do países industrializados que está acima de 45% de presença), o ensino superior no continente expandiu rápidamente após a independência embora não em conformidade com o crescimento e capacidade de sustento do mesmo pelas economias dos países africanos. (UETELA, 2016, p. 17). .

[24] Num discurso recente, o secretário geral da ONU general Kofi Annan argumentou: Neste novo século a universidade deve ser uma aposta primordial para potenciar o desenvolvimento em África. As universidades podem ajudar no fortalecimento de especialistas africanos, podem robustecer os mecanismos de análise dos problemas africanos, influenciar na capacidade das instituições locais, servirem como modelos para prática de uma boa governação, resolução de conflitos e projetar os acadêmicos africanos a participarem na comunidade global de intelectuais (Tradução do autor).

Este crescimento desproporcional entre expansão do ensino superior versus crescimento econômico dos Estados nacionais africanos tem consequências que alguns dos países já começaram a refletir. Uma delas tem sido como é que dentro das limitações financeiras se pode providenciar um tipo de ensino superior que combina quantidade (expansão) com a qualidade dos graduados. Como se nota mais adiante, tal preocupação carece de soluções imediatas tendo em conta as dificuldades que o ensino superior em África ainda enfrenta a ponto de alguns terem aplicado a metáfora *many means worse*[25] para descrever que a expansão do ensino superior no continente, não evoluiu em paralelo com o crescimento econômico dos Estados, e em muitos casos os países foram incapazes de sustentar a universidade na componente de excelência.

A partir da análise do desenvolvimento do ensino superior em África em pelo menos 50 países, o estudo de Uetela (2016) resume 13 desafios que a universidade africana sempre enfrentou e que servem de indicativo de processos diferenciados de consolidação do ensino superior no continente. Tais constrangimentos embora não sejam comuns para todos os países africanos na sua íntegra, são processos que prevalecem na maioria dos Estados do continente e afectam a geração de pensamento de alguma forma.

Inicialmente é (i) o desafio de *superlotação nas universidades africanas*. Apesar do ensino superior estar a expandir significativamente em quase todos os países, tal expansão é desproporcional com o estabelecimento de infraestruturas para acomodar o crescimento da universidade na geração de conhecimento de qualidade. Muitas das instituições do ensino superior funcionam nas mesmas instalações que foram construídas antes ou no processo de conquista da independência dos países africanos. O estudo do autor conclui que, como resultado desta desproporcionalidade entre expansão e quantidade de infraestruturas, em alguns casos o *ratio* professor estudante é significativamente incompatível e mais uma vez se hipoteca o tipo de ciência e qualidade do graduado que se forma neste ambiente. Como ele mostra

> As a result of strategic reforms in higher education, some african countries have considerably increased their student numbers and expanded their higher education systems rapidly. Consequently, participation has grown to the extent that the teacher–student ratio is sometimes compromised. The teacher–student ratio may reach 1:70 in traditional courses such as social sciences and humanities. In other contexts, the average teacher–student ratio in higher education is at least 1:25 (our experience with some Mozambican universities). Whereas in a few countries, universities have been closer to

[25] O muito ou quantidade pode significar o pior.

> the lower teacher–student ratio, many are still struggling[26] (UETELA, 2016, p. 72-3).

Esta acelerada expansão do ensino superior em África em desconexão com as infraestruturas permitiu a admissão de mais estudantes para ambientes que inicialmente foram preparados para um número limitado. A insuficiência dos Estados africanos em subsidiar a construção de mais infraestruturas em conformidade com o crescimento de acesso ao ensino superior conduziu, à constante dependência e insuficiência de autonomia para ditar o futuro da universidade no contexto africano. Tais desvios afetam o ensino superior até hoje.

(ii) *A questão de acesso ao ensino superior*. No continente, o ensino superior expandiu e algumas políticas de reforma foram adotadas por vários países como mecanismos de ajustamento e adaptação da universidade embora com menos frequência para Estados como Somália, Guiné-Bissau, Eritreia e Chade onde a instabilidade política e *coup d'état* (golpe de Estado) em alguns casos desnortearam o futuro da universidade deixando alguns destes países funcionarem com instituições que segundo Teferra & Altbach (2004) não cabem na classificação de uma universidade. Apesar destes casos serem ínfimos e o conceito de definição de universidade merecer contextualização, o que permanece inquestionável, é o rápido crescimento da universidade em África (rápida expansão).

Todavia, mesmo com este sucesso numérico de acelerado crescimento, no geral a universidade no continente continua elitista porque em média apenas 5% do total da população em idade de acesso ao ensino superior é que participa, deixando 95% fora do direito de admissão ao conhecimento (UETELA, 2016, p. 73).

Os dados acima são referentes à média do posicionamento do continente existindo ainda casos particulares de países que ainda estão abaixo de 1% de participação ou outros que estão acima de 5% de presença. O cálculo para a aquisição destas percentagens pode ser confirmado através da equação do posicionamento dos países nas três (3) grandes categorias de acesso ao ensino superior, nomeadamente (i)

[26] Como resultado das reformas estratégicas no ensino superior, alguns países africanos aumentaram consideravelmente seus números de estudantes e expandiram os seus sistemas do ensino superior rapidamente. Consequentemente, a participação cresceu a ponto de que o ratio professor-estudante, se tornou comprometido. Em certos casos este ratio atinge 1:70 em alguns cursos tidos como tradicionais, caso das ciências sociais e humanas. Em outros contextos, a média do ratio professor-estudante é ao menos 1:25 (nossa experiência com algumas universidades moçambicanas). Enquanto em poucos países as universidades estiveram sucedidas na minimização do índice de alunos por professor (ratio professor-estudante), a maioria ainda continua no desafio de reduzir o número de estudantes por professor (Tradução do autor).

países tidos como elitistas e que estão ainda a expandir os seus sistemas de ensino superior posicionando-se entre 0 a 15% de participação total, (ii) os que estão na massificação do ensino superior entre 15% a 45% de acesso e finalmente os que já estão na universalização de acesso ao ensino superior estimado em 45% em diante.

Todos os países africanos estão classificados na primeira categoria porque segundo a equação do *ranking*, o posicionamento do país (CP) é igual ao número total dos estudantes que se encontram no ensino superior, dividido pelo número de toda a população em idade de acesso à universidade existente nesse país (18-24 anos) representado pela fórmula seguinte; CP=TNSHE ÷AHEAS[27] (UETELA, 2016, p. 25).

Em muitos casos no continente, o número total dos estudantes que estão no ensino superior é tão inferior ao número total da população que deveria estar na universidade e como consequência em termos de posicionamento percentual de presença continua baixo aos 5% embora em termos numéricos se tenha expandido a entrada na universidade.

Apesar desta equação parecer que ignora os esforços de África na medida em que é uniforme para medir o desempenho de sistemas de ensino superior que tiveram períodos e momentos tanto de estabelecimento e progresso diferenciados como se revela nas considerações finais deste estudo, a questão do ensino superior que se mantém restrito e elitista para quase todos os países do continente, mostra mais uma vez que os países africanos apesar de terem conquistado teoricamente suas independências, esta não foi total. O desafio para se desligarem do modelo colonial altamente seletivo de universidade e posterior instituição de uma tipologia do ensino superior no contexto autóctone ao continente equivale à metáfora formulada a 8 anos atrás por Chang segundo a qual "*the road to African success will be difficult to map*[28]*"* (CHANG, 2010 Apud UETELA, 2016, p. 7).

Uma vez que a questão de acesso seletivo ao ensino superior se vem alastrando desde a institucionalização da universidade moderna em África, torna-se inquestionável que este tipo de universidade, que parece servir de instrumento para reproduzir desigualdades entre aqueles que têm acesso e os que são excluídos, bem como o surgimento da elite dominante versus a dominada, desnorteia de alguma forma

[27] Fórmula aplicada para calcular o posicionamento e participação de um país no ensino superior. É obtida dividindo o número total dos estudantes que se encontram no ensino superior pela população total em idade de acesso à universidade existente nesse dado país.

[28] O mapeamento do percurso para o sucesso da universidade em África ainda é longo/difícil de projectar.

o tipo de ensino superior que foi pensado inicialmente como garante para o bem estar em África (FONSECA, 2014, p. 55-72).

Um outro fator que constitui atrocidade para a universidade africana é a necessidade de (iii) *maximização das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior*. No continente africano, de forma geral, continuam sendo poucos os países que apostam ou possuem estas ferramentas (das tecnologias de informação e comunicação-TIC) como um dos sinais para acelerar o crescimento através da universidade. Esta tese é corroborada por Fonseca (2007) quando diz:

> As teleconferências, as videoconferências, são espaços de formação e de informação na vida universitária, científica e cultural, propiciando os intercâmbios entre regiões, países e continentes. Podem e devem se traduzir em lugares estratégicos para encontros entre produtores culturais, educacionais, científicos e comerciais [...]. As instituições formadoras, como as universidades públicas, por exemplo, em todos os continentes, têm constatado que necessitam se associar aos apelos e aos incentivos gerados pelo universo computacional (FONSECA, 2007, p. 181)

Além de alguns Estados não colocarem ênfase nas TIC, algumas universidades e inclusive professores dentro das instituições do ensino superior deslegitimam a relevância das mesmas e em muitos casos ainda são inexistentes. Apesar de tudo isso e como Fonseca (2007) consubstancia, a investigação mostra que as TIC são importantes para o progresso de qualquer país e para a universidade em particular. Embora a partir desta premissa possa-se voltar ao análogo círculo vicioso já mencionado sobre investimento na universidade versus desenvolvimento mas desta vez para perceber (i) se os países industrializados assim o são porque investiram nas TIC inclusive nas universidades ou (ii) investiram nas TIC nas suas universidades porque já eram desenvolvidos, qualquer uma das duas constatações tanto (i) quanto (ii), consubstancia que a experiência no uso das tecnologias foi exemplo de sucesso em muitos contextos apesar destas continuarem a ser uma menor prioridade em alguma medida para a maioria do continente sobretudo no campo do ensino superior. Esta insuficiência contribui e influencia em parte no fraco papel da universidade para impulsionar o progresso através de redes de cooperação.

O atual desafio no estabelecimento de redes de pesquisa entre universidades africanas (*research networks*[29]) faz com que muitas instituições de ensino superior e seus pesquisadores trabalhem isoladamente mesmo em contextos que se revela maior

[29] Redes de pesquisa

necessidade de *ubuntu*[30] acadêmico para flexibilizar a relevância das pesquisas feitas pelas instituições. O estabelecimento de redes de pesquisa entre as universidades africanas se pode estender para outros contextos (troca de resultados de investigação, conferências e partilha de programas educacionais), flexibilizando desta forma o debate e o papel da universidade no continente.

Apesar de algumas universidades já terem estabelecido sistemas de incorporação de ambientes virtuais, o desafio ainda continua maior num período em que a sua maximização podia minimizar os problemas de acesso através de cursos online e *E-learning* nos casos onde a participação na universidade dentro do continente ainda está abaixo de 1%. Para o caso de Moçambique, o esforço de investimento neste campo é indicado na secção IV no que concerne a algumas estratégias tecnológicas aplicadas pela UCM para acelerar a admissão à universidade.

O investimento nas TIC potencia a qualidade da universidade, do conhecimento produzido, bem como de serviços por estas prestados através de gestão flexível dos recursos numa altura que se acredita que apenas a economia baseada no conhecimento é que poderá emponderar não somente África e, mais ainda, a flexibilidade de adaptação institucional é essencial para boa gestão. Se a universidade é que legitima tal conhecimento, então o futuro do continente parece estar nela e o investimento em instrumentos que otimizem tal saber se torna imperativo.

Existem pelo menos duas perspectivas significativas para explicar os processos de transformação diferenciados da universidade africana em apostar nas TIC numa altura em que as mesmas são indispensáveis. Primeiro é que tendo em conta o *deficit* do orçamento alocado para a universidade propiciado em certa medida pelo decrescimento dos subsídios para o ensino superior concedido pelas agências financiadoras, uma das alternativas encontradas por alguns governos é a chamada política de ‘racionalização dos recursos’. No contexto de Moçambique é aplicado para todas as instituições do Estado inclusive na universidade. Como resultado disso, o investimento em áreas tidas como prioritárias e pontuais (salários, material de aprendizagem, manutenção do *staff* e infraestruturas básicas) pode obrigar muitos países e universidades a colocarem as TIC no segundo plano. O fato sugere que a

[30] Vida em comunidade. Uetela (2016, p. 8) cita um dos proeminentes filósofos africanos John Mbiti como o percursor deste termo. Na visão deste, alguém é o que é graças à existência dos outros. Tal coexistência pode ser pensada também no contexto do sucesso das universidades. A partir do momento que cada uma (universidade) reconhece que existe por intermédio das outras, a cooperação na pesquisa e troca de resultados científicos será privilegiada.

universidade em África ainda se encontra num processo diferenciado de crescimento.

O segundo é que em alguns casos a forma como estas ferramentas são implementadas, parece não se ter em conta que por vários anos a universidade no continente foi sempre gerida sem as mesmas. Razão pela qual a necessidade de políticas adicionais de implementação e sensibilização minimizaria a resistência daqueles que ainda continuam céticos sobre o valor das TIC no ensino superior.

(iv) As dificuldades *do ensino inicial que influenciam no esforço redobrado no ensino superior*. Em muitos contextos dos países africanos a afronta que se faz ao tipo de conhecimento produzido no ensino superior está associada não só à superlotação das universidades e infraestrutura insuficiente para albergar a quantidade dos estudantes que entram no ensino superior. Noutros casos está ancorada à preparação inicial que estes estudantes possuem ou às TIC. Conforme observou-se nesta seção, a partir do final da década de 1990, muitos países africanos foram admoestados para apostar mais no ensino básico e secundário sempre justificado pela hipótese de que somente o investimento nestes setores aumenta mais as probabilidades para o bem estar. Não obstante, uma vez que certos países carreciam de força de trabalho ao nível desejado bem como de quadros qualificados para responder à demanda da política "educação para todos", muitos professores sem formação foram contratados consoante a demanda e sem instrução adequada para o posto no qual iam ocupar.

Consequentemente, enquanto por um lado, no contexto da implementação da educação livre se pensou que era o início da minimização dos problemas de acesso e permanência por conta das taxas de matrícula que impossibilitavam a maior parte das famílias de renda baixa para enviar seus filhos à escola, por outro lado se iniciava um outro problema que só mais tarde se notabilizou (a questão da qualidade do saber) que a política de "educação para todos" gerou.

Tal deslegitimação, do valor da formação por parte dos estudantes instruídos pela política de "educação da maioria" afetou não só os ensinos básico/fundamental e secundários mas também o ensino superior, tendo em conta que as recentes entradas à universidade são dominadas por estudantes abrangidos pela política de "educação livre" (*free primary education policy*) que se estabeleceu majoritariamente na década de 1990 em certos países do continente. Alguns dos estudantes que entram no ensino superior são sempre caracterizados como tendo tido uma formação inicial inadequada e com pensamento crítico desajustado ao nível que se espera no ensino superior. Apesar de inicialmente se ter pensado que o debate sobre a qualidade era somente matéria do

ensino superior, aumenta cada vez mais a hipótese de que aquilo que se verifica na universidade, é apenas manifestação de um problema decorrente da formação inicial (UETELA, 2015b, p. 14).

(v) *O Custo do ensino superior*. Os gastos para manter o ensino superior são recorrentemente apontados como um dos desafios para o futuro da universidade em África. Apesar de em poucos países o acesso e permanência do estudante ser gratuito, de uma forma geral, o maior constrangimento que faz com que 95% da população que deveria estar na universidade fique fora, tem se relacionado com o custo da universidade tanto para os Estados africanos quanto para os candidatos interessados. As despesas da universidade constituem desafio pelo fato de a maioria tanto dos Estados africanos quanto dos indivíduos não estão financeiramente preparados para arcar com as despesas. O custo do ensino superior em África pode implicar que, parte dos recursos alocados por um indivíduo para áreas prioritárias como alimentação, saúde e custo de vida sejam deslocados para o financiamento da sua educação, o que constitui um problema para as pessoas de renda baixa (UETELA, 2016, p. 75).

Em *Higher Education and Development in Africa*[31] Uetela (2016) descreve o custo de manter um graduado no ensino superior e como isso constitui preocupação para alguns governos dos países africanos nos seguintes termos;

> A study on the state of Portuguese-speaking nations in Africa describes the overall sustainability of higher education in Mozambique and how various strategies have been applied in order to ensure the future of its universities. […]. According to Langa, the cost of maintaining a student in higher education has been a burden to the government of Mozambique of about US$2500 per year for each student enrolled in public higher education. Therefore, the demands for continued expansion may require that the state reduces this allocation in order to accommodate more participants, which will threaten the quality of education. Another possibility is that the state will maintain its financial contribution, which will make higher education more selective, and it could become more elitist than it was during the colonial period. As a means of responding to this threat while maintaining higher education expansion, Mozambique funds its public higher education from a variety of sources, namely government funds, donor agencies, tuition fees and income generation (Langa 2013 Apud UETELA, 2016, p. 133) [32]

[31] Ensino Superior e Desenvolvimento em África

[32] O estudo sobre o estágio dos países falantes da língua portuguesa em África descreve de modo geral a sustentabilidade do ensino superior em Moçambique e mostra como é que várias estratégias são aplicadas de modo a assegurar o futuro das universidades do país. [...]. Segundo Langa, o custo de permanência por estudante no ensino superior, sempre foi preocupante para o governo moçambicano tendo em conta que o cálculo é de cerca de 2500 dólares norte americanos por ano e por cada estudante que se encontra no ensino superior público. Como resultado, a demanda para expansão contínua que se verifica, pode significar que o Estado corte o orçamento alocado para o ensino superior de modo a acomodar mais participantes, o que pode constituir ameaça para a qualidade do ensino oferecido. Uma outra possibilidade, pode ser a do Estado manter a sua contribuição financeira atual, o que vai resultar no ensino superior em ser mais elitista do que foi no período colonial. Como forma de responder a esta

Apesar destas limitações não serem apenas características do ensino superior moçambicano mas da maioria dos sistemas do ensino superior do continente como todo, elas não implicam a ausência do progresso da universidade no continente, pelo contrário elas mostram a magnitude do desafio que as universidades africanas enfrentam bem como a necessidade dos países mudarem de prioridades no processo da nacionalização dos seus sistemas de ensino.

(vi) *Fraca governação, administração e controle das universidades africanas*

Os constrangimentos da universidade africana têm sido também associados à forma como o ensino superior é gerido, administrado e controlado por estratégias que podem não resultar em sucesso. Dado que o progresso da universidade em contribuir para a transformação de um país pode ser avaliado pelos indicadores acima referidos (governação, administração e controle) então se torna pertinente refletir sobre a relação entre o processo de transformação do ensino superior em África e o declínio da aposta na mesma como mecanismo de progresso tendo em conta a questão da gestão de qualidade que se propõe (FONSECA, 2014, p. 55-720).

Uma gestão qualificada e que garante sucesso é indispensável da existência do corpo gestor também qualificado. Dado que em muitos casos dos países africanos a questão da insuficiência de quadros altamente formados para diferentes cargos ainda é dominante, tal insuficiência é aplicada para sustentar a crítica às políticas de gestão e controle das universidades que consequentemente legitimam as narrativas dominantes que desconectam a existência de uma possível relação entre ensino superior e bem do continente. A insuficiência da mão de obra qualificada para governação e elaboração de estratégias do ensino superior a nível local, sobretudo desde as independências dos países africanos, afeta cada vez mais o papel e função da universidade.

Desde a independência dos países africanos, alguns governos determinaram como um dos objetivos primordiais a contribuição na construção dos Estados de bem estar através da universidade. Todavia, a insuficiência da força de trabalho altamente instruída para gerir e administrar a universidade, desacelerou o grau de aplicação das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas que flexibilizam o controle da universidade para o seu próprio sucesso, o que resultou no aumento cada vez mais da interrogação sobre a função do ensino superior.

---

ameaça e ao mesmo tempo manter a expansão do ensino superior, Moçambique financia a universidade pública a partir de uma variedade de recursos nomeadamente, fundos do governo, doadores, comissões de inscrição e através de geração de renda (tradução do autor).

Apesar das limitações e desafios do ensino superior em África variarem consoante os países e as políticas adotadas por cada Estado nacional, a administração e controle da universidade por estratégias que permitem flexibilidade também fazem parte dos problemas para a maioria das nações.

(vii) *Insuficiente reciclagem do pessoal do ensino superior:* Muitos países africanos priorizaram após a independência a formação de professores como forma de proliferar a educação no continente formando mais formadores e lutando contra o aumento do índice de analfabetismo. Esta estratégia se justificou pelo fato de que, quanto mais professores fossem formados, maior seria a possibilidade destes contribuírem para redução do analfabetismo tendo em conta a sua participação na expansão da rede do ensino. A mesma estratégia serviu no recrutamento dos primeiros quadros que se juntaram ao ensino superior e que alguns eram menos preparados para os postos que ocupavam e outros careciam de perfil exigido para ingresso como quadros do ensino superior, o que em alguns casos prevalece até a atualidade sobretudo para o caso de Moçambique onde o estudo se centra.

Apesar de algumas das estratégias acima referidas terem impulsionado parte das mudanças de sucesso no ensino superior comparativamente ao que aconteceu no período anterior ao longo da colonização dos países africanos, tais mudanças parece não terem logrado plenos êxitos na medida em que a reciclagem destes quadros e aprimoramento de conhecimento foi afetado pela inexistência de recursos financeiros que sempre caracterizou os Estados africanos sempre causado pela carestia da independência econômica.

Como resultado, esta insuficiência dos recursos financeiros por parte dos países africanos, impossibilita a requalificação constante de quadros envolvidos no ensino superior influenciando mais uma vez a qualidade da educação e o desvio nas prioridades da universidade como um impulsionador do crescimento.

(viii) *A diferença no posicionamento das universidades Africanas:* O fato dos indicadores que medem a colocação das universidades no *ranking* mundial serem exógenos e até ao momento falar se pouco da existência de medidas de avaliação de excelência das instituições do ensino superior endógenas ao continente, faz com que a determinação da posição das universidades africanas na competição internacional, seja aquela inventada pelos países industrializados para medir o progresso das suas universidades no mundo. No entanto, esta métrica não considera as diferentes realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais dos países e de suas

instituições de ensino superior os quais são diferentes dos países africanos.

Aplicando os indicadores definidos para posicionar as universidades no contexto dos países ocidentais, as universidades africanas dominam na sua maioria os lugares desprivilegiados de classificação. Tal posicionamento do ensino superior em África impõe a obrigatoriedade das universidades continuarem cada vez mais a apostar na geração e definição de pensamento nativo de modo a melhorar o seu posicionamento. Sendo assim, elas poderão inventar seus modelos autônomos de *ranking* e competir ao mesmo nível com as inventoras dos instrumentos dominantes de avaliação dos lugares de colocação das instituições.

O estabelecimento de sistemas de garantia de qualidade e avaliação adotados por alguns países têm sido algumas de entre as várias estratégias usadas pelos governos africanos para monitorar o avanço destas. Todavia, a insuficiência ainda de capital humano e econômico informado sobre os conteúdos de avaliação de sistemas de ensino superior, parece sugerir a necessidade de cada vez mais se renovar a universidade.

O fato de a maioria das universidades africanas se posicionar ainda em lugares desprivilegiados da tabela de classificação remete à tese de que a colocação de qualquer Estado na estrutura econômica global influencia o sucesso das suas instituições, incluindo a universidade, e neste caso os países africanos devem lutar pela ascensão no posicionamento competitivo da economia de modo a financiar seus sistemas.

Todavia, o percurso do mapeamento para se chegar a tal fim parece ainda ser longo para África como mostra o quadro 2.3 que resume o posicionamento das 100 melhores universidades africanas e descreve onde elas se posicionam na competição com outras IES mudiais. A maior crítica que se pode fazer a este modelo de *ranking* é que ele se baseia em critérios que são aparentemente universalizantes nomeadamente publicações, corpo docente com título de Doutor, integração do nexo ensino e pesquisa, cursos oferecidos, língua de instrução ou publicação e em alguns casos a longevidade da instituição do ensino superior. Todos estes indicadores colocam a maioria das universidades africanas numa posição desprivilegiada como se pode observar no quadro 2.3.

Quadro 2.3. As 100 melhores universidades africanas: seu posicionamento no continente e no mundo

Nome da Universidade Africana	Posição Africana	Posição Mundial	País	Excl.
Universidade de Cape Town	1	328	África do Sul	267
Universidade de Stellenbosch	2	462	África do Sul	454
Universidade de Cairo	3	474	Egito	633
Universidade de Pretória	4	494	África do Sul	608
Universidade de Witwatersrand	5	563	África do Sul	414
Universidade de Kwazulu Natal	6	830	África do Sul	559
Universidade de Nairobi	7	855	Quénia	1400
Universidade de Cabo Ocidental	8	1022	África do sul	1236
Universidade Americana no Cairo	9	1050	Egito	2207
Universidade de África do Sul	10	1074	África do Sul	1918
Universidade de Mansoura	11	1167	Egito	1047
Universidade de Johannesburg	12	1178	África do Sul	1004
Universidade de Makerere	13	1213	Uganda	880
Universidade de Rhodes	14	1241	África do sul	1313
Universidade da Aliança de Ota	15	1401	Nigéria	2983
Universidade de Benha	16	1419	Egito	2252
Universidade de Alexandria	17	1448	Egito	996
Universidade do Noroeste	18	1474	África do Sul	1229
Universidade de Gana	18	1761	Gana	1451
Universidade de Djillali Liabes	20	1781	Argélia	1850
Universidade de Obafeni Awolowo	21	1791	Nigéria	2333
Universidade de Kasdi Merbah Ouargh	22	1798	Argélia	3826
Universidade de Adis Abeba	23	1803	Etiópia	1444
Universidade de Namíbia	24	1822	Namíbia	2630
Universidade Metropolitana Nelson Mandela	25	1968	África do Sul	1759
Universidade de ciência e tecnologia Kwame Nkrumah	26	1874	Gana	1944
Universidade de Cartum	27	1918	Sudão	2094
Universidade de Zagazig	28	1922	Egito	1374
Universidade de Assiut	29	2026	Egito	1280
Universidade de Free State	30	2044	África do Sul	1339
Universidade de Kafrelsheikh	31	2292	Egito	1798
Universidade de Zâmbia	32	2295	Zâmbia	1749
Universidade Abou Bekr	33	2297	Argélia	2477

Belkaid Tlemcem				
Univeridade de Ibadan	34	2310	Nigéria	1487
Universidade Constantino	35	2312	Argélia	2094
Universidade de Tecnologia da Península do Cabo	36	2384	África do Sul	2333
Universidade de Dar-Es – Salaam	37	2475	Tanzânia	2094
Universidade Jomo Kenyatta	38	2491	Quénia	2477
Universidade Cheik Anta Diop de Dakar	39	2507	Senegal	1822
Universidade Zimbabwe	40	2542	Zimbabwe	1839
Universidade de ciências e tecnologias Houari Boumediene	41	2554	Argélia	1589
Universidade de Minia	42	2565	Egito	1711
Universidade de Lagos	43	2597	Nigéria	2252
Universidade de Agricultura e tecnologia J. Kenyatta	44	2624	Quénia	2564
Universidade de Ilorin	45	2742	Nigéria	2586
Universidade de Botswana	46	2795	Botswana	2252
Universidade Mohammed V Souissi	47	2827	Marrocos	2586
Universidade do Canal de Suez	48	2886	Egito	1243
Universidade de Tecnologia de Durban	49	2957	África do Sul	3695
Universidade de Halwan	50	2973	Egito	1973
Universidade Ain Shams	51	2984	Egito	851
Universidade de Tanta	52	3052	Egito	1526
Universidade Eduardo Mondlane	53	3125	Moçambique	2564
Universidade Mohammed Khider Biskra	54	3142	Argélia	3272
Universidade das Maurícias	55	3150	Maurícias	2494
Universidade Sudanesa de Ciência e Tecnologia	56	3176	Sudão	3596
Universidade Misurata	57	3206	Líbia	5414
Universidade Mohammed V Agdal	58	3219	Marrocos	1389
Universidade Minufiya	59	3289	Egito	1580
Universidade Egerton	60	3303	Quénia	3272
Universidade Cadi Ayyad Marrakech	61	3328	Marrocos	1248
Academia Árabe de ciência & Tecnologia e Transporte Marítimo	62	3378	Egito	2983
Universidade Fayoum	63	3416	Egito	1904
Universidade de Agriculture	64	3424	Nigéria	2983

Abeokuta				
Universidade Moi	65	3573	Quénia	2438
Universidade de Zululand	66	3597	África do Sul	3200
Universidade Ahmadu bello	67	3599	Nigéria	2459
Universidade Hassiba Ben Bouali	68	3621	Argélia	2793
Politécnica de Namíbia	69	3701	Namíbia	4421
Universidade de Batna	70	3715	Argélia	2630
Universidade Jima	71	3784	Etiópia	2377
Universidade Mouloud Mameri de Tezi Ouzou	72	3785	Argélia	2477
Universidade Federal de Tecnologia Akure	73	3872	Nigéria	2891
Universidade Strathmore de Nairobi	74	3877	Quénia	5414
Universidade de Cabo Costeiro	75	3887	África do Sul	3826
Universidade do Vale do Sul	76	3966	Egito	2041
Universidade de Fort Hare	77	4001	África do Sul	2162
Universidade Landmark	78	4022	Nigéria	5414
Universidade Setif 1 Ferhat Abbas Setif	79	4059	Argélia	2309
Universidade Tshwane de Tecnologia	80	4064	África do Sul	1867
Universidade Mohammed Premier Oujda	81	4094	Marrocos	1322
Universidade de Nigéria	82	4100	Nigéria	2513
Universidade Alemã em Cairo	83	4199	Egito	2564
Universidade de Argélia 1	84	4230	Argélia	4158
Universidade de Limpopo	85	4233	África do Sul	2333
Universidade Sekoine de tecnologia	86	4244	Tanzânia	2137
Universidade Hassan II Ain Chock	87	4269	Marrocos	1557
Universidade de C. e Tecnologia de Mbarara	88	4402	Uganda	2041
Universidade Virtual de Túnis	89	4412	Tunísia	5414
Universidade de Benim	90	4462	Nigéria	3133
Universidade d'Oran	91	4463	Argélia	2564
Universidade de Bejaia	92	4491	Argélia	2309
Universidade do Porto Harcourt	93	4590	Nigéria	3133
Uni. De ciência e tecnologia d'Oran M. Boudiaf	94	4630	Argélia	2252
Universidade Muhimbili de Saúde e Ciências Associadas	95	4642	Tanzânia	1684
Universidade Federal de Tecnologia de Minna	96	4644	Nigéria	3695

Universidade Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem	97	4661	Argélia	2793
Universidade Shendi	98	4691	Sudão	5414
Universidade Nacional de Ciência e Tecnologia	99	4704	Zimbabwe	3039
Universidade Ifrane Al Akhawayn	100	4786	Marrocos	4421

Fonte: Adaptado da interpretação das 100 melhores universidades em África Apud Uetela, 2016, p. 47-8

A partir dos dados acima, para o caso de Moçambique, por exemplo, que é o país onde esta investigação se centra, apenas uma única universidade, a UEM se posiciona nas 100 melhores do continente. Há várias justificativas que sustentam tal superioridade ao nível do país: (i) Em Moçambique, a UEM é a mais antiga instituição do ensino superior, (ii) possui maior número de *staff* qualificado com o título de Doutor comparativamente às outras, (iii) tem mais cursos de especialização (iv), luta pelo desafio de aglutinar as componentes ensino e pesquisa e (v) recebe mais financiamento do Estado para manter sua continuidade. Tais elementos privilegiam a UEM no posicionamento e competição com as outras universidades dentro do continente.

(ix) *Incentivo à pesquisa e seu estabelecimento em contextos ainda inexistentes.* Este é um outro campo que necessita especial atenção por parte das universidades e governos africanos na luta pela melhoria. O fato de muitas universidades e Estados terem já despertado a necessidade de investimento na pesquisa como forma de valorizar o papel do ensino superior ao nível do continente, constitui um passo de partida. Em alguns contextos, já se iniciou a criação de centros de investigação tanto dentro quanto fora da universidade como estratégia de empoderamento do governo e dos fazedores de políticas sobre o ensino superior. Estas iniciativas mostram como a luta pela procura do tipo de conhecimento relevante para sustentar crescimento é maior.

A vontade das universidades e Estados africanos para melhorar e provar relevância do ensino superior para progresso é evidente. Todavia, a insuficiência ainda de fontes de renda para subsidiar estes centros de pesquisa que se instituem bem como a pouca presença da vontade política e transparência em alguns contextos aumenta cada vez mais os desafios do sucesso da universidade.

Conforme os dados mostram, o fundo público para sustentar a universidade ainda é insuficiente para muitos países de África e, consequentemente os esforços para

incentivar pesquisa e potenciar cada vez mais o estabelecimento de laboratórios de investigação continuam incompatíveis com a alocação de fundos para resolução de problemas e necessidades pontuais. Como Uetela (2016) observa sobre os desafios para investimento da pesquisa em África;

> Most countries in Africa have practically no funds allocated for research in the university budgets. Expenditures on research and development (R&D) in Ghana, for example, show a declining trend from around 0.7 percent of the gross domestic product (GDP) in the mid-1970s to 0.1–0.2 percent of the GDP in 1983–1987. There is little evidence to suggest that this trend has changed […] The University of Ghana received only US$1.4 million to fund the operations of its ten research institutes in 2000. In Uganda, the amount earmarked for research at Makerere University for the financial year 1999–2000 was a mere US$80,000. As a consequence, research in the country has remained underdeveloped and heavily dependent on donor funding. In Malawi, a mere 0.7 percent of the whole University of Malawi budget was allocated to research and publications in 1999 [33] (TEFERRA AND ALTBACH, 2004, p. 38 Apud UETELA 2016, p. 77).

Os dados revelam até que ponto apesar de iniciativas de fomento à pesquisa terem iniciado, as mesmas ficaram comprometidas com a diminuição cada vez mais dos fundos existentes para investigação dentro das universidades. Os países citados (Gana, Malawi e Uganda) são alguns dos exemplos entre aqueles que já começaram a perceber que o sucesso da universidade depende da mesma se transformar em uma instituição que combina ensino e investigação. Todavia, há ainda mais outros contextos em que apesar da existência da vontade institucional, a dependência financeira e a insuficiência dos Estados locais para subsidiar a universidade influenciam na colocação do ensino superior africano sempre numa posição desprivilegiada do *ranking* global.

Um dos exemplos que evidencia que o desafio da universidade africana para promover pesquisa e se transformar num modelo ensino-pesquisa (*teaching and research university*) ainda é maior, é o número de produção acadêmica dentro do continente condicionado tanto pela insuficiência em alguns casos quanto pela inexistência de fundos de incentivo para investigação em outras situações. Tudo isso influencia na colocação do continente africano no quadro 2.3 acima que resulta de pesquisas e produção acadêmica.

[33] Muitos países em África, não têm fundos alocados para pesquisa no orçamento das universidades. Os gastos na área de pesquisa em Gana, por exemplo, revelam um declínio considerável de cerca de 0.7% do produto interno bruto (PIB) na metade da década de 1970 para 0.1 a 0.2% entre 1983 a 1987. Existe pouca evidência que confirme que esta percentagem tenha mudado [...] A universidade de Gana recebeu apenas 1.4 milhões de dólares norte americano para financiar a operação das 10 instituições de pesquisa existentes em 2000. Em Uganda, o montante recebido para pesquisa na universidade de Makerere para o ano financeiro 1999-2000 foi de apenas 80.000 dólares norte americano. Como consequência, a pesquisa nestes países permaneceu subdesenvolvida e altamente dependente do financiamento dos doadores. No Malawi, apenas 0.7% do orçamento de toda universidade de Malawi foi alocado para pesquisa e publicações no ano de 1999 (Tradução do autor).

Para mostrar o nível destas dificuldades bem como a insuficiência de agências criadas dentro do continente, Uetela (2016) observa que, embora no continente se tenha iniciado com a criação de alguns organismos de incentivo e fomento a pesquisa tais como AAU-*Association of African Universities*[34] e CODESRIA-*The council for Development of Social Science Research in Africa*[35], estes ainda são considerados insuficientes por várias razões, nomeadamente:

(a) Ao nível do continente e no campo das ciências sociais, pelo menos as mais citadas são estas duas o que sugere a necessidade de se acelerar cada vez mais o incremento e expansão de mais agências de fomento e incentivo à investigação; (b) poucos destes organismos existentes dos quais já referenciados são tão centralizados com maior probabilidade de exclusão de alguns países ainda em processo de consolidação dos seus sistemas de ensino superior ou que, devido a instabilidade política, reduziram o nível do seu engajamento na transformação da universidade, e (c) a CODESRIA, por exemplo, se limita à incentivos de pesquisa majoritariamente no campo de ciências sociais o que sugere que a investigação e subsídio desta agência no continente ainda não abrange todas as áreas de produção de conhecimento. Mais ainda, parece existir uma descoordenação entre as políticas dos governos nacionais e as estratégias dos organismos que controlam e incentivam a pesquisa.

Nesta aparente contradição há várias constatações que podem ser formuladas: (i) que os problemas da universidade africana são uma realidade de tal forma que tanto as estratégias dos governos locais quanto as dos organismos de fomento à investigação criados localmente em grau de menor exercício de influência, são todos esforços empreendidos para a melhoria e transformação da universidade; (ii) Pode implicar também que, a insuficiência ou falta de independência econômica que apoquenta a maioria dos países africanos faz com que os esforços exercidos para potenciar a universidade não sejam de acordo com a abrangência de todas as áreas de conhecimento cujo custo pode ser exorbitante, mas sim em conformidade com a quantidade dos fundos disponíveis que por sua vez são escassos e limitados.

Um outro fator apontado como constrangedor ao desenvolvimento de pesquisa em África é a insuficiência cada vez mais de quadros capacitados para tal, conforme se sublinhou antes sobre a questão de gestão e administração da universidade no continente. A fuga de cérebros no continente africano é apontada como algo que

[34] Associação das Universidades Africanas
[35] Conselho para o Desenvolvimento de Pesquisa em Ciências Sociais em África

influencia de alguma forma na transformação da universidade bem como o desenvolvimento de estratégias de estímulo à investigação o que poderia colocar os países do continente numa classificação diferenciada da que se encontram atualmente (UETELA, 2016, p. 77).

Tudo o que foi elencado até aqui conduz à análise de mais uma dificuldade interna da universidade que ainda é tida como constrangimento. (x) *Programas das universidades e qualificação dos quadros do ensino superior:* Em muitos países africanos, muitas das transformações levadas a cabo pela universidade recentemente visam melhorar a qualidade do conhecimento produzido pelas instituições do ensino superior de modo a reverter o ceticismo que se instaurou concernente ao papel da universidade africana no processo de modernização do continente.

Na tentativa de potenciar o valor da universidade, se nota cada vez mais a implementação em algumas instituições do ensino superior de programas de pós-graduação (nível de Mestrado e Doutorado) como mecanismos de fortalecimento da produção do conhecimento necessário e que facilita a ligação entre universidade e progresso dos países. Todavia, apesar deste avanço, há indicadores que revelam que parte do que se fez até agora questiona de certa forma a plena função da universidade.

Uma das preocupações dentro destas reformas é que, apesar dos graus de qualificação atribuídos pelas universidades do continente terem atingido o máximo (Mestrado e Doutorado) e se igualarem àqueles oferecidos pelos países inventores de sistemas de classificação e *rankings* das instituições do ensino superior, conforme se referiu anteriormente, ainda se questiona a qualidade destes programas pelas seguintes razões: (i) o ambiente acadêmico em algumas destas universidades parece ainda não ter maximizado a instigação à pesquisa, o que é contraditório aos graus de qualificação máxima que as mesmas decidiram implementar os quais são indispensáveis ao encorajamento da ligação entre ensino e investigação; além disso (ii) o nível de produção acadêmico que ainda é mínimo inclusive para os quadros que oferecem tais cursos, aumenta cada vez mais o questionamento sobre a qualidade dos graduados nos níveis mencionados aliando-se à questão de que (iii) uma vez o *ranking* da maioria das universidades africanas ter sido desprivilegiado, então o mesmo se pode reproduzir com os graduados formados nestas universidades.

Todos os processos sugeridos acima mostram que apesar do inquestionável progresso da universidade africana desde o seu estabelecimento, esta ainda não atingiu o nível máximo de crescimento (da universalização no contexto de admissão acima de

45%) e a luta pela melhoria é cada vez mais inevitável. Como resultado, algumas universidades africanas são confrontadas pelo desafio de oferecer cursos que geram conhecimento em conformidade com o mercado ao mesmo tempo que elas propiciam ambientes de investigação. Isso significa que as mesmas precisam se reestruturar priorizando áreas relevantes para a transformação socioeconômica do continente porque só assim é que se poderá comprovar o papel do superior e seu contributo para crescimento em contexto nativo verificado no Egito. Implica também que a universidade deve se tornar um sistema que impulsione a flexibilidade no reajustamento das demandas e necessidades do continente o que parece confirmar mais uma vez o que alguns países em África já começaram a fazer através de reformas nas políticas do ensino superior e legislação.

(xi) *Aprendizagem contínua:* A questão da aprendizagem contínua é também um dos constrangimentos do ensino superior em África que influencia no questionamento das universidades nesta região como instrumentos para progresso. Apesar destas serem encorajadas a promover reciclagem dos seus quadros bem como aprendizagem contínua tanto das instituições quanto dos seus agentes, mais uma vez, a insuficiência dos recursos (humanos e econômicos) tanto dentro das universidades quanto nos Estados nacionais sempre colocou a questão da aprendizagem contínua apenas como um aspeto teórico e não empírico.

Como consequência disso, a provisão da aprendizagem continuada parece sempre estar em conflito com a questão dos recursos, uma vez que estes (recursos) são indispensáveis para as instituições melhorarem. A universidade se encontra perante um dilema entre, de um lado incentivar a política de aprendizagem contínua e de outro lado promover a ideia da racionalidade dos fundos que dispõe os quais são insuficientes.

(xii) *Aumento das instituições do ensino superior*. A expansão tanto do ensino superior bem como das instituições e organismos ligados à universidade se deu e continua a ocorrer de diferentes formas no continente africano. Enquanto alguns países alcançaram um progresso rápido em termos de expansão das instituições e infraestruturas para acesso ao ensino superior e responder às demandas nacionais, outros foram lentos e ainda têm o desafio de maximizar o seu progresso. Neste sentido existem alguns exemplos que chamam atenção. De acordo com Uetela (2016), países como West Sahara e Seychelles, permaneceram sem alguma universidade ou quando não, possuem apenas uma instituição que pode ser colocada na categoria de

universidade. Noutros contextos como Djibuti e Guiné-Equatorial, ainda no mesmo período em análise, não existe registro de dados tanto sobre a universidade quanto sobre o progresso da mesma. Em países como Somália, Eritreia e São Tomé e Príncipe, só há indicação de no máximo duas instituições de ensino superior em cada um destes países e no primeiro caso (da Somália) o Estado inclusive ficou disfuncional ficando incapaz de controlar suas instituições.

Na Gâmbia, no mesmo período que o autor faz alusão (2005), o que existia como instituição de ensino superior eram colégios e não universidades. Nas Ilhas Comores, por exemplo, o acesso ao ensino superior era estimado em aproximadamente 2% deixando 98% da população em idade de participação fora da universidade. Todos estes dados sugerem várias constatações nomeadamente (i) que, mesmo que haja universidades nestes países, seus sistemas ainda estão em processo de transformação e em número reduzido de instituições, (ii) para que o progresso da África que sempre constituiu agenda de muitos países seja alcançado e para que o ensino superior tenha um papel nesta luta para o crescimento, esforços adicionais são indispensáveis tais como; a flexibilização de acesso, expansão de mais universidades e ao mesmo tempo assegur a garantia da qualidade destas (UETELA, 2016, p. 79).

O caso das Ilhas Comores, por exemplo, onde o nível de presença no ensino superior está abaixo de 2%, hipoteca o progresso não só deste país a partir do conhecimento, mas também afecta o resto dos Estados nas mesmas condições em que a exclusão ao saber formal ainda é maior. Embora o ensino superior tenha quantitativamente incrementado comparativamente ao período da colonização, isso não é em si suficiente para garantir modernização. Todavia, esforços adicionais incluindo mecanismos de monitoria e de avaliação constante das universidades africanas e a aposta nos instrumentos tais como capital humano local e financeiro são necessários para potenciar a transformação e adaptação flexível.

(xiii) *Restruturação Curricular*: Algumas das áreas chaves para restruturação como forma de incentivar o progresso incluem as estruturas através das quais a geração de conhecimento é desenhada. Sendo assim, enquanto no contexto global sempre se enalteceu a questão da flexibilidade nas estruturas de produção de conhecimento (currículos), alguns países africanos mantiveram os mesmos modelos e tipologias de estruturas de geração de conhecimento herdados da colonização. Não obstante, outros Estados aceleraram o processo de ajustamento curricular às demandas nacionais, mas viram seus esforços reduzidos devido ao fundo de financiamento das universidades que

era em parte dependente das ex-potências colonizadoras, seus aliados ou agências de fomento.

Estes cenários fazem com que no geral os países africanos sejam caracterizados pelo uso de modelos alheios ao continente para gerir e controlar a transformação da universidade. Esta realidade bem como a constante falha em restaurar tanto o tipo de conhecimento inicialmente determinado no Egito, Marrocos e Mali bem como a insuficiência de África produzir uma universidade nativa moderna após a herança colonial aumenta mais uma vez outros ceticismos e desafios para o ensino superior.

As dificuldades apresentadas ao longo desta seção resumem o *status quo* da universidade e do ensino superior em África bem como os esforços que estão sendo levados a cabo tanto dentro das instituições quanto por governos de diferentes países africanos na tentativa de legitimar a universidade como instrumento de bem estar. Olhando para a origem destas dificuldades, a narrativa dominante reside na insuficiência de quadros altamente formados, na falta da independência política por parte da maioria dos países e ao fato da autonomia econômica estar ainda em processo de construção, o que exerce influência sobre as instituições do governo incluindo na universidade.

Os dados trazidos até aqui desafiam o futuro da África na medida em que as fontes de sustento do ensino superior são essencialmente garantidas pelas grandes corporações e iniciativas locais ainda não estão consolidadas na maioria dos países. Não obstante, o conflito de interesses entre as prioridades dos Estados africanos com as das agências internacionais pode desviar de certa forma a função da universidade no contexto dos Estados nacionais. Em função disso, o ensino superior no continente se torna em certa medida mais exógeno que endógeno. A forma como as universidades geram e transmitem conhecimento revela este desafio e a continuidade da colonização de conhecimento ganha uma forma antagônica da prevalescente ao longo da dominação europeia. Tal situação propõe que os países do continente lutem por outras tipologias de independências tais como autonomia, legitimidade e, acima de tudo, a independência de gerar e subsidiar a produção científica no contexto local.

Como estratégia para alcançar este objetivo, se torna pertinente revisitar a forma como Assie-Lumumba (2005) sintetiza o futuro da universidade em África, isto é, o que é que a universidade africana precisa fazer e aprender a partir das dificuldades apresentadas. Parece que tanto os desafios quanto os esforços de melhorar a universidade que iniciaram desde a institucionalização do ensino superior no contexto

da nacionalização das instituições do Estado, devem estar alinhados ao princípio e diretrizes que orientam para autonomia, independência e legitimidade acadêmicas. As universidades africanas precisam ser investidas para contribuírem efetivamente no fortalecimento dos Estados nacionais. Deste modo, duas questões se fazem a partir das considerações e constatações de Assie-Lumumba, ou seja: quais as áreas que a universidade precisa melhorar cada vez mais e como este estudo vai pensar sobre a mesma temática nas seções subsequentes.

Para além de reverter as dificuldades enumeradas nesta seção em (i-xiii) como os maiores desafios e que sua resolução pode fortalecer a universidade, a autora aponta para outras possíveis saídas que podem ser fortalecidos tendo em conta os esforços iniciados pelos países africanos desde a independência na tentativa de institucionalização da universidade nativa.

Após a independência política, grande parte dos Estados africanos embarcou nas reformas educacionais pontuais através da substituição do sistema colonial de ensino superior por um sistema centralmente autóctone. Uma das políticas aplicadas para "africanizar" o ensino superior foi através da substituição de corpo docente em algumas áreas e restruturação de produção de conhecimento (currículos) em conformidade com a realidade em que os países estavam inseridos.

Foi a partir da independência que o acesso ao ensino superior se redesenhou e passou a incluir os jovens do campo, as mulheres em grande número, grupos minoritários e os não assimilados, para o caso das ex-colónias portuguesas. Anteriormente, o acesso à educação nestes contextos (durante a colonização) foi sempre ligado ao processo de assimilação, isto é, de renúncia aos valores culturais e nacionais (língua, nome e religião) para adequar à nova identidade imposta pelo colonizador. De uma forma resumida, o acesso ao ensino superior foi determinado incondicionalmente pela (i) substituição das línguas nacionais pelo francês, português ou inglês dependendo da potência colonizadora. Tal imposição parece provar de alguma forma a existência de pensamento único, o cartesiano e dominante que é do dominador o que muitos países africanos parecem não ter conseguido se desvendar desta realidade (FANON, 1979, p. 171-3).

No que se refere (ii) aos nomes locais, estes foram em alguns casos substituídos pelo modelo da nomenclatura das potências colonizadoras e (iii) as religiões tradicionais africanas foram então dominadas pelas religiões do ocidente-europeu (catolicismo e protestantismo), alterando todo o sistema tradicional africano de

pensamento e identitário. A independência dos países africanos bem como a universidade nacionalista que se instaurou, teve desde o início o desafio de desconstruir estas categorias e modelos de construção de conhecimento dominante que o colonizador instituiu.

Todavia, conforme se referiu inicialmente, a crise dos anos 1970 e 1980 que afetou de certa forma os Estados africanos na sua maioria interrompeu estas iniciativas e agendas otimísticas de reformas universitárias que haviam iniciado. Como resultado, as universidades pareceram a partir desse período estarem voltadas para as anteriores fórmulas e precisam rebuscar a sua autonomia de pensamento e de produção acadêmico-científica nativo.

Novas ondas de reformas moldaram a universidade africana depois dos anos de 1970 e 1980 incentivados pela necessidade de transformar o ensino superior em universidade virada para investigação (*research based),* algo que pareceu novamente como uma neocolonização do ensino superior tendo em conta que a transformação da mesma em instituição de pesquisa, é algo que na perspectiva de Uetela (2016) surge com *Humboldt* na Alemanha e que posteriormente este modelo se espalhou pelo mundo fora. Todavia, apesar desta dificuldade e aparente contradição entre a teoria (africanizar a universidade) versus a prática (domínio do modelo *humboldiano* de universidade), as tentativas e agendas de reformas para alterar a universidade colonial dominam as políticas dos Estados e universidades do continente.

Qual foi o papel e missão que a universidade adotou como parte das reformas e resposta à crise dos anos de 1980? A resposta a esta questão varia conforme a estratégia tanto nacional quanto institucional segundo mostram os dados dos anos de 1990 em diante. A década de 1990 testemunhou no continente africano, o surgimento de novas instituições do ensino superior públicas, particulares e seculares em muitos países. Grande parte destas instituições estabelecidas ao longo deste período reformularam os seus currículos e cursos com destaque para campos tais como: (i) ciência, (ii) tecnologia e (iii) agricultura, áreas que o continente precisava investir de modo a almejar o progresso, o que significa que a universidade passava a ser um lugar de excelência e de busca tanto de ferramentas quanto do conhecimento legítimo para a modernização.

Tendo em conta que as consequências da crise dos anos de 1980 haviam condicionado o futuro da universidade no continente, parece que as novas universidades particulares instituídas depois deste período se viram obrigadas a optar

por campos de conhecimento que requeriam pouco investimento como negócio e economia, e outras ajustaram os seus orçamentos disponíveis para manter os cursos que eram indispensáveis para reforçar a modernização (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 1).

Todas as categorias de universidade tanto públicas quanto privadas começaram ao longo deste período a se concentrar nas necessidades do mercado numa tentativa de responder à missão de desenvolvimento iniciada ao longo da independência pela universidade pós-independência. Algumas delas foram até hoje (altura da realização da pesquisa) divergentes apesar de terem definido ensino e pesquisa como papel fundamental. Neste sentido, enquanto um certo número se centra no ensino, outro privilegia a pesquisa e há ainda a existência de outro grupo que combina ensino e investigação.

Conforme os dados comprovaram anteriormente, o conselho para desenvolvimento de pesquisa na área de ciências sociais em África (CODERSIA) com sede em Dakar no Senegal, tem incentivado cada vez mais os países africanos a priorizarem pesquisa em áreas relevantes para o desenvolvimento. O mesmo tem desempenhado papel preponderante na influência das universidades africanas para investigação e integração de problemas adicionais que podem acelerar o crescimento do continente nomeadamente gênero, governação, conflitos e flexibilização de habilidades para pesquisa, incentivando as instituições de ensino superior no estabelecimento de laços de cooperação para investigação através de redes (*networks*).

Ao mesmo tempo que aumentam os esforços de africanizar a universidade como um dos mecanismos do progresso no continente, há também estudos desenvolvidos não só pela CODERSIA mas por outras agências, o caso de centros de pesquisas interessadas com o ensino superior em África na perspectiva de avaliar o impacto das reformas levadas a cabo pelos países e universidades.

Os resultados dos estudos mostram em alguma medida que, apesar das reformas e inovação constituírem agenda tanto da universidade quanto dos Estados africanos, elas não escapam às influências das agências e instituições internacionais de financiamento. Os estudos desenvolvidos neste prisma mostram que tal influência dos organismos internacionais nas universidades e Estados africanos pode mais uma vez influenciar a questão de africanização do ensino superior dado o grau de imcompatibilidade que pode existir entre submissão, autonomia e interesse.

A partir desta constatação da Assie-Lumumba (2005) uma vez que o

desenvolvimento da universidade contemporânea em África coincidiu com o período das maiores crises que afetaram o mundo, então se gerou a teoria de investir no ensino superior a partir de uma perspectiva de incerteza. Como resultado, o investimento e desenvolvimento de conhecimento que tanto as universidades quanto os governos africanos fizeram foi majoritariamente na perspectiva de que tanto a economia quanto o ensino superior vivem momentos de crise. Por isso, o continente africano foi dominado pelo desafio de conciliar a manutenção do ensino superior por um lado e por outro gerir a questão da crise.

O que é que todos estes dados sugerem ao continente? Eles mostram que apesar do sucesso alcançado na expansão do ensino terciário e minimização de elitização de acesso, a universidade no continente ainda precisa melhorar cada vez mais. Daí que aprofundar sobre o futuro do ensino superior como garante de bem estar em África, se torna uma preocupação que necessita resposta urgente.

Assie-Lumumba (2005) e Mamdani (1996) sugerem que o futuro da universidade no continente depende também e necessariamente da reconstrução da mesma. Contudo, tal transformação deve ser na perspectiva de reconsideração do ensino superior como um bem público. O argumento parece ser uma afronta ao pensamento de autores como Gumport (2000) que noutros contextos (do ocidente) constataram que a universidade se transformava cada vez mais de bem público para bem privado dado que o acesso e financiamento da mesma para seu sucesso se tornou mais privatizado (GUMPORT, 2000, p. 5).

No caso africano e como consequência desta transição cada vez mais de bem público para bem privado, se levantam questões adicionais (i) quem deve pagar o ensino superior, (ii) o Estado? (iii) os beneficiários? Ou (iv) ambos? A diversificação e diferenciação das respostas a estas questões parece resultar nas diferentes estruturas de pagamento das despesas do ensino superior existentes pelo menos em África. Enquanto alguns Estados consideram que o custo do ensino superior deve ser obrigatório aos utentes (para os estudantes) outros enfatizam a necessidade do Estado arcar com os custos e ainda outros optam pela partilha.

Apesar do modelo de partilha das despesas da universidade entre os Estados e os participantes ter dominado como estratégia de financiamento do ensino superior em África, o peso maior recai sobre os participantes diretos (estudantes) e não sobre o Estado pelo fato de a maioria da população ainda viver em situação de pobreza e participar nestas despesas ainda constituir um peso.

Deve ser por esta via que para Assie-Lumumba (2005) a universidade africana se tornou mais privada quando deveria ser para todos. Dado os desafios que ela enfrenta para reconquistar as promessas da independência, ela precisa de se transformar cada vez mais em bem da maioria. Só quando a universidade se transforma em pública ela se *indigeneza* participa na inclusão social e por conseguinte promove bem estar e crescimento. Ainda mais, ela precisa de construir e desenvolver mecanismos de redes (*networks*) com outras instituições, além da independência econômica que possibilitará tal transformação para um bem público e autônomo. Este posicionamento é corroborado por Fonseca (2007, p. 183), quando afirma:

> Neste contexto, a sociedade brasileira, as sociedades africanas e as demais sociedades empobrecidas do mundo têm uma árdua tarefa a cumprir a fim de tornar possível a sua inserção no mundo globalizado, superar os imensos limites colocados pelo advento da (in)formação computacional, sem extinguir as suas práticas culturais e as suas estruturas de pensamento e comunicação, expressões que dão sentido e marcam de maneira autêntica a cultura e a história desses diferentes povos, pertencentes a essas sociedades tão tradicionais quanto complexas.

Uma questão adicional que pode ainda persistir apesar das hipóteses colocadas até aqui é, que tipo de universidade é adequada para África de modo a promover tal estrutura social (indígena). Uma das respostas é que a educação nas suas variadas áreas de produção de conhecimento e disciplinas, inclusive sua filosofia, ciência e tecnologia, deve estar re-conetada à cultura africana. A educação em África deve estar assente no fundamento da sua filosofia para o progresso do continente.

Todavia, a forma como ela (a educação) foi instituída e se desenvolveu, foi sempre desconetada da realidade da filosofia africana. O retorno à gênese da comunidade africana *ubuntu* (vida comunitária) permite pensar a educação e a universidade em África em contextos que ela se torne um bem comum e não um bem privado como parece ter sido pensado ao longo da história da colonização que somente beneficiou as elites dominantes (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 130).

A explicação da forma como a universidade africana ao adotar o modelo dominante na Europa se desviou da ideologia de africanização e consequente falha em se tornar pública algo definido ao longo das independências, pode ser resumido na perspectiva de que: enquanto a filosofia ocidental a qual a atual universidade africana se construiu aceita como seu ponto de partida e irrestrito “Eu” definido em relação a realização pessoal (*self*), é ao mesmo tempo contraditório à alteridade privilegiado pelo pensamento africano.

A partir destas premissas o modelo filosófico africano, por exemplo, é mais comunitário e enfatiza um Ego que está sempre conectado aos outros indivíduos. Mais ainda, para esta escola de pensamento, o *ethos* africano geralmente e sempre que se refere ao ser, é necessariamente ser em relação aos outros. No centro de tudo isso, o ser humano apesar de ser liberdade como Sartre afirmou, é sempre livre, mas dependente dos outros e, é a partir deste pensamento que se construiria a universidade pública em Africa (ASSIE-LUMUMBA, 2005, p. 130).

A questão de que a divergência entre a estrutura de pensamento ocidental-europeu com o africano de certa forma conflitam e isso pode ter influenciado nas dificuldades do tipo de universidade que se projetou no continente, e consequentemente na insuficiência desta se relacionar com o bem estar, foi recentemente apontado por Uetela (2016) nos seguintes termos;

> Within the African Union there are eight regional economic communities: AMU[36], COMESA[37], CEN[38], SAD[39] EAC[40], ECCAS[41], ECOWAS[42], IGAD[43] and SADC[44] Through these organizations, the unity, rather than the diversity, of the African continent is visible and empowered. In addition, the principle of *ubuntu* (communal thinking) does not perceive cultural diversification to be problematic to development or economic growth. The acknowledgement of existing communal life and collectivism among African tribes seems to have led to certain conclusions concerning the existence of a common identity that generally describes all Africans, at least in ethnophilosophy. Ethnophilosophers such as Mbiti (1999) have formulated the thesis that one of the main distinction between Africans and Europeans/North Americans rests upon the fact that have different perceptions of their identities. Africans think that they exist because others exist: "I am because we are, and since we are therefore I am" (Mbiti, 1999, p. 6). The Western perception presumes that a *sein* (being) exists because he or she thinks, according to the maxim formulated by Descartes: "cogito ergo sum "—"I think therefore I am" (Tradução do autor)[45].

---

[36] *Arab Maghreb Union* (União Árabe Magreb)
[37] *Common Market for Eastern and Southern Africa* (Mercado Comum de África Oriental e do Sul)
[38] *Economic Community of Northern States* (Comunidade Económica dos Estados do Norte)
[39] *Sahel-Sahara Community States* (Comunidade dos Estados Sahel-sahara)
[40] *East African Community* (Comunidade da Africa Oriental)
[41] *Economic Community of Central African States* (Comunidade Económica dos Estados da África Central)
[42] *Economic Community of West African States* (Comunidade Económica dos Países da África Ocidental)
[43] *Inter-governmental Authority for Development* (Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento)
[44] *Southern African Development Community* (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral)
[45] Existe no continente Africano uma diversidade de organismos políticos e econômicos tais como AMU, COMESA, CEN, SAD , EAC, ECCAS, ECOWAS, IGAD e SADC cuja missão é fortificar a ideia da comunidade nas várias regiões do continente. Através destas organizações, a unidade contrariamente à diversidade do continente é visível e empoderada. Além disso, o princípio de *ubuntu* (pensamento comunitário) não concebe diversidade cultural como problemático ao desenvolvimento ou progresso econômico. O reconhecimento da existência da vida comunitária e coletivismo entre os grupos étnicos africanos conduziu à algumas conclusões sobre a existência de uma identidade comum que geralmente caracteriza a maioria dos africanos, ao menos do ponto de vista de Etnofilosofia. Etno-

É dentro deste contexto entre o global e o local que o futuro do ensino superior em África precisa se concentrar. Mais ainda e conforme Fonseca (2004) a democratização do ensino superior deve ocorrer dentro de uma perspectiva Pan-Africanista (unidade para o desenvolvimento) tida como uma perspectiva continental de modernização. Neste particular, Fonseca (2004) afirma:

> A parceria entre os diversos países africanos com o Brasil torna-se um imperativo sócio-cultural-político e econômico, sobretudo aqueles de língua portuguesa e os que colaboraram na construção social e cultural, bem como auxiliaram na constituição das instituições políticas brasileiras desde o século XVI. O encontro entre esses países africanos e o Brasil dá-se mediado pela dívida e pela reparação sociais, seja pelos africanos que comercializaram e colaboraram com o envio forçoso de outros africanos para o Brasil como escravizados, de um lado, ou, de outro, pela colaboração e construção do Brasil enquanto nação que esses africanos propiciaram ao país, legando uma identidade, uma cultura, uma tecnologia, uma ciência, um saber antigo, mas sempre renovável (FONSECA, 2004, p. 63-64).

Os governos africanos, bem como os seus parceiros, são obrigados a contextualizar a percepção da universidade como uma instituição tecnicista e linear visto que as equações para solução do problema do crescimento apenas podem ser eficientes quando desenhadas a partir de um olhar da universidade do contexto nativo e para o bem público. Esta perspectiva parece sugerir que as parcerias internacionais e cooperação às quais a universidade africana se encontra aliada no contexto tanto das agências financiadoras quando dos países industrializados com quem coopera, precisa de resignificação tendo em conta que foi sempre marcada por um síndroma de doador-recetor e em alguns casos considera os países africanos como incapazes de se auto-direcionar.

De forma resumida, para se concretizar o sonho da mudança estrutural efetiva da universidade africana de modo a garantir a transformação genuína e social a partir da educação dentro do continente, é indispensável que estratégias nacionais e governativas que potenciem a construção da universidade pública se consolidem. Mas como é que isso pode ser possível? Algumas sugestões que instigam a questão da governação com base nas estratégias de bem público e como isso afeta o ensino superior são apontadas a seguir como saídas para África.

---

filósofos tais como Mbiti (1999) formulou a tese de que, uma das principais distinções entre africanos e europeus, jaze no fato de que eles têm diferentes percepções das suas identidades. Enquanto a filosofia africana pensa que o indivíduo existe porque outros existem, (Eu existo porque existimos e uma vez que existimos, eu sou) para a perspectiva europeia se presume que o *sein* (ser) existe porque ele pensa, consoante a máxima formulada por Descartes: *Cogito Ergo Sum* –Penso logo existo (Tradução do autor).

2.2. Ensino superior em África, democracia e política

Alguns pesquisadores interessados com a temática do ensino superior em África como Mattes & Luescher-Mamashela (2011), investigaram a relação que se pode estabelecer entre a universidade, política e democracia no continente bem como a medida na qual a mesma relação influencia na transformação social das pessoas que se beneficiam da universidade e da participação política. Tal preocupação se deve em parte ao fato de que tanto a política quanto a democracia são revestidos de conhecimento e a universidade, é uma das instituições legítimas que confere saber formal e ensina um leque opcional de modelos democráticos a serem aplicados por vários Estados.

No continente africano esta ligação tem sido criticada pelo fato das desvantagens trazidas pela lenta transformação do ensino superior no continente gerarem conflitos em relação às vantagens afectando desta feita a democracia e cidadania vistos como aspetos adicionais que instigam a transformação social. Como observam Mattes & Luescher-Mamashela (2011), um dos principais elementos a ser considerado na investigação do papel do ensino superior para o desenvolvimento e consolidação da democracia no continente é a inquestionável escassez do pessoal altamente escolarizado. Tal insuficiência parece estar em contradição com as grandes promessas e apostas feitas pelos países africanos ao longo da conquista da independência política baseada na visão do Estado como impulsionador do bem estar social. A aposta na universidade pode ser uma das estratégias que potencia este bem estar e a teoria de Mattes & Luescher-Mamashela (2011), dialoga com o estudo de Cloete et al (2011) o qual considera que;

> Higher education institutions are seen by many as playing a key role in delivering the knowledge requirements for development. Research has, for example, suggested a strong association between higher education participation rates and levels of development. While the higher education participation rates in many high-income countries are well over 50%, in Sub-Saharan Africa they are in most cases below 5% (Bloom et al. 2006). Furthermore, there is increasing evidence that high levels of education in general, and of higher education in particular, are essential for the design and productive use of new technologies, while they also provide the foundations for a nation's innovative capacity, and contribute more than any other social institution to the development of civil society (CLOETE et al, 2011, p. 3) [46].

[46] As instituições do ensino superior são vistas por muitos como estando a desempenhar um papel importante no fornecimento de requisitos que propiciam o conhecimento necessário para desenvolvimento. A investigação já, por exemplo, sugeriu uma forte interligação entre o ratio de participação no ensino superior e os níveis de desenvolvimento. Enquanto o grau de participação em

Como revelam os dados do acesso ao ensino superior em África e nesta pesquisa, existe uma escassez da população com ensino superior o que pode implicar uma insuficiente interligação entre universidade, sociedade civil e democracia. Apesar da variação existente entre países no que se refere à participação na universidade, a menor percentagem da população com ensino superior no geral é evidente uma vez que os dados empíricos referidos recorrentemente consideram a média de admissão à universidade em todo o continente na categoria de elitização.

Se democracia implica um governo de soberania do povo, isto é, governo em que as principais decisões do destino dos Estados são determinadas pela maioria, para o caso de África parece que as tentativas de progresso estiveram de certa forma hipotecadas. Tendo em conta que o conhecimento específico, competências e habilidades são essenciais nos esforços para desenvolvimento, em África estas habilidades parece terem se potencializado apenas numa pequena elite minoritária (nos 5% em média que participam na universidade).

Como consequência, embora o discurso político de que os Estados africanos estavam desde a independência a instituir governos de soberania popular, tal hipótese pareceu ser contraditória aos fatos na medida em que ao longo da história a participação na universidade se manteve privatizada o que influenciou na incapacidade de geração de um tipo de conhecimento adequado para o progresso de muitos em função da população total.

Não obstante, e como mostram Mattes & Luescher-Mamashela (2011), uma vez que a democracia vai em paralelo com a existência de democratas, o mesmo se pode pensar que o sucesso da soberania popular no contexto dos países africanos, é também indispensável de uma massa crítica de pessoas escolarizadas que acreditam e apoiam a instituição da democracia, que tenham habilidades cognitivas que lhes permita agir como cidadãos críticos e capazes de criticar aos seus governos sempre que for adequado. A universidade é a instituição formal que possui ferramentas para a formação e formatação deste tipo de democratas (cidadãos).

---

muitos países de renda alta está bem posicionado acima de 50%, nos países da África subsaariana está em muitos casos abaixo de 5%. Além disso, existe cada vez mais evidência de que altos níveis de educação no geral, e de participação no ensino superior em particular, são essenciais para o desenho e uso produtivo das novas tecnologias enquanto estes fornecem os fundamentos para a capacidade inovadora de uma nação, e as universidades contribuem mais que qualquer outra instituição social para o desenvolvimento da sociedade civil (Tradução do autor).

O teor ideológico de Mattes & Luescher-Mamashela (2011) parece sugerir que a questão universidade-democracia e política em África tem antecedentes longos na história da construção política e democrática dos Estados iniciado embora no ocidente moderno por individualidades tais como Thomas Jefferson, Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill e John Dewey só para citar alguns pensadores influentes na modernidade, e, foi a partir destes que os movimentos para a escola pública em massa se instituiu tanto na América quanto na Europa. O que se pode aferir sobre África a partir destas teses é que, apesar dos países africanos terem tido influência ou imposição de algumas correntes de pensamento político tais como a escola de democracia, da opinião pública e *behaviourism* ao longo da história política da construção dos Estados nacionais, parece terem desenvolvido de forma desacelerada na prioridade de conhecimento formal como garante do sucesso destas ideologias (MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 2).

Como os autores acima apontam sobre a importância do conhecimento bem como da relação conhecimento versus participação cívica;

> At minimum, education has been argued to increase society-wide literacy levels, enabling larger proportions of the electorate to follow politics by reading newspapers. Education is also believed to stimulate greater political interest and discussion, possession of basic facts about government and internalisation of democratic norms, as well as to enable people to acquire and interpret more information in more critical manner. Finally, education is hypothesized to translate into improved communication and organizational skills that enable people to persuade and mobilize others. […] All of this is believed to translate into higher levels of political efficacy, which in turn leads to specific actions such as joining civil society organizations, contacting elected representatives and other government officials, working with other citizens and participate in community action groups, tolerating political opponents, reframing from violent protests, and ultimately supporting democracy and defending it if it comes under threat (MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 2). [47]

Até que ponto estes argumentos são exequíveis na constituição política e construção da democracia em África? Parece sem dúvida que o vazio entre a vontade

[47] No mínimo, a educação foi sempre vista como mecanismo de incremento dos níveis de literacia da sociedade no geral, propiciando uma larga maioria do eleitorado a seguir processos políticos através de leitura de jornais, por exemplo. A educação é também vista como a força estimuladora de grandes discussões e interesses políticos, aquisição de fatos básicos sobre governos e internalização das normas políticas bem como estímulo para as pessoas adquirirem e interpretar mais informação de forma crítica possível. Por fim, a educação é hipotética de se traduzir num mecanismo de melhoria da comunicação e habilidades organizacionais que permitem as pessoas persuadir e mobilizar os outros. [...].Todas estas teses são acreditadas em se traduzir no estímulo a altos níveis de eficácia política e que por sua vez conduz a ações políticas específicas tais como se juntar a organizações da sociedade civil, contatar os representantes eleitos, oficiais de governo e exigir prestação de contas, trabalhar com outros cidadãos e participar em ações de grupos comunitários, tolerar oponentes políticos, re-significar protestos violentos, e por fim apoiar a democracia e defender a mesma em momentos de ameaça (Tradução do autor).

teórica dos países africanos em construir seus Estados nacionais a partir de uma vontade popular (democracia) versus condições empíricas existentes que são contraditórias a tal construção é maior. Mais ainda, tendo em conta que por média apenas 5% da população em idade de acesso ao ensino superior consegue ingresso, a vontade popular que muitos pregam existir nas suas constituições, é majoritariamente constituída por insuficiência de massa crítica, exigência de prestação de contas bem como da retirada dos membros eleitos caso estes não representem os interesses a partir dos quais eles foram eleitos. Em alguns contextos em África, o alto grau de falta de conhecimento por parte popular faz com que a vontade da maioria plasmada nos princípios democráticos seja apenas um instrumento aplicado pela elite no poder como um meio para alcançar certos fins e interesses particulares. A universidade como uma das instituições legítimas que gera e define pensamento, parece ser na atualidade um agente indispensável para formar novos cidadãos críticos no contexto do continente uma vez que o progresso de África a partir da mesma (universidade) fica afetada pela atual situação.

Apesar de alguns destes argumentos terem sido contestados e dividido cientistas sociais interessados na questão da política, democracia e universidade em África, existem conclusões a favor e contra que podem ser aqui formuladas. Eles permitem por fim classificar se a universidade é ou não a instituição apropriada para fortalecer a relação entre política, democracia, conhecimento e instiga a transformação social. Desta feita, enquanto para alguns não existe uma necessária ligação entre democratas escolarizados com a aplicação do conhecimento adquirido na universidade no exercício de processos democráticos específicos, Mattes & Luescher-Mamashela (2011) consideram a existência de um paralelismo entre conhecimento e tomada de decisões políticas fortes. Neste sentido, enquanto no caso anterior existe uma maior probabilidade de manipulação da soberania popular tendo em conta a sua fraca participação na escola, no caso posterior, tal probabilidade é quase inexistente, visto que o que irá caracterizar a tomada de decisões nos indivíduos é a informação formal (MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 1).

A educação é considerada neste contexto como instrumento através do qual se naturalizam algumas qualidades dos democratas (cidadãos) através da consciência de habilidades tais como interesse na participação política, conhecimento político, contato dos eleitos para prestação de contas, ativismo político entre outras atividades cujo conhecimento é indispensável. De forma simplificada, a educação formal é sem

exceção um indicador significativo para explicação do que os cidadãos fazem na política e como eles pensam sobre a mesma. Desta forma o impacto da educação na política foi sempre pensado conforme Nie et al (2011) apontam como solvente universal de engajamento (NIE et al 1996 APUD MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 3).

No contexto internacional os argumentos sistemáticos sobre a temática da relação educação-cidadania nas antigas democracias, bem como nos países industrializados foi sempre preocupação o que obrigou os cidadãos da época a refletirem constantemente sobre a relação entre educação e qualidade deste engajamento. Todavia, parece que o nível de preocupação sobre estas questões pode ser antagónico quando que se pensa sobre África.

Uma das justificativas dominantes para aparente diferença de níveis de interesse na última região, é que tanto a democracia quanto a educação formal, são fenômenos novos e contraditórios ao continente (novos em relação ao contexto grego, brasileiro ou norte americano de democracia, mas não no sentido da comunidade na busca de consensos que encontra sentido no *ubuntu*). De tal forma que o debate tanto de um quanto do outro, bem como a relação entre os dois, nem sempre constituiu agenda prioritária nas políticas do continente. Tal divergência de prioridades e tempo do surgimento entre o contexto africano com os outros contribui de certa forma para consequentes processos distintos entre países do continente na consideração de políticas educação-cidadania como tentativa de fortalecimento da democracia e transformação social.

O posicionamento acima se salienta pelo fato de anteriormente ter existido uma educação e uma democracia africanas nativas ao continente e que não são semelhantes ao que se vive noutros contextos não africanos. Daí a necessidade de se retomar o princípio do *ubuntu* (eu sou porque somos) que pode servir de lema político e educacional autóctones para África. No âmbito destas distinções, no tempo da política tradicional africana a tomada de decisões era e continua sendo realizada a partir do consenso e não pela maioria simples ou composta que é exógeno ao continente.

Quanto à educação, a escola euro-ocidental não esteve sempre presente no continente africano em todos os séculos anteriores ao século XX, e, ainda, desde o século XV a África foi mergulhada em um colonialismo de conquista que não pressupunha a escolarização e/ou alfabetização das maiorias, mas sim das elites dominantes, algo imposto ao longo da ocupação do continente.

O continente africano, em especial a região ao sul do Saara, não teve um processo instrucional euro-ocidental entre os séculos XV a XIX. Somente no século XX é que vai se encontrar este processo de formação escolar e, ainda, para atender pequenas elites nativas e tradicionais que passavam pelo processo de assimilação. Por este viés não se criou no continente africano o hábito de se estudar, póis o objetivo era outro o de explorar, expropriar o máximo esta população via trabalho, não via educação.

Um outro fato embora menos considerado para o caso de África, é a relação que se estabelece entre liderança e educação apesar de alguns serem céticos sobre a existência de qualquer tipo de associação necessária entre os dois. Tal relação sugere que a democracia reque em certa medida uma maioria bem como uma massa crítica que não só acredita no poder popular, mas possue habilidades cognitivas de contestação. Isso em si implica mais uma vez que a escola é indispensável na construção destas qualidades de cidadãos. Uma vez que tanto a população no geral quanto os líderes das instituições do Estado devem estar habilitados para compreender diversos documentos e desempenhar certos papéis, a fraca escolaridade pode resultar numa incapacidade de prestar serviços de qualidade.

É indispensável que instituições democráticas efetivas estabeleçam estruturas internas e procedimentos que lhes permitem realizar funções vitais e gerir tensões bem como contradições internas que surgem. É desta forma que podem desenhar mecanismos de previsão e certeza de processos do governo. Todavia, mesmo que não pareça necessário, a institucionalização efetiva a que nos referimos aqui, é sem dúvida fortalecida por um tipo de habilidades cognitivas adquiridas na educação, sobre tudo no ensino superior, algo que no continente africano ainda está em processo de construção.

Como é que algumas das teorias até aqui sugeridas nos permitem de certa forma compreender o estágio atual da democracia, política e universidade em África bem como da influência destes para o progresso? Para a maior parte dos países do continente, uma das questões essenciais que deveria sempre caracterizar o debate sobre a universidade desde a sua instituição na contemporaneidade, seria se o sistema educacional estava ou não a produzir cidadãos capazes de gerir e controlar as instituições do Estado a partir de um olhar crítico do funcionamento da democracia moderna. Não parece ter sido esta a grande preocupação da maioria dos países em África após a conquista da independência e redesenho da universidade, visto que os

problemas urgentes eram outros.

A aparente dicotomia entre de um lado o tipo de agendas políticas que se constituíram ao longo da independência, e o desacelerado fortalecimento da escola em igual período, influenciou alguns dos países africanos na formulação de falácias de que estavam construindo Estados democráticos, mas que em termos empíricos era utópico tendo em conta que a soberania do povo (democracia) vai em paralelo com a educação da maioria e o ensino superior em particular é de certa forma a instituição que legitima o cidadão crítico.

A aplicação da teoria "educação para democracia" parece ter tido desafios na constituição das agendas prioritárias de muitos Estados em África e como será ponto de destaque em diante, no caso de Moçambique, por exemplo, a materialização teórica sobre a democracia no contexto da participação popular e aceitação da alternância de poder através de eleições regulares, inicia na década de 1990. Isso sugere que tanto neste país quanto noutros, educação e democracia surgiram em momentos diferenciados e o nexo entre as duas ideologias fazem com que o caminho para o sucesso tanto da universidade bem como do vínculo que se estabelece entre esta com a política e democracia nos Estados africanos seja ainda muito longo para se percorrer.

Quando alguns países africanos conquistaram suas independências, a maior aposta como se viu anteriormente foi na educação e os modelos que caracterizaram e guiaram o ensino ao longo deste período foram inicialmente das potências colonizadoras e em alguns casos foi de países comunistas com os quais alguns Estados africanos estabeleceram laços de cooperação visto que o comunismo era a nova ideologia que, conforme Marx (2005) conduziria num longo processo histórico ao fim da exploração, de dominação e consequente progresso dos países e homens que foram por longos anos oprimidos e inferiorizados.

Alguns Estados africanos viram esta ideologia como uma nova *époque* que emergia e que todo o tipo de educação nos moldes desta doutrina conduzia à modernização das nações. Com o colapso do comunismo conforme se destaca no caso de Moçambique na seção seguinte, sobretudo no final da década de 1980, o debate sobre a democracia participativa emergiu como foi também o caso noutros países africanos consequente do surgimento da sociedade civil e do início da impopularidade dos partidos políticos que tinham liderado os países africanos na conquista das suas independências. A implementação deste novo modelo de governação, foi em alguns contextos caracterizado por guerrilhas visto que algumas das formações políticas (os

chamados partidos libertadores) inicialmente tiveram dificuldades em reconhecer os novos partidos políticos de oposição que se formaram no continente, sobretudo quando estes exigiam a participação nas eleições.

Estas constatações mostram que a nova democracia em África é resultado de luta de forças entre os partidos hegemônicos e os emergentes, razão pela qual é ainda nova para muitos contextos. O sentido de novo aqui em apresso já foi explicado anteriormente. A questão da novidade da democracia, pode se estender para o vínculo que se estabelece entre esta participação popular e educação. Este pode ser um laço forçado uma vez que a educação e o ensino superior no continente sempre se reproduziram de forma elitista. Todavia, a democracia como se referiu prima pela soberania popular com habilidades cognitivas críticas que parecem ser legítimas quando instituídas pela escola ou universidade.

Apesar de alguns estudiosos como Putman (1995) terem defendido a inexistência de uma correlação linear entre fortalecimento da universidade e instituição de processos democráticos através de informação qualificada aos democratas (soberania popular) existe uma unanimidade na ideia de que a participação dos cidadãos civis no ensino superior aumenta as chances destes formarem uma soberania popular de qualidade e que as decisões tomadas por estes, têm resultado do cálculo dos custos e benefícios. A insuficiência desta correlação no continente africano sugere que parte da falha do progresso dos Estados, se justifica pela inabilidade que estes têm no fortalecimento da tríade (Universidade-Política-Democracia).

Um dos estudiosos interessados nesta temática Putnam (1995), embora a um dado momento pareça negar a existência de uma relação entre educação e engajamento cívico, ao afirmar que tal ligação não é sempre necessária, o que ele parece sugerir é que este nexo (cidadão cívico versus participação), depende da forma como os princípios democráticos foram internalizados e são promovidos na escola e consequentemente se refletem na maneira como os cidadãos formados pela universidade irão participar na política (PUTMAN, 1995, p. 667 Apud MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 4).

Existe uma necessidade de clarificar alguns pontos que podem parecer contraditórios ao que foi até aqui apontado. A gênese da democracia liberal em África é também resultante do fracasso do comunismo e do surgimento dos partidos políticos que eram contra o monopartidarismo ideológico dos movimentos independentistas. Esteve ainda associado ao liberalismo econômico que se impunha contra a

centralização do poder e da economia. Os membros da primeira escala (membros dos partidos independentistas) as suas lideranças eram majoritariamente constituídas por individualidades que de qualquer forma tinham tido alguma formação superior tanto no ocidente quanto nos países comunistas tal como Cuba e no leste europeu para o caso de Moçambique. Todavia, os da segunda escala (partidos revoltosos ou da guerrilha) são na maioria não altamente letrados quanto são os da primeira escala. Como resultado disso, em África no geral, olhando para a materialização da democracia liberal em si, parece não haver uma necessária correlação entre a universidade e participação em processos democráticos tendo em conta que alguns impulsionadores da luta para a vontade popular no continente vieram majoritariamente de contextos fora da universidade. Além disso o debate sobre a democracia liberal em si inicia num período em que a universidade estava em processo de construção inicial.

Apesar desta aparente limitação, é notória a existência de uma relação entre conhecimento e participação política qualitativo visto que, mesmo que a maioria das lideranças que se intitulam como fundadoras da democracia no continente não tenham passado pela universidade, e, aqueles que tinham passado (os dos partidos independentistas) terem aparentemente reproduzido um sistema de *teoria de subordinação natural* [48], o que prevalece dentro deste cenário todo, é que o conhecimento versus cidadania em muitos casos vão em paralelo e a universidade é a instituição que potencia este paralelismo. Mais ainda, a falta do entendimento desta correlação pode justificar o processo lento e conflituoso que se verifica no continente na tríade ensino-democracia-estado.

A educação, neste caso e a partir das análises supracitadas tem um impacto no cometimento para a democracia. Em muitos casos é vista como preferência para a instituição de sistemas antiautoritários. Isso se deve ao fato de os indivíduos altamente qualificados terem maiores chances de defender valores pro democracia o que sugere para várias conclusões designadamente; (i) olhando para o cenário atual dos países africanos tanto as escolas quanto as universidades têm cada vez mais refletido sobre os ganhos da democracia e não cessam de internalizar estes valores para melhor sucesso destas instituições do Estado, (ii) a partir da teoria supracitada (teoria i), se acredita

[48] É uma teoria política baseada no princípio de que algumas pessoas por natureza, não têm capacidade para fazer escolhas razoáveis. Sendo assim precisam de outros indivíduos que lhes auxiliem na tomada dessas decisões. Aristóteles pode ser considerado o percursor da mesma teoria. O fato de alguns países africanos após suas independências terem optado pela ideologia do monopólio pelo partido único (monopartidarismo), parece sugerir que, apenas alguma elite é que podia tomar decisões políticas para a maioria que era incapaz.

cada vez mais que o investimento nas instituições do Estado que geram conhecimento, pode ser um dos mecanismos de promover a soberania popular e consequentemente de busca pelo progresso.

Com base nas teorias da relação educação e democracia bem como dos esforços levados acabo pelos países africanos, (iii) pode se entender que a educação formal, estimula o acompanhamento dos *medias* e melhor informação sobre a política. (iv) A educação formal facilita a aquisição e seleção da informação básica que permite os indivíduos fazer senso dos acontecimentos políticos no contexto nacional e internacional tendo em conta que cidadãos formalmente informados sobre processos políticos, têm mais chance de influenciar os outros.

Pode-se pensar também que, para a aquisição desta capacidade de influenciar os outros a exigir que processos políticos sejam democráticos, a informação sobre o conhecimento daquilo que são agendas pró-democráticas deve ser cada vez mais proliferada. Para que isso aconteça, se torna indispensável que os Estados invistam na produção do conhecimento através do fortalecimento das instituições legítimas que geram tal saber (MATTES & LUESCHER-MAMASHELA, 2011, p. 17-20).

Segundo se discutiu antes, o fato das grandes agências internacionais terem aconselhado os países africanos a maximizar a educação para todos através do investimento no ensino primário e secundário pode ser uma das estratégias para instigar a consciência de que a tríade democracia, política e educação, vai em paralelo. Todavia, a universidade fortalece e informa melhor o cidadão cívico sobre os pilares do exercício da soberania popular. O enfraquecimento desta instituição no contexto do continente africano foi sempre visto por alguns como uma ameaça à democracia e crescimento tendo em conta a forma como a desinformação da maioria dos cidadãos conduziu ao uso dos mesmos (cidadãos) pelos seus líderes como meios para se atingir certos fins, que em alguns casos se resume pela permanência no poder.

2.3. Resumindo o estabelecimento e dinâmicas do ensino superior: teorias sobre a universidade, produção de conhecimento, mudanças e sua relação com Moçambique

A partir da análise das duas subseções anteriores e de forma resumida, as décadas de 1970 e 1980 foram períodos das consequências da crise de petróleo em África. Alguns países africanos assistiram o colapso das suas economias como

resultado da adesão e contextualização inadequada de certas políticas externas como foi o caso do programa de reajustamento estrutural que na década de 1980 obrigou muitos Estados à reforma de suas ideologias políticas (KI-ZERBO-2006, p. 1-50).

Tal pressão para África mudar era protagonizada por certas mudanças que ocorriam no contexto internacional e por via disso as crises que emergiam afetaram muitos países além-fronteiras, desde a crise de petróleo nos anos 70 do século XX e a subsequente guerra fria cujo fim implicou uma mudança de ideologia política a qual afetou a universidade.

No caso de Moçambique e segundo Rosário (2013), o aparecimento de todas estas incertezas resulta de pelo menos três (3) grandes acontecimentos históricos que contribuíram significativamente tanto para o redesenho quanto para o resignificado do *nomos*[49] dos Estados e das suas instituições. Os três acontecimentos incluíam sem precedentes (i) a revolução nos transportes e comunicações, (ii) a derrocada do muro de Berlim e (iii) o fim da união das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS).

O primeiro acontecimento reduziu tanto os espaços quanto o tempo tendo conduzido os Estados a um alto grau de competitividade e acumulação de capitais como resultado do triunfo do capitalismo. A queda do muro e o colapso da União Soviética por sua vez implicaram o início da confrontação da ideologia do Estado nacional e a queda de outros valores que haviam anteriormente caracterizado a primeira modernidade (sólida e pesada) conforme Bauman (2001) sublinhou no seu livro sobre a modernidade líquida.

Consequentemente e voltando a Rosário (2013) com a vitória do capitalismo, a métrica dominante passou a ser custo-benefício, nascendo como se disse antes o *homo-economicus*. Esta viragem marcou em suma a consolidação de uma nova *époque* que se popularizou como segunda modernidade (a líquida, leve ou tardia). Dentro destas transformações todas, algumas das tradições que tinham dominado anteriormente, começavam a ser redesenhadas.

A universidade como lugar de excelência, isto é, conforme define Castells (2001, p. 3) como uma instituição que desempenha funções imprescindíveis tais como; (a) geração e transmissão de conhecimentos específicos, (b) seleção e formação de elites dominantes e (c) treinamento da força de trabalho qualificada, também se redesenha internamente como forma de garantir que tais funções se mantenham.

[49] Palavra que significa ordem

Esta questão das mudanças e seu impacto nas organizações em tempos de crise é corroborada por Odhiambo (2007), ao apontar que as organizações em várias partes do mundo incluindo universidades, são em alguns momentos confrontadas por períodos de necessidade de transformações rápidas e dramáticas. Sendo assim, a pressão interna e externa imposta sobre elas para mudar e melhorar se torna cada vez maior. Não obstante, os elementos chaves de liderança, missão e visão devem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura organizacional que promove eficiência, excelência e melhoria contínua destas instituições independentemente da dimensão "escola, empresa, universidade ou outras" (ODHIAMBO, 2007, p. 1).

Este olhar do autor parece sugerir que com as transformações e acentuadas tensões que se verificaram a partir do período acima referido, tanto à universidade quanto para qualquer outra instituição, lhes foi imposto uma reorganização e resignificação que só produziria resultados através de uma liderança capaz de implementar mudanças constantes para melhoramento.

No continente africano, têm sido várias as teorias apontadas como sinais do desacelerado processo da consolidação da universidade para adaptar, melhorar e mudar conforme descrevem os 13 desafios apontados por Uetela (2016) sobre o processo de construção da universidade no continente. Não obstante, a liderança cuja centralidade parece não permitir mecanismos flexíveis para mudança institucional e que afeta também a universidade, parece constituir outra atrocidade na construção de bem estar em África.

É neste prisma que na contemporaneidade uma das formas de responder às preocupações sobre o futuro sucesso da universidade tanto em África quanto noutros contextos, surgem intelectuais que abandonam as suas áreas de especialização na produção de conhecimento que foram por vários tempos dominantes (sobretudo nas ciências sociais) e começam a fundar novos campos, servindo de estratégia de aquisição de fórmulas e novas equações para fortalecer a universidade como instrumento de combate às crises. Como Giddens (2001) fundamenta, não há meios para duvidar tanto a crise quanto o abandono de alguns cientistas das suas disciplinas tradicionais para outras áreas e alguns se dedicam à investigação da universidade como processo de uma nova ordem que se estabelece. Como o autor questiona e evidencia,

> [...] Existe algum indício de que estudiosos de talento, outrora interessados em trabalhar com a sociologia, tenham migrado para outros campos de atuacão? Não resta dúvida de que, nos anos 60, alguns dedicaram-se a

> sociologia porque a viram, se não como uma alternativa de revolucão, ao menos como algo novo e avançado, hoje [...]. (GIDDENS, 2001, p. 17-8). [...][...] Essa extraordinária e acelerada relação entre as relações do dia-a-dia e os resultados globais sobre a vida individual compõem o principal tema de nova agenda. As conexões envolvidas são frequentemente muito próximas. Coletividades e agrupamentos intermediários de todos os tipos, incluindo o estado, não desaparecem em consequência disso, mas realmente tendem a ser reorganizados ou reformulados (GIDDENS, 2001, p. 24).

A partir do pensamento de Giddens (2001) a investigação de novas fórmulas e equações para o fortalecimento das universidades de modo a mudar e melhorar, tem constituído agenda de muitos pensadores. No campo das ciências sociais e desde Clark (1983) se iniciou no contexto norte americano o abandonado da sociologia em busca de novas fórmulas para compreensão do ensino superior independentemente do contexto. Desta forma, é importante refletir sobre como é que as teses formuladas até agora podem constituir um iluminismo na compreensão do ensino superior em Moçambique. Neste contexto, as seções que se seguem investigam a universidade no contexto de Moçambique a partir das teorias e referenciais teóricos já apresentados de modo a entender o nexo entre transformação da universidade no país em termos de geração de conhecimento, empregabilidade de modo a ver como isso teve impacto no crescimento do país.

Seção III

3. Ensino superior em Moçambique: estabelecimento e transformação

Resumo

Esta seção considera os pressupostos para a compreensão do ensino superior em Moçambique através da conceptualização dos modelos de produção do conhecimento, atributos e gênese das suas dinâmicas. Descreve os modelos I e II de definição da ciência e analisa como é que os mesmos complementam e se conflitam com a transformação da universidade e empregabilidade dos graduados no país, possibilitando desta forma a valoração da universidade a partir da análise da ascensão social dos graduados posteriormente.

Introdução

A seção anterior descreveu o processo da construção do ensino superior em África bem como o sucesso e as dificuldades que o mesmo encara para se manter. Dentre os vários desafios destaque foi para o fato de a maioria da população em idade de admissão ao ensino superior ter por vários séculos ficado impossibilitado do acesso à universidade devido às políticas coloniais que não privilegiaram a institucionalização da universidade. Mais ainda quando este foi implementado, tornou-se mais segregacionista para além de que tal modelo colonial de ensino foi caracterizado como contraditório ao continente.

O estabelecimento tardio da universidade europeia em África, implicou um processo desacelerado do desenvolvimento do continente a partir da academia, dado que sua menor incidência sobre a questão de privilegiar o conhecimento fez com que muitos cidadãos fossem excluídos. Posteriormente ao estabelecimento da universidade alguns países ficaram dependentes de tipologias exógenas de gerir, administrar bem como liderar seus sistemas educativos. Tudo isso afetou a indigenização da universidade bem como de outras instituições do Estado uma vez que a função do ensino superior permaneceu majoritariamente a de formação das elites dominantes.

Como resultado, o papel da academia como indicador de ascensão social dos utentes se dificultou criando um ceticismo sobre a função da universidade para propiciar bem estar. Dentre os vários fatores que influenciaram no questionamento da legitimidade da universidade para instigar transformação social, maior destaque foi

para o fato de a independência dos países africanos ter-se limitado apenas à liberdade política numa altura que a combinação da independência tanto política quanto econômica eram inevitáveis para a modernização do continente.

Neste particular Memmi (1977), por exemplo, considera a luta pela conquista da emancipação econômica por parte dos países africanos como uma das características que irá fortificar as estratégias de combate dos antigos métodos enraizados pela colonização permitindo a implementação de uma nova estratégia endógena de progresso, como um futuro desafio para os países africanos.

O autor analisa a conquista somente da soberania política como um processo que ocorreu de forma desacelerada para África e pensa que a luta pela liberdade no continente ainda não chegou ao fim visto que os desafios futuros são superiores às vitórias alcançadas. A falta da autonomia financeira por parte destes novos países independentes abriu espaço para uma nova colonização. Como ele afirma;

> Um dos fenómenos que certamente caracterizarão nosso século no futuro será a derrota dos velhos métodos do colonialismo e sua substituição por métodos mais novos e eficazes no panorama histórico atual. Vimos e continuamos a ver o despertar da independência nacional nas antigas colónias de África que, da segunda metade do século passado em diante, fora quase que inteiramente retalhada e distribuída entre as maiores potências da Europa, inaugurando o estilo clássico do colonialismo moderno. Mas essa independência, analisada além de sua manifestação meramente política, ou seja, o fim do domínio ostensivo e a criação de uma nova nação autogovernada, falando por si mesma no contexto mundial tem sido acompanhada, em muitos casos, pela permanência subjacente de um domínio exercido no campo económico, tão ou mais profundo e alienante que o de carácter político (MEMMI, 1977, capa).

Na perspectiva de Memmi (1977) parece que a ausência da conjugação entre a liberdade política e a financeira fez com que os países africanos fossem em alguns casos submissos às prescrições tanto das nações mais industrializadas quanto das agências financiadoras para gerir seus sistemas de ensino superior, o que lhes impõe uma nova luta contra a neocolonização financeira aqual afeta a universidade na geração de pensamento.

Sendo assim, após a independência, tal dependência parece ter-se acentuado com a insuficiência dentro dos países africanos de quadros capacitados para dar continuidade com a universidade nos prismas definidos pelo significado da independência. Todos estes desafios do ensino superior em África despertaram atenção para uma resignificação da geração da ciência no continente em vários domínios como se fez alusão.

As duas seções que se seguem constituem desta forma o epicentro da presente pesquisa cuja algumas das preocupações conforme já indicado consistem em perceber a universidade como instituição social em Moçambique e como é que a mesma foi pensada desde o início para contribuir para o bem estar do país considerando a transformação social dos seus participantes e privilégio do conhecimento.

A forma como o ensino superior no país respondeu ou não às promessas de ser instrumento que impulsiona ascensão social será mais desenvolvida através da análise dos resultados dos inqueridos das universidades selecionadas para o estudo, das políticas das universidades e do Estado moçambicano. Desde já é urgente perceber o contexto da institucionalização do ensino superior em Moçambique.

3.1. A origem do ensino superior e os modos de produção do conhecimento em Moçambique: antecedentes históricos

Embora se tenha provado anteriormente que o que hoje se denomina ensino superior iniciou em África e não no ocidente, a forma como a teoria da universidade se consolidou na modernidade (período caracterizado pelo total enfraquecimento da arabização da África e do mundo), conduziu a um novo tipo de concepção da academia que fez com que na maioria dos contextos houvesse a necessidade de ajustamentos na medida em que tal universidade moderna foi vista como nova e antagônica tanto para Moçambique em particular quanto para o contexto da maioria dos países do continente africano.

Todavia apesar da colonização e imposição desta universidade moderna, nem todo o contexto histórico de prosperidade científica se corroeu em África. Como se observou anteriormente e conforme Uetela (2016) sustenta, a sobrevivência de instituições tais como Karaouine[50], Al-Azhar[51] e Timbuktu[52] não só reprova a narrativa segundo a qual o ensino superior começou no ocidente com o estabelecimento das universidades de Bologna, Salamanca, París, Oxford e Cambridge a partir do século XI, mas também evidencia o fato de que é em África onde as primeiras formas de descobertas científicas ocorreu. Os centros de produção da ciência

[50] Uma das primeiras e mais antigas universidades localizada em *Fez* no Marrocos. A mesma foi fundada em 859, muito tempo antes da construção por parte do ocidente das universidades de Bologna, París, Oxford e Cambridge que dominam parte da literatura sobre origem da universidade.
[51] Fundada entre 970 a 972, é também considerada como uma das universidades mais antigas do mundo localizada no Cairo (Egito) e que sobrevive até hoje.
[52] Lugar onde afloraram as formas de aprendizado Islâmico (século XII) muito tempo antes da colonização europeia em África (século XV).

inicialmente concebidas em África serviram de protótipos e inspiração de muitos cientistas ocidentais (Thales, Pitágoras entre outros) que se deslocaram ao Egito a fim de aprender as equações de geração de conhecimento que havia iniciado sobretudo no norte de África. Segundo Elias (1998), apesar do atual processo lento na consolidação da universidade moderna em África que se associa à colonização (do pensamento e da própria universidade), a superioridade do Egito, por exemplo, comprova o sucesso alcançado anteriormente em África no que se refere à geração de ciência. Como ele afirma:

> [...] César, que na verdade era um ditador, ordenou uma reforma radical do calendário. A regulação das relações sociais em termos de tempo sempre fora obra das autoridades eclesiásticas ligadas ao poder temporal. Não deixa de ser significativo, no que concerne ao desenvolvimento do saber na Roma antiga, que César tenha convocado à sua presença um sábio Egípcio, o astrónomo e matemático Sosígenes para lhe servir de conselheiro na reforma do calendário Romano. Na época os egípcios já tinham uma longa tradição em matéria de observação dos astros e de estabelecimento de calendários, a qual foi enxertada na tradição romana. O resultado da reforma de César, ocorrida no ano de 46 A. C., foi um calendário que apresentava muitos traços conhecidos e que, desse modo, marcou incontestavelmente uma etapa rumo ao calendário atual. Os egípcios haviam tentado estabelecer uma correspondência entre as unidades de tempo baseadas nos movimentos de lua e do sol, respectivamente, construindo um ano de doze meses de trinta dias, ao qual acrescentavam, no começo ou no fim, cinco dias suplementares, de modo a fazer seus meses corresponderem ao ano solar [...] (Elias, 1998, p. 154)

O argumento acima citado comprova de certa forma o sucesso inicial que África havia alcançado em termos de produção e expansão do conhecimento através da criação de lugares de excelência os quais se podem equiparar ao atual Harvard, Princeton, Yale ou Oxford só para citar algumas universidades ou instituições de geração de ciência que passaram a dominar desde a era moderna.

A partir da tese de Elias (1998) é possível perceber também que a interrupção da arabização do continente africano pode sustentar a teoria de que no contexto específico tanto de Moçambique assim como de muitos países que após a colonização ainda não estavam totalmente arabizados, o estabelecimento da universidade colonial nestes casos ocorreu tardiamente coinscidindo com a luta pelo reconhecimento das independências. Isso implica em parte que a institucionalização do ensino superior em Moçambique assim como em outros países ao menos no contexto da universidade colonial, não se pode atribuir somente à vontade das potências colonizadoras na medida em que; (i) foi uma das formas de reivindicação pela antiga soberania que alguns países africanos (Egito, Mali e Marrocos) já haviam conquistado antes da

expansão europeia, (ii) para o caso específico de Moçambique resulta da emancipação dos movimentos de independência e não somente do interesse de Portugal em educar as suas elites que habitavam no país (UETELA, 2016, p. 44).

Alguns dados que sustentam o argumento do estabelecimento do ensino superior em Moçambique como resultado da pressão do movimento independentista é a primeira iniciativa de estabelecer universidade que começa em 1962 com a institucionalização do centro de estudos universitários. Esta instituição do centro de estudos universitários ocorreu em Angola em igual período que se criavam os movimentos de libertação dos dois países nomeadamente a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) para Moçambique e o MPLA (Movimento Popular para a libertação de Angola) para Angola respetivamente.

Eis a razão pela qual o ensino superior em Moçambique embora tenha o modelo herdado da colonização é consequência de uma fusão entre a reivindicação das elites portuguesas que habitavam no país por um lado e a elite moçambicana engajada na luta de libertação do país que via a necessidade de se iniciar uma outra luta de libertação das mentes nacionais após longos anos de segregação. Este posicionamento corrobora com a forma como Premugy (2012) descreve a origem do ensino superior em Moçambique nos seguintes moldes:

> Dos caminhos trilhados podemos referir a sua génese no longínquo ano de 1962, a 21 de Agosto, com a abertura dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques, então capital de Moçambique. Importante detalhe é o facto de que o Decreto-lei nº 44.530 que criava o Ensino Superior em Moçambique, também criava em Angola, podendo-se interpretar uma estratégia colonial e não apenas territorial moçambicana. Este dado concede os primeiros sinais de uma filosofia de ensino superior virado para os interesses do domínio das nações colonizadas, através da formação de ideologias compactuantes. Porém, segundo uma recente pesquisa, se por um lado o discurso oficial era do ensino superior ser o guardião da presença colonial, por outro lado, identifica-se uma atitude ousada de se ter remetido à universidade o papel do ensino e pesquisa, logo à partida (PREMUGY, 2012, p. 6).

Tendo em conta que a conquista da independência de Moçambique e de qualquer outro país em África foi resultado da política pan-africanista baseada na cooperação e estabelecimento de vínculos entre os Estados africanos, o mesmo pode se aferir com a instituição da universidade como se caracterizou para o caso de Moçambique e Angola, fato que se vivenciou em tantos outros países da região. Consequentemente, o debate atual sobre o estabelecimento de redes (*networks*) entre as universidades dentro e fora de Moçambique parece ser algo que o país definiu desde a conquista da independência e que se intensifica ao longo da criação de organismos tais

como PALOPs (Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa) que fortalecem a cooperação entre Estados não só no contexto político mas também no panorama da academia, colocando as universidades interligadas umas com as outras.

Mas como é que foi inicialmente definida a universidade moçambicana pós-independência, quais as estratégias que o governo priorizou junto à universidade em termos de determinação de pensamento e como isso elucida na percepção da relação ensino superior versus inserção dos graduados no mercado laboral nacional?

Conforme já se fez referência anteriormente, o período entre 1962 passando por 1968 até 1975 sugere duas teses em torno da origem da universidade em Moçambique nomeadamente (i) que a elite portuguesa residente no país clamava por acesso à universidade e (ii) o fato de que o início da luta de libertação organizado pela FRELIMO era o culminar de várias estratégias de progresso dentre elas a reivindicação do conhecimento por meio da educação. Tudo isso forçou o então governo português a instituir a universidade no país como parte do processo de reconhecimento da independência em Moçambique.

Seja qual for a razão pela qual a universidade foi construída no contexto de Moçambique, 1962 como data da gênese do ensino superior, sugere que, a institucionalização do tipo de universidade (moderna) só a partir da década de 1960, pode perceber-se a priori como uma inexistência da vontade política, moral e social por parte de Portugal em privilegiar conhecimento ao longo de todo o tempo que dominou o país. O que se viu como interesse primordial ao longo da colonização foi a necessidade de manter continuidade e perpetuação tanto da dominação quanto da inferiorização na medida em que Portugal não só foi um dos últimos países a reconhecer a independência de Moçambique, mas também a estabelecer a universidade nas suas colónias durante os 477 anos da sua presença (1498-1975), o que faz com que o ensino superior moçambicano seja recente e ainda em processo de consolidação.

A consideração da origem do ensino superior em 1962 como sendo instituído pela perspectiva i, (elite portuguesa existente em Moçambique que clamava pela universidade), leva à constatação de que o tipo de ciência que a universidade produziu inicialmente visava gerar um tipo de consciência capaz de lutar contra a reivindicação que o país iniciara protagonizado pelos indígenas moçambicanos que em igual período se mobilizavam para a independência. A ciência nesta perspectiva era um exercício de contestação às ideologias contraditórias do regime colonial que podessem emergir localmente e protagonizado pelos indígenas.

Todavia, se pensar-se que a origem da universidade em Moçambique no ano de 1962 é resultado da política ii, (o início da luta de libertação do país organizado pela FRELIMO e que começava a desenhar várias estratégias do progresso do país dentre elas a maximização do conhecimento por via de acesso à escola), então a origem da universidade nasce logo com o intuito de inserir os participantes na luta pela soberania do país através da maximização do saber. Isso em si significa que pelo fato de o acesso neste período ter sido etilizado, a integração dos graduados no mercado de trabalho formal era plena tanto para o caso dos portugueses que viam a necessidade de maximizar o conhecimento para perpetuar a dominação, quanto para os moçambicanos que se formavam no mesmo período como resultado da conscientização para a liberdade.

Contudo, entre as duas categorias (portugueses e indígenas) durante a colonização e pouco depois da independência, para um português as condições eram muito maiores do que as possibilidades de inserção e de integração dos moçambicanos tanto no acesso à universidade quanto ao mercado de trabalho. De outro lado existe a questão de que um português em Moçambique era considerado um cidadão da metrópole ultramarina, e o moçambicano deveria já ter adquirido o estatuto de assimilado o que significa ter saído da sua condição de indígena. Nesse sentido, embora a universidade tenha parecido moçambicana e para os moçambicanos, empiricamente reproduziu a ideologia colonial tanto durante a colonização quando após a independência. Os assimilados majoritariamente ligados à FRELIMO bem como os portugueses que se nacionalizam moçambicanos vão pensar a universidade a partir deste período.

3.2. Algumas marcas sobre o ensino superior em Moçambique

De acordo com Uetela (2016), após a independência, as instituições do governo moçambicano incluindo a universidade estiveram majoritariamente tuteladas sob orientação do partido único (FRELIMO). Esta centralização total durou aproximadamente 20 anos (1975-1994), pelo menos em termos teóricos porque empiricamente muitos compreendem que o que se verificou em 1994 com as primeiras eleições “democráticas e multipartidárias”, cujo intuito era dar um novo olhar na gestão das instituições do Estado através da reversão do controle vertical para horizontal e que daria mais soberania à universidade foi uma ideologia. Sendo assim, a

materialização do horizontalismo de gestão no ensino superior, apenas se fortaleceu em 2000 com a criação do Ministério do Ensino Superior, organismo que iria potenciar a descentralização e criação de mecanismos teóricos, empíricos e de anti-partidarização da universidade, por esta ser uma instituição do Estado (UETELA, 2016, p. 102-112).

Através do estabelecimento do Ministério do Ensino Superior no ano 2000, projetava-se o início da autonomia universitária bem como o fim da aparente dependência das instituições estatais ao partido único. Todavia, o caso foi infortúnio uma vez que em 2005 com o novo governo eleito, o Ministério do Ensino Superior foi extinto e se criou a DICES-Direção para a Coordenação do Ensino Superior, este que passou a funcionar sob-tutela do Ministério da Educação e Cultura. Com a nova re-estruturação a autonomia universitária bem como a despartidarização das instituições do Estado incluindo a universidade iniciados em 2000 viram-se hipotecados e houve contestações contínuas contra a centralidade do Estado sobre as suas instituições nos anos que se seguiram.

As constatações acima propõem que mesmo no ano 2000, o simples fato da criação do Ministério do Ensino Superior não configurava em si uma horizontalidade total e nem tão pouco que a autonomia universitária estava dada, concedida ou conquistada na sua plenitude, pois a gestão universitária aparentemente continuou sendo uma ação do Estado proposta e imposta pelo partido único (FRELIMO). Além disso a contestação de que as instituições do Estado inclusivamente a universidade estavam partidarizadas ganha relevo por parte dos outros partidos políticos anti FRELIMO.

O caso do domínio apenas da UEM, UP e ISRI entre 1975-1995 propõe como é que a questão Partido-Estado-governo-instituições do Estado afetou a universidade através da formação majoritariamente das elites pertencentes ao partido único, durante aproximadamente 20 anos do domínio destas instituições públicas. Consequentemente, isso pode ter influenciado na dificuldade da concepção da partidarização, centralização e Estado como fenômenos não necessariamente ligados visto que ao longo da institucionalização e desenvolvimento da universidade a questão partido-estao-governo estiveram aparentemente associados entre 1975-1994 aquando do domínio das únicas 3 universidades públicas.

Contudo, através das novas eleições de 2014 e da pressão pela necessidade de reformas institucionais, o novo governo eleito reiniciou o debate sobre descentralização e autonomia universitária através do restabelecimento do Ministério

do Ensino Superior e Tecnologia. Este ministério surge já com uma inovação em termos de designação passando a chamar-se Ministério de Ciência-Tecnologia-Ensino Superior e Técnico Profissional. Algumas destas dificuldades e processos de tentativa de transformação da universidade encontram justificativas no que Lima (2016) descreveu como consequência de Moçambique ter sido majoritariamente Estado de partido único nos seguintes prismas;

> Moçambique foi, desde a sua independência e durante mais de quinze anos, um Estado de partido único, a FRELIMO. Segundo Brito (1993), depois da descolonização, a maioria dos Estados africanos seguiram o monopartidarismo. Após as suas independências, muitos destes países encontravam-se diante de disputas étnicas e políticas internas, uma vez que os territórios delimitados pelos colonizadores abarcavam uma enorme diversidade. Por isso, colocava-se a necessidade de garantir a unidade nacional. No caso de Moçambique, os problemas oriundos desta diversidade foram agravados pela estratégia política de seus vizinhos capitalistas. A África do Sul e a antiga Rodésia (atual Zimbabwe) que exploraram a insatisfação de diferentes grupos étnicos por meio do financiamento à Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) como uma forma de desestabilizar o projeto político da emergente nação moçambicana (LIMA, 2016, p. 18).

O que Lima (2016) mostra é que a gestão e direção do ensino superior em Moçambique, estiveram hegemonicamente ligadas à ideologia dominante, neste caso a doutrina do partido único (FRELIMO). Como Bourdieu (2013) aponta para as consequências das culturas dominantes e como em certos momentos os dominadores do campo (indivíduos gerados pela cultura dominante) servem de instrumentos de legitimação e perpetuação do pensamento de poder, isso chama a uma reflexão sobre a universidade moçambicana do partido único entre 1975-1994, bem como é que a partir desta se pensou a construção dos modelos de reprodução ideológica tendo em conta a idealização hipotética da integração dos graduados.

3.3. A frelimo e a universidade em Moçambique (1975-1992)

O partido único FRELIMO, que esteve fortemente ligado ao comando da universidade entre 1975-1992 aplicou várias estratégias para fortalecer a rede educacional no país, sobretudo através da formação de quadros para pertencerem a este grupo e participou na criação de departamentos de trabalho ideológico cujo objetivo era a instrução e aumento do pessoal do partido bem como a propagação da ideologia política desta formação através da educação política nas escolas, campanhas nacionais de alfabetização e introdução de disciplinas parecidas. Parece que esta reprodução doutrinária do partido único não se observou apenas nas escolas básicas mas também

nas instituições do ensino superior. Os documentos da 2ª conferência nacional do trabalho ideológico resumem a estratégia do partido ao longo do período aqui em análise (1975-1992) nos seguintes prismas,

> Como meio principal para o seu trabalho de educação política e formação de quadros para o partido, o departamento do trabalho ideológico realiza cursos de curta e média duração nos centros inter-provinciais criados com essa finalidade e também através de seminários, palestras e colóquios. Os cursos destinam-se aos melhores operários, camponeses e outros trabalhadores, selecionados pelas respectivas estruturas políticas (FRELIMO, 1978, p. 20).

Numa outra perspectiva revela-se como a estratégia do partido FRELIMO para a educação constituiu principal agenda no II congresso desta força política. Isso ocorreu através da especificação de responsabilidades sobre a temática assente nalgumas agências criadas dentro da Frelimo especialmente o departamento do trabalho ideológico cujas funções foram delineadas nos seguintes moldes:

> A orientação e controle político-ideológico da educação e cultura é função específica do departamento do trabalho ideológico do partido. O principal objetivo é a implementação de orientações do partido no ensino a todos os níveis em todos os sectores. Constata-se, no entanto, que a ação do Departamento do Trabalho Ideológico do partido neste sector tem sido dificultada por duas razões essenciais: (a) Ausência de estruturas do partido em grande parte das escolas do país; (b) Falta de definição de tarefas da estrutura do partido a nível das escolas. Identificação das tarefas das estruturas do partido ao nível provincial e distrital, relativamente aos problemas que surgem nas escolas. (FRELIMO,1978, p. 57).

Parece ser através das estratégias acima que se maximizou a propagação da educação do nível central para as províncias construindo-se o monopólio e controle desta força política sobre as instituições do Estado moçambicano. Embora a educação ao nível da base tenha-se expandido com sucesso para as províncias ao longo deste período, o partido único pareceu insuficiente na questão do ensino superior. À medida que a educação básica se descentralizou de forma acelerada, tal expansão não ocorreu com a universidade que permaneceu centrada na capital Maputo e oferecida por apenas 3 instituições de ensino superior, as únicas que continuaram existentes ao longo do subperíodo em análise.

As mudanças (aumento das IES) verificadas ao longo deste período (1975-1992) em alguma medida revelam um alto grau de cometimento do Estado nacional na medida em que guiado pelo partido único conseguiu influenciar em conformidade com as necessidades da época a criação de mais duas instituições do ensino superior nomeadamente a UP e ISRI. Este incremento não ocorreu ao longo dos 477 anos de dominação portuguesa no país. Todas as 3 universidades existentes nesta época foram

construídas na capital Maputo o que comprova que o ensino superior expandiu desproporcionalmente com o ensino básico no território nacional e se manteve centralizado mesmo após a independência. No que se refere ao tipo de ciência que se privilegiou ao longo deste período, Lima (2016) resumiu como tendo marcado a transformação do pensamento social moçambicano na medida em que,

> Neste sentido, o ano de 1975 marca o início de uma grande transformação no campo da produção do pensamento social em Moçambique. A nova abordagem científica que se dá após a independência critica a produção colonial pela sua falta de objetividade científica, que estaria ligada à instrumentalização da disciplina para fins coloniais. Ela mesma, porém, é marcada por um viés marxista e está estreitamente ligada ao processo de construção da nação moçambicana liderada pela FRELIMO. É legítimo considerar que houve, em alguma medida, uma troca dos poderes que orientavam a produção científica no âmbito das ciências sociais: o que antes contribuía para a legitimação de práticas coloniais passaria a ajudar a legitimar o projeto político da FRELIMO (LIMA, 2016, p. 17).

A autora parece sugerir que a contestação da universidade colonial bem como o desafio do ensino superior moçambicano em desvincular-se deste modelo e estabelecer uma universidade autóctone é algo que inicia com a independência do país, uma tentativa que se estende desde 1975 e se intensifica na década de 1980. Não obstante, apesar desta agenda, parece que o colapso do comunismo em Moçambique marcou uma nova era na esfera do ensino superior, sobretudo no fim da década 1980 e início de 1990.

A queda do muro de Berlim que ditou de certa forma o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas influenciou no redesenho das políticas educacionais uma vez que Moçambique havia definido o processo de construção política das instituições a partir do marxismo leninista logo após a independência. Com o surgimento da sociedade civil e liberalização do mercado, o ensino superior passou a ser não só uma agenda do Estado, mas também de organismos privados. Todavia, apesar da entrada em vigor das universidades particulares na década de 1990, o Estado continuou como agente de controle e garantia da legitimidade tanto da universidade pública quanto da universidade privada.

As universidades existentes nesta altura efectuaram mudanças curriculares de modo a atender às demandas e necessidades do mercado, o que acelerou cada vez mais a competição entre os dois setores para expansão do ensino superior ao longo do país. Tal competição entre o público e privado para expandir a universidade em Moçambique, legalizou-se pela criação da lei 1/1993 de 24 de Junho que licenciou a operação de universidades privadas neste segundo momento de reconfiguração do

ensino superior. No período de transição entre pós-independência e início da economia de mercado, o número de instituições do ensino superior no país aumentou e a descentralização do acesso à universidade constituiu principal agenda do Estado moçambicano.

Uetela (2016) resumiu a forma como o ensino superior se proliferou a partir de 1993 através de 2 quadros que descrevem o estabelecimento das instituições de ensino superior no país desde o surgimento do monopartidarismo até 2014 numa ordem cronológica abaixo indicada. A lista é referente às universidades tanto públicas[53] quanto privadas[54].

Quadro 3.4.a Expansão cronológica do ensino superior em Moçambique desde 1975-2014: universidades públicas

Universidades Públicas	**Ano de institucionalização**
1. Universidade Eduardo Mondlane	1975/6
2. Universidade Pedagógica	1986
3. Instituto Superior de Relações Internacionais	1987
4. Academia de Ciências Policiais	1996
5. Academia Militar	2003
6. Instituto Superior de Ciências de Saúde	2003
7. Instituto Superior de Ciências Náuticas	2004
8. Escola Superior de Jornalismo	2004
9. Instituto Superior de Administração Pública	2005
10. Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique	2005
11. Instituto Superior Politécnico de Gaza	2005
12. Instituto Superior Politécnico de Manica	2005
13. Instituto Superior Politécnico de Tete	2005
14. Universidade Zambeze	2006
15. Universidade Lúrio	2006
16. Instituto Superior Politécnico de Songo	2008
17. Instituto Superior de Artes, Humanidades e Cultura	2008
18. Instituto Superior de Estudos de Defesa Armando Emílio Guebuza	2011

[53] Considera-se instituições públicas todas aquelas cuja sobrevivência e sua continuidade de existência é indispensável do orçamento do Estado. Este tipo de instituições são financiadas e legisladas pelo Estado moçambicano.

[54] São aqui definidas como instituições do ensino superior de entidades individuais ou pertencentes a agências particulares, pessoas coletivas privadas ou mistas. As suas fontes de receita são privadas e podem classificar-se em lucrativas e não lucrativas.

Fonte: Fonte: Adaptado da contextualização do ensino superior em Moçambique Apud Uetela 2016, p. 109-110

Quadro 3.4.b: Expansão cronológica do ensino superior em Moçambique desde 1975-2014: universidades privadas.

Universidades Particulares	**Ano de institucionalização**
1.Universidade Politécnica A politécnica	1995
2. Universidade Católica de Moçambique	1995
3. Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique	1996
4. Universidade Mussa-Bin-Bique	1998
5. Instituto Superior de Transportes e Comunicações	1999
6. Universidade Técnica de Moçambique	2002
7. Universidade São Tomás de Moçambique	2004
8. Universidade Jean Piajet	2004
9. Escola Superior de Economia e Gestão	2004
10. Instituto Superior Cristão	2005
11. Instituto Superior de Educação e Tecnologia	2005
12. Instituto Superior de Ciência e Investigação	2005
13. Instituto Superior Dom Bosco	2006
14. Instituto Superior de comunicação e Imagem de Moçambique	2008
15. Instituto Superior de Tecnologia e Gestão	2008
16. Instituto Superior Maria Mãe de África	2008
17. Instituto Superior Monitor	2008
18. Instituto Superior de Gestão Comércio e Finanças	2009
19. Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande	2009
20. Instituto de Ciência e Gestão	2009
21. Universidade Nachingwea	2011
22. Universidade Adventista de Moçambique	2011
23. Instituto Superior de Gestão de Negócios	2011
24. Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local	2012
25. Instituto Superior Mutasa	2012
26. Instituto Superior de Gestão Administração e Educação	2013
27. Escola Superior de Gestão Social e Corporativa	2013
28. Instituto Superior de Ensino a Distância	2014
29. Instituto Superior de Ciências e Ensino a Distância	2014
30. Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo -Gwaza Mutine	2014
31. Universidade Metodista Unida de Moçambique	2014

Número Total de Universidades	49

Fonte: adaptado da contextualização do ensino superior em Moçambique Apud Uetela 2016, p. 109-110

Conforme mostram os quadros 3.4.a e 3.4. b o crescimento e expansão do ensino superior em Moçambique, foi de forma acelerada a partir do segundo subperíodo da transformação, isto é, de 1995 em diante. Todavia, embora o número de instituições tenha crescido rapidamente e estas inclusive terem-se descentralizado para zonas anteriormente inalcançáveis, a admissão à universidade continua elitista resultando na menor presença da população com idade de acesso a universidade.

Tal como é o caso da maioria dos países africanos, o ingresso à universidade em Moçambique é estimado em apenas 3%, uma percentagem que pode equivocar o papel da universidade para o progresso uma vez que cerca de 97% da população ativa para entrada na universidade é privada de conhecimento numa altura em que a economia baseada no conhecimento prova que o saber é indispensável para acelerar a ascensão social.

Sendo a universidade a instituição legítima que confere tal conhecimento, e esta ainda sendo insuficiente, as tentativas para o desenvolvimento de Moçambique a partir da mesma (universidade), parecem merecer especial análise. A interpretação dos dados e conclusões a que o estudo chega apontados nas seções seguintes mostram o contexto no qual a complexidade do debate sobre o valor ou não do ensino superior moçambicano para a modernização do país está inserido. Sendo assim, a descrição das 2 últimas etapas da evolução da universidade em Moçambique bem como do tipo de conhecimento privilegiado permite o esboço teórico e metodológico para se chegar a essas diferentes conclusões.

3.4. A evolução do ensino superior em Moçambique no subperíodo 1993-2007

O segundo momento de transformação da universidade moçambicana depois da independência foi marcado pela transição do socialismo ao capitalismo e consequente adesão do país à economia de mercado. Dada as grandes transformações político-sociais que ocorriam no contexto do país as quais impulsionaram a necessidade do redesenho da universidade, este período pode resumir-se como tendo sido uma época em que se preparou o espaço para caracterização subsequente do estágio da universidade referente à tentativa infrutífera da bolognização do ensino superior em

Moçambique.

Para o caso de Bologna[55], como se coloca adiante, houve vários fatores que ditaram o seu infortúnio, a saber; (i) o tipo de liderança no processo de implementação que foi aparentemente de cima para baixo pelo fato de a mudança não ter sido iniciada pelos intelectuais dentro da universidade, (ii) o posicionamento das universidades do país dentro da região que pode ter impossibilitado sua competição, (iii) a insuficiência de recursos internos para responder às demandas de um novo modelo de universidade, (iv) a falha na contextualização do novo modelo e (v) o medo das consequências bem como das implicações de uma nova reforma.

Como parte do processo de transformação do ensino superior moçambicano, foram vários os instrumentos legais adotados no subperíodo que testemunhou a expansão acelerada da universidade e que reconfigurou uma nova realidade nomeadamente; (i) A lei 1/1993 (primeira lei que legitimou o estabelecimento de novas instituições do ensino superior particulares em Moçambique) e deu início a uma complexidade de ações e estratégias cujo objetivo era fortalecer cada vez mais o ensino como motor para o desenvolvimento.

Como ilustram os quadros 3.4. a e 3.4. b, com a primeira lei do ensino superior que permitiu a criação de instituições terciárias privadas, deu-se o início de uma nova *época* caracterizada pelo aumento tanto do número de universidades quanto da consequente quantidade de estudantes que entraram no ensino superior. Tal transformação resultou na necessidade de criação de mecanismos para conciliar a expansão e garantia da qualidade do ensino oferecido que deveriam estar de acordo com os padrões definidos ao nível nacional.

Todavia, a iniciativa de propiciar a qualidade do ensino superior no país a partir dos modelos que eram aplicados na região em que Moçambique está localizado e no contexto internacional começara em 2003 aquando da primeira tentativa de criação do sistema nacional de avaliação, acreditação e garantia de qualidade do ensino superior sob tutela do Ministério do Ensino Superior que apesar de ter desaparecido em 2005 e se transformado em DICES, havia iniciado um processo de construção da universidade

[55] Um movimento educacional que inicia na Europa na década de 1990 e que se materializa nos finais da mesma década (1999), tomando o nome de Bologna. O mesmo visava criar um espaço europeu do ensino superior. Outros objetivos incluíam a questão de assegurar uma maior mobilidade tanto de professores e de discentes dentro do espaço europeu e através disso acelerar o crescimento socioeconômico deste espaço geográfico.

moçambicana com base na descentralização o que impunha novas formas de integração dos graduados.

3.5. Bologna e o último subperíodo de transformação da universidade moçambicana (2008-2012)

O processo de Bologna é visto como a última das etapas de transformação da universidade no contexto de Moçambique e em análise neste presente estudo. Foi uma reforma caracterizada por roturas e continuidade no seio acadêmico devido a incertezas que as políticas do modelo sugeriam, sobretudo na questão da reconciliação entre mobilidade, regionalização, flexibilidade do ensino e internacionalização, que pareciam incompatíveis com as estruturas internas existentes no seio do sistema do ensino superior do país. O jornal o país de 17 de Outubro de 2011 mostra algumas das complexidades nas quais a universidade se encontrou e como é que em 2011 se decretou falência total do modelo de Bologna e consequente aumento de incertezas sobre o futuro do ensino superior, nos seguintes termos;

> A direção da Universidade Eduardo Mondlane decidiu, semana passada, que se deve retornar, a partir do próximo ano, ao anterior currículo de quatro anos de formação para a obtenção de licenciatura em diversas áreas do saber, e sete anos para medicina. A ideia não só divide opiniões, como também está a causar estupefacção, pelo facto de o novo currículo baseado no Modelo de Bolonha – três anos de formação para o grau de licenciatura – ter sido aprovado, anunciado e introduzido pelas mesmas figuras que hoje compõem, maioritariamente, a direção da UEM […]"Bolonha" era irreversível. [...] Voltou a defender que a adopção de um sistema de cursos longos, fora do contexto de desenvolvimento nacional, não era propício para o desenvolvimento de Moçambique, não só pelo desperdício de recursos, como também pelo prejuízo que se traduzia nos estudantes do ensino superior em Moçambique […] Neste contexto, a reforma curricular pretendia assegurar aos estudantes moçambicanos condições de formação e de integração profissional similares - duração e conteúdo - às dos restantes países da região (SADC). Por outro, pretendia-se criar oportunidade de percursos flexíveis de aprendizagem e processos de reconhecimento de aprendizagens anteriores. "Tínhamos um sistema de precedência com mais de 70 disciplinas; o ensino tornava-se difícil e inflexível" (O País, 2011, p. 1 17 DE OUTUBRO).

Nota-se no período em análise, as incertezas que vão caracterizar cada vez mais o ensino superior, bem como o questionamento da legitimidade da universidade em encontrar um modelo de produção de conhecimento que estimula o progresso do país. Na mesma época, foram vários os decretos e leis aprovados como parte do processo de reforma e de maximização de geração deste saber de excelência para bem estar.

Mais ainda, como o momento em que se dá o início do processo de Bologna foi na ponte entre o fim do subperíodo 1993-2007 e princípio da nova tentativa de

reestruturação da universidade em 2008, alguns dos elementos que legitimaram a implementação do novo modelo já constituíam agenda de debate sobretudo desde 2006, e o que aconteceu em 2008 foi apenas uma legitimação da associação de acordos que haviam iniciado no período anterior.

O conselho de ministros, por exemplo, iniciara em 2006 o debate para aprovação de decretos que viriam mais tarde formalizar o modelo de Bologna através de alguns órgãos de tutela. Um destes órgãos foi, o decreto 63/2007 que criou o (i) *Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior* (SINAQES). O surgimento deste novo organismo ou norma serviu de estratégia para assegurar excelência no contexto da restruturação da universidade e geração de pensamento no país. Premugy (2012) resumiu a composição e funções que condicionaram o surgimento do (SINAQES) nos seguintes termos:

> a) SINAQES–é um sistema que integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam; [...] é um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados pelas próprias instituições do ensino superior para avaliarem o seu desempenho [...] c) Avaliação Externa – é um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados por entidades externas às instituições do ensino superior para avaliarem o seu desempenho; d) Acreditação – é o culminar do processo de avaliação externa que consiste na certificação pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, da qualidade de uma instituição de ensino superior ou dos seus cursos e programas (PREMUGY, 2012, p. 12).

Da constatação acima, transparece que o propósito a partir do qual o (SINAQES) foi conceptualizado é essencialmente a preocupação pela salvaguarda da qualidade do ensino superior e do saber aí gerado. Algumas considerações conforme se evidencia a seguir indicam que apesar da necessária e cuidadosa descrição tanto da aparição quanto do propósito do estabelecimento da (SINAQES) o fato deste ter constituído debate primordial do Conselho de Ministros e somente legitimado em 2007 pode revelar a dicotomia entre expansão da universidade em Moçambique versus insuficiência de mecanismos de controle e garantia de excelência do saber vigente desde 1975 até 2007, este último ano que foi da institucionalização das primeiras tácticas de regulamentação.

Como resultado, as grandes atribuições do (SINAQES) a partir do momento da sua implementação resumem-se, como descreve Premugy (2012) sobre construção da universidade em Moçambique nos seguintes prismas:

> O SINAQES tem as seguintes atribuições: a) Desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços

> prestados pelas instituições de ensino superior à sociedade; b) Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade; c) Informar à sociedade sobre a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior; d) Apoiar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do estado para o sector; e) Concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo (PREMUGY, 2012, p. 13).

A partir destas teses é possível notar, como afirma o autor, que existem desde o segundo subperíodo da transformação do ensino superior em Moçambique várias tentativas para acompanhar o progresso do seu crescimento e fazer com que este desempenho esteja em conformidade com a qualidade. Por essa razão, a SINAQES teve como maior objetivo desde a sua fundação, estimular as instituições do ensino superior a colocar a questão de excelência como uma das principais agendas na expansão da universidade.

A excelência neste sentido tornou-se coercitiva tanto para as universidades públicas quanto para as universidades privadas do país. O SINAQES serve também de instrumento que regula a integração entre as estratégias definidas no país com as existentes na região e no contexto internacional. Através do SINAQES, o país não só pretende *moçambicanizar* a universidade, mas também regionalizar e fazer com que ela se adéque aos padrões definidos no contexto regional como critério de classificação da universidade, mas com especial ênfase para a colocação no lugar privilegiado da universidade moçambicana na região Austral de África.

Outras estratégias aplicadas pelo SINAQES para monitorar a excelência dentro das instituições do ensino superior do país inclui a avaliação constante das mesmas (avaliação interna e externa das instituições). Parece existir através da política deste organismo a idealização de um tipo de organizações ou instituições de sucesso e que noutros contextos Fiol & Lyles (1995) e Argyris & Schon (1996) pensaram que as organizações de êxito são aquelas que aprendem constantemente. Através da classificação contínua das universidades, o SINAQES parece propor que um dos mecanismos de aprendizagem nas instituições do ensino superior moçambicanas deve ser por meio de estratégias em curso, as quais permitem a compreensão do sucesso ou insucesso institucional.

Mais ainda, existe no contexto de Moçambique uma contextualização do tipo de aprendizagem constante sugerido pelos autores supracitados na medida em que o SINAQES em um dos seus princípios promove o respeito pela identidade, valores, características e diferenças tanto particulares quanto individuais das instituições. Para

melhor prestação de serviços, o SINAQES à medida que se foi consolidando, integrou outros atores interessados tais como o Conselho Nacional do Ensino Superior, as IES através das suas representações, os empregadores, a sociedade civil, bem como organizações sócio-profissionais. A integração destes vários agentes dentro do SINAQES sugere que o caminho para o futuro da universidade do país depende de uma luta constante conjunta dos intervenientes no sistema da universidade no processo da sua transformação contínua.

O segundo mecanismo que normatizou a expansão do ensino superior em Moçambique bem como a luta pela garantia de qualidade entre 2008-2012 foi a criação da (ii) *Lei número 27/2009, de 29 de Setembro* que se popularizou por lei vital do ensino superior. É preciso sublinhar que, desde 1984, período da legitimação da nacionalização do ensino em Moçambique, o regulamento tanto das escolas quanto da universidade foi feito pela lei da educação. Somente em 1993 é que se criou, como antes foi dito a primeira legislação para o ensino superior, a qual licenciou o surgimento de novas instituições tanto privadas quanto públicas como resultado do fim do comunismo que por sua vez centralizava o Estado e suas instituições. Havendo insuficiência deste Estado em garantir a continuidade da universidade consoante a demanda, surge então a lei 1/1993 de 24 de Junho, como parte da acomodação dos interesses a partir dos quais o ensino superior privado foi introduzido.

Todavia, nos anos 2000, com o crescimento do ensino superior tanto em instituições quanto no número da população que aderiu à universidade, intensificaram-se os problemas de gestão da universidade no país, e a busca pela harmonização, constituiu uma das maiores agendas do Estado como agente regulador. Como resultado, a lei 1/1993 deu origem a uma outra legislatura (nº 5/2003) que por sua vez culminou com a lei número 27/2009, de 29 de Setembro, vista como a principal lei do ensino superior (PREMUGY, 2012, p. 7).

O que é que com a nova lei Moçambique pretende mudar no seu sistema de ensino superior? O aumento das instituições do ensino terciário obrigava para uma nova dinâmica e havia uma necessidade de adequar o conteúdo legislativo com o desenvolvimento e expansão das IES. A nova lei do ensino superior no país veio estabelecer princípios de conduta e atuação das universidades e a partir da mesma a universidade começou a ser pensada sob várias perspectivas que podem ser consideradas como todas possíveis respostas à questão da relação entre o ensino superior e seu papel para propiciar bem estar na medida em que estas começaram a ser

vistas como:

(i) Garantes de democracia e promotoras dos direitos humanos; (ii) Como instituições legítimas que asseguram a propagação da igualdade entre os indivíduos e oferecem ferramentas de combate contra discriminação através de geração de conhecimento apropriado; (iii) As universidades passaram a promover a valorização dos ideais da pátria através do conhecimento científico e humano; (iv) A gerar o conhecimento necessário para valorização da liberdade dos indivíduos; (v) A universidade passava a ser a instituição através da qual o desenvolvimento (econômico, científico e social) do país, da região e do continente seria garantido tendo em conta o conhecimento que estas geram; e (vi) Através da universidade, começaria uma nova era do redesenho das estratégias para independência econômica do país.

Dado os desafios que a nova legislação colocava para as IES do país para restaurar a confiança do Estado como garante do bem estar através das suas instituições incluindo a universidade, Premugy (2012) resumiu os objetivos desta legislação do ensino superior como um mecanismo que instiga transformação social nos seguintes termos:

> a) [...] Formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; b) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade; c) assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; d) realizar actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; e) realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de actividade; g) formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação (PREMUGY, 2012, p. 26).

Conforme pode se constatar, em termos teóricos, através desta lei do ensino superior Moçambique já estabelecia critérios de transformação da universidade em uma instituição que luta pelo progresso do país. Todavia, parecia ainda prevalecer o vazio entre o plasmado na legislação que era aparentemente teórico com os dados empíricos sobre a transformação da universidade como garante da modernização do país em termos concretos. Esta nova legislação do ensino superior coloca os critérios de acesso ao nível institucional, não mais por metodologias de seleção definidas pelo Estado como vigorou no período após a independência em que o mesmo Estado centralizado tanto selecionou e colocou os quadros que o país necessitava nas

instituições do ensino superior como estratégia de aquisição do pensamento necessário para potenciar as instituições do país. Na atualidade, a universidade tem autonomia excessiva de selecionar as elites dominantes que pretende instruir, embora em conformidade com as directrizes do Estado.

O terceiro elemento que constituiu alicerce para o redesenho da universidade em Moçambique ainda no período em análise nesta seção, é (iii) *o estabelecimento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES).* Como é que este órgão foi criado e qual a sua função? Como é que o mesmo fortaleceu o ensino superior do país? Através deste organismo, são estabelecidos os critérios para conferir certificados ao graduado, certificando o mesmo de um tipo de conhecimento específico para uma determinada área de conhecimento. O mesmo estabelece critérios de reformulação do tipo de conhecimento oferecido pela universidade, créditos acadêmicos, diplomas, habilidades e graus de qualificação cujo debate no período entre 1975-1992 centrou-se majoritariamente no conhecimento que a universidade deveria conferir ao graduado, de modo que este respondesse à demanda da continuidade dos setores vitais da economia do país fragilizado pela retirada colonial.

O Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) revitalizou as universidades na medida em que estabeleceu critérios de classificar a qualificação dos cursos oferecidos nas universidades do país, tendo em conta a questão da qualidade como aposta da requalificação da universidade de modo a garantir o progresso. O QUANQES definiu como indicador de sucesso das suas estratégias quatro (4) princípios nomeadamente (1) igualdade de acesso, (2) equidade de serviços, (3) transparência na operacionalização das atividades e (4) flexibilidade.

Os quatro princípios que norteiam o QUANQES parecem sugerir que alguns modelos de gestão e controle organizacional priorizados noutros contextos para acelerar o sucesso das organizações começam a ser aplicados no país. Uetela (2016) mostra isso ao referir-se à famosa metáfora de Roddick bem como é que a mínima contextualização da tal metáfora explica em alguma medida o desacelerado sucesso da escola moçambicana nos seguintes termos:

> The discussion on the typology of leadership dominating in Africa may reminds us of Roddick's (2006) comments concerning horizontal leadership. […] The organizational structures of Mozambican schools failed to cope with change because of high levels of verticality. As Roddick states with regard to the model of leadership that determines success: "You have to look at leadership from the eyes of the followers and you have to live the message. What I have learned is that people become motivated when you

> guide them to the sources of their own power" [56] (RODDICK, 2006 Apud UETELA, 2016, p. 111).

Roddick (2006) observa no fim da sua constatação que a flexibilidade é essencial para uma boa gestão, controle das instituições e deve se ter confiança nas pessoas. Neste caso, os quatro (4) princípios acima indicados como característicos da QUANQES e adotados pelo ensino superior moçambicano, nomeadamente, (1) igualdade de acesso, (2) equidade de serviços, (3) transparência na operacionalização das atividades e (4) flexibilidade, parece serem compatíveis com o que noutros contextos foi visto como fundamentos para o sucesso institucional, e o ensino superior do país encontra nestas estratégias o caminho para o redesenho e requalificação da universidade para ascensão social dos seus participantes, embora pareça necessitar de mais subsídios de modo a produzir mais resultados.

(iv) *Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos (SNATCA)*: uma outra norma que caracterizou o ensino superior moçambicano ao longo do seu percurso histórico foi a instituição de um sistema nacional de acumulação e transferência de creditos, um órgão que regula os resultados de aprendizagem. Este órgão elenca o padrão das habilidades que o estudante deve acumular até o fim do curso. Tais competências estão definidas em conformidade com aquelas exigidas na região, tendo em conta que este órgão aparece no contexto da regionalização do ensino superior e que conforme a periodização do seu surgimento, está ligado à tentativa de implementação do processo de Bologna em Moçambique.

O sistema nacional de acumulação e transferência de créditos estabelece procedimentos de avaliação, isto é, o conjunto de atividades que o estudante deve realizar por curso como forma de medir o grau de aprendizagem adquirido, define também o que no contexto de Moçambique designa-se por *Quadro de Créditos Académicos*. Premugy considerou tal quadro de créditos acadêmicos bem como o papel do mesmo nos seguintes termos:

> O quadro geral padronizado, aplicável a todos os programas de ensino superior, subdivididos em unidades discretas, mas interligadas (disciplinas ou módulos) que podem ser descritas em termos de volume de trabalho, conteúdos, nível académico, resultados de aprendizagem, métodos de ensino

[56] A discussão sobre o tipo de liderança dominante em África pode recordar-nos a metáfora da Roddick (2006) sobre a autoridade horizontal bem como o posicionamento de que a estrutura organizacional da escola moçambicana falhou ajustar-se às mudanças em parte devido ao seu elevado grau de verticalidade. Como Roddick afirma, sobre o tipo de liderança que determina o sucesso institucional, o líder tem que pensar o poder a partir dos olhos dos seguidores e deve ser exemplar na mensagem que ele transmite. Como ela afirma "O que aprendi, é que as pessoas tornam-se motivadas quando são orientadas para as fontes do seu próprio poder" (Tradução do autor).

> e critérios de avaliação. [...] Os principais objectivos do SNATCA são: (a) Aumentar a transparência dos programas e cursos, por forma a permitir que os estudantes façam escolhas apropriadas das áreas de estudo; (b) Flexibilizar a escolha de disciplinas pelos estudantes permitindo lhes organizar os planos de estudo de acordo com as suas necessidades; (c) Facilitar a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes, através da troca, transferência ou mudança de curso; (d) Permitir a acumulação e transferência de créditos numa perspectiva de formação ao longo da vida; (e) Permitir a competitividade e mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo; (f) Facilitar o acesso ao mercado de trabalho dos graduados; (g) Promover o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante; (h) Facilitar a atribuição de equivalências às qualificações obtidas no exterior; (i) Oferecer garantias de qualidade e empregabilidade dos graduados das IES (PREMUGY, 2012, p. 58-60).

O sistema nacional de acumulação e transferência de créditos (SNATCA), é o órgão que no contexto de Moçambique define outros indicadores importantes no processo de ensino e aprendizagem no nível do ensino superior tais como, volume do trabalho, isto é, em média quanto tempo é necessário para que o estudante internalize a aprendizagem exigida até ao final do curso, podendo pensar-se no número de módulos ou disciplinas que o mesmo estudante deve frequentar por semestre ou por ano em conformidade com o curso em que estiver matriculado.

O sistema nacional de acumulação e transferência de créditos (SNATCA), pretendia estabelecer em Moçambique e ao longo do terceiro período de transformação da universidade, um novo quadro de níveis acadêmicos em termos de (Bacharelato, Mestrado e Doutorado) bem como a redução do tempo de permanência na universidade em conformidade com os padrões e critérios da região onde Moçambique se localiza. Apesar de em termos empíricos tal iniciativa ter fracassado e a universidade retornar ao antigo regime tanto de graus acadêmicos (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutorado), bem como da manutenção do número de anos de permanência no ensino superior anteriormente estabelecido, o principal objetivo deste órgão prevalece (o redesenho da universidade de acordo com as novas dinâmicas assentes nos novos métodos de aprendizagem, transparência no ensino superior, flexibilidade e mobilidade).

A partir destas novas dinâmicas que Moçambique propunha na reestruturação da universidade, sobretudo através da mobilidade e flexibilidade, se projetava um novo tipo de universidade cuja missão e objetivo eram participar no progresso do país através de estratégias de cooperação regional e internacional. Por meio da flexibilidade, por exemplo, abria-se caminho para liberdade e autonomia de escolha de cursos que o estudante pretendia seguir de acordo com as suas aspirações, habilidades

e com possibilidades legais para mudança de uma universidade para outra dentro e fora do país, intensificando assim os mecanismos de cooperação tanto entre universidades quanto entre países. Estas são algumas das contrariedades com os períodos anteriores a este, sobretudo na primeira pequena etapa de transformação da universidade moçambicana (1975-1992), onde a participação na universidade e por curso, foram predominantemente definidos pelas necessidades do Estado.

Com a flexibilidade como maior aposta deste último momento, sugere-se que uma vez o país estar ainda no *ranking* desfavorável dentro da região e a participação no ensino superior continuar elitista; a rapidez dos cursos e minimização do tempo de permanência no ensino superior permitiria a formação e graduação de mais população em idade de admissão ao ensino superior num menor espaço de tempo, com menos custos e transformando desta forma o fraco posicionamento de Moçambique na competição global conforme ilustrou a tabela 2.1 sobre a classificação das universidades africanas de entre as quais Moçambique é apenas representado pela UEM. Uma vez que a participação no ensino superior no contexto de Moçambique está abaixo de 5%, a flexibilidade e mobilidade pareciam estratégias para minimizar os principais constrangimentos que caracterizaram a desaceleração do processo de construção e sucesso da universidade no país.

Laita (2014) um dos céticos sobre o processo de reformas que levou tanto Moçambique quanto outros países a aliarem-se ao sistema de Bologna, parece juntar-se a outros pensadores que descrevem esta transformação como uma *mcdonaldisação* da universidade. Esta caracterização de "*mcdonaldisação"* é uma contextualização da tese de Ritzer (2008) que aplica o termo para descrever o que acontece com a sociedade à medida que se torna global e flexível. Para o contexto da universidade moçambicana pode analogamente ser visto como agilização de sucesso em menos tempo possível (GARLAND, 2008, p. 2).

Será que Moçambique também ao longo deste período pretendia *mcdonaldisar* seu sistema de ensino superior? Em Moçambique com a *mcdonaldisação* ou não, a universidade tornava-se uniforme ao modelo da região, o que não foi bem recebido pela ala conservadora dentro das universidades. Para esta corrente de pensamento a nova dinâmica da regionalização da universidade promovia a uniformização e estandardização do ensino superior colocando em questão a diferenciação e diversidade de sistemas universitários adotados por diferentes países embora pertencentes a mesma região. De forma resumida, a regionalização da universidade a

partir de flexibilidade embora ideologicamente criava espaço para um ensino superior rápido de um lado, foi visto como modelo de uniformização e Moçambique pareceu não estar preparado para fazer parte deste espaço. Para além de hipotecar a qualidade do ensino superior que seria oferecido dentro da flexibilidade, parecia não estarem ainda criadas as condições para mudança institucional dentro das universidades ao nível das exigências de Bologna.

Com o processo de Bologna a mobilidade estudantil definiu-se como uma estratégia da criação de mecanismos de movimentação dos intervenientes no ensino superior dentro do país, na região e no contexto internacional. Mais uma vez, parece existir dentro desta política a ideia de que a cooperação regional e internacional na definição do conhecimento necessário para o progresso dos países africanos, sobretudo de Moçambique se tornava cada vez mais indispensável.

Todavia, a questão da inexistência de mecanismos adicionais internos para acompanhar a transformação e alcance dos objetivos que se pretendiam com a política, fez com que estas e outras tentativas de reformas fossem infrutíferas. A experiência requer investigação sobre as razões pelas quais algumas apostas de transformação da universidade no país majoritariamente resultaram na desaceleração do progresso e que a possibilidade da universidade manter seu potencial como um dos instrumentos que garante modernização vai se questionando cada vez mais no seio de alguns pesquisadores interessados com o ensino superior em Moçambique.

Entre 2009 a 2010, cresceu em Moçambique a necessidade de estabelecer critérios e normas adicionais para a criação e regulamentação das instituições do ensino superior, uma iniciativa aprovada em 2010 ao abrigo do que esteve plasmado no número 1 do artigo 32 da lei no. 27/2009 e que consequentemente abriu espaço para *(v) a legitimidade para licenciar e regular a criação das instituições do ensino superior*.

O que é que este estabelecimento de princípios e normas reguladores para a criação de instituições do ensino terciário sugere? Propõe para uma reavaliação do funcionamento do ensino superior no país desde a institucionalização da universidade. Como se referiu na descrição do segundo subperíodo da transformação da universidade em Moçambique, a lei 1/1993 de 24 de Junho legitimou a criação de instituições do ensino superior privadas como consequência da insuficiência do Estado em responder às demandas do período, foi o momento da abertura à economia do mercado e da gênese da democracia multipartidária no país e que esteve associado ao surgimento da lei do mercado livre.

Todavia, o fato de só em 2009 ter se pensado em estabelecer critérios para regular a criação e licenciamento do surgimento das universidades no país sugere em si que havia um *déficit* normativo nas universidades que surgiram antes da regulamentação entre 1975-1993 bem como de 1993-2007. Parece não ficar clarividente com que princípios, normas ou procedimentos se regulou o estabelecimento das universidades que surgiram no país ao longo deste período se seguir-se também a lógica de Premugy (2012) segundo a qual a instituição de princípios reguladores tanto para licenciar quanto para normatizar a criação das universidades no país, só começa posteriormente à criação da lei 1/1993 que licenciou o estabelecimento do ensino superior privado e consequentemente ao crescimento de instituições particulares resumidas nos quadros 3.4.a e 3.4. b da descrição do segundo momento sobre a construção da universidade em Moçambique.

Alguns analistas como Uetela (2015d) sugeriram no campo das corporações que em termos estratégicos para sucesso organizacional é justificável iniciar-se pela criação de instituições para posterior estabelecimento de critérios de funcionamento destas, contrariamente à opção pelo inverso (estabelecer critérios para regular algo ainda inexistente). Seja qual for o caminho que pareça certo, os dados empíricos sugerem que o processo de construção da universidade no país foi desde o início desafiado pelos meios aplicados para sua institucionalização e o caminho para construir o sucesso da universidade moçambicana é um longo processo. Mais ainda Moçambique priorizou o estabelecimento das instituições do ensino superior para posteriormente estabelecer critérios de regulamentação destas.

O que foi *a legitimidade para licenciar e regular a criação das instituições do ensino superior* e como é que pode ser compreendida à luz da transformação da universidade em Moçambique? Através do decreto nr. 48/2010 que no caso de Moçambique conduziu à aprovação do regulamento, licenciamento e funcionamento das instituições do ensino superior, definiu-se e classificou-se as instituições do ensino terciário em várias categorias. Isso não parece ter existido anteriormente, quando o que se considera como ensino superior era limitado apenas às universidades e institutos que nesta parte considerou-se como Universidade Eduardo Mondlane, Instituto Superior Pedagógico mais tarde UP e Instituto de Relações Internacionais.

Através do decreto nr. 48/2010, as repartições e definição do ensino superior passaram a compreender (a) *academias:* definidas como instituições terciárias vocacionadas à formação em campos de conhecimento específicos e especializados.

Em Moçambique se popularizou cada vez mais a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). Contudo, esta designação dedicada ao ensino em áreas específicas, pode estender-se para outras áreas dependendo do contexto e especialização a que se pretende estabelecer num país (PREMUGY, 2012, p. 71).

(b) Escolas Superiores: são também instituições do ensino superior que diferentemente das academias que são independentes, estas são ligadas a uma universidade, instituto ou mesmo a uma academia, havendo casos raros em que uma escola funcione independente e não esteja filiada a uma outra instituição. As escolas superiores ocupam-se também de geração de conhecimento numa determina área de conhecimento e contrariamente às academias que se dedicam a uma área especializada, nas escolas superiores pode existir mais de duas áreas de especialização.

(c) Faculdades: é designada por faculdade a cada repartição principal e diversificada de produção de conhecimento embora num campo específico tanto dentro de uma universidade quanto num instituto. Dentro de uma faculdade o que determina a especificidade da área do conhecimento dentro do campo maior (faculdade) são as subdivisões popularmente conhecidas por departamentos, podendo existir dentro de uma única faculdade, departamentos diversos. Estas terminologias e nomenclaturas da divisão do trabalho dentro da universidade mostra como é que os modelos institucionais do ocidente europeu estão presentes em Moçambique.

(d) *Instituições de Ensino Superior:* são assim designadas todas as instituições públicas ou privadas juridicamente personalizadas e que têm autonomia tanto científica quanto pedagógica para financiamento, administração e aquisição de infraestruturas que facilitam o desenrolar de atividades tais como ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão a um nível mais avançado.

(e) *Institutos Superiores:* são também instituições do ensino superior vocacionadas à geração de conhecimento podendo estas estarem ou não associadas a uma universidade. Sua dinâmica parece equiparar-se a das escolas superiores visto que tanto as escolas quanto os institutos superiores dedicam-se à instrução em áreas específicas de ciência, tecnologia e podem ser tanto associados quanto desassociados a uma universidade.

(f) *Institutos Superiores Politécnicos:* à semelhança de escolas superiores e institutos superiores, os institutos superiores politécnicos podem também estar ou não associados a uma universidade. Todavia, o que lhes distingue é que, enquanto aqueles (escolas superiores e institutos superiores) geram conhecimento em áreas

diversificadas, estes (institutos superiores politécnicos) produzem conhecimento em áreas específicas, mas com mais ênfase para a formação vocacional e profissional do formando.

(g) *Universidades*: são instituições também do ensino superior que possuem capacidade de recursos (tanto humano, material e financeiro) para desenvolver as várias atividades que constituem a vida de uma instituição de ensino a um alto nível a saber: ensino, pesquisa e extensão. Contrariamente a todos os outros tipos de instituições já caraterizadas, a universidade é autônoma e independente, havendo casos raros em que existe sob tutela de uma outra universidade. Esta particularidade é contrária ao que tem sido frequente conforme se viu para instituições de ensino superior como escolas, institutos superiores ou politécnicos que em grande medida estão associados ou pertencem a uma universidade.

Dos casos em que uma universidade é tutelada ou filiada a uma outra são raros. Contudo, tanto a filiação quanto o fato de uma estar sob tutela da outra, não deslegitima a autonomia. Existem filiações entre universidades noutras dimensões no que concerne à pesquisa, ensino ou mobilidade, aspectos que se intensificam e se proliferam com a regionalização e internacionalização da universidade. Não obstante a tais filiações, cada universidade mantém-se autônoma. É através do regulamento, licenciamento e funcionamento das instituições do ensino superior que todas as tipologias de instituições do ensino terciário acima referidas são fiscalizadas em Moçambique, podendo as mesmas serem encerradas através da mesma legislação caso não se adéquem ao plasmado na lei ou como definição de uma instituição do ensino superior.

No mesmo ano que se decretou o regulamento para licenciamento, funcionamento e fiscalização das instituições do ensino superior, o decreto no. 29/2010 ao abrigo da lei 27/2009 de 29 de Setembro, aprovou-se a entrada em vigor do (vi) *Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior*. O que é este órgão e quais foram os motivos da sua institucionalização?

O Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES) foi estabelecido com o intuito de articular e planificar a integração das instituições do ensino superior através dos seus dirigentes máximos (ministro da tutela, reitores e demais interessados). Premugy (2012) mais uma vez descreve o papel do conselho do ensino superior (CNES) nos seguintes termos:

> (a) Pronunciar-se sobre as políticas e demais instrumentos normativos

> ligados ao ensino superior; (b) Pronunciar-se sobre os financiamentos públicos destinados às instituições de ensino superior; (c) Pronunciar-se sobre as políticas e os mecanismos que assegurem a qualidade e normalização dos sectores ligados ao ensino superior; (d) Apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficiência das instituições de ensino superior; (e) Pronunciar-se sobre os pedidos de criação, início de funcionamento e encerramento das instituições de ensino superior, bem como as respectivas propostas de estatutos orgânicos. 2. Compete ainda ao CNES: (a) Aprovar o Plano Anual de actividades do CNES; (b) Apresentar comentários e contribuições escritos sobre os pontos de discussão e/ou matérias objecto de parecer; (c) Aprovar as actas das sessões do CNES; (d) Propor emendas ao Regulamento do CNES. (PREMUGY, 2012, p. 94).

Como se pode notar, o CNES é um órgão que embora seja recente, é criado no contexto de Moçambique para fortalecer cada vez mais o sentido da universidade bem como redesenhar os passos para o progresso.

(vii) *O Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ)* é também um dos órgãos que surge no âmbito da reestruturação da universidade moçambicana ao longo do seu último subperíodo de transformação e geração de pensamento. Em que situação o mesmo é criado e quais foram as maiores preocupações do ensino superior na época e que resultaram no seu estabelecimento?

O CNAQ foi instituído no âmbito da necessidade de uma avaliação contínua do desempenho das instituições do ensino superior e consequente necessidade de sugestão de estratégias para melhorarem cada vez mais. Para responder a tal exigência, existe em Moçambique uma direção do conselho nacional de avaliação de qualidade cujo objetivos são nomeadamente; (a) estabelecer critérios de vínculo entre os avaliadores externos e as instituições do ensino superior de modo que de forma coordenada estes órgãos conceptualizem metodologias de classificação das universidades, (b) a direção do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade pode, também, propor ao CNAQ metodologias, regras, critérios, instruções e fórmulas sobre como se pode proceder a qualificação das universidades de modo a se tornarem cada vez mais proativas.

Visto que existe uma interligação entre o sistema nacional de avaliação acreditação e garantia da qualidade do ensino superior (SNAQES) com o conselho nacional de avaliação de qualidade (CNAQ), compete à direção desta última entidade (direção do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade), (c) cumprir e fazer cumprir as regras de conduta estabelecidas pelo SNAQES, através de propostas e pareceres sobre como se procede a avaliação externa.

Por fim, em 2011, ao abrigo da lei 27/2009 de 29 de Setembro (segunda lei do ensino superior), foi aprovado pelo decreto no. 27/2011 de 25 de Julho, o regulamento

de inspeção às instituições do ensino superior do país estabelecendo mecanismos e critérios para fiscalizar o controle, organização e funcionamento das instituições terciárias tanto públicas quanto privadas.

A fiscalização da organização e funcionamento das instituições do ensino superior do país é feita por comissões dinâmicas (não são permanentes) apontadas pelo ministro da pasta (ministro do ensino superior) de acordo com o tipo de controle e fiscalização que se pretende realizar. Para melhor qualidade de inspeção, existem critérios indispensáveis na composição das comissões de controle e apontadas pelo ministro do ensino superior tais como, possuir competência reconhecida na área científica e pedagógica na qual a inspeção se centra, ou em alguns casos em que haverá necessidade de integrar algum membro sênior da inspeção geral da educação junto á comissão constituída de modo a garantir transparência e qualidade do trabalho a ser realizado (PREMUGY, 2012, p. 106).

Estas e outras constituem as principais medidas a partir das quais o ensino superior em Moçambique aplicou como algumas das estratégias primordiais para se redesenhar. Como se constata ao longo da descrição destas (transformações), só a partir do pequeno subperíodo (2008-2012) que corresponde à última época da dinâmica da universidade em Moçambique, o país conseguiu produzir as maiores e vitais normas, sobretudo com o aparecimento da lei 27/2009 de 29 de Setembro tida como lei essencial para o ensino superior do país, o que mais uma vez prova a ideia do ensino superior em Moçambique como uma instituição ainda em processo de construção.

Se só a primeira lei consolidada sobre o ensino superior em Moçambique aparece entre 2009 a 2010, o fato sugere várias implicações: (i) que a universidade no país é nova para além de que tal como aconteceu em todo o continente em que poucos países africanos foram sucedido em totalmente africanizar a universidade, isto é, em construir uma universidade de identidade nacional, tal desafio também se coloca na história de transformação da universidade em Moçambique. Para o caso de Moçambique, além do ensino superior ser novo, o mesmo parece ser incompatível com a realidade nacional. O fato se fundamenta pelo dado empírico de o mesmo não ter conseguido se desvincular totalmente do modelo da época colonial, principalmente por ter apostado apenas no ensino e ter se fragilizado na pesquisa.

Como resultado, (ii) os atuais discursos que incentivam o país a abandonar por completo a universidade de modo a investir nos níveis básicos, se devem por parte à questão de que, uma vez a universidade estar em processo inicial de construção, tanto o

Estado quanto as próprias instituições ainda não conseguiram definir plenos critérios que subsidiem a relação entre expansão da universidade e progresso do país. Conforme a novidade da universidade mostra, o caminho para tal relação parece ainda ser lento tendo em conta que uma menor percentagem da população em idade de acesso à universidade no país conseguiu benefícios.

As transformações que tanto caracterizam este quanto os outros dois períodos antecedentes sobre Moçambique são majoritariamente configuradas por agendas internacionais do que locais, isto é, aparentemente cópias do que os outros tanto na região quanto noutros contextos internacionais aplicaram na tentativa de busca de estratégias que ligam a universidade e crescimento dos seus Estados.

Pode ser pela dependência acima referida que autores renomados do país como Macamo (2005) se viram desta forma a elaborar as críticas sobre a desaceleração da contribuição da universidade para modernização do país como tendo origem na procura de algo inexistente chamado progresso ou desenvolvimento embora haja uma falácia nesta constatação do autor. "Desenvolvimento não existe" significa afirmar a existência de algo chamado desenvolvimento e aceitar sua existência. Daí que "desenvolvimento não existe" é uma contrariedade uma vez que assume em si a existência de algo que se chama como tal.

Todavia, o que parece prevalecer no pensamento do autor é o fato de que algumas das estratégias de planificação para sucesso em Moçambique advêm predominantemente dos modelos que determinaram bem estar noutros contextos. Como resultado disso, viveu-se um processo lento da contribuição da universidade para modernização. A tragédia não só de Moçambique, mas aparentemente da maioria do continente no insucesso de reconciliar o ensino superior e progresso, pode ter fundamento a partir desta tese de Macamo. Como ele afirma,

> Development does not exist. Better still, development is an argument, a fallacious one at that. The commitment of generations of African politicians, scholars and well-wishers to develop the continent over the past half a century has been a gross misunderstanding. Development is the phlogiston of our times, an illusion that is at the center of Africa's failure to make good on the hard-won promises of independence. Two ideas are central to the notion of development. One is the belief that development describes the political, economic and social condition of Western countries. The other one, which is even more important, is the assumption that any country, which follows a set of policy recommendations that are thought to have led to the present condition of western societies, will attain a condition similar to them[57] (MACAMO, 2005, p. 5).

[57] Desenvolvimento não existe, melhor ainda, desenvolvimento é um argumento, uma falácia sobre o tema. O cometimento das gerações de políticos africanos, académicos e individualidades de bom senso

A crítica de Macamo (2005) sobre o estágio atual de Moçambique como resultado de processos longos e históricos baseados na ideologia de que o ocidente possui as fórmulas e equações de progresso dos Estados e ainda todas as outras nações devem buscar nele (o ocidente) inspiração, parece ter-se proliferado por vários anos e influenciado algumas instituições. A universidade moçambicana como uma das instituições do Estado não se desvendou desta regra olhando para a origem do conjunto das transformações até aqui ilustradas e como é que a insuficiência das mesmas no fortalecimento da universidade como garantia do desenvolvimento pode ser justificado.

Parece a partir das perspectivas acima sublinhadas que, muitas das projeções que os autores pró-independentistas haviam determinado tanto sobre África quanto sobre Moçambique em particular concernente à soberania, bem estar e progresso se tornaram ao longo do tempo hipóteses contraditórias aos fatos ou de difícil realização. Conforme se referiu a Memmi (1977) anteriormente, a partir da independência dos países africanos, alguns Estados inclusive Moçambique se viram obrigados a desenhar novas fórmulas para derrotar os velhos métodos proliferados pela dominação e substituir os mesmos.

A grande questão que tanto este autor quanto os outros colocam, é que como a arqueologia histórica revela, existe um antagonismo entre a estratégia do progresso dos países africanos a partir do olhar do colonizador o que implicou que o colonizado após a conquista da independência re-escrevesse a história por um lado. Por outro, a forma pela qual tal substituição dos métodos antigos inventados pelo dominador foram substituídos a nível local para garantir a modernização carecia de uma autoctonia. O que a teoria de Macamo (2005) propõe, é mais uma vez a necessidade da maximização do combate contra a insuficiência da liberdade econômica e ideológica por parte dos países africanos bem como do capital humano porque é esta ausência que faz com que o colonizador sempre continue a escrever a história do colonizado apesar deste último afirmar ter alcançado sua liberdade.

---

com o desenvolvimento do continente na última metade do século foi caracterizado por desentendimento. Desenvolvimento é *phlogiston* (fogo dentro de nós) dos nossos tempos, uma ilusão que está no insucesso de África encontrar benefícios das promessas vitoriosas da independência. Duas ideias são essenciais para a noção de desenvolvimento. Uma é a crença de que o desenvolvimento descreve as condições políticas, econômicas e sociais dos países ocidentais. A outra que é mais importante ainda, é a suposição de que qualquer país que seguir taxativamente o conjunto de políticas que são consideradas como tendo conduzido a atual situação (do progresso) do ocidente, obterá condições similares aos países do ocidente (Tradução do autor).

Um dos dados que mostra esta insuficiência de Moçambique em vencer os antigos métodos aplicados para escrever a história, é o fato do país ter predominantemente pensado o progresso pelo menos no campo do ensino superior a partir de modelos e equações desenhados no contexto externo. Isso de certa forma perpetuou a dominação de que o processo desacelerado da modernização do país como Macamo (2005) afirma era resultado das instituições do Estado não terem ainda internalizado as fórmulas dominantes que ditaram a civilização do ocidente.

As formas de pensamento acima dialogam com o que Uetela (2016) descreveu como discurso recorrente da invenção do progresso com base na proliferação de um modelo de dominação e que influenciou alguns países africanos a pensar que o progresso dos seus Estados só seria possível a partir da forma como ocorreu a transformação do ocidente a partir do iluminismo. Como o autor opõe-se a Zerbe (2013), ao afirmar que existem estágios de mudança das sociedades e a partir do caminho de sucesso de algumas é possível as civilizações atrasadas internalizar o que as sociedades mais avançadas já alcançaram, estes estágios requerem uma profunda contextualização.

A figura 3.1 a seguir pode servir de amostra para diferentes classificações de progresso bem como da existência de condições para todas as sociedades independentemente do contexto chegarem ao topo da civilização que é designado por produção em massa conforme Zerbe (2013) propôs.

Fig. 3.1. Representação de estágios do desenvolvimento das sociedades

Fonte: Adaptado de (ZERBE, 2013 Apud UETELA, 2016, p. 36)

Existe na representação acima um diálogo entre o que Macamo (2005) aponta como tendo sido a origem do retardamento tanto de Moçambique quanto de qualquer outro país africano para alcançar a transformação projetada na conquista das independências. Cada estágio nomeadamente; sociedades tradicionais, condições prévias para início do progresso, início do progresso, maturidade e produção em massa representa o posicionamento de diferentes países do mundo dependendo dos esforços já aplicados para se modernizar.

Mais ainda, como a figura sugere para estágios de civilização, os países que ainda estão na base do progresso têm possibilidades à maneira dos já avançados para ascender. O erro que o autor aponta e que tanto Moçambique quanto qualquer outro país africano parecem ter falhado estrategicamente, é o fato de se terem preocupado com a ideia de que o progresso dos Estados depende do sucesso em seguir estas grandes equações como as que ditaram a civilização do ocidente o que era em si uma falácia.

A partir da sua crítica, Macamo (2005) parece dar continuidade do que Memmi

(1977) simplesmente havia pensado que só a derrota dos antigos métodos que acompanharam a colonização do continente africano pela invenção de novos e de contexto indígena é que servirá como a corrente fórmula para transformação social.

Algumas das teses elaboradas pelos autores supra mencionados sugeremm para um teste da forma como a universidade produziu conhecimento no contexto de Moçambique desde a conquista da independência do país de modo a se aferir os métodos que tanto o Estado quanto as universidades aplicaram na configuração do progresso. É com base nesta perspectiva que se pode compreender a influência das políticas que o país desenvolveu ao longo dos 3 pequenos períodos em análise e como estas determinaram a integração dos graduados no mercado de trabalho bem como a posterior valorização da universidade para transformação.

3.6. Modos de produção do conhecimento no ensino superior em Moçambique (1975-2012): que métodos foram aparentemente dominantes?

No que se refere à geração de pensamento houve, entre 1975, ano da independência e 2012 último ano de reforma da universidade, no mínimo três (3) grandes estágios de reformas em conformidade com os pequenos subperíodos já apresentados na pesquisa e caracterizados anteriormente nomeadamente, (i) 1975-1992, (ii) 1993-2007 e (iii) 2008-2012. Desta forma existe uma necessidade de analisar de forma detalhada os modelos de saber que a universidade produziu no contexto de Moçambique desde a conquista da independência do país para posterior teste da validade da sua aplicação na construção do bem estar tendo em conta a empregabilidade dos graduados.

No período (1975 a 1992), Moçambique tentou instituir a universidade no país em contexto nacional pela primeira vez. As grandes preocupações da época fizeram com que tanto o Estado quanto as instituições do ensino superior encontrassem mecanismos conjuntos de produzir ciência para servir o país e não mais os interesses de Portugal. Ao longo desta mesma época, o Estado moçambicano era centralizado e as universidades careciam de plena autonomia para definir um tipo de saber indígena devido a insuficiência do capital intelectual. A aparente falta de autonomia e influência do partido único que dirigia o Estado sobre a universidade chamam atenção à aplicação daquilo que Gibbons et al (1994) viram como parte das principais estratégias aplicadas por alguns países para definir o conhecimento a ser produzido consoante a época

(momentos de certeza e de imprecisão). Gibbons et al (1994) designaram tais estratégias por modelo I [58] e modelo II [59] de geração de pensamento respectivamente. Quais os atributos que os autores apontam como dominantes nestes dois tipos de definição de conhecimento e como é que eles se enquadram no contexto da universidade moçambicana pelo menos nos subperíodos (1975-1992), (1993-2007) e (2008-2012)? Quais as particularidades que distinguem o modelo I do modelo II e como é que estas explicam o contexto em que a universidade em Moçambique se construiu ao longo dos períodos acima referidos? Que desafios caracterizaram a universidade na garantia do progresso tendo em conta a inserção dos graduados e em função de cada tipo de conhecimento que se gerou em cada momento histórico?

Gibbons et al (1994) resumem a distinção entre o modelo I e modelo II bem como estes tipos de definição de saber podem servir de amostra para perceber os processos estáticos e dinâmicos referentes à transformação da universidade no panorama internacional a partir dos atributos específicos destes modelos nos termos e descrição contidos no quadro 3.4.c abaixo:

Quadro 3.4.c. Atributos de cada um dos modelos de geração de pensamento sugeridos por Gibbons sobre os estágios de produção de conhecimento no ensino superior

Modelo I: características	Modelo II: características
Feito por especialistas e profissionais	Variedade de aprendizagem e transiente
Disciplinar e Institucional	Interdisciplinaridade e interinstitucionalidade
Homogéneo	Heterogéneo
Hierárquico	Inter-hierárquico
Conhecimento por si só	Conhecimento para aplicação

Fonte: (Gibbons et al 1994, p. 21)

Como explicar algumas das características do quadro 3.4.c? (a) *Produção de*

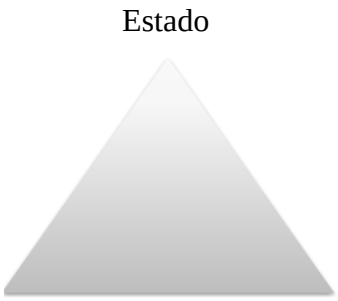
[58] Definido por Gibbons et al (1994) como um conjunto de normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão do tipo de saber dominante. Tais normas cognitivas e sociais são essenciais na resolução do que se considera como problemas pontuais bem como de quem deve ser permitido a definir o conhecimento. Tudo no modelo I gira em torno de ciência e cientistas, isto é, existe quem possui verdades acabadas e dita o tipo de saber que deve caracterizar a época. Para o caso de Moçambique como se referiu entre 1975-1992 é o Estado centralizado que possui tais verdades acabadas sobre o tipo de saber que as universidades devem produzir.

[59] Modelo II de produção de conhecimento, é aplicado pelos autores Gibbons et al para mostrar que as incertezas que se acentuam ao longo da história hipotecam as verdades absolutas e totais que o modelo I e dominante em momentos de precisão determinam. A ideologia de que existem atores específicos para definir um tipo de ciência e conhecimento necessários, é aqui contestada. O modelo II pelo contrário, sugere a existência de vários atores que colaboram na definição da ciência (GIBBONS et al, 1994, p. 3).

conhecimento no contexto de aplicação: é visto pelos autores como um atributo que caracteriza tanto o modelo I quanto o II de geração de conhecimento. A distinção relevante aqui e que merece especial referência entre o modelo I e II é na forma de resolução de problemas porque, enquanto num contexto o pensamento é organizado seguindo códigos específicos e relevantes para uma disciplina ou área de especialização, no outro a resolução dos problemas é organizado no contexto de aplicação consoante as demandas e dinâmicas da indústria. Especificamente, enquanto no modelo I, o contexto da sua relevância é definido em relação às normas sociais e cognitivas que caracterizam questões básicas e científicas, no modelo II pelo contrário, o conhecimento é resultante de uma vasta diversidade de considerações. O conhecimento privilegiado pelo modelo II é esperado que seja importante para o utente em vários campos incluindo na indústria (mercado), Estado e na sociedade no geral bastando o graduado estar em altura de transferir tal saber adquirido na universidade em conformidade com os sectores de aplicação.

A produção de conhecimento com base no modelo II resulta de uma contínua negociação entre as partes interessadas. Em alguns casos a determinação da ciência se torna irrelevante quando um destes atores envolvidos é excluído do processo. Esta tese dialoga com o que Clark (1983) considerou sobre a necessidade imprescindível para uma coordenação a partir do triângulo de gestão como mecanismo de busca do tipo de saber sobretudo em momentos de incerteza. Uetela (2014, p. 18-34) neste particular mostra que no contexto clarkiano esta estratégia é designada por *triple hélix*. A representação das principais forças indispensáveis para coordenação mínima (*triple hélix*) no ensino superior características do modelo II e que contradizem a tipologia de dominação de um único agente sugerido pelo modelo I são sintentizadas a seguir pela figura 3.2.

Figura 3.2. Representação da produção e relevância do conhecimento gerado no contexto de modelo II.



Fonte: Adaptado de (CLARK1983 Apud UETELA, 2016, p. 101).

A produção de conhecimento no modelo II pode ser considerada como resultado da combinação de processos de funcionamento entre procura e oferta. Todavia, tais processos de oferta são diversificados quanto são os níveis de procura por parte dos especialistas formados num determinado campo de saber. O conhecimento no modelo II é tão difuso que falar apenas da existência de um único ator na sua definição como pode se pensar a partir do modelo I é em si uma contrariedade.

A pesquisa que se desenvolve a partir do modelo II (contexto de aplicação em conformidade com o mercado) é pensada como sendo característica de múltiplas e ilimitadas áreas de produção de ciência contrariando o que aconteceu em Moçambique como se descreve adiante sobre o período (1975-1992) cujo conhecimento foi produzido em certas disciplinas de saber específicas e em conformidade com a necessidade de resolução dos principais constrangimentos da época. Mais ainda, o contexto em que o conhecimento é produzido no modelo II, embora seja dentro de uma disciplina específica, quando comparado com o modelo I, no modelo anterior (II), existe uma diversidade de preocupações tanto intelectuais quanto sociais que parecem inexistentes em contextos que a universidade é formatada para operar em moldes do modelo posterior de conhecimento, neste caso o modelo I (GIBBONS et al, 1994, p. 4).

(b) Transdisciplinaridade Versus Disciplinaridade: um outro atributo apontado por Gibbons et al (1994) para distinguir o modelo I de geração de conhecimento do modelo II e que nos auxilia na compreensão da forma como a universidade no caso de Moçambique operou, é a integração de saberes transdisciplinares dentro de uma disciplina ou cultura de conhecimento consoante a definição que atribuiu-se na parte

metodológica. A unicidade do modelo II consiste na sua aglutinação a uma diversidade de especialistas que coordenam para trabalho conjunto na resolução de problemas num ambiente que incentiva a busca de soluções comuns. Para que um tipo de modelo ou estratégia seja aplicado como guião de geração de conhecimento, não é suficiente a imposição de um único ator.

É por isso que o modelo II prima pelo consenso como indicador para apropriação de práticas cognitivas e sociais. Tal consenso é condicionado pelo contexto de busca pela relevância do conhecimento a ser proposto, bem como pelos mecanismos sugeridos para se chegar ao tal tipo de saber. Tomando em consideração que o contexto de aplicação do conhecimento é dinâmico devido às incertezas que as instituições do ensino superior ou do Estado enfrentam, a construção de consensos entre os agentes envolvidos na definição da ciência devem também ser caracterizados por mudanças constantes e flexibilidade dependendo da forma como os acordos são construídos ou se conformam com os requisitos para o contexto de aplicação e relevância. É por esta razão que as soluções finais que caracterizam os consensos são mais interdisciplinares e menos disciplinares o que propõe soluções amplas na resolução de qualquer problema em causa.

Conforme Gibbons et al (1994) observaram, a transdisciplinaridade possui pelo menos 4 características distintas, nomeadamente, (i) desenvolve modelos distintos para guiar os processos de resolução de problemas. Tais modelos são gerados como resposta às adversidades existentes e que precisam ser resolvidos mas não de forma aleatória. É por este viés que a interdisciplinaridade, elemento constituinte do modelo II, enfatiza a criatividade, visto que os consensos construídos não se limitam totalmente a um saber disciplinar específico. Admite-se desta forma que o conhecimento relevante pode vir de qualquer parte.

Quanto à segunda caraterística da transdisciplinaridade (ii) uma vez que a solução aos problemas em causa neste contexto requer componentes tanto empíricos quanto teóricos, exige-se geração do conhecimento num contexto que transcende campos específicos (disciplinar). Apesar de ter desenvolvido a partir de um contexto de aplicação particular, o conhecimento transdisciplinar prima por estruturas teóricas distintas, métodos de pesquisa e modos de prática autônomos apesar destes não estarem limitados à natureza específica da disciplina.

Os esforços tanto de geração de conhecimento quanto de busca por estratégias de resolução dos mesmos (problemas) no modelo II são caracterizados por altos níveis

de cooperação e encontro de consensos entre as partes envolvidas e uma vez tais consensos alcançados, a sua implementação não pode apenas ser reduzida às forças dominantes de um único agente.

(iii) A terceira característica da transdisciplinaridade no modelo II de conhecimento é o fato de que os resultados são comunicados para os participantes (tanto instituições quanto indivíduos) envolvidos no processo de construção de conhecimento no âmbito da sua aplicação tendo em conta a questão da inter-hierarquização. De forma simplificada, enquanto no modelo I existe alta centralização de consensos, no modelo II existe uma descentralização e envolvimento dos diferentes participantes.

A descentralização no modelo II não só se limita ao desenho dos modelos transdisciplinares que conduzem à produção de conhecimento no que se refere à sua aplicação, mas também nos agentes que definem o conhecimento visto que as incertezas que caracterizam a universidade na vertente do modelo II, questionam sobre quais os sujeitos que tanto possuem ou definem o saber, tendo em conta que este (o saber legítimo) necessário para o contexto de utilidade, pode vir de qualquer participante.

Por fim, (iv) a transdisciplinaridade é dinâmica: a transdisciplinaridade é característica do modelo II e é uma tentativa de resolução de problemas mas em movimento e não estático como parece ser o modelo I de produção de conhecimento assente em grande medida na disciplina e na resolução de problemas específicos. A solução particular pode servir de fonte a partir da qual aperfeiçoamentos adicionais podem ser feitos, o que sugere que não existem verdades acabadas no modelo II devido ao fato da dinâmica e incertezas que caracterizam as instituições exigir que as estratégias de resolução dos problemas estejam constantemente em consonância com vários intervenientes.

O modelo II de geração de conhecimento é marcado especialmente embora não limitado à resolução de problemas diversos, mas também à criação de mecanismos que facilitem a adaptação de eventuais preocupações que possam surgir como consequência da dinâmica do mundo das incertezas.

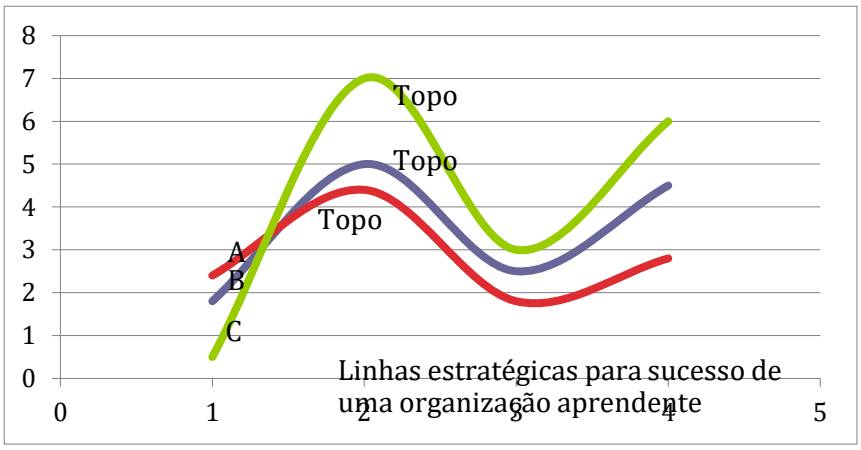
Estas teorias sugerem que, apesar da aparente ligação entre modelo I e II na medida em que a transdisciplinaridade seria resultado da associação da disciplinaridade, isto é, que o modelo II se constrói a partir do I, este último modelo (I) é dependente de si mesmo. O conhecimento produzido a partir das estratégias do

modelo II distancia-se daquele do modelo I na medida em que a geração de saber que aquele (o II) sugere não se enquadra num único contexto disciplinar, nem em instituições particulares especializadas em determinadas áreas ou campos de saber. No modelo II a comunicação constante e construção de consensos a partir de uma estratégia de descentralização é fundamental. Os canais de comunicação que caracterizam o modelo II são diversificados podendo estes ser tanto formais quanto informais.

(c) Heterogeneidade e Diversidade Organizacional: outro atributo da produção de conhecimento no contexto do modelo II é a heterogeneidade. Este termo sugere negação para existência da homogeneidade e uniformidade organizacional que caracterizam o modelo I de produção e definição de fazer ciência. O modelo II é heterogéneo na medida em que o tipo de conhecimento que os participantes trazem para construir consensos é diversificado em termos de habilidades e experiências que estes (os membros) possuem. Isto não se verifica no modelo I onde a centralização e a disciplinaridade não permitem a integração de habilidades e experiências que não sejam específicas e definidas por agentes legítimos e autorizados daquele campo de saber.

A composição dos grupos que se preocupam pelos mecanismos de resolução de problemas no modelo II, muda consoante o tempo e as necessidades do mercado. De forma geral, enquanto que no modelo I a mudança será resultado de não mais funcionalidade das estratégias em curso, o modelo II é caracterizado por adaptação de estratégias constantes de sucesso dos métodos em uso. Esta caracterização do modelo II de geração de conhecimento corrobora com o que Uetela (2015d) descreve como característico de uma organização aprendente, em constante adaptação e que antes de atingir o ápice de sucesso reformula novas estratégia conforme indica a figura 3.3 a seguir.

Figura 3.3. Representação de uma organização aprendente consoante as estratégias definidas como resultado de uma renovação constante.



Fonte: (Adaptado de HANDY, 1986 Apud UETELA2015d, p. 51)

Conforme mostra a figura, existem pelo menos três (3) estratégias (A, B, e C) adotadas pela organização representada (Y) e que cada uma delas inicialmente indica a ascensão do sucesso até um determinado limite que é indicado por "topo de êxito". Conforme representado pelas linhas curvas, antes da estratégia A atingir o ápice do progresso, a organização já havia iniciado uma outra política representada por B, e que por sua vez antes do B chegar ao topo, C já havia iniciado, o que faz com que a organização representada conheça momentos ascendentes de maior produtividade. Uma organização não aprendente e no contexto do modelo I espera que cada estratégia chegue ao topo da pirâmide de sucesso e só quando o declínio começar, então uma nova reforma iniciará como resultado de que a anterior política que ditou sucesso não é mais funcional. No campo organizacional isso se chama *trial and error*, isto é, aprendizagem a partir dos erros, o que em algum momento pode não proporcionar os resultados esperados.

A analogia de sucesso pode servir para explicar a dinâmica sugerida por Gibbons et al (1994) em termos de modelo II de produção de conhecimento que constantemente busca mecanismos de manter continuidade de progresso mesmo em momentos de sucesso contrariamente ao modelo I que esperaria o declínio da produtividade como indicador para início de uma nova reforma.

É por isso que o modelo II na perspectiva de Gibbons et al (1994) é marcado por certas características específicas tais como: (a) maximização cada vez mais do

número de *sites* a partir dos quais o conhecimento pode ser gerado. Esta tese sugere que não são apenas as universidades ou instituições do ensino superior que geram ciência ou os Estados a ditarem o tipo de pensamento e de cidadãos por ser formados, mas sim a construção do conhecimento pode estender-se para instituições não universitárias tais como centros de pesquisa, agências do governo, indústria (setor privado).

Pode também ocorrer no seio de especialistas numa determinada área de conhecimento e que podem aconselhar tanto os Estados quanto as universidades sobre o tipo de pensamento necessário para a época (*think tanks*) [60]. São estas algumas das agências com as quais o modelo II de produção de conhecimento coopera na construção de consensos contrariando desta feita o que é característico do modelo I em que a incorporação de agentes que não estejam diretamente ligados à universidade foi sempre questionado.

(b) A conexão entre os vários intervenientes que de forma conjunta contribuem para a construção de conhecimento pode ser feita de várias formas nomeadamente; através de vias eletrônicas protagonizada pelos sucessivos avanços na tecnologia e da necessidade de aperfeiçoar o conhecimento por via das TIC. Pode ser também por via da ligação coordenada entre os intervenientes por intermédio de organizações, ligação com a sociedade civil de forma tanto formal quanto informal e através de redes de comunicação.

Tal restruturação, não é frequente no modelo I de geração de ciência em que o nível de burocratização e hierarquização conforme sublinhou-se antes é maior. Além disso, os intervenientes nos processos de geração e definição de conhecimento são limitados. Como resultado, o estabelecimento de redes (*networks*) neste modelo (I), foi sempre visto como inadequado e a contribuição da sociedade civil considerada também inapropriada devido ao fato dos *sites* de conhecimento serem específicos e restrito para especialistas.

(c) Existe uma diferenciação e diversificação simultâneas dos campos de produção de conhecimento (culturas de geração de saber) no modelo II contrariamente ao modelo I onde existe uma uniformização tanto de especializações quanto de especialistas. O modelo II propõe que haja cada vez mais uma reconfiguração e surgimento de novas áreas de geração de conhecimento, e que se conteste cada vez

[60] Grupo especializado de indivíduos ou corporações que se juntam para estudar um determinado assunto

mais a máxima de que há agentes especializados que definem processos gnosiológicos. Através do modelo II, a geração de conhecimento desloca-se cada vez mais dos modelos tradicionais e disciplinares para se adequar a novos contextos sociais.

Como as teses acima ilustram parece existir cada vez mais no modelo II a ideia de que a flexibilidade e resposta às demandas temporais caracteriza a nova forma de produzir conhecimento no ensino superior. Como resultado, renovadas formas e estratégias de organizar a geração de pensamento começam a surgir para acomodar a transformação e transição dos problemas que o modelo II pretende apontar.

O modelo II sugere um antagonismo na visão da institucionalização dos grupos de pesquisa, isto é, os problemas que a universidade deve resolver não propõem uma uniformização dos grupos de geração de conhecimento, mas sim uma diversidade. Como resultado desta estratégia, através de redes (*networks*), diferentes grupos estabelecidos numa instituição irão cada vez mais notar a sua insuficiência e a consequente necessidade de se estenderem aos outros e abrir espaço para a inter-institucionalização.

Gibbons et al (1994) definiram inter-institucionalização simplesmente como uma nova característica que o modelo II representa a partir da máxima de que existem cada vez mais potenciais *sites* de geração de conhecimento causado pelas incertezas e diversidade de problemas, uma vez que um único ator é insuficiente como o modelo I demanda.

A cooperação e a maximização da interdisciplinaridade dos grupos que constituem o novo modelo II privilegiado pelos autores faz com que as experiências conjuntas, partilhadas pelos membros dos grupos formados e inter-instituídos gerem competências que se tornem cada vez mais valorizados e aceites uma vez que o tipo de saber que as políticas por estes grupos sugeridos tem mais probabilidade de ser transferido e mostrar-se pragmáticos para outros contextos.

Apesar dos problemas serem constantemente diferenciados devido ao mundo dinâmico e incerto, o que sugere que os grupos constituídos e inter-institucionalizados sejam também constantemente renovados, a comunidade bem como a comunicação tornaram-se a métrica através da qual novos grupos e redes dedicados à resolução dos vários problemas são instituídos tanto na universidade quanto fora dela.

Como a heterogeneidade e diversidade sugerem, o conhecimento gerado no modelo II é definido dentro de uma grande variedade tanto organizacional quanto institucional, incluindo indústrias, multinacionais, redes, instituições governamentais, universidades,

laboratórios bem como em programas de pesquisa nacionais e internacionais. É a partir deste viés que se pode pensar no argumento discutido no capítulo anterior sobre as novas dinâmicas e impacto do financiamento da universidade em África verificado na década de 1980 e 1990 quando se passou neste momento a subsidiar na maioria dos casos certos programas com base no contexto de aplicação, relevância e expectativas dos resultados, numa altura em que no panorama internacional o debate era maximizar a coordenação.

(d) Responsabilidade Social e Reflexividade: é um outro atributo que caracteriza o modelo II de geração de conhecimento enfatizando a questão da responsabilidade social no tipo de saber a ser gerado. Todavia, isso não implica a inexistência da responsabilidade social no tipo de conhecimento e de resolução de problemas que o modelo I propõe. O que aqui se aventa é a intensidade e primazia dados pelo modelo II que superam aquelas propostas pelo modelo anterior. Tal mudança deve-se em parte ao fato do crescimento cada vez mais da sociedade civil que incentiva a necessidade dos cidadãos se envolverem em preocupações de carácter público. Como resultado, cresce também a consciência sobre a variedade dos mecanismos através dos quais melhorias na ciência e na tecnologia podem influenciar os interesses públicos através do envolvimento destes (público) no redesenho das estratégias que potenciam os resultados de pesquisas levadas a cabo na universidade.

Esta nova forma de pensar que obriga a universidade a reestruturar as estratégias de geração de conhecimento reflete-se na variedade dos grupos que se constituem para definir o tipo de saber vigente. Como resultado, e em alguns contextos, cientistas sociais podem trabalhar em conjunto com cientistas das ciências naturais tendo em conta que a natureza dos problemas requer que isso ocorra.

Vê-se também como é que diferentes atores não necessariamente ligados ao ensino superior são de certa forma vistos como tendo impulsionado a qualidade da definição do saber necessário. A responsabilidade social parece permear os processos de geração de conhecimento como todo através da forma como define suas prioridades visto que ela se centra principalmente na integração cada vez mais dos participantes e na heterogeneidade destes do que na homogeneidade dominante no modelo I de geração de conhecimento.

Como se percebe, a busca pelo tipo de conhecimento que se centra no contexto de utilidade aumenta a necessidade dos cientistas e demais participantes cooperarem na construção de consensos e opção pelo alargamento das atividades que estes executam

contrariando mais uma vez a questão da centralidade na definição do conhecimento privilegiado pelo modelo I.

Esta aparente contradição e substituição do modelo I pelo modelo II deve-se em alguma medida ao fato de que a procura dos mecanismos que possibilitam a resolução dos problemas em causa não pode ser encontrada e respondida por contextos apenas científicos e tecnológicos. A solução dos problemas em qualquer contexto do modelo II incorpora uma diversidade de opções de modo a selecionar-se as melhores que representam de certa forma a diversidade dos participantes.

A partir do modelo II, vários intervenientes tornam-se agentes ativos na definição das saídas aos problemas bem como participam nos processos de avaliação do desempenho das instituições do ensino superior. É o fato da existência de uma diversidade de agentes que participam na exigência sobre performance das universidades que faz com que elas sintam-se cada vez mais pressionadas para maior responsabilidade social, o que parece sugerir que tanto as instituições quanto os indivíduos, não podem existir por si sós.

Indivíduos e instituições devem coexistir através de vínculos de coordenação dentro da diversidade na busca de consensos. Conforme se considera na situação específica de Moçambique adiante, houve um domínio de unilateralidade entre as instituições principalmente depois do período da institucionalização da universidade colonial (1975-1992). Esta centralização teoricamente só se contesta aquando do surgimento de uma sociedade civil nos finais de 1980 e início de 1990, por via de uma pressão sobre as instituições do Estado para prestação de contas sobre o seu desempenho, aumentando se assim o número de intervenientes para o sucesso institucional.

O reconhecimento das vantagens que a reforma na inclusão das partes interessadas pode impulsionar sobretudo a partir do conhecimento que as universidades geram, caracteriza a estrutura de pesquisa dentro do ensino superior. Como parte de processo de reformas de metodologias de geração de conhecimento, o encorajamento da reflexividade e inovação nas agendas curriculares da maior parte das culturas de geração de conhecimento (disciplinas) começa a ganhar relevância em função desta coordenação.

(e) Controle de qualidade: na perspectiva de Gibbons et al (1994), este atributo do modelo II a exemplo do que se notabilizou na seção anterior sobre o caso de Moçambique, tem a ver com a questão da garantia de excelência. Para Moçambique

viu-se que o mesmo emerge no âmbito do surgimento do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) ao longo da terceira fase de mudanças. Sendo assim, esta questão do controle da qualidade do ensino superior parece estar mais virada para o modelo II uma vez sendo um novo mecanismo de avaliação da relevância do trabalho prestado pelas universidades bem como das equipes envolvidas no processo. Isso chama à diferença entre o modelo I com o modelo II na medida em que o anterior se centra na tradicional ênfase disciplinar, e a questão de controle fica restrito aos especialistas diretamente envolvidos, contrariamente ao modelo II que prima pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Tais diferenças entre as duas tipologias sugerem que ao longo do processo histórico da universidade, a definição da qualidade no modelo I foi vista como resultado da avaliação de pares sobre o contributo feito por individualidades tanto institucionais quanto individuais. Mais ainda o controle da qualidade no modelo I foi sempre entendido em conexão com o julgamento de determinadas elites acadêmicas cuidadosamente selecionadas e que foram sempre renomados por alto reconhecimento no seu campo de atuação (disciplina).

Tanto no modelo I quanto no modelo II o processo de revisão de pares é um mecanismo através do qual a qualidade e controle da universidade se reforçam. Tem dimensões tanto sociais quanto cognitivas na medida em que existe uma monitoria profissional sobre quais problemas e técnicas podem ser vistos como relevantes, quais devem ser endereçados, bem como a identificação dos profissionais qualificados tanto para investigação dos problemas quanto para o controle da sua solução.

No contexto da ciência da disciplinaridade que caracteriza o modelo I de geração de conhecimento, a revisão de pares opera no sentido de sensibilizar os profissionais a encontrar mecanismos de trabalho que possibilitem o progresso das suas áreas de atuação (área disciplinar ou cultura de geração de conhecimento). Este olhar para a solução dos problemas foi sempre pensado como estratégia de interesses intelectuais particulares bem como das preocupações de uma determinada disciplina e restrita ao mesmo campo de saber.

Que distinções adicionais podem aqui ser trazidas entre o modelo I e II e que mudanças os 2 tipos consideram como prioridades quando se refere à questão de qualidade? O modelo II é continuidade do modelo I, mas com alguma reestruturação. Consequentemente, existem critérios adicionais no que se refere ao significado da

geração de conhecimento no contexto de aplicação os quais se radicalizam no modelo II, passando a incorporar uma diversidade de interesses intelectuais.

No concernente ao critério de interesses intelectuais bem como a sua interação, questões adicionais são colocadas no modelo II as quais no modelo I eram inexistentes. Alguns destes incluem, (i) até que ponto a solução sugerida aos problemas levantados será relevante para o mercado?, (ii) qual o custo da busca desta solução e se tal custo é justificável?, e (iii) será tal solução socialmente aceitável? Só para considerar algumas das preocupações.

Mais uma vez apesar de a questão (ii) sugerir a existência de um diálogo com algumas teses formuladas na seção II referentes à origem dos modelos econômicos de cálculo de taxas de retorno os quais influenciaram as grandes corporações a aconselhar os países africanos para abandonar a aposta no ensino superior inclusive Moçambique, e investir no ensino primário e secundário, as questões adicionais levantadas pelo modelo II aventam para algumas implicações por parte de alguns céticos.

Uma destas implicações é que a determinação adequada de produção da ciência pode ser difícil de definir. Uma vez que tal definição não está assente apenas na revisão de pares guiados por suas influências decorrentes das mesmas disciplinas ou áreas de geração de conhecimento, alguns heréticos consideram que o tipo de crítica que se faz no modelo II, tem mais probabilidade de ser fraca e que consequentemente pode influenciar na baixa qualidade do trabalho realizado devido à variedade de especializações.

Contudo, apesar do tipo de controle de qualidade sugerido pelo modo II de geração de conhecimento ser de carácter amplo na construção de consensos, isso não implica que sempre haverá uma necessária ligação entre a diversidade dos profissionais incluídos nos grupos com o enfraquecimento da qualidade que estes desenham. Pelo contrário, a diversidade e a transdisciplinaridade do modelo II comprova que a complexidade dos problemas que a universidade deve dar solução não se restringe a contextos e estratégias apenas unidimensionais, tendo em conta que as incertezas da atualidade impõem novas formas performativas (GIBBONS et al, 1994, p. 8).

Independentemente das diferenças em termos estruturais entre os dois modelos, existe uma coerência em cada um deles. Do mesmo modo que no modelo I as normas sociais e cognitivas são ajustadas para gerar conhecimento no contexto disciplinar, é da mesma forma que no modelo II novas normas estão a emergir e que são apropriadas para produção de conhecimento no contexto transdisciplinar.

Em todos os 2 modelos tanto os indivíduos quanto os grupos, encontram-se numa variedade de relações de tensão e de equilíbrio. No modelo I como se pode notar, a criatividade parece ser apenas característica dos organismos centrais e burocráticos que definem o tipo de conhecimento necessário. No modelo II pelo contrário, a criatividade é pensada como um fenômeno grupal. Mais ainda, no modelo anterior (I) o conhecimento é construído a partir da profissionalização das especializações dos membros e institucionalização destes (profissão e especialização) na universidade.

Todavia, no novo modelo (II), o conhecimento é visto como resultado de reciclagem repetitiva em conformidade com os recursos disponíveis. O que se pode constatar a partir do modelo II é que a reciclagem do conhecimento deve ser de forma flexível tendo em conta as exigências impostas pelas incertezas no mercado. Este novo modelo que se caracteriza pela busca de conhecimento no contexto de aplicação a partir de estratégias transdisciplinares, heterogéneas, organização diversificada e transiente impõe novos mecanismos de contextualização de controle de qualidade no ensino superior.

O modelo II é uma continuidade do modelo I. Algumas razões a partir das quais se justifica a aparente radicalização do modelo I em modelo II são em parte as já mencionadas, especialmente a ideia de que, primeiramente, o modelo I foi um sucesso na construção das grandes equações para o progresso científico. Cientistas e especialistas ao longo do domínio deste método viram que o mecanismo exequível de gerar saber relevante para o contexto de aplicação, era através de especialização dos membros no campo específico de conhecimento, bem como a institucionalização do mesmo campo (divisão do trabalho).

A estrutura de organização da geração de conhecimento assente na disciplina a qual dominou por longos anos é uma das provas de que tal modelo era um sucesso. Todavia, ao longo dos tempos, a especialização no contexto único disciplinar teve implicações incluindo o crescimento de especialistas formados numa única arena de saber. Além disso, a complexidade dos problemas do mercado propõe uma metodologia também complexa que só tem sentido numa mudança paradigmática de estratégias de definir pensamento. Surge neste contexto a aparente imposição da universidade para reajustar-se e abandonar modelos tradicionais de geração de conhecimento assentes no contexto disciplinar e trocar os mesmos pela interdisciplinaridade. Consequentemente, existe uma necessidade de cooperação com os novos organismos que se instituem fora da universidade. Com estas mudanças e

imposição para expansão da educação bem como da pesquisa, o número de *sites* para estudo do tipo de conhecimento relevante aumentou.

Segundo Gibbons et al (1994) observam, o rápido desenvolvimento dos transportes bem como de tecnologias de informação e comunicações estabeleceu condições para que os novos e diferenciados *sites* que emergem possam interagir com mais facilidade, uma vez que, o espaço e tempo de interação ficam reduzidos. O que estes autores evidenciam é que o modelo II de geração de conhecimento é dependente do surgimento e da necessidade para encontrar estratégias para responder às facilidades das novas tecnologias de informação e comunicação, que na era do modelo I eram inexistentes.

A interação entre os diferentes *sites* de geração de conhecimento que impulsionam várias interconexões contribuem para uma nova configuração de geração de saber, habilidades e populariza-se conforme se referiu antes por geração de conhecimento no contexto de responsabilidade social. Sendo assim, a comunicação para geração de tal tipo de saber ultrapassa os limites institucionais uma vez sendo trans-institucional. O trans-institucionalismo nesta perspectiva implica a colaboração entre especialistas provenientes de diferentes áreas de saber pensando-se desta forma que o modelo II passa a ser visto como uma nova resposta às demandas da ciência com as necessidades atuais da sociedade.

3.7. Implicações do novo modelo de geração de conhecimento

Segundo as constatações anteriores e em conformidade com Gibbons et al (1994), o modelo I é uma fórmula de geração de pensamento centrado na disciplina e institucionalizado dominantemente na universidade bem como na convicção da existência de instituições e especialistas que determinam e geram pensamento. O modelo II pelo contrário é caracterizado por interdisciplinaridade sendo institucionalizado num contexto heterogéneo, isto é, privilegia a criação de *sites* de engendramento de saber e que através da flexibilidade as equipes que cooperam na construção de consensos, definem o tipo de conhecimento relevante e de forma coordenada.

As aparentes contradições entre os dois modelos têm certas implicações tendo em conta que qualquer mudança gera consequências. Como se observou na seção II dependendo das circunstâncias dos países, o que transparece e em conformidade com

Trow (1970), é que o ensino superior em diferentes contextos (i) expande, noutros (ii) massifica e ainda noutros (iii) se universaliza. Cada uma destas transformações da universidade dependendo da situação sugere o aumento cada vez mais de pessoas familiarizadas com pesquisa e de como se gera conhecimento. Esta tendência se amplia cada vez mais com o tempo o que significa uma progressão do número de pessoas informadas e formadas pela universidade.

Este aumento não só implica que haverá pessoas cada vez mais familiarizadas e que valorizam a ciência e competências nos métodos de construção da mesma, mas que mais indivíduos estão cada vez mais engajados em atividades que de qualquer forma têm dimensão de investigação; que pessoas formados na universidade trazem cada vez mais conhecimento e habilidades que as vezes são contraditórios com a variedade dos problemas dos contextos e situações onde eles trabalham; e em alguns casos as habilidades que eles trazem da universidade onde estes foram treinados são irrelevantes para a resolução dos problemas que os mesmos encontram no mercado de trabalho.

O que tudo isso sugere é que a produção do conhecimento científico e tecnológico começa a ser adquirido não somente em universidades, mas também na indústria, nas instituições de pesquisa, em agências governamentais e de consultoria. O novo desafio para a universidade é como é que a mesma irá maximizar esta diversidade de *sites* que cada vez mais geram conhecimento e integrar estes no modelo II de modo a perpetuar a sua hegemonia de instituição maior e de excelência que define ciência.

O surgimento de mais entidades que geram conhecimento relevante para a sociedade, parece hipotecar o papel da universidade bem como da sua continuidade em manter a exclusividade de instituição legítima que conforme Castells (2001) observou, a universidade sempre teve o monopólio de (i) gerar e transmitir conhecimentos específicos, (ii) de selecionar bem como formar as elites dominantes, e (iii) treinar a força de trabalho qualificada. Mais ainda, o surgimento do modelo II que prima pela existência de *sites* diferenciados de definição de conhecimento questiona a tradicional hegemonia das instituições do ensino superior e considera a necessidade delas (as universidades) reconhecerem que passaram a ser um dos intervenientes num vasto processo de produção de conhecimento apesar delas serem os agentes mais significativos nesta competição (CASTELLS, 2001, p.3).

Em paralelo com os diversos *sites* de geração de conhecimento protagonizados pela radicalização do modelo I em modelo II, é como se viu anteriormente a força do mercado que deixa a universidade num dilema que Castells (2001) caracterizou de

funções contraditórias da universidade na medida em que na lei de mercado da empregabilidade dos graduados, a demanda e procura sempre foram antagônicos e uma vez os mercados serem dinâmicos, a geração do conhecimento capaz de corresponder a tais dinâmicas se torna complexo. O conhecimento passa a ser uma fonte importante de criação de vantagens comparativas tanto para os produtores quanto para os beneficiários (neste caso entre universidades e graduados) e como é que os dois intervenientes pensam que podem medir tais vantagens.

Nestes mercados comparativos estabelecidos entre os produtores e usuários as vantagens (ganhos) são pensadas em conexão com os vários intervenientes. As vantagens podem ser vistas a partir de demandas públicas constituídas pelas necessidades dos governos em querer minimizar prejuizos em determinadas áreas, a partir das demandas das instituições do ensino superior em querer manter sua autonomia ou de grupos de interesses que procuram corrigir certas políticas que parecem contraditórias. São estes atores que proporcionam estímulo de oferta e procura e regulam o sucesso das relações entre Estado, Mercado e Universidade.

Uma outra implicação do modelo II de geração de conhecimento, é que os requisitos sugeridos pela indústria sobre o tipo de saber necessário particularmente para resultados de pesquisa científica e tecnológica precisam ser integrados no redesenho dos programas universitários. Esta apreciação da contribuição da indústria na definição do tipo de conhecimento necessário sugere que o saber especializado da indústria pode potenciar a universidade na restruturação dos programas em conformidade com a diversificação dos *sites* que sugerem mecanismos de consensos sobre o que é relevante para a sociedade.

Desta feita, a universidade não depende da indústria ou vice-versa. Contudo, é a pressão da competição e incertezas que sugerem uma constante criação de arranjos de interdependência entre a universidade-indústria-governo e outras formas instituídas bem como a produção de conhecimento sistematizado e de interlocução com muitas forças.

A geração de conhecimento na universidade nestes moldes fica equiparada a venda de bens que as empresas do mercado produzem. Como resultado, da mesma forma que o sucesso das grandes firmas é majoritariamente definido pela inovação constante e pelo nível de aceitação dos seus bens no mercado, assim também se considera sobre a universidade, que a forma de avaliar o seu sucesso e relevância do tipo de saber que esta universidade gera a partir do modelo II pode ser através do grau

de inserção dos quadros que as instituições do ensino superior vendem ao mercado (graduados das universidades).

A universidade neste contexto do modelo II tem a função de vender talentos na indústria. Porém, contrariamente ao que ocorre nas firmas em que a venda é sempre feita por troca de capital financeiro, a venda e valor do bem universitário é feito através da relevância do capital humano que esta produziu, isto é, até que ponto o saber definido a partir de consensos dos vários *sites* interdependentes geram indivíduos que renovam e reinventam o sucesso destes organismos interdependentes através da internalização das normas e valores da nova forma de geração de saber na transformação social. Algumas universidades neste caso estão em processo de internalização da nova demanda, algo que se manifesta através do tipo de membros que eles recrutam para fazer parte, bem como no tipo de relações de interdependência e colaboração em que estes organismos se envolvem.

Algo que fica evidente neste conjunto de implicações e em conformidade com Gibbons et al (1994) é que o novo modelo II de geração de conhecimento surge em paralelo com o modelo I e pensa-se que é um aperfeiçoamento deste último de tal forma que sua existência é também dependente. Consequentemente, o que se considera como atributos do modelo II são contrastes do modelo I, e este é distinto devido à sua relativa independência pelo menos nas suas próprias características cognitivas e normas sociais.

O modelo II não significa ser superior ou inferior ao modelo anterior, mas que as duas referências são distintas e as incertezas do tempo atual impõem certas demandas sobre as universidades para se reorganizarem e cooperarem cada vez mais com outros *sites* de geração de conhecimento. O sucesso do modelo II depende da forma como as instituições que aplicam o modelo I desejam adaptar-se à nova situação.

A interinstitucionalização privilegiada pelo modelo II é reflexo de que a flexibilidade é essencial para o sucesso organizacional, e este modelo prima pela geração de conhecimento amplamente distribuído uma vez que integra vários *sites* e ocorre em diferentes ambientes sociais. Além disso, o conhecimento não mais está concentrado em poucas instituições uma vez que já envolve mais e diferentes tipos de indivíduos e organizações numa diversidade de relações, contrariando o modelo anterior cujo tipo de vínculos era somente hierarquizado.

Tudo dito desta forma, o sucesso do modelo II pode ser hipotecado para contextos em que a geração do conhecimento ainda não está socialmente distribuído na

totalidade ao menos em termos empíricos. O pensamento socialmente distribuído opta por estratégias de estabelecimento de *sites* diversificados cujo número de interconectores e interligações estão continuamente a expandir através da criação de outras novas redes de geração de conhecimento. É imposição fundamental do modelo II que a exploração do conhecimento reque envolvimento dos intervenientes. O redesenho de novas estratégias que impulsionam tal participação se torna novo desafio institucional para alguns contextos que se orientaram por modelos tradicionais de gestão institucional.

O surgimento do modelo II parece estar a trazer novos desafios para certos Estados pelo fato de que as instituições são cada vez mais forçadas a abandonar o centralismo, a serem mais flexíveis para mudar, e os governos são a principal força que impulsiona o sucesso para tal transformação. A vitória e sucesso das políticas dos Estados nacionais parecem depender também em grande medida da mudança de políticas de instituições supranacionais que conforme se descreveu anteriormente em alguns casos hierarquizaram a definição e subsídio da geração do conhecimento e admoestam cada vez mais os países em via de desenvolvimento como Moçambique a optar pelo investimento em níveis básicos de escolaridade. Tais políticas conduzem à recorrente reavaliação de quem é que define o conhecimento bem como a aparente falta de autonomia e dependência de alguns países africanos por parte das potências industrializadas.

A questão da mudança e necessidade de aprendizagem por parte de certos Estados e governos de modo a maximizarem estratégias que privilegiam inter-institucionalização constitui um dos maiores desafios para a internalização dos atributos do modelo II discutidos acima. Uma das maiores questões que permanece é se as instituições supranacionais tais como FMI e BM podem cooperar no redesenho desta transformação tendo em conta que a forma como elas operam, foi frequentemente caracterizado por altos níveis de centralização e aparente domínio do modelo I. Além disso, é oportuno perceber como é que Estados nacionais particulares se posicionam perante este debate visto que o que os Gibbons et al (1994) sugerem é algo que acontece no contexto global. Tal estratégia de análise pode não ser plena para explicar certas realidades nacionais que são diferenciadas, diversificadas e podem não caber na descrição por eles proposta.

É neste contexto que se torna necessário voltar-se à análise inicial nesta sub-seção sobre Moçambique. Como é que o contexto particular deste país se enquadra nos

atributos que foram aqui discutidos tanto para o modelo I quanto para o modelo II de definição de saber? Que tipo de atributos caracterizaram a universidade ao longo do período já definido (1975-2012) e como é que as tais características e modelos de definição de ciência vigentes em cada momento histórico de transformação do ensino terciário moçambicano estiveram vinculados à inserção dos graduados no mercado de trabalho e como estes (graduados) ascenderam socialmente em função de terem participado do ensino superior.

3.8. Modelos de produção de conhecimento em Moçambique e seu nexo com a empregabilidade dos graduados: probabilidades

O ensino superior em Moçambique sobretudo no que se refere à geração de conhecimento contém algumas das características anteriormente discutidas em forma de modelo I e II especialmente nos três (3) subperíodos apresentados como centrais para a presente pesquisa e de mudança da universidade. Contudo, devido à acentuada necessidade de reforma para melhorar a geração de ciência, no último subperíodo para o caso de Moçambique houve uma radicalização infrutífera do modelo II em III algo que no contexto de Gibbons et al (1994) é inexistente. Ainda no que se refere a Moçambique torna-se complexo perceber como é que tanto a geração de conhecimento, quanto a inserção dos graduados no mercado de trabalho passou a definir-se depois da última etapa devido ao aparente nível de imprecisão que se desenvolveu depois da mudança entre 2008-2012 que culminou com a restruturação total da universidade. Não obstante, é possível formular algumas constatações sobre como é que a universidade gerou pensamento e quais os possíveis critérios que dominaram a valorização dos quadros formados nas IES moçambicanas.

O primeiro pequeno subperíodo (1975-1992), foi um momento caracterizado por (i) Estado centralizado (ii) partido único (iii) um tipo de universidade, e (iv) concentração de estratégias nacionais de progresso. A ideia de se construir o Estado nacional a partir de políticas centralizadas, justificou-se em parte pela doutrina do partido único dominante ao longo deste período e guiado pelos princípios socialistas, que foi o mesmo que determinou a construção do tipo de nação, bem como da cidadania no tempo em causa, o que afetou a universidade, especialmente na forma como definiu a geração do conhecimento.

A universidade existente entre 1975-1992 foi única (a universidade pública)

caracterizada por hierarquização e homogeneidade no tipo de saber e pensamento definido. A geração de conhecimento se deu predominantemente dentro de contextos de disciplina e especialização específicas na formação de quadros que o país necessitava após a independência. Além disso, havia se proliferado a concepção de instituições legítimas e especificamente determinadas por graus de hierarquização que influenciavam o tipo de ciência que a universidade deveria gerar.

Especialistas e profissionais eram também alguns dos atributos dominantemente usados para classificar tanto as instituições quanto os indivíduos que estavam em frente para definir o rumo da universidade e do país no caso de Moçambique. Como é que tais atributos determinados por Moçambique se enquadram no contexto do modelo I de produção de conhecimento bem como em questões hipotéticas sobre a inserção dos graduados no mercado de trabalho ao longo deste mesmo período?

Conforme descreveu-se anteriormente, o fato de o país não ter conseguido alcançar totalmente a independência econômica nas dimensões da independência política, associado à inexistência de um ensino superior já consolidado, fez com que Moçambique mantivesse vínculos com a União Soviética e de forma indireta com Portugal, especialmente no subsídio e no modelo de ensino implementado. Contudo, Moçambique se viu responsabilizado a definir um tipo de cidadadania autóctone consoante as necessidas e urgência da época.

O abandono da gestão das instituições do Estado por parte de Portugal seguida da política de nacionalização num período em que havia escassez de capital humano qualificado ao menos no contexto interno, fez com que a universidade fosse vista neste período como a instituição legítima que deveria gerar o pensamento necessário para subsidiar os setores vitais da economia fragilizados pela retirada dos portugueses na administração do país. O Estado moçambicano pareceu ser também o único interveniente na definição de tais políticas por intermédio do partido único.

Dado o fato de que após a independência de Moçambique a demanda para formação de quadros era fundamental, a universidade encontrou mecanismos de gerar um tipo de saber centralizado e direcionado em conformidade com a especialização e profissionalização. Estava aqui patente a questão disciplinar que Gibbons et al (1994) sugerem que é característico de um tipo de modelo de conhecimento o qual designou-se por modelo I na sub-seção anterior.

Uma vez que o conhecimento era gerado no contexto disciplinar tendo em

conta as necessidades da época e orientado por especialistas, existia aqui também a questão da institucionalização, hierarquização, bem como a produção de saber no contexto de aplicação de acordo com os interesses nacionais, atributos que são também emanadas do modelo I.

Que implicações hipotéticas estas políticas tiveram na inserção dos graduados no mercado de trabalho no período em causa para o contexto de Moçambique? Embora seja inoportuno tecer quaisquer considerações sobre o estudo nesta presenta parte, os dados deste período chamam para o inquestionável fato de que o enquadramento dos graduados no mercado de trabalho em Moçambique entre (1975-1992) era sequencial (universidade depois emprego) havendo inexistência de casos que certos graduados foram marginalizados no mercado de trabalho.

Uma das justificativas da total integração dos graduados no mercado laboral nacional prende-se na questão de que o país vivia momentos de precisão no que se refere às necessidades e prioridades da época. Sendo assim, havia maior probabilidade de previsão futura bem como da quantidade da força de trabalho necessária para a indústria. A universidade foi considerada a partir deste período como a instituição que seria o garante da manutenção das certezas futuras que Moçambique iniciara a projetar após a retirada de Portugal tendo em conta a geração da ciência.

Tal concepção de ver a universidade como garante da prosperidade e bem estar futuro de Moçambique por conta de ela ser uma das instituições do Estado (com a função de garantir bem estar social) confirma também a tese já formulada por Gibbons et al (1994) de que o modelo I de geração de conhecimento, quando se radicalizou em modelo II, não implicou a sua inferioridade em detrimento do novo paradigma que emergia. Este simplesmente propôs que os problemas que o tipo anterior teve sucesso em resolvê-los já pareciam estar ultrapassados, provando assim que a continuação da aplicação de uma única estratégia era inadequada.

Existe uma questão fundamental que distingue Moçambique dos outros países naquilo que influenciou o domínio da universidade em gerar um tipo de conhecimento que se enquadra na perspectiva de modelo I no pequeno subperíodo 1975-1992. A ideologia do partido único (FRELIMO) caracterizado pela centralização da economia e do Estado bem como das suas instituições é uma estratégia típica do modelo I. A universidade especialmente foi orientada por estes ideais socialistas, uma teoria política que vigorou em Moçambique logo após a independência e que guiou as instituições do Estado incluindo a universidade num alto grau de hierarquização.

A questão de que o socialismo em Moçambique avançava para a construção de um país com base na soberania popular se tornou, uma ilusão na medida em que apenas uma minoria popular determinou os destinos da nação. Havia um antagonismo entre o idealismo (teórico) com o que se vivia, sendo a vontade popular suprimida por uma vontade elitizada. Em outras palavras, havia uma contradição na medida em que, aquilo que alguns pais da democracia como Rousseau consideraram como soberania popular e que obedece alguns critérios na construção da sociedade de iguais pelo facto de que:

(a) Todos têm direito de participar na tomada de decisões; (b) as pessoas que tomam decisões devem fazer como cidadãos e não como indivíduos pertencentes a determinados grupos organizados; (c) os indivíduos fazem a lei eles próprios e não lhes são impostos representantes que farão isso em nome deles e; (d) a liberdade como resultado sendo obediência à lei que estes indivíduos estabelecem para eles mesmos; não era tanto assim que acontecia no contexto de Moçambique 1975-1992 (ROUSSEAU in STUMPF, 1988, p. 296-8).

Se a partir dos princípios apontados acima (a, b, c e d) se pensa a soberania popular, então o que se verificou em Moçambique socialista foi a substituição desta vontade popular pela vontade da minoria elitista. Neste caso, o que deveria entender-se por vontade geral (*the general will*) como resultado de consensos construídos a partir do total da maioria das vontades individuais (*the will of all*) foi neste momento pensado e definido por uma pequena minoria e dentro de instituições específicas. Isso influenciou em grande medida a forma como a universidade ao longo da mesma época popularizou a sua função (i) de gerar e disseminar conhecimentos; de (ii) selecionar e instruir as elites; e bem como de (iii) especialização da força de trabalho. Como consequência, entre 1975-1992 a universidade de Moçambique desenvolveu as suas funções designadas acima por (i, ii e iii) assente no modelo I como parte da ideologia política que era então vigente e que advogava para altos níveis de acúmulo de poder ao invés de descentralização, primava pela institucionalização e não trans-institucionalismo, mais ainda em conhecimento disciplinar e específico contrariamente ao conhecimento interdisciplinar. Por fim, que havia uma necessidade de manter o mesmo conhecimento homogéneo e repetitivo devido às exigências e demandas dos interesses da época que eram específicos (fortalecimento da gestão das instituições estatais).

Um outro fato que influenciou a geração de conhecimento nas diretrizes do modelo I na universidade moçambicana (1975-1992) é, a incapacidade da universidade instituída no período antes da independência (1962) de gerar cidadãos de visão nacionaslista e capazes de participar na tomada de decisões da elite intelectual e iniciar a descentralização, um fato que se sustenta em parte pelo sistema colonial não ter permitido a criação de espaços propícios para tal, associado ao alto nível de elitização da universidade.

Por outro lado, como a instituição da universidade em Moçambique parece estar ligada ao surgimento do partido único (FRELIMO) que se formava na época (1962), este partido único e centralizador entre 1975 a 1992 pareceu mínimo para adotar um outro modelo de governação fora de níveis altos de concentração de poder dando em parte continuidade ao que Portugal havia feito. Tudo isso contribuiu na formatação da universidade como instituição que gerou um tipo de ciência que injustificadamente manteve a hierarquização privilegiada pela ideologia dominante.

Conforme sublinha a constituição da primeira república de Moçambique (constituição de 1975) no artigo 88.2, por exemplo, sobre a educação "O Estado promove a extensão da educação, a formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito". A partir da primeira república constata-se que coube apenas à instituição Estado o monopólio de promover a educação embora não se especifique o tipo de educação se é ao nível básico, secundário ou superior por razões já identificadas (antes de 1993 a lei da educação servia para regular tanto o ensino básico quanto o superior). Todavia, fica clarividente a magnitude da centralização que até parecia ser legitimada pela constituição, visto que era o modelo de sucesso tanto do Estado bem como das suas instituições no período aqui em alusão.

É o mesmo Estado moçambicano que ao longo deste período legislou e teve a total responsabilidade de financiar a universidade pública (a única existente no período). O papel do Estado tanto no controle quanto na legislação do ensino superior não só se tornou dominante em Moçambique mas também foi evidente noutros contextos. Esta é uma tese que emana das obrigatoriedades de qualquer Estado nacional assente nas funções do mesmo como garante do bem estar social, de segurança e soberania. Não obstante, a questão da função do Estado nacional em África e não só em Moçambique em particular é um processo na medida em que empiricamente são ínfimos os Estados que conseguem materializar na totalidade as

suas obrigações de perpetradores de bem estar, soberania defesa e segurança.

Pensa-se desta forma que a mudança dentro dos Estados na linha de pensamento ou ideologia tem influência nas suas instituições e, em Moçambique o modelo I de geração de conhecimento que caracterizou a universidade no período (1975-1992) foi influenciado pela ideologia política dominante. Conforme os dados mostram no período seguinte, a mudança política bem como a ideologia dominante impôs à universidade a geração de um novo tipo de pensamento.

Por fim, o modelo I de geração de conhecimento que dominou em Moçambique pós-independência pode também ter justificativa naquilo que se considera como cultura de liderança. Bazo (2010) e Odhiambo (2007) observam como é possível perceber tanto o sucesso quanto o insucesso das instituições do Estado a partir da análise do tipo de cultura de administração vigente. O último autor bem reconhecido internacionalmente pela sua investigação de modelos de gestão e sua influência na educação como forma de poder formulou a tese segundo a qual existem algumas características distintas entre certas realidades sociopolíticas do norte e sul do planeta quando se refere ao exercício do poder.

Algumas das distinções entre as duas localizações geográficas resumem-se no fato de que, enquanto no norte, de uma forma geral, a distância no exercício de influência entre os intervenientes é menor, na maior parte dos países do sul, sobretudo onde África e Moçambique em particular se situam, tal distância é muito maior. Esta análise do autor sugere que em termos de modelos I e II, pode se notar o modelo I mais dominante nos países do sul e o modelo II no norte. Mais ainda, a implementação do modelo II em qualquer país do sul seria resultante de luta de forças visto que o tipo de cultura de liderança em curso apresenta altos níveis de centralização, bem como de maior grau de distância de soberania entre os intervenientes tornando difícil a radicalização do modelo I em modelo II neste cenário.

Tendo em conta a teoria acima proposta, Moçambique foi dominado pelo modelo I de geração de conhecimento na universidade, não somente em conformidade com o que Gibbons et al (1994) definiram no contexto internacional como resultante das demandas epocais que determinaram o domínio deste tipo de aprimoramento de saber. No caso específico de Moçambique, a estratégia é consequência do tipo de cultura de liderança que sempre esteve ancorado à tradição e modelos tradicionais de organização assentes na distância de poder e hierarquização. Este fato influenciou no modelo de organização da universidade, da forma como as instituições do ensino

superior definiram e transmitiram pensamentos, formaram as elites dominantes bem como a força de trabalho tanto no subperíodo aqui em análise quanto nos outros que se seguiram a este, embora os níveis desta distância possam ter sido variáveis.

O colapso da ideologia socialista em Moçambique e o surgimento da sociedade civil nos finais da década de 1980 e início de 1990 foram alguns dos acontecimentos históricos que no contexto do país marcaram a ponte entre o fim do modelo I de geração de conhecimento e a emergência do modelo II. Tal ponte entre um modelo com o outro esteve aliado ao início da economia do mercado à qual Moçambique se viu mergulhado como prova da contestação da ideologia socialista e uma das provas de que o Estado centralizado mostrava-se cada vez mais insuficiente tendo em conta que o seu domínio continha oposição.

A objeção do Estado centralizado bem como do partido único que sempre estiveram em frente da configuração das instituições, se acentuou cada vez mais com o reconhecimento de novos partidos políticos de oposição que pareciam estar desde a independência do país a reivindicar a sua participação na definição dos destinos da pátria, o que sugere que, ao mesmo tempo que o modelo I era dominante em Moçambique, existiam também forças externas de crítica. Estas forças de contenda fortaleceram a emergência do modelo II, a partir da década de 1990, como resultado de luta de forças.

Esta questão de conflito para impôr nova ideologia dialoga com o que Santos (1963) e Bourdieu (2000), embora os contextos sejam diferentes, consideram ao afirmarem que a origem de qualquer novo campo seja das ciências sociais quanto da arena econômico respetivamente é resultante da luta de forças contraditórias. Para o caso de Moçambique, a luta de forças que se verificou entre socialismo e economia de mercado, entre partido único e outros partidos que emergiram na década de 1990, entre a centralidade do Estado versus descentralização foi consumada com o surgimento destas novas instituições que consentiam a necessidade da interinstitucionalização.

Tais acontecimentos influenciaram na reconfiguração do ensino superior de tal forma que, entre os anos de 1993-2007, nota-se no país que o tipo de saber que se gera bem como o indicador que dita a inserção dos graduados no mercado de trabalho começam a ser diversificados e diferenciados do modelo dominante entre 1975-1992.

O período entre 1993 a 2007 foi um momento histórico com características contemporâneas para o Estado moçambicano o que contribuiu para a re-definição do próprio Estado nacional bem como das suas instituições, principalmente a

universidade. Foi um momento em que a questão do reconhecimento da diversidade política teve a sua gênese e a insuficiência do partido único bem como do Estado centralizado foi cada vez mais reconhecida. O Estado não parecia mais suficiente para perpetuar a continuidade das promessas feitas a partir da independência de ser provedor de bem estar, segurança, ordem e soberania. Não obstante, a pluralidade que emergia na época hipotecava o sentido e definição do que é o bem estar, contrariamente ao período anterior em que a partir dos ideais socialistas havia uma aparente uniformização das categorias de classificação e consequentemente uma unicidade do resto dos valores patrióticos que se construíam.

Um outro sinal significativo que parece ter definido a mudança de modelo I de geração de conhecimento para o modelo II é o fato de o país ter colocado a inserção do graduado como condição para definir o tipo de pensamento que a universidade deveria gerar com base nos interesses majoritariamente do Estado sobretudo entre 1975-1992. Por parte, isso se deveu à insuficiência de quadros capazes de garantir a certeza para a construção do tal Estado prometido de bem estar dentro da universidade e fora dela. Havia também a questão do êxodo português do país cujo solução desta retirada marcou as prioridades de Moçambique no mesmo período.

Todavia, entre 1993 a 2007, com a abertura da economia de mercado e pressão para uma inter-institucionalização, as necessidades do mercado começaram a ser plurais e quem definiu o conhecimento e as qualidades para a inserção dos quadros que a fábrica universidade produzia não podia ser mais a única força ou instituição (Estado ou universidade), mas intensificam os intervenientes com destaque para a sociedade civil, empregadores e partes interessadas.

No debate sobre o modelo II, por exemplo, Gibbons et al (1994) entendem o surgimento deste tipo no panorama universal como resultado da premissa de que o conhecimento científico e tecnológico não só era definido na universidade, mas começava a alastrar-se para outras instituições fora do ensino superior tais como indústria, consultorias, organizações não governamentais e instituições de pesquisa o que obrigou a universidade a se reinventar.

Em Moçambique, entre 1993-2007, não só aumentam os organismos que reclamam sua participação na produção de conhecimento, mas o próprio Estado que havia proliferado a existência de uniformização a partir de estratégias do partido único e da ideologia dominante socialista, reconhece a sua insuficiência e legitima a diversidade não só de partidos políticos, mas também da universidade. A partir deste

período, não é mais a universidade pública que se encontra em Moçambique, mas sim se abriu espaço, conforme se notou anteriormente ao surgimento da universidade privada como parte do processo de descentralização do poder que este mesmo Estado guiado pelo partido único havia constituído monopólio.

As incertezas que se acentuaram na década de 1990 com a emergência da nova ideologia de mercado fizeram com que a linearidade de inserção dos graduados aparentemente instaurada desde a independência até 1992 começasse a decrescer. Como resultado, a partir deste momento já não é mais o conhecimento disciplinar institucionalizado na universidade que vai ditar a integração do graduado no mercado de trabalho, mas a forma como a universidade ajusta tal conhecimento à realidade da indústria que nunca é fixa, porém é transiente e em constante readaptação.

Com esta nova realidade no panorama de Moçambique começava uma nova *época* da necessidade de autonomia para a universidade bem como nas outras instituições do Estado. Todavia, tal autonomia não significou a ruptura para total independência. Implicou, pelo contrário, a necessidade de uma certa liberdade na definição do saber para que, no processo de interdependência para a solução da diversidade dos problemas que o país enfrentava num momento de incerteza, não houvesse o domínio de algumas instituições sobre as outras.

Esta transição na composição institucional no contexto de Moçambique pareceu dar início também ao que Gibbons et al (1994) sugeriram como passagem de homogeneidade para a heterogeneidade. Contudo, enquanto para o caso de Gibbons a heterogeneidade era resultado das demandas e da necessidade para renovar, para o caso de Moçambique parecia ser resultado de uma falência na medida em que a negação do partido único bem como do Estado centralizado e que por sua vez influenciaram o redesenho da universidade, surgem como resultado de um longo processo de guerra civil entre 1975-1992 bem como da reforma constitucional em 1990. Resulta também do fato de que as políticas do nexo entre geração de conhecimento e integração do estudante no mercado de trabalho dominante entre 1975 a 1992 eram já inadequadas.

A maior probabilidade de inserção do graduado no mercado laboral nacional a partir de 1993 passou a ser definida não mais pela linearidade dominante anteriormente (universidade-emprego), mas pela competência de adaptação às incertezas que emergiam, causando uma necessidade de se redesenhar a gestão institucional. Sendo assim, o conhecimento também linear que a universidade sempre gerou no período anterior a 1992 foi substituído pela urgência de se redefinir. É neste contexto que em

Moçambique, a criação teórica da universidade ligada a pesquisa (um dos atributos do modelo II) é muito posterior à independência do país. A questão do debate sobre a integração do ensino e pesquisa pela universidade moçambicana começa a se fortalecer a partir da década de 1990 como resultado da necessidade de reestruturar-se o modelo centralizador, homogéneo e linear que parecia ter dominado desde a institucionalização do ensino superior no país.

A integração teórica do ensino e pesquisa na universidade moçambicana no período 1993 a 2007 parece ter sido impulsionado pelo crescimento cada vez mais das imprecisões e incompatibilidades que o modelo dominante após a independência havia gerado. A ênfase apenas no contexto disciplinar de modo a minimizar os problemas pontuais do período era conforme se viu, irrelevante.

Consequentemente, pareceu existir uma urgência para conjugação de forças na compreensão da complexidade dos problemas que Moçambique atravessava na época. A aparente autonomia universitária que começa a discutir-se a partir deste período surge como sugestão de que, embora se pensasse na época sobre a interdependência das instituições de modo a contrariar o modelo *top-dowm* (céu terra) o qual para o caso de Moçambique era em parte influenciado pela cultura de liderança do país, questões tais como integração do ensino e pesquisa na universidade começaram a merecer atenção específica da própria universidade.

Embora a interdependência com outras forças institucionais fosse relevante para questões de construção de consensos e da máxima que se formulou anteriormente em referência a Roddick (2006) sobre a maior probabilidade das pessoas se sentirem motivadas quando guiadas pelas decisões que elas mesmas participaram na sua construção, a transferência desta tese para a universidade em Moçambique pareceu merecer uma urgência neste momento. Desta forma o sucesso tanto da universidade quanto de qualquer outra instituição do Estado foi visto a partir desta época como sendo influenciado pela necessidade de maximização da participação.

Uma vez a universidade ter tido uma história recente para o caso de Moçambique e a sabedoria sendo essencial para fazer parte nesta participação por parte tanto das instituições quanto dos indivíduos (membros), isso teve um impacto no modelo II que se pretendia construir no país pós 1992. Conforme se viu antes, há neste sentido uma relação embora não necessária entre a tríade democracia-cidadania-política e para o caso de Moçambique esta tríade se desenvolveu em períodos distintos. A questão da interinstitucionalização e heterogeneidade que se debate no período

1993-2007 prioriza a existência de cidadãos cívicos que possam possibilitar tal participação, mas que em termos empíricos eram a minoria no país. Esta insuficiência sugere uma aparente contradição entre as aspirações teóricas com a realidade do país e consequentemente a dificuldade de sucesso do novo paradigma que se inventava.

Como resultado, embora Moçambique tenha aparentemente a partir da década de 1990 optado pelo modelo II de geração de conhecimento, não parece ter totalmente logrado sucesso tendo em conta que nem todas as componentes do modelo II foram internalizadas na prática. O fato se deveu à insuficiência de cidadãos cívicos capacitados para participação num contexto de cultura de liderança caracterizada por maior distância de poder, o que fez com que apenas uma pequena elite de instituições e de cidadãos fossem envolvidos na definição de geração do conhecimento no país. Tal insuficiência propõe em parte que, embora o país tenha passado para o modelo II de geração de conhecimento na teoria, em termos empíricos algumas universidades continuam sendo dirigidas por ideologias de modelo I de geração de pensamento, tendo em conta o grau de burocracia vivenciado ao longo da coleta de dados.

A questão da ligação ensino e pesquisa que teoricamente aparece ao longo deste período como alicerce do modelo II, mas que em alguns contextos institucionais resulta num desafio para sua materialização, prova esta insuficiência entre especulação e o empírico. Apesar de todas estas contendas no período 1993-2007, algumas das instituições do ensino terciário colocaram a questão da teoria e prática nas suas agendas de autonomia universitária como forma de transição da geração de conhecimento limitado ao contexto disciplinar e institucional para transdisciplinaridade e multi- institucionalização.

Quase todas as instituições abrangidas no estudo mudaram teoricamente de modelo I para II sobretudo a (UEM e UP). Em alguns elementos funcionam nas diretrizes do modelo I na medida em que o ensino e não a investigação ainda domina como principal prioridade na maioria das universidades apesar de outras (UCM e UPA) terem surgido num momento em que o debate sobre o modelo II em Moçambique se consubstanciava. Para ilustrar a forma como a partir de 1993 os programas universitários passaram da geração do conhecimento no contexto disciplinar para interdisciplinaridade de modo a responder às incertezas no mercado de trabalho, o quadro 3.5 mostra como é que algumas das universidades selecionadas para o presente estudo se reconfiguraram no segundo subperíodo 1993-2007 em termos de estratégias

de geração do conhecimento nos atributos do modelo II e nas 4 áreas apuradas para seguimento dos graduados.

Quadro 3.5. Descrição da organização dos conteúdos nos cursos selecionados nas IES abrangidas: sua relação com o modelo II

nome da instituição selecionada	curso selecionado	objetivos do curso	perfil do graduado	perfil profissional
Universidade Eduardo Mondlane	Engenharia	Formar engenheiros civis com uma sólida base científica e com conhecimentos no domínio da engenharia civil, preparados para a dinâmica da ciência e do meio socioeconômico. Especializar os graduados numa das áreas de construção de estradas e linhas férreas, pontes, abastecimento de água, drenagens e edifícios ou obras hidráulicas.	Capacitado para trabalhar por conta própria ou em diversos organismos tais como estudos e projetos de obras, execução de obras, exploração e manutenção das mesmas. Trabalhar nas instituições do Estado tais como ANE, DNA, CFM, FIPAG, DPOPH.	Ter conhecimentos sobre fundamentos científicos da engenharia civil nomeadamente nas áreas de matemática e física. Conhecer as normas de representação gráfica, utilização de cartas topográficas e implantação de obras no terreno.
Universidade Pedagógica	Ciências Exatas	Formar recursos humanos nas áreas de ciências exatas. Preparar recursos humanos que possam contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Contribuir para a geração de novo conhecimento na ciência e na técnica Desenvolver as capacidades de	Ter sólidos conhecimentos teóricos e práticos para prestar serviços relevantes para diferentes entidades contribuindo assim para o desenvolvimento do país.	Distinguir os princípios básicos, teóricos e técnicos da física. Compreender os princípios técnicos de proteção e preservação do ambiente.

		disseminar os resultados científicos.	Desenvolver capacidades profissionais na indústria, educação e transportes.	
Universidade Politécnica A Politécnica	Ciências Sociais & Humanas	Capacitar indivíduos capazes de agir e intervir nos problemas que afetam a população moçambicana. Formar indivíduos capazes de interpretar as condições e circunstâncias da sociedade Moçambicana.	Ser um indivíduo consciente da sua sociedade. Treinado e armado em técnicas de produção e comunicação modernas sobre a descrição da sociedade.	****** Não consta nada no curso analisado *****Não consta nada no curso analisado
Univerdidade Católica de Moçambique	Ciências de Educação & Gestão	Entender as tarefas da gestão empresarial no contexto dos sistemas organizacionais. Aplicar as diferentes técnicas de gestão na implementação das decisões operacionais de gestão. Criar e gerir o seu próprio negócio. Definir estratégias e políticas de negócio. Aplicar os procedimentos de gestão numa empresa. Tomar decisões de gestão baseadas em informações fidedignas e objetivas.	Executar a política financeira da instituição tendo em conta a missão e visão da empresa. Identificar as tendências do Mercado. Avaliar os níveis de satisfação do consumidor e propor melhorias estratégicas. Participar na decisão das políticas de marketing da empresa. Monitorar o comportamento econômico da empresa.	Recolher e analisar a informação necessária para a gestão de uma empresa e elaborar pareceres técnicos. Conceber políticas e estratégias organizacionais. Tomar decisões tendo em conta a eficácia e eficiência baseada na ética. Aplicar técnicas que facilitem o processo organizacional de controlo de gestão. Dirigir os destinos de

			Elaborar estudos de Mercado de modo a detectar as melhores oportunidades de negócio.	uma organização e tomar decisões para os interesses da organização. Empreender ações de criação de um negócio próprio.

Fonte: Adaptado dos Programas de Engenharia, Ciências Exatas, Ciências Sociais & Humanas e Ciências de Educação & Gestão (UEM, UP, UPA e UCM).

A partir da seleção dos cursos analisados e de acordo com as áreas disciplinares de geração de conhecimento apresentados na parte metodológica, nota-se cada vez mais que o modelo II de produção de conhecimento nas universidades moçambicanas majoritariamente selecionadas para o presente estudo vai além de contextos disciplinares para transdisciplinares. O fato compactua com o argumento anterior de que no período 1993-2007, a universidade moçambicana se reconfigurou em conformidade com as demandas do mercado e não mais em função das agendas do partido único e do Estado centralizador dominantes desde a independência.

Apesar da descrição dos conteúdos oferecidos bem como do perfil profissional do graduado que se esperou no período anterior (1975-1992) não estarem referenciados no quadro 3.5, tais características podem resumir-se na visão de que o contexto disciplinar e a demanda dos setores vitais da economia do país, isto é, a aquisição de conhecimento que maximizaria o capital humano moçambicano ao serviço da pátria em conformidade com as demandas do êxodo colonial, esteve no topo das agendas do pensamento definido pela universidade.

Como resultado, enquanto no período (1975-1992), a universidade foi mais vista como bem público e dominada pelo modelo I de geração de conhecimento, parece que no período subsequente (1993-2007), a economia de mercado e a emergência do modelo II de geração de conhecimento no contexto de Moçambique dividiram as opiniões dos interessados na área do ensino superior sobre a universidade como um bem público ou como um bem privado. Tal debate surge na medida em que a insuficiência do Estado em manter a universidade única (pública), como se sublihou anteriormente, permitiu o surgimento de um novo modelo do ensino superior (o privado) o que gerou o questionamento sobre quem deveria arcar com as despesas de acesso a universidade. O Estado? Os participantes (estudantes?) Ou todos?

O surgimento do modelo II de geração de conhecimento em Moçambique deu origem à discussão supracitada na medida em que como o modelo impõe para uma mais coordenação (entre Universidade-Estado-Indústria e partes interessadas), o liberalismo ao qual o país se aliava por outro lado exigia uma nova tipologia de universidade como um bem privado. Sendo assim, coube não somente ao Estado, mas também aos beneficentes do capital humano a contribuição para as despesas da sua capitalização. Tal aparente contradição entre de um lado uma universidade que foi vista como um bem meramente público no período (1975-1992) para um bem privado

a partir da década de 1990 protagonizado pelo surgimento da economia de mercado, parece ter influenciado na redefinição do financiamento do ensino superior moçambicano a partir da combinação de gastos entre o Estado e os graduados. Daí que, o que parece verificar-se com a gênese do modelo II em Moçambique neste momento é mais uma vez a confirmação da definição de Castells (2001) sobre a universidade como um sistema dinâmico de funções contraditórias. Quais as funções contraditórias que a universidade se mergulhou a partir da década de 1990 em Moçambique?

De um lado o país tinha definido inicialmente que o progresso passava pela questão da universidade transformar-se a partir de uma visão de um bem público, conforme dominou o modelo I na primeira época de transformação bem como a existência do único tipo de universidade para todos. Tal iniciativa provou-se insuficiente a partir do momento em que a ideologia do Estado centralizador, do partido único, enfim, do modelo I de geração de conhecimento foi substituída pela necessidade da pluralidade e consequentemente surgiu a demanda para redefinição da universidade como bem particular.

A passagem para a nova conceptualização da universidade parece ter mantido o ensino superior ainda elitizado, na medida em que, sendo Moçambique um país em desenvolvimento, a partilha das despesas de acesso à universidade que se acentua no período do modelo II contribuiu para o aumento das desigualdades e incentivo a elites sociais. Este fato se justifica pela tese de que a renda familiar se tornou o principal indicador da definição de partilha dos gastos de acesso à universidade incluindo a pública. O fato corrobora com o que Uetela (2016) viu como maiores desafios tanto para o Estado quando para os beneficiários do ensino superior em consequência da sua privatização. Este fato influencia na geração de um tipo de conhecimento tendo em conta que o Estado moçambicano financia em média cerca de 2500 dólares para manter um estudante na universidade por ano (LANGA, 2013 Apud UETELA, 2016, p. 137).

Sendo 2500 dólares apenas o valor que o Estado despende por ano para manter cada estudante na universidade pública e Moçambique tendo adoptado o modelo de partilha de gastos universitários, isso implica a existência de um outro valor que deve vir da contribuição do graduando. Embora não se faça menção do custo para as universidades privadas (incluindo as selecionadas para o presente estudo), uma vez que estas são financiadas por agências doadoras particulares, calcula-se que as

despesas para estas instituições por cada estudante são superiores em relação ao que o Estado gasta para o ensino público e por estudante (UETELA, 2016, p. 144).

No que se refere aos graduandos em si, o quadro abaixo resume os gastos por cada um e em função do curso nas universidades selecionadas para pesquisa. O valor é referente apenas às despesas de matrículas e não inclui aspectos ligados à acomodação, alimentação, transporte ou outras despesas adicionais dos graduados.

Quadro 3.6. Custos dos estudantes para permanecerem no ensino superior nas universidades e cursos selecionados na pesquisa

nome da universidade	curso selecionado/área de geração do conhecimento	custo aproximado em dólares por estudante e por ano
Universidade Eduardo Mondlane	ciências tecnológicas	120 USD
Universidade Pedagógica	ciências exatas	100 USD
Universidade Politécnica A Politécnica	ciências humanas e sociais	1500 USD
Universidade Católica de Moçambique	ciências humanas aplicadas	1200 USD

Fonte: Registros acadêmicos: alunos matriculados em cada uma das universidades e em cada curso

Os dados do quadro acima mostram que quanto mais a universidade moçambicana se transformou de modelo I para II, ao mesmo tempo ela deixava de ser um bem público para um bem meramente privado e continuou sendo seletiva. Sobre esta questão da universidade pública e o desafio do Estado em manter e subsidiar o ensino superior, os quadros 4.7 e 4.8 sobre os dados dos graduados de 1997 e 2012 respectivamente permitem perceber até que ponto se elitiza a universidade em Moçambique em função dos gastos e incapacidade do Estado em arcar com as despesas de cada estudante dado o incremento da população que pretende entrar no ensino superior. Daí a questão da renda familiar como um dos indicativos que determina admissão à universidade.

Um outro antagonismo que surge deste processo todo é como o país pode-se posicionar no dilema entre reconhecer que ainda está em processo de crescimento e assumir que a política de partilha dos gastos de acesso intensifica a diferenciação social e consequentemente voltar à teoria da universidade como um bem público aceitando o acesso gratuito por um lado a todos os moçambicanos. Por outro, é pensar

sobre as consequências que tal estratégia pode trazer especialmente para o futuro do sistema do ensino superior do país numa altura em que o mesmo é afetado pela redução de financiamento bem como de deslegitimação por parte das maiores agências de financiamento.

Algumas destas dinâmicas aparentemente contraditórias que Moçambique se mergulhou nelas devido à institucionalização tardia da universidade bem como da sua insuficiência em gerir o ensino superior como um dos meios para o bem estar, faz com que alguns dados sobre a universidade como caminho para o progresso se questionem na medida em que o acesso ao saber continua restrito. Todavia, como consequência deste declíneo a universidade adoptou uma nova forma de revitalizar sua aceitação e responder à críticas de desvalorização através da restruturação da geração de conhecimento no que diz respeito à aplicação e com base no modelo II para uma outra terceira tipologia nos anos que se seguiram a 2007.

A maneira como a universidade continuou a transformar-se depois de 2007 sugere que, embora a teoria gibboniana possa servir sim de um dos instrumentos de avaliação do processo como o ensino superior se construiu no contexto trans-nacional, tal instrumento não é suficiente na percepção de alguns casos particulares como é a complexa questão de Moçambique.

A incompletude dos dois modelos de Gibbons et al (1994) na interpretação do desenvolvimento do ensino terciário moçambicano se deve ao fato de em Moçambique ter existido um novo tipo de geração de pensamento que se associa aos modelos I e II o qual se pode designar por modelo III. Apesar de empiricamente ter desaparecido, muitos dos seus atributos prevalecem e outros foram contextualizados. Tal modelo III corresponde ao pequeno subperíodo da transformação da universidade que teve lugar no país entre (2008-2012), última tentativa de mudança de geração de pensamento na universidade.

Entre o período 2008-2012 emergiu uma outra transformação na geração de um tipo de ciência que servisse para o contexto de aplicação na resolução dos problemas do país. Tais mudanças conduziram à reestruturação dos programas curriculares de algumas universidades de modo a se adequar às novas demandas. Alguns destes reajustes e que permanecem até hoje se centram na política de que o tipo de consciência que as universidades devem gerar, não só se limita ao contexto de aplicação na dimensão local, mas também no contexto internacional e regional onde

Moçambique se localiza (SADC) [61]. Como consequência disso, a cooperação entre as universidades dos países africanos sobretudo os da expressão portuguesa se intensifica atualmente e a questão das parcerias entre as instituições do ensino superior da língua oficial portuguesa também vai constituindo uma das agendas dominantes. Isso comprova que a geração e definição do conhecimento não só se limite ao contexto local de Moçambique. Ela se estende também no panorama internacional como consequência desta última transformação, embora certos princípios da mudança tenham sido abandonados (o caso da flexibilidade dos cursos e mobilidade dentro das universidades do país).

Ainda nesta questão sobre o terceiro período de mudança em Moçambique e de modelo III como se constata a partir deste período (2008-2012) existe uma radicalização cada vez mais na questão da interinstitucionalização, transdisciplinaridade, heterogeneidade e inter-hierarquização na medida em que o contexto em que estes temas passaram a dominar a reforma da universidade no país não é somente no sentido de fortificar o sistema do ensino superior ao nível nacional, o contexto internacional é também chamado em causa.

Como resultado, a forma como a universidade deveria responder a esta demanda em Moçambique (do nacional versus internacional) pareceu em grande medida ultrapassar as diretrizes do modelo II, havendo uma necessidade para um novo modelo de geração de conhecimento. Além disso, como se referiu na seção anterior, o período 2008-2012 conheceu uma nova reforma protagonizada pela proliferação do modelo universitário de Bologna cujo debate sobre sua institucionalização dominou a arena internacional pelo menos nos últimos 20 anos[62].

Em Moçambique, tal modelo é teoricamente implementado em 2008 com a maior universidade do país e uma das selecionadas para o presente estudo a ser pioneira na tal reconfiguração de uma nova equação de geração de conhecimento. Conforme se sublinhou, o maior objetivo do processo de Bologna foi o de internacionalizar, flexibilizar e estabelecer mecanismos de mobilidade interinstitucional tanto entre estudantes quanto entre docentes universitários numa nova dinâmica de geração de saber.

A priori Moçambique parecia estar a responder positivamente às demandas e características do modelo II embora com atributos contextualizados ao nível local.

[61] Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
[62] Últimos 20 anos refere-se a 20 anos recuados a partir do momento da realização desta pesquisa

Daí que este foi um período dominado pelo estabelecimento de mecanismos internos de gestão e controle da universidade que como se considerou antes incluíram a instituição de alguns procedimentos normativos tais como:

(a) O sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES); (b) A lei 27/2009 de 29 de Setembro, Lei do ensino superior; (c) Decreto número 30/2010, sobre o regulamento do quadro nacional de qualificações do ensino superior (QUANQES); (d) Decreto número 32/2010 associado ao sistema nacional de acumulação e transferência de créditos acadêmicos (SNATCA); (e) Decreto número 48/2010 atinente ao regulamento de licenciamento e funcionamento das instituições do ensino superior; (f) Do decreto 29 de 2010 regulamento do conselho nacional do ensino superior-CNES; (g) Da resolução de 23/2009 referente aos qualificadores profissionais de funções específicas do conselho nacional de avaliação de qualidade do ensino superior (CNAQ); e (h) Decreto número 27/2011 sobre o regulamento de inspeção às instituições do ensino superior (PREMUGY, 2012, p. 10-104).

Como se pode notar, o terceiro subperíodo da transformação do ensino superior moçambicano foi caracterizado por vários ajustamentos legislativos cujo teor esteve ancorado ao novo modelo que emergia referente à universidade da ideologia de Bologna. Tal complexidade de reajustes à legislação do ensino superior parece sugerir que a lei do mercado que se instituiu no início da década de 1990 e que coincidiu com o surgimento do modelo II se radicalizava em um novo modelo III em Moçambique.

A radicalização colocava o ensino superior do país numa nova dinâmica de geração de pensamento com base no contexto de aplicação. Como se verifica neste momento, tanto o conhecimento nacional centrado na interdisciplinaridade, heterogeneidade e interinstitucionalização (modelo II) quanto o saber instituído anteriormente a este entre 1975 a 1992 centrado na disciplina, na homogeneidade, gerado por especialistas e profissionais pareciam neste momento precisarem de recontextualização no caso de Moçambique.

Contudo, como é que tal transição para o novo modelo de produção de saber se repercutiu na integração dos graduados no mercado de trabalho, isto é, que probabilidades hipotéticas podem a partir desta configuração do ensino superior ser aferidas? A imprecisão com que o ensino superior se deparou aquando do subperíodo do modelo II, aumentou a distância da relação entre universidade e enquadramento dos graduados havendo necessidade de um novo paradigma (o III). Várias

constatações podem ser formuladas a partir da tentativa de Moçambique implementar o modelo III de geração de conhecimento. Primeiro é que, enquanto se pensou que o modelo II dava início a interinstitucionalização e gênese da cooperação para solução dos problemas nacionais, este pareceu não ter conseguido minimizar no nível desejado as adversidades que o país foi vivenciando. Ou se conseguiu, houve uma necessidade de aprimorar o sucesso alcançado.

A insuficiência do modelo II sugere que, de um lado a cooperação entre a indústria-estado-universidade embora tivesse iniciado na década de 1990 no país, pode não ter logrado o sucesso que se esperava, especialmente na coordenação entre habilidades que a universidade iria definir para os seus graduados e a forma como a indústria maximizaria tais habilidades através de inserção dos talentos que as instituições terciárias disponibilizavam.

Por outro lado, o Estado nacional que foi desde a instauração do modelo I pensado como garante do bem estar, pareceu cada vez mais insuficiente para garantir mais postos de trabalho e por via da universidade assegurar crescimento. Como consequência ele (o Estado) foi passivo dentro da região para desenhar políticas de cooperação interinstitucional, tendo em conta que o aumento do número das instituições que emergiam e as demandas do modelo II impunham total coordenação e um Estado forte para servir de agente regulador nos tais vínculos iniciados numa cultura de liderança que foi sempre caracterizado por uma distância maior de poder.

Com o Estado insuficiente e as universidades incapazes de sobreviver ao novo modelo de geração de conhecimento que tinham adoptado a partir do modelo de Bologna associado à aparente fragilidade dos laços com a indústria, as reformas ocorridas entre 2008 a 2012 revitalizaram o desafio que se tinha instaurado anteriormente sobre o ensino superior como um dos caminhos para o progresso do país.

Como se notabilizou antes, a queda do modelo de Bologna que sugeria uma transformação da universidade de modelo II para um novo modelo III foi notório quando em 2011 as poucas instituições do ensino superior que haviam definido esta política como uma nova fórmula de base da construção científica, recuaram marcando fim da *bolognização* da universidade moçambicana.

O que se seguiu depois do colapso do novo modelo que emergia e como se pensou o futuro da universidade no contexto de Moçambique? O que parece ficar oculto após o infrutífero novo modelo de geração de pensamento que emergiu em

Moçambique no período 2008-2012 é como é que a seguir ao tal insucesso a universidade se reconstituiu. Qual o modelo que passou a vigorar a partir deste período? Será o modelo I, o modelo II ou uma fusão de I, II e algumas características do modelo III permaneceram embora a estratégia em si já tivesse sido abandonada? Este último argumento é o mais provável, uma vez que a questão da mobilidade tanto dos estudantes quanto dos docentes entre universidades ainda se verifica em Moçambique. Prevalece também a questão da internacionalização da universidade e a cooperação inter-institucional que começou a ganhar relevância sobretudo antre universidades moçambicanas e outras estrangeiras.

Outros fatos que sugerem a permanência de algumas características do modelo III apesar da informação oficial sugerir que depois da queda de Bologna a universidade voltou ao modelo anterior II, é que, grande parte dos reajustamentos do controle da universidade que suportaram a edificação do processo permanecem até hoje, isto é, o conjunto de normas reguladoras do modelo de Bologna sobrevivem. Mais ainda, após a queda desta política em 2011, não parece ter havido maiores reajustamentos destas novas regras de gestão apesar de todas as instituições do ensino superior terem abandonado o modelo a partir do qual muitas destas normas e decretos foram constituídos.

O funcionamento da universidade tendo em conta os regulamentos de um modelo já obsoleto parece sugerir que o ensino superior moçambicano sempre operou num contexto de incertezas e até a própria designação de universidade moçambicana, pode ser questionada na medida em que o ensino superior no país pareceu provar ser novo e contraditório desde a sua instituição. Além disso, os padrões que guiaram o mesmo foram dominantemente exógenos que endógenos.

Uma das teses que mostra que o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique foi mais caracterizado por modelos exógenos é o fato de que tal como aconteceu noutros países, Moçambique não conseguiu revitalizar o tipo de universidade que gerou ciência no contexto e clima da filosofia africana (cf. caso das primeiras universidades no Egito, Marrocos e Mali). Um outro aspecto tem a ver com o contexto do próprio surgimento do modelo de bologna em si uma vez não sendo uma corrente de pensamento localmente gerado.

Bologna, não é protótipo de África, mas surge num contexto ocidental e tal como o país pareceu em muitos casos insuficiente na geração de modelos de gestão universitária autônomos por um lado devido à desacelerada conquista da

independência política e econômica, a questão da *bolognização* da universidade moçambicana confirma mais uma vez o desafio de se *moçambicanizar* o ensino superior de modo a contribuir para a minimização da dependência.

Apesar de várias políticas de institucionalização do ensino superior no contexto nacional como foi o caso da nacionalização das instituições do Estado que se seguiu após a independência do país, as estratégias de geração e transmissão de pensamento, da formação das elites dominantes e da determinação da força de trabalho sempre tiveram o maior desafio de se nacionalizar.

Como Laita (2014) observa sobre Bologna em Moçambique, por exemplo, bem como o contexto no qual o mesmo modelo emerge,

> Nos anos 90 iniciou-se, no continente europeu, um movimento que em 1999 culminou com a declaração de Bolonha. Esta declaração visava essencialmente criar um espaço europeu de ensino superior com o objetivo de assegurar maior mobilidade e competitividade e promover o desenvolvimento socioeconómico no espaço europeu. De lá para cá, iniciou-se na Europa uma série de reformas nos sistemas nacionais do ensino superior. Fora da Europa, mais concretamente na América Latina e África, também houve reformas que refletiam as mudanças que iam ocorrendo na Europa. As instituições do ensino superior reestruturaram os seus curricula para os alinhar com o Modelo Curricular de Bolonha assente essencialmente em metodologias ativas, desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida. Os planos curriculares e as práticas pedagógicas, das instituições que aderiram ao Modelo de Bolonha, passaram a ter aspetos comuns para facilitar a compreensão e o reconhecimento mútuo, para assegurar maior mobilidade de estudantes e docentes e garantir a empregabilidade de graduados no mercado internacional, independentemente do país ou instituição em que teriam estudado. Através da Lei n° 27/2009, de 29 de Setembro de 2009, o ensino superior moçambicano entrou na onda das referidas mudanças (LAITA, 2014, p. iv).

Como parece sugerir o autor, o processo de Bologna em Moçambique surge como resposta ao que acontecia no panorama europeu sobre a necessidade de se reconsiderar a universidade e europeizar a mesma. A aparente falha de contextualizar a europeização da universidade em africanização no geral bem como o consequente insucesso de *moçambicanizar* o ensino superior a partir de Bologna, parece ter gerado uma crise no seio da universidade no país. Como consequência, a partir de 2012 houve uma imposição para que as agendas do governo, da indústria e da universidade passassem a coordenar novos mecanismos relacionados com o redesenho do sucesso da universidade em tempo de crise.

A falha do sucesso de Bologna parece ter revelado que apesar da dependência que Moçambique sempre teve do norte (ocidente) nos modelos de definição e geração de conhecimento, tal dependência nem sempre conduziu ao progresso. Mais ainda,

apesar do conhecimento produzido no sul (África) ter sido em alguns casos subestimado em favor do norte, a experiência do insucesso de Bologna prova que o conhecimento definido com base nas políticas locais de progresso tem maior probabilidade para sucesso.

Tendo se referido às várias estratégias e políticas levadas a cabo em Moçambique ao longo dos principais subperíodos históricos da institucionalização da universidade, bem como o modelo de geração de pensamento que se privilegiou em cada momento, torna-se pertinente analisar como é que as experiências dos participantes (graduados) avaliam a relevância do tipo de conhecimento que os mesmos adquiriram nas várias gerações do progresso da universidade.

É a consideração a estes participantes que permite dar respostas às preocupações do estudo indicadas no preâmbulo metodológico nomeadamente; (i) até que ponto a concepção das mudanças nos modelos de produção de conhecimento no ensino superior tanto impostas pela colonização quanto sugeridos pelas grandes narrativas Gibbons et al (1994) e Brew (2006) quando transferidos para Moçambique constituem um conflito ou realidade para explicar a transformação ocorrida no ensino superior moçambicano? Que contributo a universidade teve como instituição social? E como se pode medir o crescimento do país a partir do indicador empregabilidade dos graduados?

Embora o que se viu até agora sirva de iluminismo no debate sobre a universidade, as duas últimas questões mencionadas no paragrafo anterior parecem permanecer sem resposta e o valor do ensino superior merece especial atenção. A aquisição de instrumentos que permitem avaliar o grau de relevância da contribuição da universidade para modernização se torna nesta fase prioridade. Torna-se pertinente também sublinhar que o progresso do país é aqui pensado a partir do nexo tipo de conhecimento gerado na universidade versus inserção do graduado no mercado de trabalho nacional como descrevem os resultados da pesquisa na seção IV a seguir.

Seção IV

4. Modos de produção de conhecimento no ensino superior em Moçambique: sua relação com a empregabilidade dos graduados e transformação do país

Resumo

Esta parte conceptualiza o nexo tipo de conhecimento (modelos de conhecimentos) versus integração dos graduados no mercado laboral. Descreve as instituições do ensino superior selecionadas para o estudo e mostra como é que elas se expandem pelo território nacional. A mesma se centra sobre a apresentação, sistematização e ordenamento dos resultados dos dados recolhidos do questionário administrado aos graduados das 4 instituições do ensino superior e analisa como eles (os graduados) medem o grau do valor da universidade para a sua integração no mercado de trabalho, instrumentos que permitirão avaliar e mensurar o mérito da universidade para transformação social na seção subsequente.

Introdução

A seção anterior procurou perceber a universidade como instituição social em Moçambique e como é que a mesma foi pensada desde o início para ser garante do progresso a partir dos modelos de conhecimento que definiu. Como estratégia para atingir os objetivos já mencionados, descreveu-se o estabelecimento bem como a evolução do ensino superior no país em três (3) pequenos subperíodos, indicou-se as políticas e estratégias do governo, o modelo de conhecimento privilegiado pelas universidades em cada momento bem como as probabilidades hipotéticas da relação entre conhecimento privilegiado e inserção dos graduados no mercado laboral nacional.

Nesta seção inicia-se a parte empírica da pesquisa através da descrição do campo e das universidades preferidas para o estudo olhando para as instituições do ensino superior selecionadas bem como os graduados formados nessas universidades nos 3 pequenos subperíodos de transformação. O seguimento dos graduados das três distintas gerações permite avaliar o grau de confiança que eles têm na universidade como indicador que ditou a sua inserção para o caso dos que já estão integrados no mercado laboral bem como da universidade como tendo influenciado no insucesso do enquadramento para aqueles que ainda se encontram desempregados.

Para os graduados da primeira geração (1975-1992), não se colocou mais atenção por várias razões: Apesar de eles fornecerem uma ideia de como a sua inserção ocorreu no período pós-independência, tal informação pode não ser relevante na percepção do atual cenário sobre conhecimento e empregabilidade bem como na elaboração de sugestões para futura reestruturação do ensino superior no país. Conforme mencionou-se anteriormente, a inserção dos graduados que se formaram ao longo deste período foi automática e dependeu de pelo menos dois indicativos (a) da universidade em elitizar os mesmos através da assimilação bem como (b) da política do Estado em preencher o vazio existente nas suas instituições após o êxodo colonial.

A concentração nos graduados dos dois últimos subperíodos permite perceber o ensino superior de Moçambique atual e sugerir políticas de melhoria na ligação entre estado-indústria-universidade. (iv) Permite também entender o tipo de pensamento que a universidade deve privilegiar bem como a relevância de algumas áreas de produção de ciência (cursos) na maximização do emprego e progresso do país. A seguir uma breve contextualização histórica de cada uma das universidades selecionadas:

4.1. Breve histórico das universidades selecionadas para o estudo: modos de produção de conhecimento e empregabilidade

4.1. 1. Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

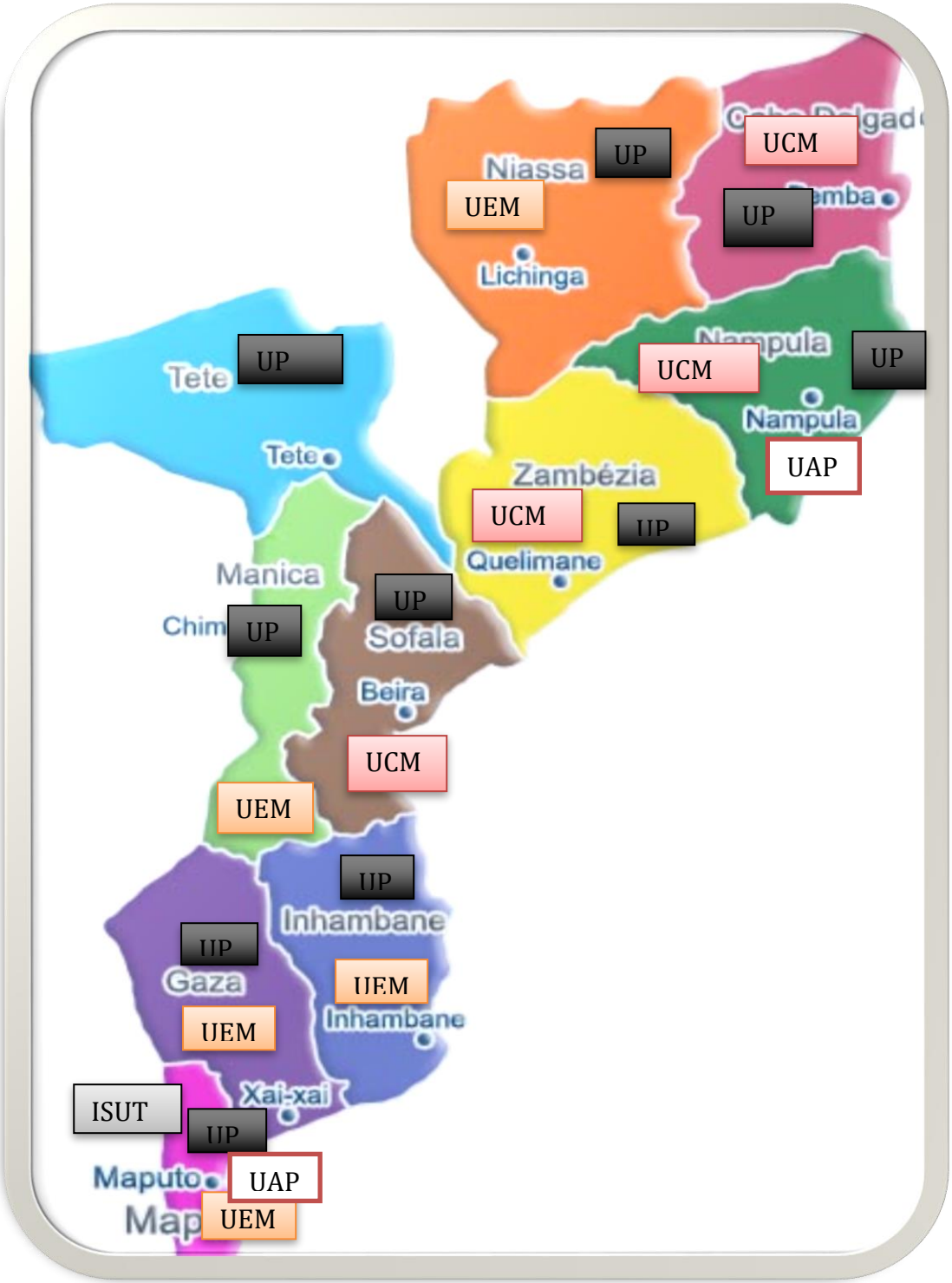
A atual universidade Eduardo Mondlane foi instituída em 1962 embora nessa época tenha tido uma outra identidade. Inicialmente funcionou como Centro de Estudos Universitários. Posteriormente passou para ser designada por Universidade de Lourenço Marques em 1968 e Universidade Eduardo Mondlane após a independência e aquando do processo da nacionalização das instituições do Estado que teoricamente começou em 1976. É a partir desta universidade que depois da independência, o Estado moçambicano desenhou uma complexidade de ações que colocavam o ensino superior como uma das garantias do bem estar. Como Premugy (2012) observa, algumas destas ações incluíram a criação do Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, dos Planos Estratégicos do Ensino Superior (o caso do plano 2000-2010) bem como do surgimento da primeira política de ciência e tecnologia no país. Muitas destas ações tiveram como modelo de instituição superior para seu funcionamento a UEM.

Esta universidade fez parte e esteve presente nos três (3) pequenos subperíodos do progresso da universidade no país. Além disso é a mesma que foi pioneira na institucionalização do modelo III de geração de conhecimento (modelo de Bologna) apesar de o mesmo modelo ter sido insuficiente para sobreviver nesta instituição culminando com o seu desaparecimento em 2011. Outras reformas levadas a cabo internamente incluem a ligação entre ensino e pesquisa tendo iniciado alguns projetos de incentivo à investigação a nível interno bem como de abertura de centros de pesquisa ligados a universidade, o caso do CEA. A partir da década de 1990, esta universidade expandiu-se para fora da capital Maputo estando agora presente noutras províncias tais como Gaza, Inhambane, Tete, Niassa, Manica e Zambézia.

Os dados oficiais da instituição indicam que em 2012 estimava-se em cerca de 30365 o número total de estudantes matriculados e distribuídos em 3 graus de formação nomeadamente; Licenciatura (28219), Mestrado (2116) e Doutorado 30. No mesmo ano a universidade graduou um total de 1557 estudantes distribuídos da seguinte forma: Licenciados (1485), Mestres (72) e não existe registo de Doutores que se graduaram nesse ano. Quanto ao corpo doncente, no mesmo período calculava-se em 1659 de entre os nacionais e estrangeiros.

Não foi possível obter os dados acima elencados nas outras universidades que fazem parte da amostra. Contudo, uma vez que o estudo se centrou nos graduados e não necessariamento no que acontece internamente às IES, estas estatísticas da UEM como a maior universidade do país podem fornecer o estágio mínimo do que é o processo da construção do ensino superior no país. Os graduados desta universidade fazem parte do seguimento e amostra que se definiu. Sendo assim, a expansão tanto da UEM quando das outras universidades selecionadas para o estudo está ilustrada no mapa 4.1 a seguir.

Mapa 4.1: Expansão geográfica das universidades em conformidade com as províncias do país.



Fonte: indicadores obtidos via registros acadêmicos das universidades

4.1.2. Universidade Pedagógica (UP)

A Universidade Pedagógica (UP) foi fundada em 1986, como parte das prioridades de expandir a universidade bem como da política do Estado moçambicano em privilegiar a educação como garante das ações do desenvolvimento. A UP privilegiou na altura a formação de mais professores que iriam ensinar outros moçambicanos a aquisição do conhecimento através da leitura e escrita tendo em conta que o grau de analfabrtismo era maior. Como resultado, a então faculdade de educação da universidade Eduardo Mondlane extinguiu para dar lugar à emergência do Instituto Superior Pedagógico (ISP) mais tarde transformada em (UP).

Tal como a universidade anterior, a UP esteve presente ao longo dos três (3) pequenos subperíodos da transformação do ensino superior em Moçambique e reestruturou-se perante os atributos dos modelos I, II e III de geração de conhecimento implementados no país. A partir dos anos 2000, esta universidade começou a expandir-se em todo o território nacional tendo agora mais delegações que a UEM uma vez sendo a única com repartições em todas as províncias do país e incluindo alguns distritos.

A UP tem fornecido o maior número de graduados ao mercado laboral, sobretudo a partir dos anos 2000, superando todas as instituições do ensino superior do país. Todavia, é preciso sublinhar que disponibilizar mais graduados para a indústria pode não significar necessariamente a sua maior absolvição visto que, conforme sugerem os dados do seguimento dos graduados, os formados da universidade anterior têm mais chances de inserção no mercado de trabalho nacional em menos tempo, tendo em conta o *ranking* da instituição no país, na região e no continente africano, conforme indica a tabela 2.3 sobre as 100 melhores universidades africanas em que Moçambique é apenas representado pela UEM.

A universidade pedagógica tem sido pioneira na questão de reestruturação curricular através da implementação de novos cursos ligados ao empreendedorismo, o que faz com que alguns céticos observem que a instituição distancia-se cada vez mais da sua missão inicial que foi sempre a de formar professores. Não obstante, tal aparente desvio de missão pode por um lado implicar que a UP conquistou melhor posicionamento na implementação de estratégias flexíveis de adaptação às necessidades da economia de mercado iniciado na década de 1990, algo que algumas das instituições do ensino superior parecem não conseguir lograr.

4.1.3. Universidade Politécnica A Politécnica (UPA)

Esta universidade foi a primeira instituição do ensino superior privada estabelecida no país em 1995. Conforme observou-se anteriormente, a década de 1990, especialmente através da lei 1/1993 de 24 de Junho, abriu espaço para o licenciamento de instituições do ensino superior não mais sob tutela do Estado, mas também de outras agências, tendo imediatamente surgido o instituto superior politécnico e universitário (ISPU) que mais tarde transformou-se em Universidade A politécnica. A Universidade Católica de Moçambique (UCM) como analisa-se em seguida, surge no mesmo ano de 1995.

O maior desafio da universidade A politécnica é de expandir-se para a região nortenha do país no âmbito da descentralização do ensino superior existindo na Zambézia desde 1996 e tendo depois expandido para Cabo Delgado e Nampula. Diferentemente das duas anteriores (UEM e UP) que surgiram no período do partido único e da centralização do Estado bem como do domínio do modelo I de geração do conhecimento, o período histórico em que tanto esta instituição do ensino superior quanto das outras consideradas mais adiante aparecem, pode ser entendido como o momento dominado pela (i) economia de mercado, (ii) do enfraquecimento do Estado nacional para sustentar as poucas instituições do ensino superior público existentes, (iii) do início do modelo II de geração de conhecimento no contexto de aplicação e ela esteve presente no terceiro período de transformação do ensino superior moçambicano (altura da tentativa fracassada da implementação do modelo de Bologna).

A instituição graduou os primeiros quadros e os colocou no mercado laboral nacional entre 1999 e 2000. O seguimento destes e de outros graduados que se formaram nos anos posteriores bem como a avaliação da sua inserção no mercado e a relevância que o conhecimento adquirido na universidade tiveram no tal enquadramento, constitui uma das razões da seleção desta instituição como amostra.

Das experiências de sucesso aplicadas por esta universidade na maximização da aplicação do conhecimento por ela gerado para o progresso do país é o notório envolvimento da sua liderança no debate e desenho de estratégias sobre a consolidação da paz em Moçambique. Através da sua liderança a UPA mobiliza e junta à mesa de diálogo permanente o governo moçambicano, os partidos políticos

que surgiram como resultado de luta pelo seu reconhecimento e pela necessidade de imposição de um novo modelo de governação (democrático), sobretudo, a RENAMO.

Tal estratégia influencia na nova reconfiguração do ensino superior no país, fazendo da universidade um instrumento de modernização sob ponto de vista de segurança, pacificação e garantia de bem estar. Depois do acordo geral de paz assinado em Roma em 1992 e que marcou o fim de 16 anos de guerra civil em Moçambique, houve subsequentemente um incumprimento de certas normas por parte dos 2 grandes partidos envolvidos (RENAMO e FRELIMO). Tal incumprimento tem resultado em ameaças de regresso ou surgimento de uma nova guerra civil. As universidades, especialmente a UPA e UCM têm sido chamadas de vez em quando a intervir como mediadoras no diálogo e na revalidação do acordo. As outras universidades como o caso da UEM, viram-se também obrigadas a intervir através da inclusão de temáticas relacionadas à paz e segurança nos seus currículas. Estes exemplos sugerem que a universidade está engajada na geração e difusão do conhecimento necessário para o progresso do país e aplica diferentes estratégias. Mais ainda, a sua continuidade de existência (da universidade) pode ser hipotecada, isto é, pode deixar de existir em contextos onde o conflito perpetua-se como aconteceu durante os 16 anos em que o ensino superior apenas existiu na metrópole Maputo, daí o engajamento destas IES na manutenção da paz.

O sucesso deste envolvimento das universidades, sobretudo da Católica e A Politécnica na preservação da paz, pode significar por um lado que as iniciativas de estabelecimento e reflexão sobre vínculos entre universidade-estado-formação de cidadania capaz de participar nos processos democráticos se fortalece como uma das maiores agendas do ensino superior. Como resultado, a universidade não só tem a função de gerar conhecimento, mas também de incentivar o sucesso da construção de políticas democráticas que conduzem à modernização dos Estados.

4.1.4. Universidade Católica de Moçambique (UCM)

Tal como a universidade anterior, a universidade Católica de Moçambique (UCM) foi uma das primeiras instituições do ensino superior privado que apareceu no país em 1995. Uma das particularidades desta instituição é de ter sido a primeira que se estabeleceu fora da capital Maputo. Tal iniciativa parece ser resposta à política da descentralização das instituições do Estado tida como uma das recomendações

plasmadas no acordo geral de paz de 1992, bem como no contexto do surgimento do modelo II que impôs nova reconfiguração não só ao Estado moçambicano, mas também às demais atividades levadas a cabo pelas suas instituições. A estratégia da descentralização iniciada por esta universidade é vista como uma das formas de minimizar as disparidades sociais, e a universidade, neste caso, passa a ter um papel preponderante no combate à elitização através do combate às assimetrias regionais.

A universidade Católica é também pioneira de um modelo de geração e transmissão de conhecimento assíncrono através do ensino à distancia e um dos seus maiores desafios atuais é expandir-se cada vez mais. A iniciativa assíncrona permite incluir os vários cidadãos que no longo período de segregação da universidade moçambicana muitos ficaram excluídos do acesso ao ensino superior, descentralizando-se assim cada vez mais a participação.

O maior interesse na seleção desta universidade foi o de perceber até que ponto as várias estratégias de desconcentração tanto institucional quanto de geração de conhecimento influenciam em certa medida os graduados desta instituição. Uma outra preocupação era analisar a partir do seguimento dos graduados desta instituição a existência de uma necessária relação entre a unicidade que esta instituição faz no modelo de geração de conhecimento que definiu com a integração dos quadros que a mesma oferece à indústria em igual período que as outras instituições particulares surgiram.

Tal como acontece com a universidade A politécnica, a Universidade Católica também definiu a participação no progresso do país através do desenho de estratégias de diálogo inclusivo (heterogeneidade e inter-hierarquização) com as maiores forças políticas do país como uma das suas apostas e difunde estas práticas através dos programas curriculares e mobilização.

Todavia, enquanto na universidade anterior a questão da participação na construção da harmonia é mais interna e através do ativismo da liderança universitária, nesta universidade, as políticas de participação da universidade são mais externas do que internas. Uma das razões desta distinção justifica-se pelo fato de, na universidade católica a sua liderança, isto é, o órgão fundador da instituição (conferência episcopal) não participar diretamente na geração de conhecimento interno da universidade apesar desta ter maior influência sobre a universidade bem como na política moçambicana.

4.1.5. Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)

O Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC) foi fundado em 1999, quatro (4) anos após o estabelecimento da UPA e da UCM. Aqui é referenciada como instituição sombra visto que a pesquisa centrou-se em 4 universidades consideradas como as primeiras que emergiram no país nas categorias pública e privada. Tal como a A politécnica, o ISUTC surge na capital Maputo e não tem tido sucesso em termos de descentralizar-se para outras regiões fora da cidade de Maputo.

Todavia, contrariamente às outras instituições privadas já analisadas, o ISUTC, é especial na medida em que gera conhecimento diversificado (modelo II) apesar de ter definido uma única área de especialização (transportes e comunicações) enfatizando desta forma a questão de transferência do conhecimento para contextos diversificados e de apliacação. Como a instituição observa sobre a descrição da carreira bem como do tipo do conhecimento que é internamente incutido ao graduado;

> Os primeiros graduados do ISUTC concluíram o curso em finais de 2004. O carácter da universidade temática do ISUTC não limita as perspectivas profissionais dos seus graduados a um sector de trabalho restrito. Poucos são os sectores de atividade económica e social em que as tecnologias de informação e da comunicação ou a construção, os transportes a logística, a distribuição, a gestão e outras áreas cobertas pelos nossos planos de estudo, não estejam presentes e não necessitam dos técnicos especializados que o ISUTC forma. Nas empresas públicas e privadas, nos organismos do Estado, como os da Indústria e Comércio, Transportes e Comunicações, Obras Públicas, Defesa, Interior, Finanças, Saúde, Educação, Administração Estatal, nas Autarquias, nas ONG's, em empresa própria, encontram os graduados do ISUTC um vasto leque de opções para uma carreira promissora (ISUTC, 2015).

Como se pode perceber a partir do trecho acima citado sobre a publicidade do perfil do graduado que se espera do Instituto Superior de Transportes e Comunicações, muitas das habilidades referidas estão relacionadas aos atributos do modelo II de geração do conhecimento principalmente a questão da transdisciplinaridade, transferência do conhecimento para contexto de aplicação, a heterogeneidade do saber e a possibilidade de ajustar os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos na universidade na complexidades do mercado de trabalho.

Contudo, admite-se a existência de um antagonismo entre o que a universidade pensa sobre a relevância do conhecimento que gera com a apreciação do graduado sobre o mesmo conhecimento quando este está no mercado laboral. Daí que a proposta em fazer o seguimento dos graduados das universidades acima selecionadas permite perceber o grau de harmonia entre as instituições do ensino

superior sobre a qualidade do conhecimento que elas geram com o grau de satisfação do graduado pela utilidade do mesmo conhecimento na busca pela sua integração no mercado.

Conforme sublinhou-se na parte metodológica o despacho desfavorável para recepção nalgumas das universidades bem como a indisponibilidade dos dados para este estudo em outras, fez com que a coleta de dados se limitasse especialmente a 4 universidades. Sendo assim, apesar de ter-se incluído o ISUTC no estudo e a mesma ser entre as poucas instituições do ensino terciário privado que disponibilizou alguns dos dados dos seus graduados, a análise que se segue na próxima sub-seção limita-se nomeadamente a (i) UEM, (ii) UP, (iii) UPA e (iv) UCM. Estas instituições por si só fornecem uma amostra representativa sobre a transformação da universidade em Moçambique bem como o grau de relação que pode existir entre modelo de conhecimento vigente num subperíodo com a inserção do estudante no mercado laboral nacional conforme se descreve subsequentemente.

4.2. Apresentação, sistematização e ordenamento dos resultados

No âmbito da análise da relação entre as dinâmicas da universidade no contexto de Moçambique bem como a relevância dessas dinâmicas de pensamento tendo como indicador de avaliação a empregabilidade dos graduados no período que se propôs investigar, é possível encontrar alguns sinais tanto de harmonia quanto de divergências nas 4 universidades e cursos apurados. Conforme justificou-se no preâmbulo metodológico, o critério de seleção definido conduz à elaboração de considerações cabais do que é o ensino superior em Moçambique e como o mesmo transformou-se desde o seu estabelecimento.

Tendo em conta o indicador empregabilidade, aplicou-se algumas variáveis de avaliação como estratégia de análise da diferenciação bem como da diversificação da concepção sobre como é que a relação entre o tipo de conhecimento privilegiado pela universidade moçambicana e inserção dos graduados foi construído ao longo da história do ensino superior. Tais variáveis incluíram (i) dados pessoais dos graduados, (ii) cursos frequentados, (iii) tempo de procura de emprego e (iv) o grau de apreciação da relação entre ensino superior e emprego por parte dos graduados das universidades e áreas de especialização selecionadas.

O questionário tinha sido destinado inicialmente para uma amostra pré-estabelecida em conformidade com o curso frequentado e classificado nas quatro categorias de geração de pensamento apresentadas também na parte metodológica como ciências exatas e biológicas, ciências sociais e humanas, ciências tecnológicas e ciências humanas aplicadas considerando a contextualização das classificações de Bourdieu (2002) e Becher; Neuman & Sharon, (2002) que consideram a existência de culturas ou subáreas que determinam a geração da ciência.

Todavia, os cursos selecionados inicialmente e apresentados no preâmbulo metodológico nomeadamente (i) ciências exatas e biológicas na UP, (ii) ciências sociais e humanas na UPA, (iii) ciências tecnológicas na UEM e (iv) ciências humanas aplicadas na UCM, acabaram servindo apenas de guião no seguimento dos estudantes em conformidade com a disciplina de especialização mas mantendo a ênfase na área de formação e universidade selecionadas.

O critério definido para seguimento na escala de 5 para cursos com menos graduados e de 10 para áreas com mais *outputs* acabou também sendo reajustado de acordo com a metodologia aplicada para o seguimento dos graduados a partir das tecnologias digitais com especial ênfase para (*facebook*). À medida que a escala definida era incompatível com a localização do graduado para administração do questionário, ou mesmo localizado demorava na devolução do mesmo (questionário) o inquerido foi imediatamente substituído para melhor maximização do tempo, mas mantendo sempre a confiabilidade dos resultados por serem apresentados. Este reajuste afetou as escalas definidas inicialmente. Contudo, se manteve a IES apurada e a área de formação.

O total da população oferecida pelos registros acadêmicos e na qual extraiu-se a amostra para seguimento foi de aproximadamente 5000 estudantes com total abrangência para os graduados do segundo e último subperíodos da dinâmica do ensino superior em Moçambique nomeadamente (1992-2007 e 2008-2012), visto que a complexidade do estabelecimento do nexo emprego e relevância do conhecimento definido pela universidade nestes 2 períodos é tão diverso em Moçambique. Os resultados dos inqueridos que devolveram o questionário seguem abaixo. Note que no início apresenta-se os resultados apenas. A análise e interpretação dos mesmos (resultados) é feita posteriormente em função da nossa estratégia adoptada no estudo.

I. Dados pessoais dos graduados

Esta parte do questionário procurou saber um pouco do informante em termos de gênero, idade, situação familiar e outros aspectos relevantes. Como se nota na análise e interpretação dos resultados na seção seguinte, todos os *itens* definidos conduzem à conclusões fiáveis sobre a empregabilidade do graduado uma vez que as conclusões são construídas a partir de vários indicadores.

1. Qual é o teu gênero (Sexo)? (20 respostas)	
Masculino	(15) = 75%
Feminino	(5) =25%
Outro	(0) =0%

2. *Qual a tua idade? (pergunta opcional) (15 responses)	
30 Anos de idade	(2)=12.75%
29 Anos de idade	(2)=12.75%
38 Anos de idade	(2)=12.75%
36 Anos de idade	(1)=7%
34 Anos de idade	(1)=7%
35 Anos de idade	(1)=7%
27 Anos de idade	(1)=7%
24 Anos de idade	(1)=7%
33 Anos de idade	(2)=12.75%
32 Anos de idade	(1)=7%
28 Anos de idade	(1)=7%

3. Qual é o seu estado civil? Opções: Solteiro (a), Casado (a), Maritalmente, Separado (a), Viúvo (a) Outro. Total de respostas (20 respostas):	
Solteiro (a)	(11) =55%
Casado (a)	(3) =15%
Maritalmente	(5) =25%
Separado (a)	(1) = 5%
Viúvo (a)	(0) =0%

4. Qual é a sua religião? (20 respostas)	
Cristã Católica	(12) =60%
Cristã Protestante	(5) =25%
Islâmica	(2) =10%
Ateu	(1) =5%
Hindu	(0) =0%
Outra	(0) =0%

5. Onde nasceu? (província/cidade de origem) (18 respostas)	
Inhambane	(5)=27.77%
Maputo	(5) =27.77%
Zambézia	(2)=11.11%
Gaza	(1)=5.55%
Nampula	(1)= 5.55%
Sofala	(2)= 11.11%
Cabo Delgado	(1)= 5.55%
Lisboa	(1) =5.55%

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (20 respostas): Sem escolaridade, Básico, Secundário, Ensino Médio, Ensino Superior, Outro	
Sem escolaridade	(2)=10%
Nível Básico	(5)=25%
Nível Secundário	(1)=5%
Nível Médio	(2)=10%
Nível Superior	(10)=50%
Outro	(0)=0%

7. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe (20 respostas): Sem escolaridade, Nível Básico, Nível Secundário, Nível Médio, Nível Superior, Outro	
Sem escolaridade	(9)=45%
Nível Básico	(3)=15%
Nível Secundário	(0)=0%
Nível Médio	(5) =25%
Nível Superior	(2)=10%
Outro	(1)=5%

8. Quantos irmãos/ãs você tem?	(20 respostas)
5	(5)=25%
4	(4)=20%
7	(3)=15%
11	(1) =5%
1	(2)=10%
12	(1)=5%
3	(1)=5%
2	(1)=5%
8	(1)=5%
6	(1)=5%
Média de irmãos	5.35

9. Quantos irmãos/ãs têm nível superior	(20 respostas)
1	(7)=35%
0	(8)=40%
2	(3)=15 %
3	(2) =10%
Média de irmãos com nível superior	0.95

II. Sobre os cursos frequentados no ensino superior

Um dado importante sobre esta seção do questionário é que procura identificar o curso frequentado pelo respondente em função da área de geração do conhecimento definido na parte metodológica. Como se confirma na interpretação dos resultados, as respostas aqui facultadas pelos inqueridos permitem também construir várias considerações sobre a relevância do curso, da universidade, bem como do grau obtido como indicadores na inserção e mensurar até que ponto a universidade através dos seus graduados influenciou no progresso ou não do país.

PARTE II: Faculte-nos alguns dados sobre os cursos frequentados (preferencialmente de licenciatura). Se fez mais de um curso superior, dê informações sobre aquele que considera mais importante.	
1. Ano de início do curso do ensino superior (19 respostas)	
2006	(5)=26.25%
2005	(3)=10.5%
2011	(2) =16%
1999	(1)=5.25%
2003	(1)=5.25%
2008	(1)=5.25%
2010	(1)=5.25%
2008	(1)=5.25%
2009	(1)=5.25%
2004	(1)=5.25%
2000	(1)=5.25%
2007	(1)=5.25%

2. Ano de conclusão (19 respostas)	
2010	(4)=21.5%
2008	(3)=15.25%
2009	(3)= 15.25%
2014	(2)=10. 25%
2011	(2) 10.25%

2003	(1)=5.5%
2015	(1)=5.5%
2013	(1)=5.5%
2012	(1)=5.5%
2006	(1)=5.5%

3. Nome do curso frequentado (19 respostas)
Ensino de Filosofia
Economia e Gestão
Administração Pública
Ensino de História
Administração Pública
Direito
Psicologia
Licenciatura em Ciências da Educação
Ensino de Matemática
Ensino de Matemática
Licenciatura em Ensino de Matemática com Habilitações em Informática
Curso de Licenciatura em Ensino de Matemática
Ensino de Matemática
Ensino de Biologia
Ensino de Química
Engenharia Agronômica
Engenharia Agronómica
Psicologia Clínica
Agronomia

4. Nome da universidade onde graduou (19 responses)	
Universidade Pedagógica	(9)=47.5%
Universidade Eduardo Mondlane	(3)=16%%
Universidade Católica de Moçambique	(1)=5%
Instituto Superior de Relações Internacionais	(2)=10.5%
Universidade A Politécnica	(4)=21%

5. Grau obtido (19 respostas)	
Licenciatura	(18)=94.75%
Bacharelato	(1) =5.25%

6. Em que regime você estudou? (20 respostas): Laboral, Pós-laboral, Ensino a Distância, Outro Regime	
Laboral	(16) =80%
Pós-laboral	(3) =15%
Ensino a Distância	(1) =5%

Outro Regime	0=0%

7. Teve algum emprego antes de terminar o seu primeiro curso de graduação? Escolhe uma opção (20 respostas)	
Sim	(9)=45%
Não	(11) =55%

8. Se teve emprego algum, enquanto frequentava o seu primeiro curso de graduação, escolhe uma das opções: Se não teve, passa para a pergunta a seguir (8 respostas)	
Permanente	(4)=50%
Temporário	(1)=12,5%
Part-time	(2) =25%
Contracto	(1) =12,5%
Empreendedorismo	0=0%
Negócio Familiar	0=0%

9. Entre a primeira matrícula no ensino superior e a graduação, passou alguns meses ocupado em algumas atividades fora da academia? (20 respostas): Sim , Não, Outra	
Sim	(9) =45%
Não	(11) =55%
Outro	0=0%

10. Se sim, entre a primeira matrícula no ensino superior e a graduação, quantos meses passou nos locais abaixo? (5 respostas): a) Emprego NÃO relacionado com estudos ou possível trabalho futuro (8 respostas)	
1 a 3 meses	(2) =25%
4 a 6 meses	(1)=12,5%
7 a 9 meses	(1)=12,5%
10 a 12 meses	0=0%
Mais de 1 ano	(4) =50%
b. Emprego relacionado com estudos ou possível trabalho futuro (4 respostas)	
1 a 3 meses	0
4 a 6 meses	0
7 a 9 meses	0
10 a 12 meses	(2)=50%
Mais de 1 ano	(2)=50%

11. Estágio (como parte do curso) (11 respostas)	
1 a 3 meses	(6)=54.54%
4 a 6 meses	(2)=18.2%
7 a 9 meses	(2)=18.2%
10 a 12 meses	0=0%
Mais de 1 ano	(1)=9.1%

12. PARA Não empregado (ainda à procura de emprego): A quanto tempo procura emprego desde que graduou? (2 respostas)
1 ano
2 anos

13. Fazendo uma retrospectiva sobre o curso no qual se graduou, até que ponto as seguintes estratégias de ensino e aprendizagem foram enfatizadas no teu curso e seus professores? Avalie cada aspecto selecionando apenas uma opção das apresentadas (6 responses)	
13.1. Fatos e conhecimento concreto para inserção no trabalho (20 respostas)	
Sempre enfatizados	(7) =35%
Muito enfatizados	(7)=35%
Pouco enfatizados	(6)=30%
Nunca enfatizados	0=0%
13.2. Teorias, Conceitos e Paradigmas (20 respostas)	
Sempre enfatizados	(8) =40%
Muito enfatizados	(9)=45%
Pouco enfatizados	(3)=15%
Nunca enfatizados	0=0%

13.3. Atitudes e competências sócio-comunicativas (20 respostas)	
Sempre enfatizados	(5)=25%
Muito enfatizados	(13)=65%
Pouco enfatizados	(2)=10%
Nunca enfatizados	0=0%

13.4. Ênfase dada no processo de ensino e aprendizagem (19 respostas)	
Sempre enfatizada	(7)=36.8%
Muito enfatizada	(11)=57.9%
Pouco enfatizada	(1)=5.3 %
Nunca enfatizada	0=0%

13.5. Assiduidade na faculdade e no futuro trabalho (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(5)=25%
Muito enfatizada	(12)=60%
Pouco enfatizada	(3)=15%
Nunca enfatizada	0=0%

13.6. O professor como fonte de informação e compreensão (20 respostas)	
Sempre enfatizado	(4)=20%
Muito enfatizado	(9)=45%
Pouco enfatizado	(7)=35%
Nunca enfatizado	0=0%

13.7. O aluno como fonte de informação e compreensão (20 respostas): Sempre enfatizado, Muito enfatizado, Pouco enfatizado, Nunca enfatizado	
Sempre enfatizado	(5)=25%
Muito enfatizado	(13)=65%
Pouco enfatizado	(1)=12.5 %
Nunca enfatizado	(1)=12.5%

13.8. Projeto e aprendizagem baseado em problemas (20 respostas)	
Sempre enfatizado	(4)=20%
Muito enfatizado	(12)=60%
Pouco enfatizado	(4)=20%
Nunca enfatizado	0=0%

13.9. Provisão de estágios e outras experiências de trabalho (20 respostas)	
Sempre enfatizado	(4)=20%
Muito enfatizado	(8)=40%
Pouco enfatizado	(5)=25%
Nunca enfatizado	(3)=15%

13.10. Aquisição direta de experiência de trabalho (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(6)=30%
Muito enfatizada	(6)=30%
Pouco enfatizada	(5)=25%
Nunca enfatizada	(3)=15%

13.11. Comunicação entre estudantes e funcionários fora da aula (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(6)=30%
Muito enfatizada	(3)=15%
Pouco enfatizada	(8)=40%
Nunca enfatizada	(3)=15%

13.12. Escrita de ensaios, artigos e trabalhos académicos (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(1)=5%
Muito enfatizada	(8)=40%
Pouco enfatizada	(11)=55%
Nunca enfatizada	0=0%

13.13. Oportunidade para participar em projetos de pesquisa (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(2)=10%
Muito enfatizada	(4)=20%
Pouco enfatizada	(10)=50%
Nunca enfatizada	(4)=20%

13. 14. Avaliação regular detalhada do progresso académico (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(5)=25%
Muito enfatizada	(9)=45%
Pouco enfatizada	(5)=25%
Nunca enfatizada	(1)=5%

13.15. Métodos de avaliação (19 respostas)	
Sempre enfatizados	(6)=31.6%
Muito enfatizados	(11)=57.9%
Pouco enfatizados	(2)=10.5%
Nunca enfatizados	0=0%

13. 16. Assistência e orientação para exames finais (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(6)=30%
Muito enfatizada	(6)=30%
Pouco enfatizada	(5)=25%
Nunca enfatizada	(3)=15%

13.17. Oportunidades fora de aulas para contato com docentes (20 respostas)	
Sempre enfatizadas	(3)=5%
Muito enfatizadas	(5)=25%
Pouco enfatizadas	(10)=50%
Nunca enfatizadas	(2)=10%

13.18. Contacto com outros colegas (estudantes) (20 respostas)	
Sempre enfatizado	(9)=45%
Muito enfatizado	(7)=35%
Pouco enfatizado	(3)=15%
Nunca enfatizado	(1)=5%

13.19. Orientação académica oferecida e existente (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(4)=20%
Muito enfatizada	(6)=30%
Pouco enfatizada	(9)=45%
Nunca enfatizada	(1)=5%

13.20. Qualidade de leccionação dos docentes (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(3)=15%
Muito enfatizada	(13)=65%
Pouco enfatizada	(4)=20%
Nunca enfatizada	0=0%

13.21. Estrutura do curso de graduação (20 respostas)

Sempre enfatizada	(5)=25%
Muito enfatizada	(11)=55%
Pouco enfatizada	(4)=20%
Nunca enfatizada	0=0%

13.22. Oportunidades para os estudantes influenciar as políticas universitárias (19 respostas)	
Sempre enfatizadas	0=0%
Muito enfatizadas	(3)=15.8%
Pouco enfatizadas	(12)=63.2%
Nunca enfatizadas	(4)=21%

13. 23. Liberdade para escolher cursos, bem como áreas de especialização (20 respostas)	
Sempre enfatizada	(6)=30%
Muito enfatizada	(6)=30%
Pouco enfatizada	(7)=35%
Nunca enfatizada	(1) =5%

14. Como é que classifica a provisão de conteúdos e as condições de estudo que vivenciou durante o período de formação até a graduação (6 respostas)	
14.1. Disponibilidade de equipamento técnico (20 respostas)	
Excelente	(5)=25%
Bom	(3)=15%
Razoável	(11)=55%
Mau	(1)=5%
Nenhum	0=0%

14.2. Qualidade de equipamento técnico (no caso de existirem) (20 respostas)	
Excelente	(1)=5%
Bom	(6)=30%
Razoável	(11)=55%
Mau	(2)=10%
Nenhum	0=0%

*14.3. Qualidade de laboratórios (em caso de existirem) (15 respostas)	
Excelente	(1)=6.7%
Bom	(3) =20%
Razoável	(8)=53.3%
Mau	(1)=6.7%
Nenhum	(2)=13.3%

*14.4. Equipamento e organização da biblioteca (em caso de existirem) (19 respostas)

Excelente	(1)=5.2%
Bom	(3)=15.8%
Razoável	(11)=57.9%
Mau	(4) =21.1%
Nenhum	0=0%

14. 5. Disponibilidade de materiais que facilitam no ensino (20 respostas)	
Excelente	0=0%
Bom	9=(45%)
Razoável	8=(40%)
Mau	3=(15%)
Nenhum	0=0%

14.6.Vida no campus (20 respostas)	
Excelente	0=0%
Bom	(9)=45%
Razoável	(7)=35%
Mau	(3)=15%
Nenhum	(1)=5%

14.7. Facilidades dentro do campus (transporte, alimentação, lazer) (19 respostas	
Excelente	0=0%
Bom	(1)=5.2%
Razoável	(11)=57.9%
Mau	(4)=21.1%
Nenhuma	(3)=15.8%

14.8. Qualidade de infraestruturas existentes (20 respostas)	
Excelente	(2)=10%
Bom	(8)=40%
Razoável	(8)=40%
Mau	(2)=10%
Nenhuma	0=0%

III. Tempo de procura de emprego

Esta seção teve como objetivo perceber do inquerido quanto tempo ele levou para obter trabalho e como isso varia entre cursos e universidades frequentados pelos respondentes. Coloca várias possibilidades a partir das quais a integração ocorre e em função das respostas proferidas identifica-se as vias de aquisição de emprego predominantes no país.

1. Quando é que você começou a procurar por um emprego remunerado? Não incluir empregos ocasionais ou ocupação durante as férias. Especifique o número de meses.* Em caso de sua resposta for 4 (não procurei emprego), então não precisa responder as próximas 3 perguntas ligadas a esta (20 respostas)	
1. Antes do ingresso na universidade	(6)=30%
2. Ao longo do curso do ensino superior	(2)=10%
3. Depois da conclusão do curso	(11)=55%
4. Não procurei emprego	(1)=5%

1.1. Número de vezes que procurou emprego em cada momento da questão anterior: a) Antes do ingresso na universidade (SE FOI O CASO) (12 respostas)	
0 a 3 meses	(7)=58.3%
4 a 6 meses	0=0%
7 a 9 meses	0=0%
10 a 12 meses	(2)=16.7%
Mais de 1 ano	(3) =25%

1.2. Ao longo do curso do ensino superior (9 respostas)	
0 a 3 meses	(5)=55.6%
4 a 6 meses	(1)=11.1%
7 a 9 meses	(1)=11.1%
10 a 12 meses	0=0%
Mais de 1 ano	(2)=22.2%

1.3. Depois da conclusão do curso (16 respostas)	
0 a 3 meses	(8)=50%
4 a 6 meses	(3)=18.7%
7 a 9 meses	0=0%
10 a 12 meses	0=0%
Mais de 1 ano	(5)=31.3%

2. Somente para quem escolheu a opção 4 na pergunta anterior “não procurei emprego”.

2.1. Se você não procurou emprego desde a conclusão do curso de graduação por quê não o fez? (7 respostas)	
Já trabalhava	(4)=57.1%
Falta de interesse	0=0%
Sempre quis estudar	(2)=28.6%
Vivi no estrangeiro depois da conclusão do curso	0=0%
Outro motivo	(1)=14.3%

3. Como é que procurou o primeiro emprego depois da formação? (18 respostas)

3.1. Nunca tive emprego	0=0%
3.2. Ministério de Trabalho via Instituto de Emprego e Formação Profissional (INEFP)	(2)=11.1%
3.3. Concorri a uma vaga anunciada no Jornal	(10)=55.6%
3.4. Contactos pessoais a partir de amigos/familiares	(3)=16.7%
3.5. Contactando o empregador sem saber da existência da vaga	(1)=5.53%
3.6. Trabalhei com o mesmo empregador antes de graduar	0=0%
3.7. Comecei o meu próprio negócio	0=0%
83. Experiência de trabalho durante meus estudos (incluindo estágios)	0=0%
3.9. Juntei-me a um negócio de família	0=0%
3.10. Consegui emprego através de agências privadas de recrutadores de graduados	0=0%
3.11. O empregador ofereceu-me o emprego	(1)=5.53%
Outro método	(1) =5.53%

4. Na sua opinião, quais dos seguintes aspectos foram importantes para a tua seleção pelo empregador no seu primeiro emprego depois da formação? Avalie cada aspecto considerando as opções indicadas a seguir:	
4.1. Área de estudo (20 respostas)	
Muito Relevante	(12)=60%
Relevante	(5)=25%
Pouco Relevante	(1)=5%
Irrelevante	(2)=10%

4.2. Especialização (18 respostas)	
Muito Relevante	(8)=44.4%
Relevante	(6)=33.3%
Pouco relevante	(2)=11.1%
Irrelevante	(2)=11.1%

4.3. Resultado dos exames (19 respostas)	
Muito Relevante	(8)=42.1%
Relevante	(6)=31.6%
Pouco Relevante	(4)=21.1%
Irrelevante	(1)=6.2%

4.4. Nota final do curso (19 respostas)	
Muito Relevante	(6)=31.6%
Relevante	(5)=26.3%
Pouco Relevante	(5)26.3%
Irrelevante	(3)=15.8%

4.5. Resultado da entrevista (18 respostas)	
Muito Relevante	(10)=55.6%

Relevante	(5)=27.8%
Pouco Relevante	(1)=5.5%
Irrelevante	(2)=11.1%

4.6. Experiência prática adquirida na universidade (20 respostas)	
Muito Relevante	(9)=45%
Relevante	(4)=20%
Pouco relevante	(4)=20%
Irrelevante	(3)=15%

4.7. Experiência prática adquirida antes da entrada na universidade (20 respostas)	
Muito Relevante	(2)=10%
Relevante	(8)=40%
Pouco Relevante	(6)=30%
Irrelevante	(4)=20%

4.8. Reputação da instituição do ensino superior (20 respostas)	
Muito relevante	(6)=30%
Relevante	(8)=40%
Pouco relevante	(3)=15%
Irrelevante	(3)=15%

4.9. Experiência no estrangeiro (17 respostas)	
Muito Relevante	0=0%
Relevante	(2)=11.8%
Pouco Relevante	(4)=23.5%
Irrelevante	(11)=64.7%

4.10. Proficiência em língua estrangeira (19 respostas)	
Muito Relevante	(3)=15.8%
Relevante	(2)=10.5%
Pouco Relevante	(8)=42.1%
Irrelevante	(6)=31.6%
4.11. Conhecimentos de informática (20 respostas)	
Muito Relevante	(5)=25%
Relevante	(7)=35%
Pouco Relevante	(7)=35%
Irrelevante	(1)=5%

4.12. Recomendação por terceiros (17 respostas)	
Muito Relevante	(2)=11.8%
Relevante	(2)=11.8%
Pouco Relevante	(6)=35.3%

Irrelevante	(7)=41.2%

4.13. Relações pessoais (lobbies) (19 respostas)	
Muito Relevante	(1)=5.2%
Relevante	(3)=15.8%
Pouco Relevante	(4)=21.1%
Irrelevante	(11)=57.9%

4.14. Personalidade (20 respostas)	
Muito Relevante	(6)=30%
Relevante	(9)=45%
Pouco Relevante	(4)=20%
Irrelevante	(1)=5%

4.15. Troca de favores (19 respostas)	
Muito Relevante	0=0%
Relevante	(1)=5.3%
Pouco Relevante	(2)=10.5%
Irrelevante	(16)=84.2%

5. Até que ponto enfrentou os problemas abaixo apresentados quando estava a procura do seu primeiro emprego remunerado depois da conclusão do curso de graduação? Classifique cada opção aplicável, considerando os pontos ordenados a seguir.	
5.1. Métodos de recrutamento não transparentes (19 respostas)	
Sempre	(2)=10.5%
Em grande medida	(4)=21.1%
De alguma forma	(1)=5.2%
Muito pouco	(3)=15.8%
Não enfrentei tal problema	(9)=47.4%

5.2. Não ter tido boas influências e redes (networks) (19 respostas)	
Sempre	(1)=5.2%
Em grande medida	(2)=10.5%
De alguma forma	(3)=15.8%
Muito pouco	(5)=26.3%
Não enfrentei tal problema	(8)=42.1%

5.3. Falta de experiência de trabalho exigido pelo empregador (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	(3)=15.8%
De alguma forma	(2)=10.5%
Muito pouco	(5)=26.3%
Não enfrentei tal problema	(9)=47.4%

5.4. Falta de emprego para os graduados na sua área de especialização (19 respostas)	
Sempre	(1)=5.3%
Em grande medida	(2)=10.5%
De alguma forma	(2)=10.5%
Muito pouco	(5)=26.3%
Não enfrentei tal problema	(9)=47.4%

5.5. Empregadores pediram comissões (subornos) (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	(2)=10.5%
De alguma forma	(2)=10.5%
Muito pouco	(1)=5.3%
Não enfrentei tal problema	(14)=73.7%

5.6. Assédio ou favores sexuais (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	0=0%
De alguma forma	(1)=5.3%
Muito pouco	0=0%
Não enfrentei tal problema	(18)=94.7%

5.7. Tribalismo ou regionalismo (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	0=0%
De alguma forma	(3)=15.8%
Muito pouco	0=0%
Não enfrentei tal problema	(16)=84.2%

5.8. Discriminação com base no género (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	0=0%
De alguma forma	(1)=5.25%
Muito pouco	(1)=5.25%
Não enfrentei tal problema	(17)=89.5%

5.9. Discriminação com base na filiação política (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	0=0%
De alguma forma	(1)=5.3%
Muito pouco	0=0%
Não enfrentei tal problema	(18)=94.7%

5.10. Não ter tido boa classificação no fim do curso (19 respostas)	
Sempre	0=0%
Em grande medida	0=0%
De alguma forma	(1)=5.3%
Muito pouco	(2)=10.5%
Não enfrentei tal problema	(16)=84.2%

5.11.Como caracteriza as suas atividades desde a graduação? (20 respostas)	
a) Tenho passado a maior parte do tempo num emprego regular	(11)=55%
b) Tive vários empregos temporários	0=0%
c) Tive mais de um emprego ao mesmo tempo	(2)=10%
d) Estive a maior parte do tempo desempregado	0=0%
e) Dedico-me ao meu próprio negócio	(1)=5%
f) Embarquei na continuação de estudos/formação profissional	(3)=15%
g) Estive predominantemente ligado ao cuidado de crianças ou cuidado da família	0=0%
h) Tenho passado alguma parte do tempo num emprego regular	(3)=15%

IV. Relação ensino superior e emprego

Esta parte serviu de instrumento para perceber do graduado a apreciação que ele tem sobre a universidade. As respostas do respondente permitem na seção da análise e interpretação dos resultados aferir a existência da relação entre o fato do indivíduo ter frequentado o ensino superior com a questão do mesmo estar tanto empregado ou desempregado no momento da administração do questionário e como isso afetou a ascensão social deste graduado.

1. Tendo em conta as suas funções e tarefas no trabalho, em que medida você usa e aplica os conhecimentos e habilidades que adquiriu durante os seus estudos na universidade?	
a) Uso sempre	(10)=50%
b) Uso em grande medida	(7)=35%
c) Uso em alguma forma	(2)=10%
d) Uso pouco	(1)=5%
e) Não uso	0=0%

*2. (pergunta opcional) Se acha que a sua ocupação não corresponde à sua área de formação, porque motivo aceitou trabalhar nesse sector?	
a) Foi o único emprego que consegui	(2)=28.6%
b) Trata se de uma ocupação com boas perspectivas de carreira	(2)=28.6%
c) Prefiro uma ocupação que não está diretamente relacionada com a minha área de formação	0=0%

d) Tenho possibilidade de ter bom salário	(1)=14.2%
e) Trata-se de um emprego seguro	0=0%
f) Trata-se de um emprego flexível que me permite ter ocupações complementares	0=0%
g) Trata-se de um emprego que me permite fixar residência no local onde prefiro viver	0=0%
h) Não aplicável porque tenho um emprego correspondente a minha área de estudos	(2)=28.6%
i) Trata-se de um emprego que me permite resolver problemas e necessidades familiares	0=0%

3. Tendo em conta todas as dimensões do seu emprego (status, posição salário, tarefas e funções) em que medida o seu emprego corresponde ao seu nível de educação e às suas qualificações?	
a) Corresponde perfeitamente	(4)=20%
b) Corresponde em grande medida	(6)=30%
c) Corresponde de alguma forma	(4)=20%
d) Pouco corresponde	(3)=15%
e) Não corresponde	(3)=15%

4. Tendo em conta todas as dimensões da sua situação laboral, o seu emprego atual satisfaz as expectativas que tinha quando começou a formação universitária?	
a) Satisfaz perfeitamente	(4)=20%
b) Satisfaz em grande medida	(5)=25%
c) Satisfaz de alguma forma	(7)=35%
d) Pouco satisfaz	(1)=5%
e) Não satisfaz	(3)=15%

A partir de todas estas experiências recomendaria alguém a fazer o ensino superior?	
a) Sim	(20)=95.2%
b) Não	(1)=4.8%

Caso tenha algum comentário, especifique a baixo (5 respostas)

Comentários dos inqueridos

1. Boa sorte na vossa pesquisa. Espero que consigam atingir os objetivos pretendidos. Que Deus vos abençoe.

2. Boa Sorte! Sempre que houver oportunidades conte comigo. A aplicação do estudante é o principal fator de sucesso.

3. O ensino superior em Moçambique devia ser bem equipado para responder aos avanços sócio-tecnológicos que o mundo está a enfrentar e passar a ser a base de pesquisa em nosso país.

4. Na altura da minha graduação (2010), havia pouca oportunidade de emprego na área de ensino, mas não enfrentei problemas de empregabilidade e "desvio" da área de formação. Também devo dizer que eu fiz parte do primeiro curso numa das delegações da universidade pedagógica que até a data da graduação não tinha melhores condições, sobretudo, de infraestruturas, mas agora a situação melhorou significativamente na UP Niassa.
5. Realmente, a minha situação é diferente. Hoje conseguir um emprego é muito difícil sem influências ou comissões. Sugiro aos recém formados a pensarem auto formação fazendo atividades por conta própria.

4.3. Análise, interpretação e discussão dos resultados

Os dados dos graduados descrevem o que acontece ao longo dos principais momentos do processo de transformação da universidade no contexto de Moçambique no qual focou-se neste presente estudo. Há também constatações de tentativas empreendidas pela universidade para influenciar o progresso do país tendo em conta a integração dos utentes do ensino superior no mercado de trabalho. A análise do valor da universidade para a inserção social a partir do questionário aplicado possui variáveis diversificadas e que nos permitem conceitualizar o esboço do grau da importância do ensino superior e empregabilidade por serem feitas.

Conforme apresentado no início da presente seção, a análise dos dados sobre empregabilidade é sintetizada a partir das respostas fornecidas pelos inqueridos, o que possibilita na compreensão do posicionamento dos graduados das instituições do ensino superior moçambicanas no que concerne à função da universidade. Existem quatro estágios a partir dos quais se elabora as várias constatações sobre o contributo do ensino superior no processo de construção diferenciado e diversificado de ascensão social dos participantes tendo em conta este questionário administrado, nomeadamente:

4.3.1 Dados pessoais dos inqueridos

Da amostra definida para administração do questionário (1250 do total de 5000 fornecidos pelos registros acadêmicos), existem pelo menos 3 categorias que podem ser aplicadas para descrever o grau tanto de aceitação quanto do repúdio do inquérito por parte dos respondentes nomeadamente (i) aqueles que acusaram a recepção e

posteriormente devolveram as respostas referentes à apreciação que eles fazem sobre o ensino superior (apenas 20 até ao momento da análise) e 2 tardiamente, (ii) aqueles que aceitaram mas que em nenhum momento devolveram as suas respostas (cerca de 100) e por fim (iii) os que não acusaram ter recebido e consequentemente não responderam ao mesmo.

São os dados dos graduados da categoria (i) que se dá mais ênfase nesta seção, isto é, os que receberam, responderam e devolveram as respostas do inquérito. Quanto aos dos grupos (ii) e (iii), isto é, os que viram mas não reagiram (ii) bem como os que não viram e consequentemente não assumiram (iii) respectivamente, existem várias probabilidades que podem justificar tais opções. De entre estas várias constata-se provavelmente (a) a insuficiência de tempo por parte dos graduados para responder a um questionário que exigia dedicação e honestidade no máximo possível, (b) a pouca informação sobre o valor da pesquisa bem como dos resultados, (c) falta de interesse ou em alguns momentos (d) existência de contas ativas das tecnologias digitais aplicadas para seguimento (*facebook,email, telefone e redes de amizade)* mas que seus usuários não são participantes assíduos ou (e) que em poucos casos até podem já ter falecido.

Os dados pessoais dos que aceitaram e retornaram o questionário podem ser resumidos da seguinte forma: Do total de 22 graduados que reagiram ao inquérito, 20 dos que devolveram em tempo útil identificaram-se em termos de gênero sendo 15 homens e apenas 5 mulheres o que representa 75% e 25% respetivamente. A idade dos inqueridos oscila entre 24 a 38 anos (os 15 respondentes) do total de 20 que facultaram informações refentes à sua idade.

Estes dados sugerem em alguma medida que: (a) provavelmente dos 7 que não atenderam a esta pergunta, tinham idade superior e podem ter optado por não revelar, ou simplesmente ignoraram a questão uma vez que era opcional. No que se refere ao estado civil, as respostas dos 20 inqueridos que reagiram a esta questão divergem, sendo a maioria solteiro/a (s)-11, 3 casado (a)s, 5 vivendo maritalmente e 1 separado (a), o que corresponde a 55%, 15%, 25% e 5% respectivamente.

O que é que tudo isso sugere? Por um lado que os 55% dos graduados solteiros podem resultar da decisão da maioria adiar alguns planos como constituição da família e casamento como condições a posteriori ao emprego consolidado dado que com a inserção no mercado laboral o graduado aufere um novo *status* social, isto é, ascende da dependência para independência socio-econômica. As informações

sugerem também que o valor da família segundo estes dados é subsequente ao valor do ensino superior e da inserção no mercado laboral. Esta constatação confirma-se pela existência de apenas 3 casados dos respondentes o que representa 15%. Por fim, os dados propõem que o ensino superior é visto como um processo de materialização do progresso dos graduados na medida em que antes à sua aquisição, alguns adiam o resto das atividades para tempos futuros.

Sobre a religião, a maioria dos informantes são católicos e protestantes (o equivalente a 60% e 25%) respectivamente. O resto da percentagem é atribuída a religião islâmica em 10% e apenas 5% para ateu (s). O domínio da religião católica seguida do protestantismo advoga a tese do Weber sobre a ética protestante e o espírito do capitalismo, isto é, ao fato da existência de uma correlação entre orientações individuais e crenças às quais estes pertencem, o que prova a permanência da ideologia colonial da religião e o modelo atual da universidade em Moçambique (WEBER, 2008, 85).

De que forma os elementos vistos na ética protestante e o espírito do capitalismo de Weber são consubstanciados na relação entre a opção religiosa, seu domínio e ensino superior em Moçambique? Os valores impostos pela colonização e que estiveram presentes tanto no protestantismo ou no catolicismo, influenciaram no tipo de universidade e de educação formal que se instituiu em Moçambique (instrumento de assimilação). Isso sugere que não só a universidade em Moçambique é uma herança colonial, mas também a ideologia que sustenta esta instituição. Sugere também a permanência da doutrina e legado colonial por parte da maioria dos utentes da universidade em Moçambique.

A reprodução destes princípios no sistema de ensino moçambicano e aparente depreciação de valores de religiões tradicionais nativas e existentes no período da implementação da educação formal em Moçambique, contribuiu para o desenvolvimento do modelo dominante do processo de transformação da universidade e perfil do graduado que se formou ao longo da história do ensino com base na assimilação, um fenómeno que se perpetuou até hoje (tempo da pesquisa).

Tal reprodução, pode de certa forma consubstanciar a constatação inicial de que a maioria dos países africanos incluindo Moçambique sempre pensaram o progresso e transformação a partir das equações que haviam determinado a modernização dos Estados do norte. Esta filosofia, se comprova no perfil dos

graduados em análise ao menos a partir da variável religião cuja identificação é de forma geral exógena e não autóctone ao país.

Em termos de proveniência dos graduados, de forma geral, estes são oriundos das províncias de todo o país conforme pode conferir-se nas respostas fornecidas pelos mesmos em relação à sua origem ou lugar de nascimento, apesar de 1 informante ter nascido em Lisboa. Deste universo a maioria dos respondentes são oriundos das províncias de Maputo e Inhambane (sul) seguido de Zambézia e Sofala (centro) e por fim Cabo Delgado, Nampula e Niassa (norte) com menos respostas. Estas assimetrias regionais em termos do retorno dos resultados em função da variável origem, merecem várias interpretações.

(i) A primeira e mais provável leitura por se fazer é de que o ensino superior por vários anos esteve localizado na capital Maputo, desde a sua institucionalização até 1995. Este domínio permaneceu até a segunda metade da década de 1990 como se indicou na seção III sobre os momentos da expansão da universidade em Moçambique. A concentração de instituições do ensino superior na capital do país entre 1975 até 1995, altura do surgimento das primeiras universidades particulares fora da metrópole (caso da UCM) privilegiou consideravelmente a mobilidade de estudantes das províncias do sul do país nomeadamente Maputo, Gaza e Inhambane. Além disso, a facilidade de acesso ao ensino superior em função da localização geográfica, mantém-se e consequentemente deixa a maioria da população proveniente das províncias fora de Maputo com muito menos facilidades de acesso, o que se reflete nos dados dos respondentes.

(ii) O fato das províncias de Sofala e Zambézia ocuparem o segundo lugar (províncias do centro) e as do norte do país nomeadamente; Cabo Delgado, Nampula e Niassa serem pouco mencionadas pelos inqueridos, pode por um lado ser explicado pelo processo de expansão do ensino superior que ocorreu em moldes regionais conforme aferiu-se anteriormente.

Contudo, existem outras explicações incluindo a questão da mobilidade para Maputo por parte de alguns moçambicanos oriundos destas províncias onde há poucas respostas para questões de estudo e trabalho desde o tempo colonial. Muitos destes não voltam para as suas províncias de origem e os seus filhos têm Maputo ou a região sul como local de nascimento quando empiricamente a origem destes bem como sua região são outras.

Por outro lado, a questão da minimização das TIC nas duas últimas regiões

pode ter influenciado nas poucas respostas que vieram dos graduados destas zonas implicando que apesar de provavelmente existirem mais graduados nascidos nestas províncias, uma vez não terem acesso frequente às redes sociais aplicadas para coleta de dados, isso pode ter contribuído para a dominação das respostas vindas das províncias do sul (Maputo, Gaza e Inhambane).

Por fim, (iii) os dados das disparidades regionais sugerem no geral a necessidade da revisão da expansão da universidade no contexto de Moçambique em função das regiões (Sul, Norte e Centro) como mecanismo de combate à teoria dominante da regionalização do ensino superior no país, algo que algumas IES sobretudo a UP mostram-se preocupadas em minimizar uma vez que tendem expandir para todas as províncias do país conforme revelam os dados do mapa 4.1 desta seção.

Um outro fato que se teve em conta nesta parte I do questionário foi o grau de escolaridade dos progenitores dos graduados. O nível de participação no ensino por parte dos pais e das mães dos inqueridos diverge. Categorizou-se este grau de participação dos genitores dos graduados em (i) Sem Escolaridade, (ii) Nível Básico, (iii) Nível Secundário, (iv) Nível Médio, (v) Nível Superior e por fim (vi) Outro. Como resultado disso foram apenas 10 os inqueridos que reagiram como tendo pais com ensino superior (50%), 5 afirmaram ter pais com nível básico o equivalente a (25%) dos respondentes, 2 afirmaram que têm pais com nível médio e igual número (2) respondeu sem escolaridade o correspondente a 10% em cada um dos dois últimos casos respectivamente.

No que se refere à participação das mães dos graduados na educação, 9 responderam “sem escolaridade” cerca de (45%), 5 informantes representando (25%) das mães têm o nível médio, 3 que equivale a (15%) têm nível Básico e 1 (5%) possui nível não especificado. Somente 2 graduados (10%) têm mães com o ensino superior. Tendo em conta que a maioria dos respondentes foram da região sul do país onde sempre existiram maiores chances de acesso à universidade comparativamente a outras localidades, os dados podiam ser mais distantes caso o questionário tivesse tido respondentes majoritariamente da zona norte e centro onde a universidade ainda não se descentralizou ao nível da região sul para além do fato de ter sido instituída tardiamente nestas regiões (1995 somente na Beira). Quais as interpretações acrescidas que se podem fazer a partir destes dados no geral? Numa primeira perspectiva os fatos indicam que o ensino superior expande-se em Moçambique a partir dos períodos abrangidos na pesquisa e o mesmo (ensino superior) tenta cada vez

mais ser inclusivo uma vez que das informações proferidas pelos respondentes um certo número de mulheres adultas vai a universidade contrariando o cenário do período da dominação colonial, por exemplo, quando em 1966 dos 540 estudantes existentes no centro de estudos universitários apenas um (1) era Moçambicano e homem (CLOETE, 2010, p. 10).

Tendo em conta os elementos acima, a disparidade de gênero constatada em função dos resultados da participação no ensino superior entre homens e mulheres é um problema que aparentemente Moçambique herda da colonização e foi se perpetuando. Está também associada a questões culturais (patriarcado) que privilegia os homens em detrimento das mulheres para determinadas oportunidades sobretudo o acesso à escola. Embora o fato pareça reduzir-se no último subperíodo de transformação do ensino superior no país e conforme as respostas dos inqueridos desta pesquisa que apontam que 25% foram do sexo feminino e 75% masculino; a participação da mulher no ensino superior no país parece sugerir que o progresso a partir da universidade é indispensável de políticas adicionais de gênero.

Tendo em conta o número de mães que possuem ensino superior e comparando com a quantidade dos respondentes do sexo feminino que participaram no estudo, é possível aferir uma progressão de participação e tentativas de combate à problemática de gênero no acesso a universidade.

A menor presença das mulheres que responderam ao questionário não pode ser em si critério exequível para aferir-se categoricamente a existência de uma insuficiente inclusão feminina na universidade uma vez que hipoteticamente elas podem não ter respondido ao questionário por pertencerem a comunidades patriarcais como se afirmou antes mas que neste caso o patriarcado está assente na divisão de tarefas em função de gênero onde os homens têm mais probabilidade de acesso a internet e as mulheres com mais chance de estarem envolvidas em trabalhos domésticos.

As listas fornecidas pelos registros acadêmicos mostram até que ponto os graduados são majoritariamente dominados pelos homens, especialmente nas listas da UEM e UP (cursos de engenharia e ciências exatas), mas o mesmo não acontece na UPA e UCM onde existe uma dominação feminina, talvez pela natureza dos cursos aqui selecionados em termos de ciências sociais e humanas & sociais e humanas aplicadas respectivamente.

Na mesma parte I procurou-se inquerir o número total dos irmãos que cada graduado possui e ver quantos destes têm o nível superior. A média dos irmãos que os respondentes têm é de 5.3 irmãos/irmãs conforme mostra o quadro apropriado na seção das questões apresentadas anteriormente. Todavia, a média do número dos irmãos com ensino superior por graduado é de 0.95. Isso significa que somente 1 em cada cinco irmãos da mesma família é que foi a universidade e teve a probabilidade de ascender socio-economicamente. Este posicionamento de acesso ao ensino superior mostra mais uma vez até que medida o processo de transformação da universidade foi relativamente lento em questões de inclusão da maioria embora esteja a melhorar. As informações mostram a existência da maioria dos graduados como sendo os únicos da família com o nível superior o que mais uma vez sugere a prevalência de acesso elitista que sempre caracterizou o caso de Moçambique em aproximadamente 3% da população em idade de entrada na universidade.

Neste sentido parte do ceticismo sobre o ensino superior como mecanismo de transformação do país sustenta-se a partir da hipótese da universidade no contexto de Moçambique não ter conseguido sair plenamente deste constrangimento da elitização, um modelo que vigora no país desde o surgimento da universidade como processo tanto de colonização quanto como um mecanismo de nacionalização.

Apesar desta transformação lenta associada à dificuldade de abrangência da maioria da população no acesso à universidade, a partir dos exemplos acima, pode-se pensar o valor da universidade como meio de transformação tendo em conta que a universidade expandiu, um número relativo de nacionais é admintido e a força de trabalho formada pela universidade contribui para a economia. Isso tudo materializa-se em Moçambique por meio de dinâmicas que de forma lenta e gradual potenciam a transformação social dos untentes universitários e do país como todo.

De forma resumida, a parte I do questionário centrou-se nos dados pessoais do graduado para posteriormente analisar até que ponto tais dados possibilitam a percepção dos processos proativos e diferenciados de acesso ao ensino superior. Auxiliam também na compreensão sobre como ocorre o contributo da universidade para o crescimento do país a partir do indicador empregabilidade e do tipo de saber que foi oferecido palas instituições do ensino superior ao longo do seu processo de transformação e daí planificar para mudança.

4.3.2. Sobre os cursos frequentados no ensino superior

Na segunda parte do questionário, os inqueridos deveriam responder algumas perguntas ligadas aos cursos frequentados na universidade bem como às estratégias aplicadas na administração e geração de conhecimento. As constatações desta seção facilitaram ulteriormente na análise do valor do conhecimento adquirido na universidade e como é que o mesmo é diferenciado em cada cultura de produção de pensamento tendo em conta os 4 campos de definição de ciência e os graduados que se formaram nestas áreas. Considerou-se também a questão da periodização da formação de cada graduado.

A temporalidade da formação dos graduados que majoritariamente devolveram o questionário ocorreu entre 2003 a 2012. Os graduados das áreas das ciências exatas e biológicas (Matemática, Física, Química e Biologia) e das ciências humanas (Sociologia, História, Psicologia, Direito, Filosofia e Administração Pública) dominaram a estatística da devolução do inquérito ao passo que aqueles formados nas ciências tecnológicas (Engenharia) e nas ciências humanas aplicadas (representadas por Ciências da Educação) foram os que menos tiveram informantes. Existem algumas razões que justificam tais diferenças tendo em conta as características das listas disponibilizadas pelos registros acadêmicos e aplicados para fazer o seguimento. Primeiro é que há mais graduados nas categorias de ciências exatas, sociais e humanas do que em ciências tecnológicas e humanas aplicadas.

Outras razões incluem o fato de nos cursos da primeira categoria (ciências exatas & biológicas, sociais & humanas) os graduados terem maiores possibilidades de trabalhos em escritórios majoritariamente nas zonas urbanas e com mais acesso a internet. Os graduados da terceira e quarta categorização (ciências tecnológicas e humanas aplicadas) têm mais vantagem de empregabilidade em zonas rurais, especialmente os da engenharia (agronómica e florestal) e isso pode ter influenciado no retorno do questionário.

Uma vez o inquérito ter sido aplicado a partir das tecnologias digitais, principalmente *facebook*, influenciou em grande medida na desproporcionalidade entre os graduados mais vulneráveis e os menos vulneráveis ao uso das redes sociais (internet e *facebook).* Mais ainda, dado que a razão primeira é a mais provável (o fato de a maioria dos estudantes contactados terem graduado nas áreas de ciências exatas, sociais e humanas) o cenário pode suscitar o desafio de pensar o progresso do país a

partir de acesso proporcional nas áreas de geração de conhecimento contrariamente a aparente concentração da maioria dos formandos em áreas específicas como sugerem os dados dos respondentes.

Para que a mudança acima referida ocorra, existe uma necessidade de se criar cada vez mais esforços que propiciem ambientes que permitem a geração de conhecimento em moldes das ciências tecnológicas e humanas aplicadas no contexto do país o que constitui um desafio para Moçambique. Tal desafio consubstancia-se pela hipótese formulada na seção II sobre os processos de transformação da universidade em África que, embora tenham ocorrido em alguma medida nos moldes das condições dos países africanos, o estágio de sua mudança foi desacelerado e influenciado pelo financiamento maioritário das áreas relacionadas com humanidades.

A fraca participação dos respondentes das áreas das ciências tecnológicas e humanas aplicadas pode também fundamentar-se pelo período de permanência na universidade. Em alguns destes cursos, a estruturação curricular exige mais tempo entre 5 a 7 anos ao passo que a formação das outras categorias (exatas e sociais & humanas) exigem entre 4 a 5 anos de permanência na universidade. A procura de inserção no mercado de trabalho em menos tempo possível pode influenciar a opção pelos cursos das áreas exatas e humanas cujo tempo da sua operacionalização é menor comparativamente a estruturação das áreas anteriores cujos estágios e trabalhos de campo longos podem desviar o interesse dos estudantes que ingressam no ensino superior.

O presente estudo cobriu majoritariamente quatro (4) instituições do ensino superior moçambicanas cujo critério de seleção revelou que estas eram amostras representativas do que é a universidade no contexto do país. As respostas dos inqueridos provam maior adesão por parte dos graduados da UP (47.5%), seguido da UPA (21%), UEM (16%) e por fim a UCM com menos respondentes entre as 4 universidades selecionadas (5%). Apesar de não ter sido abrangido, o ISRI aparece com 10.5% de informantes, o que sugere a existência de graduados que se formaram em mais de uma universidade, isto é, participaram numa das universidades selecionadas e depois passaram para o ISRI posteriormente. Pode ser também que primeiro se formaram no ISRI e mais tarde mudaram para uma das instituicoes acima onde seus nomes constam. Contudo, o curso em que eles se formaram nesta instituição é que mais lhes marcou tendo em conta a pergunta do questionário formulado.

Há aqui algumas sustentações pelos graduados da UP serem a maioria que devolveu o questionário. Esta universidade e conforme mostra o mapa 4.1, expandiu-se rapidamente e existe hoje em quase todo o território nacional. Como resultado disso a mesma lidera em termos de *inputs* e *outputs* ultrapassando a UEM, a maior e mais antiga do país. Em termos de categorização das universidades públicas e privadas, sendo a UP e a UEM instituições do ensino superior públicas, há mais índices de procura por estas universidades o que se repercuti também no número total dos graduados destas instituições que responderem ao questionário.

Voltando às razões da UP ultrapassar a UEM em termos de respostas dos graduados, pode se sustentar inclusive em conformidade com a tese já anunciada da natureza dos cursos selecionados nas duas universidades (Matemática, Física, Química e Biologia) e (Engenharia) respectivamente sendo os anteriores oferecidos na UP mais participados e os posteriores menos concorridos, (os da UEM). Uma vez os *inputs* da UEM serem inferiores aos da UP pelo fato daquela universidade ser mais seletiva, o fato poderá ter aumentado ainda a atuação sobre as poucas respostas provenientes desta universidade já que menos *inputs* têm impacto na quantidade de graduados na UEM quando comparado com a UP.

No que se refere a UPA e UCM, a universidade anterior teve mais resultados que a posterior. Embora as duas instituições do ensino superior tenham sido estabelecidas no mesmo ano, a diferença em termos de localização geográfica e consequente desafio de acesso às redes sociais de acordo com a região pode ter contribuído para os dados divergentes apresentados pelas duas instituições.

A UPA foi fundada e tem a sua sede na capital Maputo ao passo que a UCM instituiu-se na Beira (centro do país). Embora as duas tenham posteriormente adotado políticas de expansão e descentralização, grande parte dos graduados formou-se nestas primeiras regiões de estabelecimento ou institucionalização destas universidades sobretudo nos primeiros anos do seu estabelecimento em 1995. Hipoteticamente, o graduado tem maior probabilidade de emprego na região de formação, especialmente os primeiros para o caso da UCM em que não tinham concorrentes naquela região. Neste caso, candidatos que se formaram em Maputo consequentemente inseriram-se no mercado de trabalho na mesma região. Estes estão mais expostos a constante acesso às tecnologias digitais do que alguém cujo formação e inserção se deu na Beira através da (UCM).

Em termos globais e no que se refere aos dois (2) pares de instituições (UEM e UP versus UPA e UCM), para o caso da UCM e UPA, o cenário pode ser diferente na justificação do pouco total de resultados provenientes das duas instituições. Nestas duas universidades (UCM e UPA) o número total dos graduados cujo questionário foi enviado é ínfimo comparativamente à soma das outras universidades (UEM E UP), o que pode ter influenciado no retorno proveniente das mesmas.

Dos graduados abrangidos no estudo e que reagiram ao inquérito, todos responderam ter terminado com sucesso o grau de licenciatura menos 1 que afirma ter o nível de bacharelato. Estes graus de formação foram obtidos em diferentes regimes de estudo nomeadamente laboral, pós-laboral e ensino a distância. Dos 20 graduados que intentaram a esta pergunta 16 estudaram em regime laboral (80% dos que responderam), 3 disseram ter frequentado o curso em regime pós-laboral (equivalente a 15%) e por fim apenas 1 revelou ter estudado à distância o que constitui (5%) do total dos respondentes.

Segundo os dados indicam, a maioria dos informantes estudou em regime laboral o que a priori sugere que para grande parte dos graduados das universidades do país a empregabilidade é posterior à sua frequência no ensino terciário. O caso encontra fundamento na ideia de que no contexto de Moçambique os estudantes do regime laboral são geralmente aqueles que nao têm vínculos empregatícios. Nesta lógica, a universidade é tida como um mecanismo para a integração do graduado no mercado de trabalho. Os que responderam ter obtido o grau em regime pós-laboral ou a distância parece terem estudado quando já estavam inseridos no mercado de trabalho e o valor da universidade para eles é essencialmente o de aprimorar o conhecimento, é uma via de luta pela progressão na carreira ou descoberta de uma nova área de especialização e que lhes garante melhor remuneração tanto no local de trabalho ou em novas profissões .

De entre os graduados cujas respostas foram aqui codificadas, e em conformidade com o anunciado acima, existem duas categorias, nomeadamente os que tiveram emprego no decurso da formação representando 45%, bem como aqueles que se inseriram no mercado laboral nacional após a formação em cerca de 55% dos respondentes. Sendo assim categorizou-se o tipo de emprego adquirido antes da conclusão do curso no qual o graduado especializou-se em permanente, temporário, *part-time,* contrato, empreendedorismo e negócio familiar. Do total dos 9 (45%) que responderam ter tido emprego no decurso da sua formação acadêmica, 4 tiveram

trabalho permanente, 2 *part-time*, contrato 1 e por fim 1 era temporário. Nenhum destes respondeu ter feito empreendedorismo ou ter se envolvido em negócio familiar.

O fato de 4 destes graduados terem se inserido no trabalho permanente no decurso da formação acadêmica sugere por um lado que, a demanda que se notabilizou no primeiro período de transformação da universidade moçambicana (1975-1992) e que ditou acesso direto ao mercado de trabalho após a formação, continuou no segundo momento (1993-2007) visto que alguns dos graduados inserem-se no mercado de trabalho ao longo da sua formação embora em menor escala. Este caso implica que a necessidade pelo capital humano tido como insuficiente devido ao êxodo colonial pode ter-se alastrado nos períodos subsequentes.

Quanto aos graduados que responderam ter feito trabalho temporário, contrato e *part-time*, confirmam que o custo de permanência na universidade no contexto de Moçambique é elevado para os estudantes universitários e sendo assim alguns encontram empregos alternativos ao longo da sua formação de modo a custear sua escolaridade.

Por fim, a questão do empreendedorismo e negócio familiar parece não ser estratégia dominante para o sustento dos graduados moçambicanos ao longo da sua instrução. Esta ausência consubstancia-se pela inexistência de quadros que responderam ter em algum momento se envolvido nalgumas destas atividades. Apesar de todas as teses acima consideradas, a partir dos dados dos respondentes permanece a questão da inserção no mercado de trabalho como sendo dominantemente característico e posterior à formação acadêmica (os cerca de 55% que responderam ter tido emprego depois da formação). Isso significa que grande parte dos graduados insere-se no mercado de trabalho pelo menos depois do primeiro curso de graduação.

No que se refere à composição dos cursos frequentados, alguns graduados afirmaram ter participado em estágios como parte da sua formação. Tal existência de momentos de treinamento no âmbito da instrução do estudante é característico da maioria das áreas de formação, mas com mais ênfase para as disciplinas das ciências tecnológicas e humanas aplicadas cuja estruturação curricular preconiza momentos de práticas.

Procurou-se no questionário perceber o grau de apreciação que os graduados fazem sobre os conteúdos de aprendizagem enfatizados ao longo da sua formação bem como o grau de influência dos mesmos (conteúdos) na sua inserção laboral.

Todos os respondentes foram unânimes na tese de que o conhecimento adquirido na sua área de formação já preconizava e os preparava para a empregabilidade embora o nível desta apreciação varie entre os candidatos na frequência de sempre, muito e pouco enfatizados.

Esta divergência de respostas pode ser sustentada primeiro pelo argumento de que algumas áreas de formação categorizadas por ciências tecnológicas e humanas aplicadas formarem o graduado para um campo específico e com conteúdos apropriados. Todavia, a especificidade das ciências sociais e humanas não é tão clara e distinta quanto parecem as áreas anteriores (tecnológicas e humanas aplicadas), o que pode ter influenciado nas respostas de que o conhecimento e fatos para inserção no trabalho são (i) sempre enfatizados, (ii) muito enfatizados e (iii) pouco enfatizados ao longo da formação em função de especialização.

Por outro lado, as aparentes incertezas que se notabilizaram em Moçambique na década de 1990 com a derrocada de Moçambique como país de partido único onde o comunismo foi substituído pelo capitalismo e a centralização do Estado pela descentralização, redefiniu a composição curricular de algumas áreas de formação. Consequentemente, a questão da empregabilidade não era mais vista em termos lineares, mas pela capacidade do graduado adaptar o pensamento adquirido na universidade para a sua aplicabilidade.

Enfatizar conhecimentos e fatos para a empregabilidade em alguns cursos a partir deste período parecia insignificante na medida em que a priori é incerto o mercado laboral onde o graduado iria se inserir. Mais uma vez este contexto da época e divergência curricular nas diferentes sub-etapas de formação pode ter também contribuído para a desarmonia dos respondentes em (i) sempre enfatizados, (ii) muito enfatizados e (iii) pouco enfatizados proferidos pelos informantes.

Outras variáveis aplicadas para perceber a estruturação do curso frequentado pelo graduado e como o mesmo pode ter definido sua inserção no mercado laboral nacional incluíram: (a) o grau de ênfase de teorias, conceitos e paradigmas, (b) atitudes e competências sócio-comunicativas, (c) ênfase no processo de ensino e aprendizagem, (d) assiduidade na faculdade e no trabalho futuro, (e) o professor como fonte de informação e compreensão, (f) o aluno como fonte de informação e compreensão, (g) projeto e aprendizagem baseados em problemas, (h) provisão de estágios e outras experiências de trabalho, (i) aquisição direta de experiência de trabalho, (j) comunicação entre estudantes e funcionários fora da aula, (k) escrita de

ensaios, artigos e trabalhos acadêmicos, (l) avaliação regular detalhada do progresso acadêmico, (m) métodos de avaliação, (n) oportunidades fora de aulas para contato com docentes, (o) orientação acadêmica oferecida e existente, (p) qualidade de lecionação dos docentes, (q) oportunidades para os estudantes influenciar as políticas universitárias e (r) o grau de liberdade para escolher cursos, bem como as áreas de especialização.

Em todas as alíneas acima citadas, os respondentes divergem na sua apreciação. Apesar destas dissensões, grande parte deles, em média 95% confirmam ter vivenciado ao longo da sua formação e nos cursos de especialização as categorias representadas no parágrafo anterior pelas letras "a até r" (cf. parágrafo anterior). Os mesmos classificam esta vivência nos graus sempre enfatizados, muito enfatizados e pouco enfatizados totalizando 95% das respostas e apenas 5% consideram que os casos acima nunca foram privilegiados em seus cursos. Quais as implicações destas informações?

Os dados bem como as respostas dos graduados mostram que a estruturação dos cursos e dos indicadores aplicados para avaliar o grau de ênfase e apreciação das estratégias educacionais no ensino superior do país variam consoante a área de especialização e subperíodo em que o graduado esteve na universidade (1975-1992; 1993-2007 e 2008-2012).

Mais ainda, se o valor da universidade na determinação do progresso pode ser compreendido a partir de processos de mudança e grau de ênfase dos indicadores acima apresentados, em certa medida o ensino superior em Moçambique contribui para o desenvolvimento de ponto de vista de transformação, uma vez que os dados revelam a mudança de um estágio de universidade desde 1975 a 1992, caracterizada pela tentativa de responder aos problemas da época que o país enfrentava (o fortalecimento das instituições do Estado por via de capitalização humana). No segundo e terceiro períodos (1993-2007 e 2008-2012) os mecanismos e estratégias de transformação intensificaram-se e ajustamentos curriculares adicionais foram preconizados tanto pelo Estado quanto pelas universidades.

Ainda nesta parte, o graduado teve que avaliar o ambiente em que o curso no qual se formou foi oferecido. A questão tinha como propósito perceber as condições a partir das quais a universidade no contexto de Moçambique é gerida, administrada e liderada. A classificação destes ambientes de ensino e aprendizagem dentro das universidades nas quais os graduados formaram-se teve cinco (5) instrumentos de

classificação (excelente, bom, razoável, mau e nenhum/a). Nenhum/a referia a casos de inexistência dos materiais em apreço.

Algumas das questões que guiaram tal apreciação dos formandos nas categorias supracitadas incluíram: (1) Como é que avalia a disponibilidade de equipamento técnico, (2) a qualidade do equipamento técnico, (3) qualidade de laboratórios, (4) equipamento e organização das bibliotecas, (5) disponibilidade de materiais que facilitam o ensino, (6) a vida no campus universitário, (7) facilidades dentro do campus bem como (8) a qualidade de infraestruturas?

A maioria dos informantes escolheu bom e razoável em igual percentagem (40% em cada uma das classificações), tendo o remanescente 20% optado por excelente e mau em 10% para cada uma das categorias respetivamente. A partir das respostas, é possível deduzir que a maioria dos graduados estão felizes com as condições e facilidades nas quais eles foram formados.

Todavia, a existência de uma menor percentagem que classifica as universidades e contextos de estudo em mau, sugere que as teses formuladas na seção II sobre os desafios da universidade em África na sua contribuição para ascensão social dos seus participantes, também sejam característicos para Moçambique tendo em conta que as condições que permitem melhores resultados e satisfação do graduado ainda não foram cabalmente criadas em algumas universidades.

O desafio para a universidade no contexto de Moçambique parece ser o de maximizar a disponibilidade dos materiais acima assinalados por (1 a 8) [63] visto que em alguns casos os graduados simplesmente responderam não ter laboratórios, equipamento técnico e de qualidade o que pode influenciar na fraca capacidade dos mesmos tendo em conta o conhecimento adquirido pelo estudante e consequente desafio na sua integração.

Mas como é que de forma detalhada os graduados avaliam o nível destas dificuldades e como as mesmas são superadas no mercado laboral? Isto é, como é possível perceber a relação entre conhecimento adquirido no ensino superior nos diferentes períodos de transformação da universidade moçambicana com a empregabilidade? As partes III e IV do questionário dão início a tentativas de

[63] Estes números referem à disponibilidade de equipamento técnico, (2) qualidade do equipamento técnico, (3) qualidade de laboratórios, (4) equipamento e organização das bibliotecas, (5) disponibilidade de materiais que facilitam o ensino, (6) a vida no campus universitário, (7) facilidades dentro do campus e (8) qualidade de infraestruturas.

respostas à pergunta começando pela análise do tempo que o graduado dispendeu a procurar emprego.

4.3.3. Tempo de procura de emprego

A terceira parte do questionário preocupou-se com o tempo da procura de emprego pelos graduados. Os dados da periodização deste percurso para inserção, facilita a percepção das diferenças que podem existir entre graduados de distintos cursos e das diversas universidades selecionadas para a pesquisa, isto é, até que ponto o curso frequentado pelo estudante bem como a universidade onde este se formou, influenciaram tanto na demora quanto na flexibilidade de integração.

Como se fez alusão anteriormente, o tempo de procura de emprego por parte dos graduados classifica-se em (i) antes do ingresso na universidade, (ii) ao longo do curso do ensino superior, (iii) depois da conclusão do curso e (iv) aqueles que nem sequer precisaram de procurar emprego. Das informações a partir dos agrupamentos acima constata-se que a maioria dos graduados só procurou emprego depois da conclusão do curso (55%) e um número razoavelmente maior (30%), procurou trabalho mesmo antes de ingressar no ensino superior. Mais ainda, 10% procuraram emprego no decurso da sua formação e por fim 5% dos inqueridos afirma não ter se esforçado para adquirir emprego.

O fato de 30% ter procurado emprego antes de ingressar na universidade pode justificar-se pelo fato de que, uma vez o acesso ter sido mais elitista no primeiro período da sua transformação e tendo consideravelmente se estendido no segundo momento, muita gente ficou fora do ensino terciário. Como resultado disso, devido a atual expansão, algumas destas pessoas que tinham ficado fora começam a encontrar alternativas de ingresso mesmo que estejam já a trabalhar. A expansão e descentralização das instituições do ensino superior através da lei 1/1993 de 24 de Junho neste caso implicou a facilidade e flexibilidade de acesso mesmo para candidatos que já estavam empregados ou em zonas de difícil admissão. Conforme mostram as respostas da parte I do questionário, alguns dos respondentes omitiram sua idade em percentagem relativamente igual às respostas que confirmam ter ingressado no ensino superior já em situação de emprego. Neste caso, 30% pode ser dos informantes desta categoria.

Sobre os que não procuraram emprego que é a minoria (5%) embora não estejam elencadas as razões pelas quais não o fizeram, presume-se que em parte estes graduados preocuparam-se em dar continuidade com os estudos contrariamente à maioria que interessou-se pela inserção no mercado laboral. Sendo assim pode também aferir-se que, enquanto para uma minoria dos inqueridos a prioridade é aprimorar conhecimento, para a maioria da população abrangida no estudo a busca pelo emprego é motivo primordial após o fim do ensino superior.

Outra razão que pode explicar a não procura de emprego no contexto de Moçambique por parte de alguns graduados, é o caso daqueles que se destacam ao longo da sua formação (graduados com melhor desempenho). Tendo em conta que a insuficiência de quadros ainda afeta as instituições do ensino superior do país, algumas políticas adicionais de combate a tal escassez são adotadas inclusive o recrutamento dos melhores estudantes por curso de formação. Excelentes graduados de algumas universidades do país têm inserção imediata na universidade sem que tenham passado de processos seletivos ou de concurso público para emprego. Razão pela qual certos informantes que responderam não ter procurado emprego após a formação, podem estar inseridos neste grupo.

O tempo de procura nas categorias (i) antes do ingresso na universidade, (ii) ao longo do curso do ensino superior, (iii) depois da conclusão do curso e (iv) não procurei emprego, uma vez serem intervalos generalizados, o inquérito procurou especificar o intervalo de procura por número de meses concretos que o estudante passou a lutar pela sua integração remunerada.

A periodização variou entre 0 a 3 meses de procura, 4 a 6 meses, 7 a 9 meses, 10 a 12 meses e mais de um ano de procura. Das respostas dos informantes 58% responderam ter-se inserido no mercado laboral nos primeiros 3 meses que procuraram emprego, 17 % passaram entre 10 a 12 meses sem trabalho e por fim 25% não tiveram emprego por mais de 1 ano.

Estas referências fornecidas pelos inqueridos sugerem integração em tempos diferenciados para os graduados na medida em que apesar da maioria (58%) inserir-se no mercado laboral ao longo dos primeiros 3 meses de procura, 42% do total dos graduados (25%+17%) só consegue emprego em 1 ou depois de 1 ano de procura. A maioria que respondeu ter tido emprego durante os 3 meses de procura, pode fazer parte do grupo dos que antes do acesso ao ensino superior já tinham emprego conforme já indicado que a expansão e descentralização da universidade em

Moçambique na década de 1990 permitiu que a maioria da população que ficou fora da universidade ao longo do período de alta elitização, começasse a ter acesso independentemente da sua localização.

Assim sendo, uma vez tendo redes consolidadas grande parte dos graduados nesta categoria têm maior chance de conseguir emprego em menos tempo possível. Ainda nesta mesma percentagem (dos 58%) é importante sublinhar a questão dos graduados do segundo período da transformação da universidade (1993-2007) que apesar da incerteza que se iniciou na época com a gênese da economia de mercado, insuficiência do Estado centralizado em financiar a universidade e consequente início da incapacidade de garantir emprego para todos, mesmo assim a maioria dos graduados continuou com maiores probabilidades de enquadrar-se de forma relativamente flexível no mercado laboral comparativamente ao período que se seguiu.

No que se refere aos cerca de 42% dos respondentes que só conseguiram emprego entre os 10 a 12 meses e depois de um ano respectivamente, são também vários os fundamentos que podem ser formulados. Primeiro é que estes graduados provavelmente formaram-se no período do terceiro momento de transformação da universidade (2008-2012). Este período conforme revelou-se na seção III, foi um momento dominado por alto nível de competitividade tanto nas reformas que caracterizavam a universidade quanto das políticas do Estado nacional na contextualização das mudanças que ocorriam no contexto global conforme Latia (2014) considera sobre a reforma de Bologna em Moçambique. Como resultado, as dificuldades enfrentadas tanto pela universidade quanto pelo Estado moçambicano, repercute-se na integração do graduado no mercado laboral nacional que não é mais dentro de um curto espaço de tempo, mas sim se dá num longo intervalo.

Uma outra razão é que o segundo e o terceiro períodos da transformação da universidade em Moçambique conheceram momentos de rápida expansão e descentralização do ensino superior para zonas que eram anteriormente conhecidas como de difícil acesso à universidade. Consequentemente, a partir deste momento, o número de graduados se duplicou ou mesmo triplicou em alguns casos. Uetela (2017), por exemplo, sistematizou como é que o número de graduados cresceu em algumas universidades do país e tendo em conta a área de formação nos períodos entre 1997 a 2012 que corresponde aos dois últimos momentos da transformação da universidade do país da seguinte forma.

Quadro 4. 7. Alguns dados dos graduados de 1997

Área de Formação	Matriculados	Novos ingressos	Graduados
Educação	17390	9604	1306
Letras e Humanidades	1144	342	116
Ciências Sociais, Gestão e Direito	11744	4123	1103
Ciências naturais	3645	1190	295
Engenharia, Manufatura e Construção	4198	1048	348
Agricultura Florestal e Veterinária	1677	563	213
Saúde e Bem Estar	1692	406	55
Serviços	946	421	83
Outras ciências não classificadas	797	619	248
Total para todas as instituições	43233	18316	4580

Fonte. Ministério da educação, 2006, p. 3 APUD Uetela, 2017, p. 22-3

Quadro 4.8 Alguns dados dos graduados de 2012

Área de Formação	Matriculados	Novos Ingressos	Graduados
Educação	8320	2526	960
Letras e humanidades	9588	1985	1730
Ciências Sociais, Gestão e Direito	28132	7387	3017
Ciências de Comportamento	7472	2018	1316
Jornalismo e Informação	156	25	0
total das instituições	81576	19674	7533

Fonte: Ministério da Educação: Direção para a coordenação do ensino superior, 2012, p. 12. APUD Uetela, 2017, p. 22-3

Conforme mostram os dados dos quadros 4.7 e 4.8 acima e de forma geral, a estatística de novos ingressos, matriculados e graduados tende a aumentar nas universidades do país entre 1997 a 2012. Consequentemente, à medida que o número de estudantes formados aumenta, cresce em paralelo o grau de competição e procura de emprego e os 42% dos respondentes que só conseguiram emprego entre 1 ano ou mais, podem estar neste contexto em que a competição é crescente em função do número de graduados que se formam que é desproporcional com o incremento de novas carreiras. De acordo com o que se especificou na seção sobre os cursos selecionados para seguimento dos respondentes, enquanto em alguns destes os graduados têm mais chances de inserirem-se imediatamente após a formação (ciências tecnológicas e humanas aplicadas), noutros (ciências exatas & sociais e humanas) a integração pode ser demorada o que também sustenta as percentagens 58% dos

informantes que tiveram emprego entre os 0 a 3 meses após a formação e os que só depois de 10 a 12 meses e 1 ano respectivamente começaram a trabalhar.

Por fim, está o fato de que de entre as razões que justificam as divergências de integração em conformidade com o tempo de procura, algumas podem estar alinhadas a certas políticas do governo segundo as quais à medida que o acesso ao ensino superior expandia e crescia cada vez mais, a procura pela universidade também aumentou. Tal sucesso não ocorreu em igual proporção com a criação ou aumento de novos postos de trabalho. Como consequência, pode estar aí a justificativa de que o mercado começa a não conseguir absorver todos os graduados das instituições do ensino superior o que coloca um desafio para a universidade do país melhorar cada vez mais suas estratégias de vínculo com o Estado e a indústria na geração de conhecimento. Uma dessas estratégias consiste na capacidade de o ensino superior reestruturar as áreas de formação dos estudantes em conformidade com conteúdos curriculares que geram auto-emprego aos formandos e ou em função das necessidades do mercado.

Existem alguns meios que foram desenhados como instrumentos a partir dos quais os graduados tiveram acesso à informações sobre o emprego atual nomeadamente: (i) ministério do trabalho, (ii) vagas anunciadas no jornal, (iii) contatos pessoais a partir de amigos e familiares, (iv) contato direto com o empregador sem conhecimento prévio da existência da vaga e (v) empregador oferecer a vaga ao graduado sem que tivesse concorrido entre outros meios. Os resultados revelam que a forma como o graduado inseriu-se no mercado de trabalho teve relação com alguns destes meios.

Grande parte dos inqueridos afirma ter chegado ao emprego através de concurso à vagas anunciadas no jornal (cerca de 55.6%) dos respondentes. Esta percentagem permite perceber que o instrumento vulgar de divulgação de vagas por parte dos empregadores são os médias (jornal). Sendo assim, é possível a partir dos mesmos jornais apurar quais os cursos ou especializações que recorrentemente os empregadores anunciam bem como o perfil do graduado que eles querem recrutar. Neste contexto e através destas experiências pode se estabelecer uma ligação entre o mercado, universidade e Estado de modo a definir mecanismos de formação e subsídios para escolarização do graduado adequado que se espera no mercado laboral.

Alguns respondentes afirmaram que sua inserção foi definida pelos contatos familiares ou por via de amigos (cerca de 16%). Esta categorização é ambígua na

medida em que pode (i) significar que os graduados formam redes de informação e atualizam-se uns aos outros sobre a existência de oportunidades de emprego para posteriormente concorrer às mesmas. Tais redes normalmente mantêm-se entre familiares dos graduados. (ii) Por outro lado, pode entender-se que o grau de familiaridade e amizade é o que determinou a inserção dos informantes nesta categoria, isto é, existe uma maior relação entre nepotismo e integração do respondente ao posto no qual se encontra.

Além da ambiguidade supracitada, existem outros meios reportados pelos informantes como tendo influenciado na maneira como foram recrutados. Dentre eles, o ministério de trabalho via instituto de emprego e formação profissional (2) 11.1%, contato direto com o empregador sem saber da existência da vaga (1) 5.53%, o empregador oferecer emprego (1) 5.53% e Outro método (1) respondente, o que equivale a 5.53%.

Elementos adicionais que constam como tendo sido essenciais para a definição do recrutamento do graduado para o emprego no qual está inserido mereceram a classificação do respondente. De entre estes, o inquerido teve que os classificar em (i) Muito Relevante, (ii) Relevante, (iii) Pouco Relevante e (iv) Irrelevante. Procurou-se também com base no questionário entender a relação entre o valor da universidade na determinação da empregabilidade nesta perspectiva a partir da classificação de alguns atributos tais como (i) a área de formação. A maioria (60%) e (25%) consideram a área de formação e especialização como tendo sido “Muito Relevante” e “Relevante” respetivamente para a sua inserção no emprego no qual se encontram. Estes dados sugerem a existência no contexto de Moçambique de um maior grau de relação entre o campo de especialização e a aplicação indireta do conhecimento adquirido no ensino superior por parte do graduado, tendo em conta os programas curriculares em vigor e analisados no quadro 3.5. A questão da transferência do conhecimento para contextos de aplicação cujo modelo II e III de geração de pensamento enfatizam é também e por esta via dominante se considerar-se esta percentagem.

O remanescente dos questionados classificam a área de especialização em Irrelevante e Pouco Relevante, cerca de (10%) e (5%) respetivamente. Esta última classificação sugere por um lado a existência de graduados que se inseriram no mercado de trabalho em áreas contrárias à sua formação. Esta constatação propõe que uma vez a área de formação não ter determinado a inserção de alguns graduados, a transformação da universidade no contexto de Moçambique a partir do segundo

subperíodo cujo prioridades de reconfiguração curricular centrou-se na necessidade de formação em conteúdos que permitissem transferência do conhecimento para contextos diferenciados do mercado, está a surtir efeitos embora a um nível inadequado. Por outro lado a classificação "Irrelevante" pode caracterizar a desvalorização do ensino superior bem como do pensamento adquirido na universidade. Isso pode se traduzir na ideia de que o ensino terciário não é para alguns indicador para integração, o que impõe às universidades o desafio de melhorar cada vez mais de modo a provar o seu valor.

(ii) As notas finais das disciplinas e cursos frequentados foram também alguns dos atributos aplicados no questionário para medir o grau da sua relevância na determinação da empregabilidade dos inqueridos. A maioria dos respondentes consideram "Muito Relevante e Relevante" que o seu empenho na universidade é enaltecido pelos empregadores uma vez que instituições empregadoras consideraram a classificação obtida tanto nas disciplinas quanto no curso cujo graduado frequentou na universidade como critério de apuramento destes candidatos.

(iii) Outras medidas de avaliação tidas como preponderantes para inserção incluiram o grau de performance na entrevista, experiência prática adquirida na universidade, experiência prática adquirida antes da entrada na universidade, a reputação da instituição do ensino superior na qual o graduado se formou, conhecimentos de informática e personalidade do estudante.

As experiências partilhadas pelos respondentes sugerem a existência de um leque de exigências e complexidade cada vez mais do mercado laboral nacional. Tal complexidade impõe às universidades do país que a maneira através da qual elas podem ser consideradas como parte de estágios de bem estar passa necessariamente pela integração das experiências supracitadas nos programas curriculares uma vez que são essenciais na determinação da empregabilidade e transformação. Como foi referido anteriormente, o vínculo entre empregadores, universidades e Estado no desenho das estratégias de produção da ciência e formação do graduado proativo para o mercado laboral, torna-se inquestionável.

Por fim, (iv) os inqueridos consideram que a experiência no estrangeiro, proficiência em língua estrangeira, recomendação por terceiros, relações pessoais e troca de favores foi pouco relevante ou mesmo irrelevante na sua inserção. Existem várias razões para tal.

Quanto à questão da experiência no estrangeiro e proficiência em língua

estrangeira serem pouco relevantes, fundamenta-se pelo facto de que quase todos os informantes graduaram-se dentro do país e não há registro de algum questionado ter tido experiência estrangeira.

Uma vez que as fontes adicionais para perceber a questão da empregabilidade foram jornais que anunciam a existência de vagas de emprego de modo a confrontar as respostas dos dados fornecidos pelos graduados, existe uma contradição quanto ao aspecto acima (entre a resposta dos inqueridos com o exigido nos anúncios do jornal). A maioria dos anúncios para postos de trabalho existentes nos órgãos de propagação de vagas para emprego consideram o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira como vantagem. Para alguns empregadores a experiência no estrangeiro por parte do candidato é vista como uma mais valia para o setor de trabalho.

Todavia, os jornais consultados são recentes e alguns dos respondentes que desvalorizam as duas experiências supracitadas (língua e formação estrangeira) podem ter sido graduado e se inserido no mercado de trabalho numa altura em que as incertezas que aumentam maior exigência por parte dos empregadores não tinham dominado o mercado de trabalho e a questão da língua e experiência internacional não era indicador de recrutamento.

Uma outra explicação é que havendo insuficiência dos candidatos do perfil apresentado no jornal, o empregador opta por contratar o mais aplicado de entre os concorrentes que carecem de habilidades exigidas (língua estrangeira e formação no exterior). Como resultado, alguns dos candidatos apurados nesta condição, podem chegar à conclusão de que a experiência em outras línguas bem como ter vivido no estrangeiro não tiveram influência no seu recrutamento.

Existem problemas que os graduados consideram ter enfrentado ao longo do seu processo seletivo para a empregabilidade. Todavia, o grau dos mesmos é diferenciado e diversificado entre eles. Perguntados para classificar até que medida o modelo de recrutamento não foi transparente, a maioria dos empregados respondeu não ter enfrentado tal problema cerca de 47.4%. Todavia, 21.1% afirma que em alguma medida o método de recrutamento para o emprego não foi transparente, para 10.5 % da população o método sempre não foi transparente e os remanescentes selecionaram “de alguma forma e muito pouco” o que corresponde a 5.2% e 15.8% respetivamente. As últimas percentagens (5,2% e 15.8%) sugerem a existência de graduados que prestaram concursos por várias vezes, e uma vez não admitidos classificam o processo de intrasparente. Uma crítica a este posicionamento, é que se o

recrutamento não foi transparente, então eles (os inqueridos) não estão nos seus postos por mérito. Todavia, pode ser que foram posteriormente reconsiderados para os seus locais de trabalho após denúncia da falta de transparência e daí o seu posicionamento atual da falta de transparência no processo de recrutamento.

A desproporcionalidade nas respostas dos graduados sugere a existência de transparência por parte das instituições empregadoras em grande medida uma vez que para a maioria dos informantes o processo e métodos seletivos foram caracterizados pela existência de maior grau de perspicuidade. Portanto, se o estudo tivesse entrevistado alguém que participou do mesmo processo seletivo e ter sido excluído, é provável que as respostas podessem ter sido antagônicas.

Por outro lado e voltando aos respondentes que reportam que o método de recrutamento não foi transparente, o posicionamento pode ser sustentado também pela questão dos empregados que responderam ter conseguido emprego a partir de redes com amigos e familiares. Sendo assim, estes respondentes foram honestos no máximo e reconhecem que deveriam ter passado pelo concurso. Tal posicionamento sugere que enquanto alguns empregadores optam pela perspicuidade no processo de seleção do seu pessoal, para outros isso não constitui critério. Consequentemente a necessidade de boa gestão, vontade política e transparência tornam-se virtudes adicionais que devem caracterizar o mercado laboral, a universidade e o Estado moçambicanos.

A tese da inexistência da transparência em alguma medida por parte de certos empregadores é comprovada quando os inqueridos são perguntados como é que o fato de não ter boas influências ou redes constituiu um problema para a sua inserção no mercado laboral. Do total dos inqueridos, 5.2% responderam “Sempre”, 10.5% pensam que foi em grande medida, 15.8% em alguma medida e para 26.3% foi muito pouco. Estas informações revelam que 57.9% dos trabalhadores de alguma forma pensam que o fato de não ter influências tem impacto de inserção no mercado laboral, contra 42.1% dos informantes que não estariam de acordo com o argumento de que os lobbies, nepotismo e amizades determinam a empregabilidade. Embora seja necessário lembrar como em ciência política se refletiu sobre a tirania da maioria e dos números, os dados acima sugerem a ausência em alguma medida de transparência, boa governação das instituições empregadoras e vontade política caraterizada por perspicuidade. Tal ausência, pode se supor que estende como

afirmou-se anteriormente para o Estado e inclusive para as instituições do ensino superior do país conforme mostram os fatos.

Outros casos selecionados para merecer a avaliação dos graduados como tendo sido dominantes ao longo do processo de procura pela inserção no mercado de trabalho incluíram (1) falta de experiência de trabalho exigido pelo empregador, (2) falta de oportunidades de emprego em certas áreas de especialização dos graduados, (3) se alguns empregadores pediram comissões em algum momento, (4) assédio ou favores sexuais, (5) tribalismo ou regionalismo no processo seletivo, (6) discriminação com base no gênero e (7) discriminação com base na filiação política.

As informações dos inqueridos confirmam ter testemunhado a existência de algumas destas atrocidades ao longo do processo de procura pela inserção o que sugere mais uma vez a necessidade de cooperação entre universidades-Estado e maiores empregadores na promoção e criação de ambientes de estágios que potenciem o perfil exigido pelos empregadores bem como para o desenho de programas curriculares em conformidade com as exigências do mercado, visto que alguns destes problemas (nepotismo) aumentam em função de carestia de vagas de emprego.

O cumprimento das medidas acima pode minimizar o desemprego de alguns graduados por mais tempo causado pela incompatibilidade entre a área de formação com as demandas da indústria, pode incentivar políticas de transparência, vontade política e boa gestão o que propicia o combate à possibilidades de corrupção e promove a valorização da meritocracia como indicador incondicional de seleção para emprego. Permite também incentivo à consciência do Estado nacional como lugar de oportunidades para todos independentemente da origem, grupo étnico ou filiação política do cidadão fortalecendo desta forma o combate contra o regionalismo que alguns inqueridos consideram ter enfrentado ao longo do processo da sua inserção no trabalho. Por fim, no intervalo entre o período de inserção dos graduados até a atualidade, existem divergências na forma como os informantes encararam o trabalho. Do total dos respondentes desta questão, 55% permaneceram no mesmo emprego desde a sua integração. Esta permanência justifica-se em parte pelo grau de satisfação do empregado o que determina lealidade ao mesmo posto de trabalho.

A satisfação dos trabalhadores inclui melhores condições laborais, boa remuneração, incentivos e possibilidades de progressão na carreira. Todavia, a incerteza do que pode ser o futuro caso mude-se de trabalho, também pode ditar esta percentagem de fidelidade ao mesmo cargo em grande medida (cerca de 55%).

A inexistência de novas vagas de trabalho relacionadas com a especialização do graduado pode ser também um outro fator que dita lealdade por parte dos empregados que afirmam ter sempre considerado o mesmo emprego. Por fim, os respondentes desta categoria podem ter tido pouco tempo de experiência laboral que pode tornar-lhes prematuro avaliar se estão ou não numa carreira desejada, o que também determina a sua permanência no local. Os graduados da última periodização da transformação da universidade no contexto de Moçambique (2008-2012) podem-se enquadrar no contexto em apreço visto que os estudantes formados ao longo deste momento se inseriram no mercado laboral nacional recentemente e qualquer avaliação sobre as suas respectivas carreiras pode ser difícil uma vez que alguns podem até estar ainda em momentos de adaptação.

Ainda neste contexto de avaliação das atividades nas quais os graduados engajaram-se após o primeiro emprego, 15% do total dos respondentes embarcaram na continuação de estudos ou formação profissional. Existe também nesta perspectiva um leque de possibilidades que podem ter determinado este direcionamento. (i) A necessidade cada vez mais de aprimorar o conhecimento, exerce influência nalguns graduados a optarem pela continuidade dos estudos ou formação profissional adicional majoritariamente no momento ou após algum período de trabalho. (ii) A estratégia desta continuidade apenas em momentos de emprego parece confirmar as dificuldades de financiamento que apontou-se na seção II como sendo características do ensino superior em África e que para o caso de Moçambique são evidenciadas pelo menor número que prossegue com os estudos antes de começar a trabalhar.

A aparente reestruturação da universidade bem como da sua dinâmica a partir da mudança do ensino superior como um bem público para bem privado, hipotecou conforme se descreveu antes a redefinição de quem deve pagar as despesas da universidade. Em Moçambique, a resposta a esta questão resultou na política de partilha do custo da universidade entre o Estado e os utentes da mesma (estudantes). Neste caso, quanto mais o nível ou grau de formação aumenta, maiores são as taxas de manutenção ou de finanças para acesso a universidade.

Como resultado, a entrada aos níveis de Mestrado e Doutorado no caso de Moçambique foi sempre visto como constrangedor para qualquer candidato que não tivesse emprego, o que pode ter influenciado na minoria dos graduados terem-se engajado em estudos a este nível ou formação profissional adicional embora grande número tenha terminado graduação há muito tempo.

(iii) A necessidade pela continuação de estudos para o caso daqueles que assim optaram pode também ser motivado pela possibilidade de progressão laboral, melhoria das condições de trabalho e facilidade de uma nova carreira mais remunerada. Embora seja pouca a percentagem dos graduados empregados que afirmaram ter optado por esta via, os dados revelam para a existência de uma vontade pela continuidade de estudos e formação profissional adicional.

Uma outra percentagem igual a dos respondentes que afirmaram ter-se embarcado na continuação de estudos e formação profissional (15%) respondeu que passa alguma parte de tempo em um trabalho regular. O que é que isso pode significar? Simplesmente que fora do emprego normal no qual os graduados estão inseridos existem outras tarefas remuneráveis nas quais estão envolvidos.

O envolvimento dos graduados tanto no trabalho regular quanto noutros adicionais pode significar alguma insatisfação pela remuneração auferida. O mesmo exercício pode também sugerir o valor e qualidade de especialização de alguns graduados que ainda são poucos no seu campo de formação num contexto que a demanda por estes no mercado laboral é maior.

Uetela (2016) descreve a mobilidade dos professores universitários entre as várias instituições do ensino superior do país nos moldes do contexto acima (de emrego regular e adicional), como sendo algo frequente em Moçambique. Todavia, enquanto para alguns tal mobilidade é consequência da elitização da universidade, do domínio e monopólio das carreiras pela minoria, da perpetuação da dominação da elite influente e consequentemente um processo de fragilização do tipo de conhecimento transmitido por estes num ambiente de mobilidade, o autor acima considera possibilidades adicionais de se reflectir sobre a mobilidade ou duplicação de empregos para o caso de Moçambique.

A circulação da maioria dos professores pelas universidades do país oferecendo cursos diferenciados pode no contexto de Moçambique significar a insuficiência ainda de quadros qualificados para manter a continuidade da universidade. Pode também implicar o reconhecimento (meritocracia) de alguns destes professores que se tornam móveis nas diferentes universidades do país e que as áreas de especialização em que alguns destes se formaram ainda carecem de quadros que possam responder às demandas do mercado.

Embora para o caso dos graduados que afirmaram ter um trabalho regular e outros adicionais não esteja especificado se é no contexto destes considerarem

empreendedorismo como um outro emprego ou que as áreas onde estes se especializaram são de maior necessidade para o mercado e ainda existem poucos especialistas formados nestes campos, parece que tanto a questão da meritocracia quanto a possibilidade da elitização ou monopolização do mercado laboral nacional pela minoria, podem ser todas possíveis respostas à questão da existência de trabalhadores com empregos regulares e adicionais ao mesmo tempo. A insatisfação pela remuneração também pode influenciar esta mobilidade.

O posicionamento acima sobre a complexidade da resposta à questão da aparente exclusividade de emprego no contexto do país está presente se consider-se as respostas dos 10% dos inqueridos que responderam possuir mais de um emprego ao mesmo tempo. Contudo, para o caso destes últimos respondentes, já não se trata de um emprego regular e outro adicional e que neste estudo estaria na categorização de emprego temporal, ou *part-time*. O que os dados mostram é a existência de graduados com mais de 1 trabalho ao mesmo tempo conforme o quadro da pergunta correspondente ilustra.

Mais uma vez, o leque de possibilidades que a questão da existência de graduados que possuem mais de uma ocupação ao mesmo tempo pode levantar, é maior. Pode significar como anteriormente se referiu que enquanto algumas áreas de formação apresentam poucos graduados outras têm índices altos de graduações abrindo várias possibilidades de interpretação do mercado.

Dependendo da relevância dos cursos para o mercado, nos casos em que a menor quantidade de *outputs* coincide com a maior demanda por parte da especialização em causa, então a possibilidade dos inqueridos deste contexto terem mais de um emprego ao mesmo tempo é maior. No caso posterior (caso em que a maior quantidade pode coincidir com a irrelevância do curso para o mercado laboral), existe uma maior probabilidade dos graduados das mesmas áreas terem apenas um emprego, manterem fidelidade ao mesmo e apresentar baixos índices ou potencialidades de mobilidade em proporções do exemplo anterior sobre a movimentação dos docentes nas universidades do país.

Embora a possibilidade da existência da elitização do emprego pode justificar tanto a aquisição de 2 trabalhos ao mesmo tempo quanto a mobilidade independentemente do curso de formação, especialização ou demanda do mercado, a restruturação da universidade através de programas curriculares que colocam os

graduados altamente competentes e em conformidade com as demandas do mercado parece permanecer como um processo ainda em construção em Moçambique.

Por fim, 5% dos informantes afirmaram ter-se dedicado ao próprio negócio desde a graduação. Mais uma vez a resposta nesta categoria pode sugerir que: o nexo ensino superior versus empregabilidade, pode não ter uma necessária relação, que para alguns a universidade é lugar de busca de conhecimento para projeção da sustentabilidade ou que o ensino superior reestrutura-se cada vez mais em conformidade com as demandas do mercado, razão pela qual alguns graduados começam a ser empreendedores após a formação como é o caso dos respondentes da categoria 5% que afirmam ter iniciado seu próprio negócio.

Mas como é que a partir das respostas dos inqueridos se pode sistematizar a relação ou não entre a universidade e seu valor para transformação ou modernização tendo em conta o indicador emprego? Algumas das respostas da parte IV do questionário administrado aos graduados podem confirmar ou contrariar as possibilidades da correlação entre as categorias (ensino superior, empregabilidade e crescimento do país).

4.3.4. Relação ensino superior e emprego

As constatações sobre a existência ou não da relação entre ensino superior (tipo de pensamento gerado) e empregabilidade sugerido pelos respondentes pode constituir ponto de partida para compreensão do nexo universidade e desenvolvimento do país em conformidade com a ascensão social dos participantes das universitades que estão empregados. A partir destas inferências particulares se conceptualizarão as considerações finais sobre o valor da universidade na determinação do emprego e seu contributo para bem estar em Moçambique.

O primeiro indicador aplicado para medir a existência ou não da relação entre universidade, inserção dos graduados e transformação social foi a partir do questionamento sobre o grau de aplicação do conhecimento e práticas adquiridos pelo informante ao longo da sua formação nas atividades quotidianas laborais. Para a maior parte dos graduados o grau de uso do conhecimento adquirido no ensino superior é de SEMPRE aplicado em 50% dos inqueridos, 35% usa em grande medida, 10% aplica em alguma forma e 5% pouco aplica. Que constatações podem ser elaboradas tendo em conta estes resultados?

A primeira é que embora haja diversificação no grau de aplicação, o saber adquirido na universidade é necessário para todos os graduados das universidades do país no âmbito do exercício das suas atividades laborais independentemente do período em que cada respondente participou na universidade ou começou a trabalhar. O mesmo se aplica para as habilidades que cada graduado adquiriu ao longo do seu processo de formação. É através da força de trabalho e pelo fato de terem passado da universidade que os respondentes ascenderam socialmente e contribuem para a transformação do país na medida em que a produtividade através da força de trabalho de elite intelectual fortalece a economia de um país.

Apesar da diferença em termos do grau de aplicação do conhecimento (sempre aplicado, uso em grande medida, uso de alguma forma e uso pouco), o saber conferido pela universidade é essencial para o exercício de tarefas e funções de trabalho por parte de todos os graduados. A desproporcionalidade dos graus de aplicação do conhecimento e habilidades adquiridos na universidade por parte dos graduados pode estar em concordância com as dinâmicas do mercado laboral e periodização das transformações do ensino superior em Moçambique.

Empiricamente os respondentes do primeiro período da institucionalização da universidade moçambicana (1975-1992), por exemplo, teriam a tendência de classificar em "SEMPRE APLICADO" ao conhecimento e habilidades internalizados ao longo do seu processo de formação uma vez que o pensamento adquirido na universidade ao longo desta época era específico para resolução de problemas também específicos (fortalecimento das instituições do Estado fragilizadas após a descolonização do país).

Todavia, os graduados do segundo e terceiro períodos de mudança do ensino superior (1993-2007) e (2008 a 2012) têm maiores probabilidades para responder "Uso em grande medida" ou "uso em alguma forma" respetivamente de acordo com as incertezas do mercado na oferta de emprego que se instalou bem como do domínio da interdisciplinaridade e de outros *sites* de aquisição de sabedoria.

Por fim, a questão da existência de respondentes tanto do grau "Uso de alguma forma" e "Uso pouco", consubstanciam que a inserção do graduado no mercado laboral nacional não mais ocorre de forma direta ou automática. Como resultado, o sucesso do graduado na empregabilidade depende majoritariamente da capacidade de transferência do saber adquirido no ensino superior para diferentes contextos de inserção uma vez a questão do pleno emprego ter se minimizado.

Algumas universidades no contexto do país já estão cientes desta dinâmica e ajustam os seus programas curriculares em conformidade com as demandas do mercado e prioridade de transferência de pensamento. A restruturação da universidade em moldes de modelo I, II, e III apresentados na seção III sobre Moçambique, ilustram o quão é que algumas tentativas de maximização das estratégias que facilitam a transferência de conhecimento para diferentes contextos ao longo da inserção do graduado estão sendo incentivados.

Os desafios que se impõem tanto ao graduado quanto às universidades e por conseguinte a necessidade de geração de pensamento assente na utilidade e transferência do mesmo em conformidade com as demandas, consubstanciam-se pela existência de respondentes que até possuem empregos pouco relacionados com as suas respetivas áreas de formação. São várias as razões que os graduados apresentam como justificativas pela opção (de emprego não relacionado com a formação). De entre as várias razões pela opção constata-se que para alguns foi o único emprego que conseguiram (28.6%), para outros trata-se de uma ocupação com boas perspectivas de carreira 28.6%, existem possibilidades de um bom salário (14.2%) e apenas 28.6% dos respondentes afirmam possuir emprego relevante às suas áreas de formação.

Que interpretações podem ser feitas mais uma vez a estas justificativas dos inqueridos e quais as implicações para a universidade e empregadores moçambicanos? Primeiro é que a remuneração é para alguns a justificativa que determina na opção pelo emprego no qual estão inseridos. Para outros, a questão de reconhecimento futuro devido a perspectivas promissoras de carreira é que conta mais. Para este grupo embora não haja uma necessária ligação entre o tipo de funções por eles exercidos no trabalho com a área de especialização, a questão do futuro promissor que o emprego garante é algo superior à lealdade pelo campo de formação. Como resultado, apenas 28.6% afirma existir uma compatibilidade entre o tipo de trabalho que têm com o campo de especialização.

Uma vez existir graduados que se inseriram no mercado de trabalho embora incompatível com as suas respetivas áreas de formação, o caso sugere mais uma vez a existência de falta de transparência por parte de alguns empregadores uma vez que a maximização de produtividade e resultados laborais são determinados em grande medida pelo domínio da área de especialização e atuação. Todavia, pode ser também que o tipo de atividades que os respondentes executam não estão necessariamente

ligadas à especialização, mas com a questão de adaptação a diferentes contextos de aplicabilidade (atributos do modelo II e III de conhecimento).

Algumas universidades precisam perceber a dinâmica de que nem sempre a área de formação influencia na inserção do graduado devido ao atual elevado grau de de complexidades e incestezas na indústria. Sendo assim, o que tem maior probabilidade de influenciar a integração como os dados indicam, é a qualidade do saber que a universidade ofereceu ao graduado. Como resultado disso, o ensino superior do país precisa intensificar as políticas de geração de conhecimento não mais no contexto disciplinar mas sim no âmbito multidisciplinar ou pluri-disciplinar o que possibilita a transferência do mesmo para contextos em que as atividades executadas no local de trabalho são contrárias ao conhecimento e habilidades obtidos pelo graduado ao longo da sua formação.

Um outro sinal que evidencia a complexidade da incompatibilidade entre área de formação do graduado com a aplicação do conhecimento adquirido no ensino superior é notório aquando do questionamento do grau de correlação entre emprego atual do graduado com o nível de educação ou qualificações do mesmo.

Para alguns graduados o emprego e o grau de qualificação ou educação corresponde perfeitamente. Todavia, apenas 20% dos respondentes é que pensa desta forma. Para outros corresponde em grande medida (30%), existindo uma outra percentagem cujo correlação é de alguma forma (20%). Os remanescentes 30% mostram uma não correlação entre o emprego que eles possuem com o nível de educação ou qualificações.

A existência destes últimos respondentes pode sugerir a presença de graduados que embora estejam empregados, os mesmos não estão satisfeitos com os seus trabalhos uma vez estes serem incompatíveis com o seu nível de formação e qualificações. A produtividade destes graduados nestes ambientes de aparente insatisfação pode ser afetada o que impõe aos empregadores a necessidade de pensar sobre políticas de incentivo e motivação dos seus quadros para maximização de performance e resultados.

As últimas duas questões da seção IV do questionário deram maior ênfase para a relação entre as expectativas que o graduado tinha antes de ingressar no ensino superior com a situação laboral atual. Dito de outra forma, tendo em conta todas as dimensões da situação laboral do graduado, até que ponto o emprego atual satisfaz as expectativas que o respondente tinha quando começou a formação universitária. A

segunda questão tinha a ver com a avaliação retrospectiva do graduado tanto sobre a sua formação acadêmica quanto sobre a experiência de empregabilidade para em seguida sugerir se recomendaria ou não a alguém que ainda não está no ensino superior a ingressar-se na universidade.

A questão do grau de satisfação entre o trabalho atual e as expectativas que o graduado tinha antes de ingressar no ensino superior, varia entre os respondentes. Para 20% da parte da população que reagiu ao questionário, o emprego atual satisfaz perfeitamente as expectativas que tinham antes de frequentar a universidade. Para 25% dos respondentes satisfaz em grande medida e 35% afirma satisfazer de alguma forma. Por fim, para 5% pouco satisfaz e 15% afirmaram que o emprego que eles conseguiram não satisfaz as expectativas que eles tinham no passado antes do ingresso no ensino terciário.

Conforme mostram os fatos, o grau de apreciação da relação entre emprego atual e materialização das expectativas anteriores ao ingresso na universidade varia entre satisfação e frustração. O total dos respondentes totalmente insatisfeitos com o trabalho atual em relação às projeções que tinham anteriormente à entrada na universidade é de cerca de 15%. Este dado revela um ceticismo ligeiro sobre o ensino superior como garante do progresso e bem estar para alguns.

Uma vez que para este total da população, o ensino superior apenas serviu de processo de construção do insucesso em termos de expectativas, (para 15% dos informantes) pode se aferir que existe uma desconexão entre ensino superior e progresso tendo em conta que a universidade apenas serviu de momento de retrocesso das expectativas futuras ao menos para esta população.

Todavia, apesar desta insatisfação total, o fato de que o pensamento adquirido na universidade é aplicado no exercício das atividades laborais de grande parte dos inqueridos, permanece. Tal permanência propõe que embora a avaliação da minoria requere ser respeitada de modo a evitar a tirania da maioria conforme Stumpf (1988) sublinhou em relação à máxima dos princípios democráticos na perspectiva de Rousseau, para grande parte dos inqueridos prevalece a existência de uma relação entre ensino superior e desenvolvimento se avaliar-se o valor da universidade em termos de determinação da satisfação dos participantes no mercado laboral bem como da realização das suas expectativas (STUMPF, 1988, p. 296).

Embora o grau de felicidade seja divergente entre os graduados, de forma geral pode se aferir a partir dos resultados que 60% dos respondentes pensam que o

ensino superior abriu lhes o espaço para a materialização dos seus sonhos. Esta apreciação comprova a existência de uma possível relação entre universidade no contexto de Moçambique e progresso do país tendo em conta que a modernização nesta pesquisa é pensada também em termos de transformação das vidas dos untentes das IES, o que é em si uma forma de desenvolvimento do país.

A questão do otimismo no ensino superior como um processo de transformação em Moçambique é outra indicação sustentada por aqueles que aquando da última questão sobre a avaliação das experiências pessoais entre o trabalho e o conhecimento adquirido na universidade, 95.2% da população recomenda aos aspirantes do ensino superior a se ingressarem na universidade e apenas 4.8% não aconselha alguém a ir para a universidade.

Mais uma vez, os resultados mostram que o debate da relação entre ensino superior e progresso a partir do indicador empregabilidade e apreço pela universidade pode dividir as opiniões dos participantes. Sendo assim, poucos olham a relação do ponto de vista de ceticismo e a maioria acredita no valor da universidade para a transformação das suas vidas pelo menos do ponto de vista da empregabilidade. A universidade neste caso inculcou neles (os graduados) habilidades e competências que podem ser transferidas em diferentes contextos de aplicação potenciando desta feita a transformação socio-econômica.

Os dados da maioria dos respondentes uma vez sugerindo a existência de uma necessária relação entre ensino superior e progresso a partir da função da universidade vista primordialmente como a de formar a força de trabalho de um país, sugerem que as grandes narrativas sobre a inexistência de uma necessária correlação entre o ensino superior e desenvolvimento sempre que se pensou sobre África pode em parte constituir uma falácia. Conforme revelaram os dados dos graduados existe uma contradição entre os fatos empíricos sobre a universidade em Moçambique e a estratégia teórica das grandes corporações no financiamento da educação no continente elencadas nas seções anteriores.

De acordo com alguns elementos da seção II desta pesquisa, apesar de Moçambique ter herdado o modelo de universidade a partir da colonização do país, o ensino superior no continente africano onde Moçambique também está contemplado é anterior a qualquer existência de universidade que emergiu noutros contextos. Este tipo de universidade que tinha iniciado no continente africano, especialmente a partir da arabização, desde o século VII (A.D) revela que o tipo de escolas fundadas na

época (i) Escola Corânica e (ii) Escola Islâmica contribuíram em grande medida para o progresso em termos de transformação da região. Todavia com a expansão europeia para África no século XV e consequente dominação do continente desapareceu este tipo de universidade que havia se estabelecido. O novo tipo do ensino superior imposto para o continente e inclusive para Moçambique reconfigurou novas políticas de geração de ciência e de métodos de avaliação de progresso a partir do valor do conhecimento conferido pela universidade.

Com a independência dos países africanos e o desafio que muitos países enfrentaram para manter a continuidade da universidade a partir do financiamento das instituições, iniciou-se uma aparente desvalorização por parte do norte ao tipo de universidade que o mesmo ocidente havia criado em África. Isso ganhou mais visibilidade quando as instituições de *Bretton Woods* intensificaram sua admoestação aos Estados africanos para abandonar o ensino superior pelo fato de não existir uma necessária relação entre este (ensino superior) com o progresso uma vez as taxas de investimento neste setor serem muito altas em relação às taxas de retorno. Tais políticas de negação de financiamento da educação impostas para África, a partir dos resultados desta investigação parecem mais contraditórias do que o simples fato da existência de uma relação entre o ensino superior e transformação social.

Como evidência destas experiências no caso de Moçambique, parece ter se pensado a priori que a universidade era o mecanismo a partir do qual haveria de se pensar a emancipação tanto da elite portuguesa que se encontrava nas colônias quanto dos indígenas uma vez que a maximização do conhecimento era concebida como uma das apostas para acelerar a transformação do *status* social dos participantes.

Contudo, apesar de ter-se pensado que após a independência o ensino superior passava para os indígenas, isso não aconteceu de fato na medida em que foram os indígenas assimilados que se viram beneficiados. Além disso, a questão linguística que sempre foi determinante no processo da assimilação (a língua portuguesa) definiu que apenas uma minoria da população do país tivesse acesso à universidade. Tanto para África no geral quanto para Moçambique, em particular, a dominação da minoria reproduz-se por via de alguns aspectos primordiais de exclusão social nomeadamente, a assimilação à língua do colonizador, o poder econômico para arcar com as despesas do ensino superior e em alguma medida a questão da região. Sendo assim, o problema do ensino superior versus progresso em Moçambique e noutros contextos da

colonização europeia parece estar muito mais assente nas estratégias da sua institucionalização e continuidade que foram um processo lento.

Foram várias as recomendações e comentários que os inqueridos fizeram no final do questionário. O primeiro comentário feito por um dos respondentes *"1. Boa sorte na vossa pesquisa. Espero que consigam atingir os objetivos pretendidos. Que Deus vos abençoe"*, revela em certa medida a capacidade de informação e formação que os graduados têm sobre o valor de um trabalho de investigação. A apreciação por este/a feito/a, centra-se sobre a materialização dos intentos pela pesquisa. O fato deste respondente ter apelado para a maximização de esforços de modo a alcançar-se os objetivos pre-definidos por um lado mostra a qualidade do ensino superior e do conhecimento privilegiados pelas universidades no país. Tal qualidade comprova-se pela capacidade do graduado da universidade estar em condições de compreender os procedimentos para uma investigação contidos nesta admoestação.

Embora o mesmo respondente possa fazer parte dos graduados que responderam ter optado pela continuação dos estudos após a formação e que a qualidade bem como a capacidade do conhecimento que ele apresenta pode ter sido influenciado em função do mesmo ter aumentado o seu nível de escolaridade depois da graduação, o fato de a maioria dos informantes terem o grau de licenciatura propõe que a forma como os conteúdos curriculares estão organizados facilitam em alguma medida a geração de conhecimento de excelência.

Por outro lado, não são apenas as instituições do ensino superior que estão minimamente equipadas para gerar um conhecimento adequado e que influencia na empregabilidade do graduado, mas também o próprio graduado possui capacidades cognitivas para assimilar e internalizar tal saber imposto pela universidade tendo em conta a estruturação curricular e as responstas dos informantes. O apelo deste respondente foi importante de modo a se resguardar na presente pesquisa a coerência e confiabilidade dos resultados em função dos objetivos iniciamente definidos.

Um outro inquerido mostrou se disponível em ser contatado para futuros estudos ou em caso de dúvidas *"2. Boa Sorte! Sempre que houver oportunidades conte comigo. A aplicação do estudante é o principal fator de sucesso"*. Uma vez que o sistema aplicado para coleta de dados dos graduados primou pelo anonimato e confidência no tratamento do retorno encaminhado, mesmo que existissem motivos para contatar o trabalhador em causa, não seria possível uma vez que o resultado dos inqueridos entrou no sistema em formato de não identificação do respondente embora

deixe claras as respostas proferidas por cada graduado em cada uma das perguntas e seções já analisadas.

Apesar da metodologia aplicada para resguardar a privacidade dos inqueridos, a observação deste respondente revela a disponibilidade e a capacidade que alguns destes trabalhadores contatados têm para participar na investigação. Mais ainda, o mesmo estudante sublinha que a sua disponibilidade para futuros diálogos sobre pesquisas similares se justifica pelo fato de que o graduado (estudante) é que vive o dia a dia das dificuldades atinentes à relação entre conhecimento definido pela universidade e sua inserção no mercado laboral nacional. O posicionamento do respondente para sustentar o motivo da sua disponibilidade confirma a maior aposta desta pesquisa nos graduados das universidades para administração do inquérito porque havia maior probabilidade das conclusões que viriam como resultado, aproximarem-se daquilo que é o estágio atual do país no que se refere à relação entre ensino superior e seu valor a partir da empregabilidade.

Todavia, apesar desta maior aposta nos graduados como fonte para aferir o nexo ensino superior e integração no mercado laboral nacional, como se sublinhou, apenas os resultados de 20 graduados foram analisados o correspondente ao número total dos que devolveram o questionário em tempo útil. Conforme se referiu também anteriormente, a demora no retorno do questionário pode se fundamentar por várias possibilidades hipotéticas (i) a falta de tempo suficiente por parte de muitos respondentes para conciliar as demandas do emprego, trabalhos domésticos e atender a um inquérito destes que exigia o máximo de honestidade e muito tempo de reflexão, (ii) pode ser também justificado pela hipótese antes mencionada de que o local de trabalho e curso frequentados no ensino superior pelo graduado influencia na sua exposição ou não aos ambientes virtuais. A não resposta neste sentido está ancorada à desconexão do graduado a redes sociais aplicadas no estudo. (iii) Por fim, existe o fato de que a rede da *internet* ainda não cobriu todas as regiões do país fazendo com que o acesso seja restrito e mesmo em situações em que poucos participam, o uso seja para questões prioritárias e laborais. O comentário deste respondente mais uma vez evidencia a importância de estudos sobre a universidade e empregabilidade.

A terceira observação de um dos respondentes é de que *"3. O ensino superior em Moçambique devia ser bem equipado para responder aos avanços sócio-tecnológicos que o mundo está a enfrentar e passar a ser a base de pesquisa em nosso país"*. Esta observação sugere que aquilo que vai determinar a modernização

em coordenação com o ensino superior, é a forma como as universidades geram conhecimento, priorizam as políticas e programas de desenvolvimento nos currículos e flexibilizam os processos de adaptação às demandas do mercado.

Mais ainda, o posicionamento do respondente parece confirmar a tese formulada na seção II e recorrentemente repetida ao longo da pesquisa sobre o processo de transformação da universidade em África que de certa forma se desviou do tipo de ensino superior que inicialmente havia se instituído no continente. O colapso deste modelo indígena implicou o início da imposição da universidade moderna estabelecida nos países africanos a partir de um modelo europeu-ocidental.

Em Moçambique, a tentativa de contextualizar este tipo de universidade de modo a responder às exigências do país resultou como se fez alusão em pelo menos 3 grandes mudanças nas políticas do ensino superior. Enquanto para uns os 3 momentos distintos eram mecanismos de fortalecer a universidade e pensar-se a construção do progresso do ponto de vista dos paradigmas que se seguiram à expansão das instituições do ensino, do número de ingressos, dos graduados e ajustes na inserção dos graduados no mercado laboral nacional, para outros as mudanças que se verificaram no seio do sistema do ensino superior do país, foram apenas acontecimentos necessários para o momento mas que não conseguiram lograr o sucesso desejado.

Apesar da observação supracitada revitalizar a questão do ceticismo sobre o nexo ensino superior versus progresso, o que permanece do resultado geral da pesquisa é que esta questão da relação entre o ensino superior e crescimento a partir da análise do valor da universidade em termos de empregabilidade dos graduados fica evidente. Grande parte dos respondentes encontram-se empregados e mostram a relação emprego e o fato de terem participado na universidade bem como a maneira como eles transformam as suas vidas. É notória a apreciação que os mesmos fazem sobre a influência do conhecimento e habilidades adquiridos no ensino superior e como é que estes são aplicados nas atividades laborais e quotidianas nas quais os inqueridos estão inseridos.

A quarta observação aponta para elevados índices de competição e desafios para empregabilidade a partir de 2010. Todavia, este não foi o caso para com ele/a uma vez que se formou num local estratégico:*“ 4. Na altura da minha graduação (2010), havia pouca oportunidade de emprego na área de ensino, mas não enfrentei problemas de empregabilidade e "desvio" da área de formação. Também devo dizer*

que eu fiz parte do primeiro curso numa das delegações da universidade pedagógica que até a data da graduação não tinha melhores condições, sobretudo, de infraestruturas, mas agora a situação melhorou significativamente na UP Niassa".

O elevado nível de competitividade para vagas limitadas de emprego aqui apresentado, afeta a integração dos graduados com base na área de especialização e competência suscitando assim outros indicadores aplicados para recrutamento tais como nepotismo, comissões e assédios só para citar alguns e elencados pelos respondentes. Todavia, o/a respondente afirma não estar contemplado neste grupo uma vez que o emprego que ele/a tem, corresponde perfeitamente à sua área de formação e não enfrentou tantas dificuldades para sua inserção o que sugere ter sido um graduado dedicado ou que por sorte ou mérito teve emprego com facilidade.

O comentário acima do respondente abre um leque de análises no que se refere à relação entre ensino superior em Moçambique, sua evolução e empregabilidade. Primeiro é a confirmação da hipótese recorrentemente apresentada de que a inserção dos graduados no mercado laboral nacional é diferenciada e diversificada ao longo dos 3 momentos de transformação da universidade. Tal diferenciação e diversificação, sugere a existência de graus elevados e baixos de relação entre ensino superior e emprego no país. Mais ainda, como revelam os resultados deste e de outros informantes, a complexidade e as acentuadas dificuldades sobre a inserção dos graduados se agravou ao longo de 2010, o que sugere que antes a este período embora houvesse obstáculos na relação entre universidade e integração dos graduados, não foi ao mesmo nível que começa a verificar-se no período aqui em alusão.

Voltando à questão da periodização do ensino superior em Moçambique bem como das transformações que ocorreram e como as mesmas influenciaram a empregabilidade, notou-se antes que no início do estabelecimento da universidade no país, a maior probabilidade de inserção do graduado no mercado laboral nacional era no contexto linear na medida em que o grau de disputa para empregabilidade era menor (havia um pleno emprego).

Todavia, a partir do período da liberalização da economia e início da democracia liberal na década de 1990, iniciou-se uma re-significação da universidade a partir da expansão tanto das instituições do ensino superior quanto do número dos participantes. Tal mudança resultou numa desproporcionalidade entre o número de ingressos, graduações e postos de trabalho criados no país. Como sugere a observação do respondente, 2010 está no intervalo da intensificação do ceticismo no ensino

superior como garante do progresso do país através do indicador empregabilidade. A constatação hipotética e inicial do presente estudo foi de que a terceira transformação da universidade em Moçambique no período (2008-2012) que resultou num insucesso no avanço do processo de Bologna aumentou o questionamento sobre o futuro da universidade moçambicana. Como resultado, o grau de inserção neste momento foi menor de entre os 3 períodos abrangidos.

O posicionamento do respondente confirma que neste período (2010) não só se intensificaram as incertezas no seio do ensino superior, mas também na relação entre universidade e empregabilidade. Todavia, estas dificuldades por si sós não sustentam o ceticismo sobre o papel da universidade tanto em África quanto em Moçambique para o progresso. Elas servem de indicadores para explicar as dificuldades que o ensino terciário do país enfrenta no processo histórico da sua construção. A partir destas dificuldades os intervenientes no processo podem avaliar a sua performance de modo a acelerar cada vez mais a correlação universidade e modernização.

A avaliação para melhorar passa pela compreensão de que o sucesso do valor da universidade para o desenvolvimento do país tendo em conta o indicador emprego, bem como o desempenho das estratégias para a sua materialização, não depende só da universidade, mas da coordenação e cooperação entre os principais atores interessados no processo incluindo como foi referido anteriormente o estabelecimento de laços entre Estado-Universidade-Indústria e partes interessadas.

Esta correlação entre estes intervenientes fortalece a definição coordenada tanto para a expansão da universidade no país quanto para a maximização do valor da mesma (universidade), tendo em conta a inserção dos seus formandos no mercado laboral, o que por sua vez impulsiona o vínculo entre transformação do ensino terciário no país e modernização.

Como mostra o/a respondente, parte deste processo de transformação já começou a ocorrer tendo em conta a flexibilidade que a universidade onde este/a estudou e que foi selecionada para o estudo teve para expandir pelo território nacional. Como ele/a afirma, e em conformidade com o mapa 4.1 desta seção, o ensino superior se descentralizou cada vez mais sobretudo no segundo e terceiro momentos da transformação, com a universidade pedagógica a expandir em todo o território nacional. O mesmo aconteceu com as restantes IES abrangidas nesta pesquisa embora de forma desacelerada quando comparadas com a UP. O cenário

sugere que apesar de em termos numéricos o acesso à universidade manter-se elitista (grau de participação entre os 0 a 15% do total da população em idade de participar na universidade), o aumento de mais instituições terciárias bem como a descentralização das mesmas intensifica o redesenho da relação entre a universidade e progresso do país.

Mais ainda sobre a observação que este graduado faz, ele/a afirma que o sucesso que teve referente à rápida integração no mercado laboral se deveu ao fato de ter sido um dos primeiros graduados no curso e na delegação em que frequentou o ensino superior. Tendo em conta os indicadores apresentados pelo informante como tendo flexibilizado a sua integração, os mesmos confirmam mais uma vez a teoria de que existe uma necessidade de sempre ajustar os cursos oferecidos pelas instituições do ensino superior em conformidade com as demandas regionais, o que algumas universidades parecem ter começado a ter em consideração como é o caso aqui em apresso. Mais ainda, a descentralização da universidade começa a ser vista no contexto de Moçambique como um mecanismo da dezelitização social e a questão da maior probabilidade de inserção do graduado em função do local/região onde se formou se confirma mais uma vez.

O posicionamento do graduado sugere que o estabelecimento de laços entre a universidade e o mercado de modo a perceber as dinâmicas deste último (mercado) e ajustar às estruturas curriculares deve também constituir alguma das apostas ao longo do processo de transformação do ensino superior do país.

Por fim, a questão da insuficiência de infraestruturas adequadas no processo de descentralização da universidade, como foi para o caso da instituição onde o respondente aqui em causa frequentou o ensino superior, é um caso que se deve ter em conta uma vez que existe uma relação entre o fortalecimento dos ambientes de aprendizagem com a qualidade do conhecimento gerado nestes ambientes. A observação deste inquerido, confirma mais uma vez que apesar do avanço que se verifica tanto na descentralização quanto na relação entre ensino superior e progresso em Moçambique, tais avanços nem sempre ocorreram em paralelo com o fortalecimento de espaços que maximizam a geração e transmissão de conhecimento de excelência. Este desafio como se notabilizou na seção II, não é só de Moçambique mas sim da maioria dos países do continente.

A insuficiência de alguns países africanos em estabelecer um paralelismo entre expansão da universidade com a construção de infraestruturas adequadas de

modo a potenciar as instituições deixadas pelos países colonizadores construídos para albergar um determinado número de utentes conduziu a um processo de transformação da universidade que parece não ter contribuído para o alcance dos objetivos que se esperavam na relação entre universidade e crescimento dos Estados africanos.

A admoestação do respondente aqui considerado parece confirmar e recomendar para necessidade de Moçambique conciliar descentralização da universidade para regiões anteriormente desfavorecidas com a criação de espaços que garantem excelência porque a qualidade de conhecimento e a capacidade de transferência do mesmo para contextos de aplicabilidade è inquestionável tendo em conta o grau de competição que se acentuou sobretudo no terceiro período de transformação da universidade no país.

O quinto e último comentarista dentre os informantes que deixaram suas observações referentes ao questionário sobre a situação de emprego e ensino superior em Moçambique, faz uma avaliação aparentemente diferente das acima elaboradas pelos seus pares *"5. Realmente, a minha situação é diferente. Hoje conseguir um emprego é muito difícil sem influências ou comissões. Sugiro aos recém formados a pensarem na auto formação fazendo atividades por conta própria".*

Para este respondente a questão da inserção do graduado no mercado laboral nacional passou a depender majoritariamente de influências e comissões. Conforme as observações deste graduado, ele pode ser um daqueles que optou pelo trabalho particular ou que ainda não está inserido no mercado de trabalho. Se ele já está integrado enfrentou algumas dificuldades para seu enquadramento. Seja qual for a sua categoria de entre as 3, a opinião do respondente sugere várias constatações sobre o nexo ensino superior e empregabilidade em Moçambique.

Para começar, a opinião deste graduado confirma o debate sublinhado ainda nesta seção referente à existência da falta de transparência, boa governação e vontade política tanto por parte dos empregadores quanto do Estado e das universidades na medida em que a coordenação entre estes três intervenientes parece ainda não conseguir impor translucidez no funcionamento das instituições, o que pode influenciar no recrutamento dos graduados incapacitados para os postos de trabalho disponíveis. Situações idênticas podem confirmar ainda as observações dos respondentes que afirmaram ter encontrado emprego graças a relações de amizade ou familiares.

Tudo dito desta forma, sugere a um questionamento na medida em que a partir do referido acima se hipoteca a questão da relação entre comissões, ligação familiar (nepotismo) e qualidade do trabalho que será executado pelo graduado. Questiona-se também a relação entre a área de formação do graduado, as habilidades adquiridas no ensino superior com o emprego, isto é, existe uma maior probabilidade de discrepância nestes contextos entre emprego e nível de educação ou qualificações e por conseguinte afeta a qualidade do resultado desta força de trabalho. As respostas de alguns graduados na pergunta 3 da última parte do questionário, confirmam este antagonismo quando apontam para uma inexistência de correspondência entre o emprego e suas qualificações que obtiveram (15% dos respondentes).

Sendo assim, as dificuldades apresentadas por este último informante sobre a relação emprego versus formação, podem não ser apenas vinculadas ao processo de construção da *triple hélix* (Estado, Universidade e Mercado) que não foram plenamente sucedidos em estabelecer mecanismos sólidos de transparência, mas também a um constrangimento estrutural e centralizador que resultou numa inexperiência de controle e definição de políticas adicionais sobre boa governação, transparência e vontade política em Moçambique. Conforme se referiu na seção III desta pesquisa sobre o estabelecimento do ensino superior em Moçambique e segundo (o país, 2011, 17 de outubro, p. 1), em Moçambique o funcionamento dos três poderes que ditam o funcionamento democrático das instituições e incentivo à transparência estão predominantemente vinculados ao poder político. Este argumento sugere a falta de independência e autonomia de alguns destes poderes e aparente vulnerabilidade e submissão dos mesmos por parte do poder político, abrindo espaço para falta de perspicuidade.

Sendo assim, a questão da maximização pelo cumprimento da legislação parece ficar questionada em alguns casos devido ao domínio das determinações políticas. Consequentemente, estas dificuldades vividas no seio dos poderes executivo, judiciário e legislativo repercutem-se nas agências empregadoras que conforme reporta o inquerido em alusão os poderes indicados parecem não ter conseguido influenciar o funcionamento das instituições do Estado por vias de equidade. Isso tem impacto nalguns empregadores quando ignoram que o recrutamento dos graduados deve-se centrar na competência e não em comissões ou influências.

As opiniões sobre nepotismo, comissões e falta de transparência na

empregabilidade apresentadas acima vieram de um menor número de informantes e não são representativas na caracterização de todos os empregadores do país. A maioria destes (empregadores) adotaram mecanismos de recrutamento transparentes e com base no mérito e especialização do graduado, uma vez que grande parte dos respondentes afirmam existir uma compatibilidade entre emprego atual e conhecimento adquirido na universidade. Além disso não enfrentaram problemas como exigência de comissões, assédio sexual ou descriminação na filiação política. Todavia, os poucos casos reportados pelos graduados sugerem de alguma forma à necessidade de definir e monitorar os critérios de seleção dos candidatos ao emprego bem como da maximização da transparência.

Por fim, o respondente aconselha os graduados em situação similar a ele a investirem no auto emprego (empreendedorismo). O posicionamento do informante esclarece que o ensino superior não é o caminho apropriado para inserção no mercado laboral nacional uma vez que não necessariamente garante emprego (exemplo concreto do caso dele). Conforme ele e outros sublinharam na última pergunta da seção (iv) do inquérito a universidade nem é um investimento aconselhável. Isso tudo pode compactuar com algumas teorias discutidas ao longo da pesquisa segundo as quais não existe uma necessária relação entre universidade e progresso de um país. Contudo, a tese do respondente pelo contrário contém uma nova forma de pensar-se sobre a transformação da universidade em Moçambique, baseada na geração do conhecimento para criação de auto emprego.

Uma das inovações que a lógica de pensamento do respondente sugere é que o ensino superior neste tempo de complexidade de incertezas deve ser visto como um espaço de aquisição do conhecimento que permite a adaptação do graduado em conformidade com as demandas do mercado. Esta ideia evidencia o posicionamento apresentado na seção III de que o segundo período da transformação da universidade no contexto de Moçambique (1992-2007) revelou a insuficiência do Estado tanto para financiar a universidade quanto para propiciar total acesso ao mesmo bem como responder às necessidades e demandas do país através da empregabilidade. Tudo isso deu origem à liberalização da economia e das instituições que geram ciência.

A opinião deste último informante sugere também para uma necessidade de reestruturação da forma como as instituições do ensino superior do país operam (administração, gestão e liderança) de modo a perceber que o pensamento que estas geram não é mais no contexto de modelo I de geração de conhecimento caracterizado

pela certeza e inserção imediata do graduado após a formação. Implica também a reestruturação constante dos cursos oferecidos nas universidades do país sempre tendo em vista as dinâmicas para o progresso. Daí que apesar da relação que se estabelece entre o ensino superior e empregabilidade dos graduados ter sido por algum tempo um vínculo direto, as constantes incertezas do mercado bem como a insuficiência do Estado para acomodar todos os graduados das universidades do país, faz com que a relação ensino superior e empregabilidade seja imprevisível. Como resultado, a integração no mercado laboral pode depender do mérito, das redes que o indivíduo tem com o empregador, da filiação partidária, do conhecimento adquirido na universidade ou desempenho ao longo da formação.

O empreendedorismo e capacidade de auto-emprego a partir do conhecimento definido pela universidade e sugerido pelo respondente implica uma nova dinâmica para o Estado de modo a subsidiar os graduados que se formam em várias instituições do ensino superior do país e que embora tenham as ferramentas do saber fazer impostas pela universidade, precisariam de fundos para iniciar seus negócios. A facilidade de acesso ao crédito bancário e seguro para situações de risco de um auto-emprego são algumas das questões que se impõem no debate atual e futuro do nexo entre ensino superior e emprego em Moçambique e da relação (Universidade-Estado-Indústria), caso se opte pela questão de empreendedorismo no ensino superior.

Estas são algumas discussões e análises que podem ser feitas a partir dos resultados oferecidos pelos respondentes do inquérito sobre ensino superior, modos de geração de conhecimento e empregabilidade em Moçambique. A partir das mesmas e do que se sublinhou em todas as seções que fizeram parte desta pesquisa é possível chegar a algumas considerações finais, sugestões e implicações sobre o estudo.

Seção V

5. Considerações finais, implicações e sugestões

Resumo

Esta seção se centra sobre as considerações finais que se podem fazer a partir dos resultados da pesquisa. A mesma sublinha as implicações e recomendações pontuais feitas aos Estados e governos africanos no geral e a moçambicano particularmente sobre o estágio da relação ensino superior, empregabilidade e emancipação.

5.1. Considerações finais, implicações e sugestões

Segundo se apurou inicialmente, o presente trabalho teve início em 2014 aquando do nosso ingresso na Faculdade de Ciências e Letras–Campus de Araraquara-da Universidade Estadual Paulista e a opção pelo estudo se fundamentou por pelo menos 3 razões primordiais. A primeira justificativa conforme apresentado tanto na introdução quanto na seção metodológica esteve concatenada à insuficiência de pesquisas sistemáticas sobre o ensino superior sobretudo na arena da empregabilidade em Moçambique. A segunda teve a ver com a marginalização da universidade em África por parte de algumas agências internacionais sobretudo o FMI e BM que subsidiam o orçamento do Estado e por via disso a universidade. Reconsiderar esta discussão através de um estudo empírico que consubstancia o papel da universidade em Moçambique despertou interesse significativo na opção pela investigação. O terceiro motivo e associado ao primeiro se deveu ao fato de o próprio campo do ensino superior ser novo especialmente no país onde esta pesquisa ocorreu (Moçambique).

Sendo assim, o trabalho procurou a partir destas justificativas perceber a forma pela qual a universidade operou e se transfigurou em Moçambique, mas com maior incidência para os modos de geração de ciência no período entre 1975-2012, bem como da relação que se pode estabelecer entre estes modos de produção de pensamento com a empregabilidade dos graduados para daí entender a transformação social. Uma das grandes preocupações era o entendimento sobre o valor da universidade em Moçambique a partir deste indicador “inserção dos graduados no mercado laboral nacional” e como isso tem impacto na ascensão social dos utentes do ensino superior e no bem estar do país como todo.

O trabalho foi constituído por 5 seções as quais se complementam e constituem um processo de interligação para compreensão da temática sobre a universidade, emprego em Moçambique e como é que a partir daí ocorre o crescimento socio-económica tendo em conta esta valorização da formação da força de trabalho instruído no ensino superior. A parte inicial tratou de um informe preliminar e geral sobre a gênese da pesquisa, bem como das teorias que dominaram o debate referente à origem dos estudos sobre a universidade. É uma sinopse da pesquisa uma vez que sublinha a gênese da universidade em Moçambique e os desafios que o Estado nacional teve bem como algumas mudanças preliminares que caracterizaram o país.

A introdução contextualizou a concepção da institucionalização da universidade moderna tanto em Moçambique quanto em África como tendo alguma interligação com as características do pensamento dicotômico (superior-inferior, colonizado-colonizador, civilizado-incivilizado e ocidente-oriente) dominante ao longo da colonização. Neste particular é importante relembrar que alguns teóricos das ciências sociais tais como Lima (2016), Uetela (2016), Ki-Zerbo (2006), Said (1990) e Fanon (1979) só para citar alguns dos nomes recorrentemente apresentados ao longo deste trabalho preocuparam-se com a questão do continente africano e da forma como se definiu pensamento tendo em conta a ideologia do cartesianismo supramencionado.

A partir destes autores foi possível perceber que algumas doutrinas como colonização, dominador, localização geográfica, superioridade, em suma a existência do cartesianismo influenciaram a forma como o ensino superior foi conceptualizado a partir de um aparente processo de imposição após longos anos de dominação.

Alguns dos dados que sustentam o argumento do estabelecimento tardio da universidade e em moldes de inferiorização tanto em Moçambique quanto em muitos outros países africanos é a desvalorização das identidades nacionais dos países colonizados tais como língua ou religião nativa, a imposição à assimilação e inclusive aos processos sistémicos e cognitivos de geração da ciência.

Com a colonização a maioria do que era nacional e identidade local foi substituído pelos modelos de pensamento do dominador do campo (o colonizador, o superior e contentor de saber) passando o colonizado, o inferior e dominado a ser passivo tanto no processo de recepção da universidade quanto na questão de construção da ciência. No contexto de Moçambique, a revolta contra tal sistema passivo imposto pela colonização, embora tenha começado desde cedo, teve sucesso

com Eduardo Mondlane, primeiro presidente do partido FRELIMO que unificou os grupos dispersos de combate contra a dominação e os mobilizou à conquista da independência do país. Consequentemente, surgiu a universidade nacionalista através da aquisição da independência em 1975.

Todavia, apesar da obtenção da independência mormente política, a passividade do colonizado moçambicano aparentemente continuou no seio das instituições do Estado uma vez que o país não conseguiu se desvendar totalmente das amarras da educação colonial imediatamente. Na atualidade tal combate ganhou novo rumo e é impulsionado através de uma nova geração de intelectuais dedicados tais como (Brazão Mazula, Severinho Ngoenha e Elísio Macamo) apenas para citar alguns pensadores do campo das ciências sociais e humanas no país que se preocupam em fortalecer as instituições do Estado como defensoras de qualquer ideologia de opressão e tornar as mesmas cada vez mais nativas.

O processo da imposição de estruturas de instituições inicialmente alheias e contrárias às que vinham se consolidando em África em contextos indígenas deu-se tardiamente uma vez que o estabelecimento das primeiras universidades modernas (universidades da herança colonial) no continente coincide com a independência dos países africanos majoritariamente no século XX. Além disso, a universidade moderna em África destruiu os modelos protótipos tanto de estabelecimento de instituições no contexto do continente bem como dos processos cognitivos de construção da ciência.

Esta mudança e substituição do local pelo não local fundamenta-se pela tese que os autores ora citados resumem como tendo sido enraizado na doutrina da colonização em si caracterizada pela máxima segundo a qual aquilo que não era igual ou de acordo com o modelo de pensamento cartesiano e característico do ocidente-europeu era inferior ou incivilizado. A partir desta ideologia a imposição da universidade moderna tanto em Moçambique quanto em qualquer outro país africano foi concebida como um processo de civilização do tipo de instituições incivilizadas que tinham emanado no continente antes da dominação.

Apesar desta doutrina ter dominado por períodos longos da história da construção tanto da universidade quanto dos Estados africanos, ela foi refutada através da necessidade de repensar-se o não ocidental-europeu não como inferior mas apenas como algo distinto. Assim sendo, a institucionalização da universidade aquando da sua implantação em África deveria ser a priori contextualizada tendo em conta a diferença do ocidente europeu com a realidade dos Estados africanos. Tudo

isso, sugere um abandono aos sistemas de classificação superior versus inferior ou civilizado versus incivilizado.

De forma resumida a parte introdutória procurou mostrar o processo de institucionalização da universidade colonial em África como um mecanismo de dominação na medida em que impôs estruturas de pensamento bem como de conceptualização de instituições do Estado a partir de um olhar forasteiro ao continente. Tal imposição afetou a transformação do ensino superior de forma diferenciada e diversificada ao longo do período da sua consolidação de maneiras que se formam a partir disso ideologias aparentemente divergentes sempre que se pensa sobre o valor do ensino superior para o progresso dos países africanos. Desta feita selecionou-se o indicador empregabilidade como forma de encontrar as bases de contestação da teoria do não contributo da universidade para crescimento principalmente para Moçambique. Ainda mais, mostrou-se que apesar desta marginalização, a universidade em África é anterior à colonização conforme os resultados da pesquisa provam.

Alguns dados empíricos que sustentam a questão da antiguidade da universidade em África e recorrente ao longo do trabalho mereceram atenção de certos investigadores, inclusive no contexto internacional como reconhecimento do lugar de África na geração da ciência bem como do papel dos intelectuais do continente que se dedicam ao pensamento africano. Como afirma Brock-Utne (1995) numa alusão a Joseph Ki-Zerbo,

> Joseph Ki-Zerbo reminds us about the fact that well before the other continents, Africa (e.g.Egypt, the "Universities of Northern Sahel" etc.) was a producer of education and of teaching systems: "It is forgotten, all too often, that Africa was the first continent to know literacy and to institute a school system. Thousands of years before the Greek letters alpha and beta, roots of the word alphabet, were invented, and before the use of the Latin word schola, from which the word school derives, the scribes of ancient Egypt wrote, read, administered, philosophized using papyrus. (Ki-Zerbo, 1990, p. 15). Ki-Zerbo claims that Africa has now become a continent without a controlled system of collective self-perpetuation: "Here the formal system of classroom education looks like a foreign cyst in the social body, a malignant tumour." (Ki-Zerbo, 1990,p.12). To me the great question is: How is it at all possible to reconstruct the curriculum of African schools, to root it in African culture without a great emphasis on indigenous research, preferably done by African scholars who are clearly African based in their outlook? How is it possible to develop an African counter-expertise without a strengthening of the African universities? [64]

[64] Joseph Ki-Zerbo nos chama atenção ao facto de que muito tempo antes de outros continentes, África (exemplo do Egito e “das universidades nordestinas de Sahel) era o único produtor de educação e de sistemas de ensino. É as vezes esquecido o fato de que, África foi o primeiro continente a inventar a

(BROCK-UTNE, 1995, p. 2)

Conforme se constata a partir desta citação direta e do que mostrou-se ao longo da pesquisa, a grandeza do continente africano em termos de geração de conhecimento e de criação de instituições legítimas que conferem este saber é indubitavelmente anterior à ocupação colonial, invasão que impossibilitou de alguma forma a continuidade do saber nativo. Não obstante, era este conhecimento que determinava e contribuía para a transformação do continente e para modernização. A ignorância a esta universidade africana ou insuficiente inclusão de alguns dos elementos que aqui existiam no novo ensino superior moderno e implantado pela colonização foi uma das apostas que esta parte introdutória tentou mostrar.

A seção I foi uma definição da metodologia aplicada para coleta e análise de dados sobre o ensino superior em Moçambique. Uma vez que a pesquisa se centrou na questão da relação entre universidade e modernização a partir do indicador "inserção dos graduados no mercado laboral nacional", esta seção metodológica definiu os critérios aplicados para a seleção das universidades contempladas no estudo nomeadamente, a UEM, UP, UPA e UCM.

Conforme se apontou na mesma seção, estas 4 universidades são representativas do ensino terciário em Moçambique na medida em que (i) refletem as duas classificações da universidade (pública e privada), (ii) a sua seleção nas categorias (pública e privada) permite compreender a universidade no contexto de Moçambique tanto como um bem público quanto como um bem privado e propicia o entendimento das (iii) implicações que cada uma das perspectivas de interpretar o ensino superior pode significar.

Há algumas análises por serem feitas nesta perspectiva. Como o estudo aponta, o debate sobre a universidade como um bem público ou privado para o caso de Moçambique coloca o ensino superior num campo dinâmico de funções

---

literacia e a institucionalizar um sistema escolar; milhares de anos antes que as letras gregas *alpha* e beta, (as raízes do alfabeto das palavras) fossem inventadas e mesmo antes do uso da palavra latina *schola* a partir da qual o conceito Escola deriva. Os escribas do antigo Egito escreviam, liam, administraram e filosofavam usando *Papyrus* (Ki-Zerbo, 1990, p. 15). Ki-Zerbo clama que África agora é um continente que se mergulhou num contexto que carece de um sistema controlado de auto-perpetuação colectiva. Aqui o sistema formal de educação em sala de aulas parece um cisto estrangeiro num corpo social, um tumor maligno (Ki-Zerbo, 1990, p. 12). Para mim a grande pergunta é, como é que será possível reconstruir o currículo das escolas africanas de modo a se enraizar numa cultura africana sem maior ênfase na pesquisa indígena, preferencialmente feito por estudiosos que são claramente africanos em suas perspectivas? Como é possível desenvolver uma contra-perícia africana sem fortalecer as universidades africanas? (Tradução do autor).

contraditórias na mediada em que a um dado momento o Estado não foi totalmente sucedido tanto para alargar a rede de acesso à universidade quanto para financiar a plena continuidade das instituições do ensino fazendo com que houvesse reflexões sobre os benefícios e quem se beneficia pelo acesso ao ensino superior.

As discussões em torno desta temática dividem algumas opiniões no contexto de Moçambique, na medida em que enquanto uns pensam que o Estado, sendo o garante da ordem, soberania e bem estar do povo, deve custear as despesas de acesso, outros são contra esta perspectiva. A partir da anterior linha de pensamento, a universidade é vista como um bem público na medida em que os cidadãos oferecem benefícios ao Estado a partir de boa saúde, melhor informação, capacidade de decisões razoáveis e maior probabilidade de longevidade (o Estado beneficia-se indiretamente da universidade).

Do outro lado está a teoria de que o beneficiente implícito de acesso ao ensino superior é o participante direto no processo, neste caso o graduado através da elevação do seu capital humano, social e intelectual. Como resultado deste argumento, as despesas de acesso devem ser custeadas por estes participantes diretos (estudantes). Esta perspectiva de pensar sobre o financiamento da universidade sugere que o ensino superior é um bem particular na medida em que é o graduado que se privilegia através da aquisição de conhecimento, melhoria de qualidade de vida após a formação dependendo do enquadramento no mercado de trabalho e transformação social.

Contudo, as duas posições aparentemente antagônicas sugerem que tanto o Estado como o estudante de alguma maneira tiram vantagens pela educação. É por isso que no caso de Moçambique parece ter-se pensado que uma vez estes privilégios beneficiarem ambos os intervenientes então o custo das despesas deve ser partilhado entre os participantes, embora a estratégia possa não ser exequível para um país em que a maioria da população é pobre e pode não ter o capital financeiro suficiente para fazer parte do processo, o que de certa forma influencia na elitização de acesso.

Por este viés, o ensino superior em Moçambique se tornou um sistema dinâmico de funções contraditórias na mediada em que parece existir um conflito entre tornar a universidade pública a partir da total responsabilidade do financiamento da universidade pelo Estado o que pode fragilizar o sistema por um lado ou por outra elitizar o acesso ao ensino superior a partir da partilha dos custos de acesso de modo a manter a continuidade da universidade em si. O ensino superior em Moçambique está

mergulhado dentro deste debate tendo em conta a dimensão dos resultados das universidades preferidas para o estudo.

Ainda nestas quatro IES selecionou-se de acordo com o preâmbulo metodológico anunciado anteriormente, quatro cursos sendo um em cada uma das universidades abrangidas na pesquisa. Este critério de seleção teve como aposta a questão da representatividade bem como das áreas de geração de pensamento com vista a perceber até que ponto o campo de formação influencia na inserção tanto rápida quanto atrasada do graduado, e subsequentemente valorar-se a universidade.

Os resultados dos respondentes em função da relação entre instituição de formação (UEM, UP, UPA e UCM), área de especialização (ciências exatas e biológicas, ciências sociais e humanas, ciências tecnológicas e ciências humanas aplicadas) bem como empregabilidade, foram elaborados a partir desta linha de pensamento. Sobre a universidade, os resultados dos respondentes mostram que o graduado da universidade pública, representado no estudo pelas universidades Eduardo Mondlane e Pedagógica, têm maior inserção em menor tempo possível. São várias as justificativas que sustentam esta constatação.

A universidade pública é majoritariamente financiada pelo Estado e é o mesmo Estado que emprega a maioria dos graduados do país. As instituições do ensino superior privadas são recentes e ainda em processo de auto-afirmação o que não lhes permite em grande medida competir com algumas do Estado já consolidas. As universidades públicas possuem mais *inputs* e *outputs* comparativamente às suas congéneres privadas e isso se repercute em alguns casos na quantidade dos graduados que estas colocam no mercado laboral nacional os quais tendem a dominar os postos de emprego disponibilizados tanto pelo Estado quanto pelo setor privado conforme revelam os resultados.

Outras explicações pelo menor domínio dos graduados das instituições privadas no emprego a partir dos dados coletados aos inquiridos estão relacionadas com o posicionamento das universidades públicas na competição nacional e internacional. As universidades privadas ainda não conseguiram dominar o *ranking* das melhores instituições do ensino superior do país e alguns empregadores podem ter preconceito pela tirania do *ranking* como fator determinante na qualidade do graduado formado nestas instituições (cf. o posicionamento apenas da UEM na competição africana na seção II tabela 2.3), bem como o retorno dos graduados da UP como sendo a maioria da população empregada. Todavia, a UPA como os resultados

indicam adiante superou a UEM, por exemplo, em termos de retorno dos resultados dos graduados que trabalham, mas esta particularidade encontra sustento na distinção dos cursos selecionados (UPA com mais *outputs* e UEM com menos).

Por fim, as condições de financiamento e permanência do graduado vindo do ensino superior público parecem ser favoráveis para o contexto do país predominantemente caracterizado pela maioria pobre e as altas mensalidades exigidas em universidades privadas reduzem as possibilidades de acesso e consequentemente limita o número de graduados destas instituições bem como minimiza a presença destes no mercado laboral nacional.

No que se refere aos cursos selecionados e conforme descreveu-se na seção IV sobre análise e discussão dos resultados, a área de especialização (ciências exatas & biológicas, tecnológicas e humanas aplicadas) também influencia na inserção imediata ou tardia do graduado. Este fato associa-se à vulnerabilidade de algumas áreas de formação e à elitização de outras.

Os resultados deste estudo mostram que a vulnerabilidade das ciências exatas e biológicas, sociais & humanas bem como a pouca dominação das humanas aplicadas e tecnológicas (ciências de educação e engenharia) pode aumentar as chances de maior procura por emprego e consequente crescimento rápido do número de especialistas dos campos anteriores sobretudo das (exatas & ciências sociais e humanas). Consequentemente, uma vez que a quantidade de graduações no contexto de incertezas em Moçambique iniciado desde a liberalização da economia foi desproporcional em relação à criação de novos postos de emprego, sobretudo nas áreas com mais *outputs* vindos das universidades; a inserção dos candidatos formados nestas áreas se minimiza, algo que pode ocorrer em menor escala com os candidatos especializados nas ditas ciências tecnológicas e humanas aplicadas segundo os dados revelam.

Os resultados elencados nesta pesquisa em conformidade com o curso merecem algumas críticas na medida em que resultam da seleção de cursos diferentes em universidades distintas, isto é, parece ser incoerente comparar a inserção do graduado do curso de Engenharia da UEM com o graduado de Sociologia da UPA. Contudo, o critério aplicado permite uma análise trans-institucional e inter-especialização de modo a perceber-se o estágio de inserção do graduado da universidade no contexto de Moçambique e como é que este indicador (inserção) ilucida na avaliação da relação universidade, transformação social e progresso.

Apesar do fato de que a coerência dos resultados na perspectiva da relação curso versus instituição pareceria melhor fundamentada se os dados mostrassem a inserção dos graduados em termos de "mesmo curso ou área de especialização nestas diferentes instituições selecionadas", isto é, se se tivesse feito uma comparação dos graduados, por exemplo, do curso de Engenharia da UEM com os graduados do mesmo curso nas diferentes universidades ou a inserção dos graduados de especialização de Sociologia da UPA com a mesma categoria nas restantes universidades, esse não foi o caso neste estudo. Mesmo se a opção tivesse sido esta última, é evidente que os resultados e as conclusões reconduziriam a um círculo vicioso de que a área de especialização e a categoria de universidade influenciam na inserção dos graduados conforme ilustra o corolário apresentado na seção IV.

A parte metodológica determinou como é que as tecnologias sociais e digitais (sobretudo *facebook*, *e-mail*, telefone e associação dos antigos estudantes das universidades) desempenhariam um papel central na materialização do presente estudo tendo em conta que o sucesso do mesmo dependeu do seguimento dos graduados e subsequente administração do questionário cujos resultados foram codificados na seção anterior. O contato com os registros acadêmicos das instituições do ensino superior abrangidas na pesquisa facilitou a localização do graduado e posterior envio do questionário tendo em conta as listas tanto de entradas quanto das saídas nas quatro IES.

Como tem sido prática das universidades do país, sobretudo a partir do segundo e terceiro momentos da transformação do ensino terciário em Moçambique (1992-2007 e 2008-2012), os registros acadêmicos produzem listas de todos os graduados por curso com nomes completos. A estratégia metodológica de usar estas listas e apartir do *facebook* localizar e contatar o graduado, flexibilizou a interação com alguns dos informantes.

Outra estratégia aplicada para a localização dos inqueridos foram as redes que os próprios graduados criam dentro da universidade através da associação dos antigos formandos ou entre colegas do mesmo curso ou mesma turma que frequentaram a mesma instituição. A maioria dos graduados contatados não retornaram o questionário apesar de alguns destes terem consentido recepção no sistema digital aplicado. Contudo, dos fatos facultados pelos poucos respondentes que retornaram o inquérito é possível construir-se algumas considerações sobre a relação ensino superior, empregabilidade e progresso.

Segundo os resultados revelam, inicialmente o acesso ao ensino superior ditou a inserção direta do graduado no mercado laboral nacional. Posteriormente, a universidade embora tenha permanecido como lugar da seleção e formação das elites dominantes e de capacitação da mão de obra qualificada para o mercado, no contexto de Moçambique, parece ter-se reduzido o papel da mesma como indicador direto de acesso ao emprego ao longo do tempo.

Como resultado, o ensino superior passou a ser um determinante indireto na medida em que as incertezas do mercado bem como a alta competição que caracterizam o país faz com que a integração do graduado na indústria nacional não seja mais definido totalmente pelo conhecimento gerado pela universidade, mas pela capacidade de transferência de saberes para diferentes contextos, lobbies e redes tanto familiares quanto de amizade.

Existem algumas limitações no método definido para a execução da pesquisa e que merecem ser apontadas como tendo de certa forma determinado algumas das conclusões a que se chega no estudo. (i) O seguimento dos respondentes a partir das tecnologias digitais num contexto em que tanto a expansão da rede da internet pelo país quanto o número de utentes que se beneficiam da mesma ainda é mínima, conduziu à localização de uma população que pode não ser representativa de todos os graduados do país no período definido para investigação.

Todavia, o corolário apresentado pelos respondentes facilita perceber no mínimo o estágio do ensino superior em Moçambique bem como do valor que se atribui a partir do indicador inserção. (ii) A indisponibilidade de certas universidades sobretudo privadas definidas inicialmente para envolvimento na pesquisa e inexistência dos dados dos seus graduados, o que permitiria posterior seguimento dos mesmos, sugere a existência de mecanismos de gestão, administração e liderança nalgumas instituições do ensino superior em Moçambique num contexto de alta burocracia e menor maximização de informatização de dados.

Por fim, a forma pela qual o ensino superior se guia parece influenciar os especialistas que se formam nestas instituições na medida em que embora alguns graduados tenham consentido recepção do inquérito o fato dos mesmos não terem retornado as suas experiências sobre a temática da relação entre ensino superior e empregabilidade sugere uma internalização do modelo de gestão das universidades nas quais estes se formaram.

As constatações acima enumeradas estão ancoradas ao preâmbulo metodológico definido para o estudo sobre Moçambique. Todavia, para se chegar às considerações gerais tanto sobre os modelos de conhecimento que vigoraram em Moçambique e como é que estes relacionam-se com as etapas de transformação do ensino superior no país e consequente relação implícita ou explicita com a empregabilidade, o estudo considerou na seção II a necessidade de investigar o processo de institucionalização do ensino superior em África como forma de explicar o contexto específico de Moçambique.

A partir desta seção é possível compreender que tal como o continente africano sobressai como o berço da civilização humana, o mesmo se dá com a questão do ensino superior. A universidade teve a sua gênese como se referiu antes no continente africano a partir das tradições corânicas e arábicas que se destacaram no norte do continente.

O que se verificou a partir da idade Média e como afirma Brock-Utne (1995), ao longo da expansão arábica para outras regiões geográficas do planeta, especialmente para Europa, foi um processo de transformação do saber herdado destas tradições egípcias. Com a colonização e dominação do continente africano, tal hegemonia foi inferiorizada considerando tudo que não era ocidental-europeu, como incivilizatório.

A tese sobre a inferiorizacão do conhecimento e destas instituições de geração de conhecimento que inicialmente se instituíram em África muito tempo antes da dominação europeia foi justificada na seção II pela permanência de instituições de ensino superior tais como Karaouine, Al-Azhar e Sankore estabelecidas antes do surgimento da universidade no ocidente. Apesar destas formas do ensino superior subsistirem até ao momento, o modelo dominante da produção de conhecimento, de gestão e administração de pensamento tanto nestas universidades quanto noutras que surgiram posteriormente é sem dúvida o modelo dominante na Europa, o qual teve sua gênese a partir da proliferação das instituições do ensino terciário no último continente (Europa) tais como Bologna 1088, Oxford 1096, Salamanca 1136 e París 1160 só para citar algumas delas.

A partir destes dados é possível perceber que à medida que a islamização do continente africano ocorria e a expansão deste modelo protótipo de universidade se implantou pelo continente, em igual período ocorreu a islamização da Europa. Todavia, o processo desta expansão foi mais flexível na Europa do que no próprio

continente africano. Como resultado, através da expansão europeia e ocupação de África que se dá após um longo período de existência das instituições do ensino superior indígenas ao continente (depois de 9 séculos de existência, do século VI para XV), então se desacelerou a expansão da universidade que havia se instituído em África. Em contextos onde este projeto ainda não havia chegado, o caso de muitas regiões do sul da África, se extinguiu por completo a possibilidade de sua propagação.

O fato de muitos países terem permanecido sem acesso ao ensino superior ou à educação no geral durante muito tempo da presença colonial em África, parece sustentar a tese acima formulada de que a ocupação do continente africano primeiro minimizou as chances de sucesso do tipo de conhecimento que havia iniciado no continente a partir da islamização e, segundo, substituiu este modelo de universidade por um novo (moderno) que se inicia no continente africano muito tempo depois da dominação (em Moçambique surge depois de cerca de 477 anos de colonização conforme os dados revelam).

A mesma seção II considerou que o novo modelo imposto a partir da colonização conduziu a processos de transformação diferenciados e diversificados no continente. Apesar do mesmo ter contribuído para a escolarização e aumento proporcional de acesso à universidade por parte de alguns nacionais que anteriormente foram segregados pela elitização deste novo modelo, a partir da independência dos países africanos e embora muitos tenham pensado na maximização do conhecimento como parte do processo de construção e reconstrução dos seus países, existem desafios que majoritariamente caracterizam a universidade em quase todos os países do continente.

Alguns destes desafios apontados incluem a questão da (i) superlotação nas universidades africanas, (ii) a necessidade do aumento de acesso ao ensino superior, (iii) maximização das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior, (iv) fragilidade do ensino inicial que influencia no enfraquecimento do ensino superior, (v) o custo do ensino superior, (vi) fraca governação, administração e controle das universidades africanas, (vii) fraca reciclagem do pessoal do ensino superior, (viii) o fraco posicionamento da maioria das universidades africanas, (ix) incentivo à pesquisa e seu estabelecimento em contextos ainda inexistentes, (x) programas das universidades e qualificação dos quadros do ensino superior, (xi) aprendizagem contínua ainda em construção, (xii) necessidade de aumento das

instituições do ensino superior e a (xiii) insuficiência de restruturação curricular constante.

Apesar de, por um lado, o estabelecimento do ensino superior moderno ter impulsionado a transformação do continente através do aumento do acesso ao conhecimento, os desafios supracitados mostram a contínua necessidade de se reiventar cada vez mais o tipo de ciência gerado no contexto destes problemas que caracterizam os sistemas do ensino superior do continente. Como resultado, a deslegitimacão da universidade no continente por parte das instituições de *Bretton Woods* foi destacada ao longo da seção II como uma aparente afronta aos Estados africanos na medida em que frequentemente aplica os princípios econômicos para justificar a desconexão entre ensino superior e progresso em qualquer país.

Todavia, as teses apresentadas pelas mesmas instituições para sustentar a sua teoria de progresso se revelam contraditórias. Primeiro porque as mesmas aceitam a possibilidade de existência do nexo entre ensino superior e desenvolvimento, mas se tornam cépticas quando tal emancipação é pensada a partir da relação com o continente africano. Segundo, a definição do progresso na perspectiva destas grandes corporações é como mostrou-se na mesma seção com base em indicativos já aplicados para medir relevância em contextos diferentes de África (contexto dos países industrializados). Por essa razão o estudo tentou encontrar sinais adicionais de perceber progresso e como é que sua relação com o ensino superior pode ser compreendido não apenas a partir do ponto de vista econômico, mas com base no indicativo inserção dos graduados no mercado laboral nacional, isto é, questões ligadas a transformação e ascensão social dos indivíduos.

Uma outra questão que caracterizou as análises feitas na seção II sobre África se relaciona com os modelos dominantes de geração de conhecimento impostos nos sistemas do ensino superior do continente, uma vez os mesmos serem insuficientes para explicar o sucesso vivenciado por alguns países anteriormente ao surgimento da universidade colonial. Conforme os dados provaram há uma aparente incapacidade da maioria das universidades africanas competir ao mesmo grau com as universidades europeias, devido às estratégias de gestão e administração herdados do padrão colonial de universidade que são contraditórias aos modelos de geração de conhecimento local.

Uma vez o tipo de universidade moderna desenvolvido em África ter emanado do modelo colonial, existiu também como consequência uma herança nos processos

cognitivos tanto da definição e geração de pensamento. Os modelos I e II de produção de conhecimento que correspondem aos momentos de estaticidade e dinâmicas do mercado respectivamente, não são originários de África. Eles são contextualizados muito tempo depois de terem sido aplicados nos seus sistemas de invenção. Sendo assim, algumas das estratégias aplicadas por certos países como forma de fortalecer seus sistemas de ensino superior em África aparecem em momentos de resolução de problemas educacionais os quais nos países de invenção destas estratégias já foram ultrapassados. Um exemplo disso é o processo de Bologna que na Europa começou em 1999. Todavia, em Moçambique só veio a ser implementado a partir de 2008 e se viu ineficiente em 2011, muito tempo depois dos países chamados inventores da estratégia terem visto os benefícios do mesmo.

Outros dados que mostram a incompatibilidade entre os modelos de dominação e de geração de conhecimento impostos pela universidade colonial aos países africanos com os problemas atuais do continente incluem o fato de que (i) ao longo do período da institucionalização da universidade em África (época moderna) enquanto se pensava no estabelecimento do ensino superior, noutros contextos/lugares a preocupação se centrava na expansão ou consolidação dos modelos que já tinham sido inventados de tal forma que (ii) quando começou a se reflectir sobre a expansão no continente africano, outros países já tinham avançado para o processo de massificação ou universalização do ensino superior.

Uma vez que o processo de construção do ensino superior em África do ponto de vista da universidade contemporânea e que passou a dominar tanto os sistemas de classificação quanto os modelos de geração e definição de conhecimento foi instituído tardiamente, é incoerente classificar o progresso ou não no continente africano a partir de medidas estabelecidas quando outros sistemas já estavam consolidados.

Esta contradição coloca a necessidade de uma contextualização da universidade moderna no caso dos países africanos e invenção de instrumentos bem como de indicativos correspondentes para medir sua relevância e contribuição para emancipação. Desta forma os problemas apontados na seção II que afetam a universidade em África para competir, impõem mais uma vez que apesar da necessidade de uma acelerada transformação do ensino superior no continente, os desafios em alusão constituem estágios de crescimento de um sistema de universidade cujo estabelecimento foi tardio.

Os modelos cognitivos nestas circunstâncias se tornaram estranhos uma vez os

indicadores de classificação de performance que dominam o campo do ensino superior serem aparentemente injustos na medida em que são os mesmos (indicadores) aplicados para classificar sistemas diferenciados e instituídos em períodos distintos.

Apesar dos atuais sistemas do ensino superior em África terem herdado os modelos tanto de geração quanto da definição de pensamento impostos pelo tipo de universidade moderna inventados no ocidente e terem testemunhado o colapso do tipo do ensino superior iniciado ao longo do processo de islamização do continente africano e do ocidente, a questão da insuficiência tanto da universidade moderna quanto das políticas da mesma para o continente prevalece.

Conforme evidencia o caso de Moçambique na seção III desta pesquisa, embora os modelos I e II, por exemplo, tenham sido contextualizados no país e que o desenvolvimento da universidade se baseou nas políticas do mesmo processo em alguns momentos de transformação, a evolução da universidade não só conheceu ou resumiu-se nestes dois (2) momentos citados.

A transformação da universidade em Moçambique conheceu vários estágios tanto de geração de pensamento quanto de transformação que confrontam a insuficiência e descontextualização do tipo de universidade imposto a partir da colonização. O tipo III de geração de conhecimento que corresponde ao momento (2008-2012) da evolução da universidade no país, pode servir como um dos exemplos das tentativas de *indigenização* no país causado pela incompatibilidade entre o sistema herdado da colonização e os desafios locais atinentes à necessidade do conhecimento definido pela universidade os quais se tornam inevitáveis.

Alguns dos problemas cujo ensino superior teve conflitos para minimizar incluem o empoderamento da cidadania cujo modelo herdado da colonização não conseguiu resolver através da elitização de acesso ao ensino superior. Como resultado, os desafios adicionais para alguns sistemas do ensino superior no continente conforme sublinhou-se anteriormente incluem a maximização da expansão e maior abrangência possível da população em idade de acesso de modo que as decisões políticas sejam guiadas pelo conhecimento e não mais pela maior probabilidade do autoritarismo da vontade política.

A materialização da recomendação acima pode potenciar boa governação, transparência e vontade política que, de acordo com os dados dos inqueridos, apontam para a inexistência em alguma medida destas regras (sobretudo da transparência). Isso

influencia na falta de clareza sobre os critérios de seleção para empregabilidade por parte de alguns empregadores. Por fim, a aposta na expansão da participação aumenta as chances da interligação entre política, democracia e universidade.

A seção III da presente pesquisa constituiu o epicentro da investigação na medida em que teve como foco a descrição da evolução do sistema do ensino superior em Moçambique, o tipo de pensamento privilegiado em cada momento de desenvolvimento da universidade bem como a idealização de indicativos que servem de alternativas para medir o valor da universidade para progresso no contexto de Moçambique.

Tal como na seção anterior sobre África onde o processo de construção da universidade moderna é associado à colonização, o mesmo se verificou em Moçambique cujo estabelecimento do ensino superior bem como do reconhecimento da sua independência foi dos últimos entre os países colonizados pela Europa. O maior objetivo nesta seção era mostrar a relação entre processos de transformação da universidade desde 1975, ano que o país ficou independente até 2012 período considerado como o último ano da evolução da universidade no país em termos de mudanças profundas organizacionais e de gestão.

Esta periodização permitiu entender os estágios das mudanças bem como os diferentes momentos de inserção dos graduados no mercado laboral nacional conduzindo ao esboço das conclusões tiradas a partir da análise das informações sobre a empregabilidade no contexto do país e como a mesma (empregabilidade) se relaciona com a universidade. Isso significa perceber o valor da universidade não mais a partir das teorias alheias e estranhas ao contexto do país baseados majoritariamente em índices econométricos das taxas de retorno mas sim a partir do valor do conhecimento que a universidade definiu num dado período de tempo e entender como este afetou a situação socio-econmica do graduado na indústria.

O primeiro momento de nacionalização das instituições do Estado incluindo a universidade em Moçambique e que marcou a análise da presente pesquisa na seção III e IV, corresponde ao período entre 1975 a 1992. A partir deste mesmo momento iniciaram-se as primeiras tentativas de redesenhar a universidade de modo a gerar conhecimento dentro de um ambiente de relevância para o país e não mais para os interesses portugueses.

Como resultado, as equações que dominaram tanto a geração da ciência quanto a transmissão do pensamento dentro das instituições do ensino superior

existentes na altura foram dominadas pelas teorias de políticas disciplinares, conhecimento homogêneo em conformidade com as demandas nacionais e hierarquização dos agentes que dirigiram tanto a definição quanto a produção do saber privilegiado pelas instituições do ensino superior como forma de incentivar a materialização do progresso.

Esta hierarquização, como se viu sustentou-se pelo fato de que a especialização era a maior demanda para minimização dos problemas atuais que caracterizavam o país, isto é, havia uma certeza de que as instituições do Estado tinham sido por vários anos de colonização geridos por recursos humanos não nacionais e que após a independência se viram obrigados a abandonar o país. O fortalecimento destas instituições a partir do preenchimento deste vazio provocado pelo abandono dos recursos humanos estrangeiros, pareceu ser uma demanda pontual para Moçambique. Como resultado, a universidade se reestruturou tendo em conta um modelo de geração de pensamento específico para minimização de problemas concretos dentro das instituições do Estado.

A partir desta estratégia pareceu iniciar uma nova era no contexto de Moçambique na medida em que o ensino superior não mais estava virado para os interesses e respostas aos problemas de Portugal mas aos interesses e dificuldades nacionais. É possível a partir desta nova universidade aferir algumas conclusões sobre a relação entre ensino superior e empregabilidade. De entre elas prevalece o fato de que; uma vez que o grau de competição tanto para acesso à universidade quanto para integração do graduado no mercado laboral nacional era menor, então o valor da universidade em relação à empregabilidade conforme os dados indicam obedeceu uma sequência clara em termos de universidade e consequentemente emprego. Tal linearidade está associada ao fato de que existia ao longo deste momento de transformação da universidade em Moçambique uma ligeira correlação entre o número de instituições do ensino superior existentes no país com os postos de trabalho disponíveis. Aquelas eram poucas e estes em quantidade rozoável, isto é, apesar do número de universidades existentes neste momento ser inferior, conseguiu-se maximizar a geração dos recursos humanos necessários para responder à demanda de nacionalização. Como resultado, a função da universidade como a instituição que seleciona e forma as elites dominantes, a força de trabalho e legitima o conhecimento exigido para o progresso do país pareceu inquestionável no primeiro período do estabelecimento da universidade no contexto indígena de Moçambique.

Como resultado, o ceticismo sobre o papel da universidade para o progresso que aparentemente viu-se no país posteriormente foi imposto por forças externas por um lado e do outro pela insuficiência do Estado nacional no financianciamento da universidade em contextos que incentivam a modernização, como começa a intensificar-se a partir da década de 1990 com a liberalização do mercado, falência do Estado centralizador e consequente domínio da democracia liberal.

As transformações políticas mencionadas ditaram de certa forma o redesenho da universidade sobretudo no tipo de pensamento que estas deveriam definir e reproduzir. Mais ainda, a questão da universidade como o maior e único determinante do saber que vai manter a continuidade do valor das instituições do ensino superior tendo em conta o indicador empregabilidade, diminui uma vez que a partir da década de 1990 começou uma maior demanda para cooperação e estabelecimento de redes entre os grandes atores envolvidos tanto na geração e determinação do conhecimento quanto na inserção dos graduados.

O período 1993-2007 marca esta nova reconfiguração do ensino superior em que o modelo de geração de conhecimento torna-se o tipo II e os atributos característicos da estratégia de produção de conhecimento passou a ser a interdisciplinaridade, trans-disciplinaridade, inter-hieraquização e a questão das imprecisões tanto do saber necessário quanto do mercado laboral se intensificou.

Como resultado desta mudança, embora a função da universidade em termos de formar e selecionar as elites dominantes do país bem como de instrução da força laboral nacional se mantiveram, a magnitude da valoração que se verificou no período anterior começou a decrescer visto que a inserção do graduado na indústria não era mais linear nem direto. Em certos casos a relação entre saber universitário e empregabilidade passou a ser mais complexo como revelaram os resultados dos inqueridos na pesquisa.

Este aparente declíneo da universidade a partir deste momento embora em si não tenha deslegitimado o papel do ensino superior para a emancipação do país, impôs novas regras de interligação entre Estado-Universidades e Indústria. Tal interligação se centrou na questão de uma necessária e contínua cooperação entre os 3 intervenientes uma vez que a magnitude das incertezas que emergem no momento bem como o declíneo do papel da universidade para a modernização parecem transparecer que o seu valor a partir do indicativo força de trabalho não é mais no sentido ascendente mas sim decrescente embora os mecanismos de expansão tanto das

instituições do ensino superior quanto do número de entradas e saídas nas universidades mostre sinais de sucesso.

No contexto de Moçambique e a partir das informações coletadas através desta pesquisa, existe uma aparente incompatibilidade entre o teórico ou aquilo que deveria ser ideal com a prática, isto é, o que se verifica no momento. Conforme ilustram as teorias acima referidas, existe uma necessidade para existência de uma correlação entre a coordenação e cooperação na determinação das estratégias e políticas de geração de conhecimento entre o Estado, a universidade e a indústria de modo a subsidiar este último agente (indústria) com um saber que contribua para o progresso do país (o ideal e teórico). Todavia, conforme se notabilizou na seção sobre o tipo de liderança e gestão que possibilita o sucesso de coordenação, a presença tanto no contexto do continente africano quanto em Moçambique de um alto grau de hierarquização e distância de poder mesmo em contextos de necessidade para coordenação é indubitável.

O domínio da hierarquização e maior distância de poder entre os intervenientes acima referidos pode fazer com que haja uma incompatibilidade entre a teoria que indica para uma necessária interligação para sucesso por um lado e a prática da constituição estrutural e de cultura de liderança caracterizados por distância de poder de outro. Sendo assim, a questão de autonomia tanto da universidade quanto da indústria em regimes cujo o grau de ralação e de poder entre o Estado com as suas instituições é distante, a coordenação em certa medida pode ser confundida com imposição.

A partir da década de 1990, altura do início da descentralização do Estado e das suas instituições, embora pareça ser provado que o empoderamento da universidade para manter a continuidade da sua valoração passava necessariamente pela descentralização e coordenação, a magnitude bem como o processo desta descentralização e inter-institucionalização foi mínima, razão pela qual isso pode ter influenciado no enquadramento dos graduados no mercado laboral nacional que continuou decrescendo.

Devido ao fato supracitado houve alguma compreensão do questionamento do papel da universidade a partir da relação conhecimento determinado num certo período e inserção dos graduados, razão pela qual o período 2008 a 2012 marcou uma nova era no processo da interligação dos intervenientes e do processo da maximização do papel da universidade para o progresso do país.

Neste mesmo momento, a questão da minimização da força do Estado para sustentar a universidade pública se acentuou e a força do mesmo Estado para legislar o sistema nacional do ensino terciário se fortaleceu. Uma série de decretos e leis foi definida para potenciar a governação e administração do ensino superior do país. Através desta transformação da universidade a partir de um Estado que era anteriormente centralizador tanto na legislação quanto no financiamento para um Estado majoritariamente legislativo e menos financiador, acelerou a implementação teórica das políticas de descentralização e da necessidade de fortalecimento de nichos entre os principais intervenientes para a sobrevivência da universidade.

Apesar deste empoderamento de ambientes de coordenação entre as principais agências supracitadas, no contexto de Moçambique as interrogações que caracterizavam o mercado bem como o declínio da força do Estado na criação de novas carreiras diminuíram a probabilidade do pleno emprego em relação aos períodos anteriores. Este declínio merece uma análise crítica. Segundo revelam os dados da seção IV sobre os resultados dos informantes, nos primeiros dois momentos de transformação da universidade tanto o número de instituições do ensino superior quanto a quantidade de graduados que se formavam nestas instituições terciárias eram inferiores quando comparados ao que se verificou no terceiro momento aqui em análise.

O fato de ter existido um aparente equilíbrio entre o número de instituições do ensino superior com a quantidade total de graduados, especialmente nos períodos 1975-1992 e 1993-2007 explica a tese da inserção direta do graduado no mercado laboral nacional bem como do valor relativamente alto da universidade que os inqueridos formados ao longo destes dois momentos atribuem. Mais ainda, os resultados apontam para um declínio acentuado do enquadramento direto dos respondentes à empregabilidade tanto no culminar do segundo período de transformação do ensino superior em Moçambique (final do período 1993-2007) quanto no último momento (2008-2012). Todavia, não é o valor da universidade que estava em declínio mas sim a desproporcionalidade entre a quantidade dos graduados que as universidades do país formaram com o número dos postos de trabalho que o Estado e a indústria propiciaram.

Quanto à inserção indireta no mercado laboral nacional a partir do terceiro momento da transformação do ensino superior em Moçambique, esta não se deve apenas à expansão rápida do ensino terciário no período em causa (2008-2012). Uma

das constatações que transparece é que a rápida expansão pode não ter ocorrido em igual magnitude com a flexibilidade no estabelecimento de vínculo entre os principais agentes da ligação entre escola e carreiras uma vez que a universidade sempre se manteve elitista desde a sua fundação.

Conforme mostra o Jornal "O País" de 6 de Dezembro de 2016 sobre a contínua reestruturação de algumas das universidades de modo a responder às exigências do mercado, o aumento acelerado da expansão bem como da quantidade dos graduados formados em algumas destas instituições por cada ano, prova a incompatibilidade entre a absorção dos formados com a capacidade tanto de um Estado quanto do mercado em processo de auto afirmação, o que confirma alguns dos dados proferidos pelos respondentes. Como mostra o jornal;

> A universidade Pedagógica é a maior instituição de ensino vocacionada na formação de professores. Implementada em todo o país a UP ocupa a posição 178 no ranking das melhores universidades africanas. Tem cerca de 52 mil estudantes e mais de 2400 docentes e gradua anualmente cerca de oito mil estudantes (o País, 20016, p. 1).

A seção IV pode servir de referência para sustentar alguns dos argumentos acima referidos sobre a desproporcionalidade entre a expansão da universidade com as capacidades do Estado e da indústria. Como ilustra o mapa 4.1 em conexão com a citação direta do jornal, a expansão da universidade dá-se para quase todo o território nacional e mostra como é que a competição entre as universidades para tal crescimento é maior. Como resultado, não restam dúvidas de que o número dos graduados vai crescendo de forma rápida e em conformidade com a flexível expansão da universidade no país. Perceber como medir a valoração da universidade tendo em conto todo este conjunto de fatores se torna importante.

Das informações fornecidas pelos informantes nesta pesquisa é possível notar a permanência do valor da universidade para transformação na medida em que ela expande-se cada vez mais para lugares anteriormente desprivilegiados o que impõe uma maior necessidade de maximização de um equilíbrio entre esta acelerada expansão da universidade por um lado com o esforço do Estado e do Mercado na determinação e criação tanto de ambientes quanto de políticas que mantenham a inserção do graduado num modelo dinâmico de produção de conhecimento que estes intervenientes determinam em função da descentralização da universidade.

Mais ainda, a questão da incompatibilidade (entre expansão e enquadramento) abre espaço para divisão de opiniões entre elitização da universidade em Moçambique

e consequente manutenção de inserção automática que dominou o ensino superior nos primeiros momentos do seu estabelecimento por um lado. Por outro lado existe a questão de deslegitimar elitização de modo a apostar na expansão rápida como se verifica neste momento e deixar a questão da integração como algo a ser determinado pela capacidade de transferência do conhecimento o qual a universidade incutiu no graduado.

Cada um dos extremos das posições acima indicadas tem as suas implicações. A elitização, por exemplo, (i) reduz as possibilidades de abrangência da maioria da população em idade de acesso ao ensino superior e com a vontade de lá estarem, (ii) forma menor quantidade da força de trabalho embora esta possa ser de qualidade e empregável, (iii) reduz a possibilidade de se pensar o progresso de um país a partir do indicador escolarização uma vez que a elitização resulta na formação de um menor número de quadros e (iv) aumenta as chances de regionalização do ensino superior porque havendo a necessidade de formar um número limitado de graduados tendo em conta os postos de trabalho existentes, não é pertinente expandir a universidade para todas as regiões. É esta a ideologia que parece ter prevalecido no Moçambique 1975-1992 e que ditou a empregabilidade linear conforme revela o processo histórico da relação ensino superior e empregabilidade que vigorou no país ao longo desta época.

Quanto à outra posição da des-elitização da universidade e promoção da expansão e que parece ter dominado as políticas da reconstrução da universidade moçambicana no período posterior a 1992, também tem suas implicações nomeadamente, (i) o enfraquecimento do sistema a partir de formação da força de trabalho com competências e capacidades cognitivas conflitantes com as demandas do mercado, (ii) desvalorização da universidade devido à formação de um maior número de graduados cujo inserção de todos no mercado laboral nacional fica comprometida, (iii) a desconexão entre maximização da quantidade com a qualidade dos graduados que se formam, e (iv) a formação em maiores quantidades implica custos adicionais nas despesas tanto da universidade quanto do Estado.

Como resultado, a recomendação feita nesta pesquisa tendo em conta os dados dos graduados bem como dos esforços para transformação da universidade em Moçambique, é de um equilíbrio entre de um lado a elitização da universidade e expansão em conformidade com as capacidades atuais do Estado e do mercado para integração dos formados pelas universidades do país. Esta admoestação ao equilíbrio possui vantagens na medida em que (i) torna possível a manutenção do sistema do

ensino superior ao mesmo tempo que se expande, (ii) transparece a probabilidade de se pensar a relação entre ensino superior e empregabilidade em termos de modernização na medida em que se mantêm as maiores chances de integração do graduado no mercado laboral após a formação, (iii) permite a manutenção da correlação entre expansão e formação, geração e transmissão de conhecimento de qualidade, (iv) e mantém quantidade e qualidade em paralelo.

Quanto às seções IV e V do presente trabalho a anterior teve como foco a descrição e ordenamento das respostas dos inqueridos envolvidos na pesquisa. A mesma considerou algumas análises que podem ser feitas sobre a relação entre ensino superior e empregabilidade como mecanismo de perceber o papel da universidade para o desenvolvimento as quais foram detalhadas nesta seção posterior (V). A partir dos dados apresentados até aqui é possível perceber as dinâmicas no processo de construção da universidade moçambicana de modo a elaborar as considerações gerais que podem ser feitas sobre a presente pesquisa.

A primeira conclusão geral que se pode sublinhar é que a preocupação pela maximização do conhecimento e estabelecimento de algumas formas de ensino superior teve sua gênese no continente africano e sempre houve indícios de proliferação deste saber tanto para dentro do continente africano quanto para outras regiões do planeta através da arabização. Este modelo não logrou tanto sucesso na medida em que em Moçambique e na maioria dos países Africanos os esforços para sua implementação (deste modelo de universidade que era considerado protótipo ao continente africano) foram minimizados pela ocupação e dominação do continente antes de se consolidarem.

A questão da colonização de África não só determinou o desaparecimento e desvalorização dos esforços localmente iniciados para geração de conhecimento mas também impôs novos modelos de pensamento e de concepção epistemológicos que podem em certa medida impossibilitar a designação de uma universidade chamada africana do ponto de vista antropológico na medida em que com o desaparecimento completo dos tipos de geração de pensamento iniciados em África passou a dominar a universidade moderna herdada a partir da ocupação e expansão europeia.

Como resultado, permanece a grande questão de que os países africanos ainda não adquiriram por completo a sua independência tanto de autonomia universitária quanto de definição dos modelos de geração de ciência e de financiamento do ensino superior uma vez que de alguma forma continuam dependentes e guiados pelas

políticas das grandes corporações ou das ex-potências colonizadoras.

A influência em alguma medida das agências como FMI e BM implica um conflito entre a uniformização e estandardização que estes organismos podem promover versus a diferenciação e diversidade das identidades nacionais dos países africanos. Afeta também tanto na determinação dos modelos de geração de conhecimento indígena quanto nos modelos epistemológicos visto que indicadores autóctones como língua, recursos locais (humanos e financeiros) e invenção de indicativos nativos de avaliação e *ranking* dos sistemas de ensino superior tornaram-se uniformizados.

A China e o Japão podem ser alguns dos exemplos de economias nacionais cujo integração nativa tanto de geração de conhecimento quando de línguas nacionais para manter o pensamento autóctone são aplicados com sucesso no ensino superior. Todavia, na maioria dos países africanos, a língua de instrução e de ciência no ensino superior, é a do país colonizador o que influencia inclusive na herança dos modelos de gestão e administração da universidade a partir de políticas majoritariamente estranhas, antagônicas e de inferiorização à realidade da maioria destes países do continente.

A partir das constatações acima apresentadas, apesar do ensino superior ter avançado em África e conforme os resultados da pesquisa revelam que o número das instituições terciárias cresceu tendo se descentralizado desta forma o nível de participação na universidade, a questão da independência dos países africanos que parece ainda estar em processo de construção, faz com que a universidade tenha um processo histórico diferenciado tanto no seu desenvolvimento quanto na sua contribuição para transformação. O fato coloca o ensino superior no continente numa posição desprivilegiada na medida em que os instrumentos e indicadores aplicados para medir o desempenho e sucesso deste são aparentemente conflituosos com as categorias dos processos históricos do estabelecimento da universidade.

De entre os vários desafios que podem ser apontados para a universidade no continente, destaque vai para a necessidade de maximização da interligação entre ensino e pesquisa. Apesar de que algumas respostas dos inqueridos e inclusive as sugestões por eles sublinhadas contêm elementos de presença de conhecimentos sobre tentativas de implementação de programas que associam ensino e investigação, existem no contexto do continente antecedentes históricos que dificultam alguns países a vincular-se a esta combinação.

A questão da independência econômica e financeira da universidade em África ainda está em processo de construção. Mais ainda e como mostram os resultados, a forma como o ensino superior se estabeleceu na maioria dos países africanos foi a partir de um contexto centralizado no ensino apesar de a questão da interligação entre ensino e investigação ter sido iniciado com a institucionalização do modelo da universidade moderna na Europa sobretudo com *humboldt*.

Se a maioria dos países da Europa já haviam iniciado tentativas de associar ensino e pesquisa desde o século XIX como mostra Olsen (2007) por um lado e, por outro na maioria dos países africanos o ensino superior só é implementado no século XX sob orientação e inclinação unilateral ao ensino, então houve um desvio a priori para a implantação de um tipo de universidade em África cujo critério aplicado para tal estabelecimento carecia de transparência.

Como resultado, uma vez a universidade moderna em África tendo sua gênese nesta modalidade incompatível com o que acontecia no contexto das potências europeias, o desafio futuro para África consiste na questão da contextualização do ensino superior de modo a ajustar-se à aglutinação de ensino e investigação. A luta pela independência financeira para sustentar a universidade perante esta transformação é eminente.

Uma vez alguns Estados africanos terem-se revelado insuficientes mesmo para financiar a universidade no que se refere apenas ao ensino, o estudo recomenda que a institucionalização de agências de fomento à investigação fora da universidade como estratégias de incentivo à pesquisa é indispensável. A intensificação destas agências propiciará um alto nível de competitividade entre as universidades para aquisição de fundos e consequente valorização da pesquisa dentro das instituições do ensino superior, elevando assim o tipo de ciência que se gera dentro delas. Como resultado, caso organismos de incentivo à pesquisa sejam implementados em alguns dos países, a insuficiência que sempre caracterizou os Estados no que se refere ao financiamento da universidade tem maior probabilidade de ser minimizada.

Sobre a questão específica de Moçambique que foi o objetivo central que ditou a aposta pelo presente estudo, existem também constatações específicas e gerais que podem ser proferidas a partir do debate que caracterizou as 5 seções e dos resultados desta tese.

Primeiro, enquanto em muitos países africanos o ensino superior no contexto moderno é novo, em Moçambique tanto o estabelecimento quanto o debate sobre a

universidade são fenômenos mais recentes uma vez que Portugal, país que colonizou Moçambique, foi uma das últimas potências europeias a conceder independência aos países que dominou. Este retardamento afetou também a institucionalização do ensino superior nas suas colônias no contexto nativo.

Apesar do fato de a universidade em Moçambique ser um campo novo, os resultados da pesquisa e fontes adicionais aplicados para a elaboração da investigação apontam para alguns sinais que sustentam a relação entre ensino superior e progresso do país pelo menos do ponto de vista de ascensão social da vida dos beneficiários da universidade, da expansão cada vez mais da universidade pelo país, do aumento de cidadãos informados e através do contributo do saber adquirido no ensino superior para a economia do país por via da força de trabalho qualificada.

De forma geral durante todos os três momentos de transformação do ensino superior em Moçambique transparece a confirmação de que a mudança foi no sentido proativo uma vez que enquanto a universidade se reajustou desde 1975 até 2012, foi sempre acompanhada de resultados que majoritariamente potenciavam o ensino superior do país como um dos sinais para assegurar o bem estar sendo ela uma das instituições do Estado.

De acordo com os quadros 3.4.a e 3.4. b sobre a expansão cronológica do ensino superior em Moçambique desde 1975 e ao longo de todo o primeiro momento da institucionalização do ensino terciário (1975-1994) apenas existiram 3 instituições geograficamente localizadas na capital Maputo. Esta aparente metropolização da universidade conduziu a um elevado grau de elitização da universidade através da regionalização, o que pode ter contribuído para algumas das atuais assimetrias regionais em termos de representação na participação e acesso a certos privilégios.

Contudo, em Moçambique existiram alguns acontecimentos históricos que aparentemente influenciaram a questão da centralização da universidade e consequentemente o privilégio de acesso em conformidade com a região. O primeiro período de transformação do ensino superior em Moçambique (1975-1992) foi dominado por uma guerra civil que impossibilitou a expansão da rede de educação para fora das grandes metrópoles e inclusive hipotecou a questão de expansão da universidade para outras regiões fora da capital Maputo, embora não tenha sido possível a partir dos planos do governo analisados na presente pesquisa encontrar algumas políticas de descentralização da universidade no mesmo período.

O valor da universidade do ponto de vista de seleção e formação das elites

dominantes e da força de trabalho nacional permitiu a revitalização dos setores vitais da economia propiciado pelo vazio consequente do êxodo português no país. A função da universidade ao longo deste período distingue-se como sendo a de revitalizar a economia do país a partir de geração do conhecimento específico para problemas específicos colocando a ciência como a fonte de minimização da crise nacional. Como resultado, a universidade formou as elites dominantes para a inserção imediata e com habilidades cognitivas para a resolução da crise da época.

A partir da década de 1990 e com o estabelecimento da lei 1/93 de 24 de Junho iniciou-se uma nova era no ensino superior do país uma vez que foi a partir deste período que a questão de acesso se descentralizou para zonas anteriormente desprivilegiadas. Consequentemente, o número das instituições do ensino superior cresceu gradualmente e mais uma vez os quadros 3.4.a e 3.4.b atinentes à expansão cronológica do ensino superior em Moçambique revelam que de 1975 a 2014 o número total de instituições do ensino superior no país cresceu de 1 para aproximadamente 50 universidades, o que sugere um sucesso para o contexto de uma nação cujo estabelecimento do sistema é dos mais recentes do continente e foi dos últimos países a ser concedido a sua independência.

Existe aqui uma relação entre processos históricos e políticos que caracterizaram o país com a aparente continuidade do sucesso da universidade em Moçambique para regiões inicialmente desconectadas do ensino superior bem como do aumento das possibilidades de acesso. Com o fim da guerra civil que conforme se apontou impossibilitou a expansão tanto da educação quanto da universidade para regiões fora da metrópole, abriu-se espaço para descentralização do Estado, reconhecimento de partidos de oposição bem como da sua contribuição para a reconstrução do país num período em que se liberalizava a economia e o mercado, o que parece ter influenciado significativamente na expansão do ensino superior e consequente minimização na atualidade das assimetrias anteriormente descritas como tendo resultado da centralização e metropolização da universidade na capital Maputo.

Como revelam as teses acima consideradas, desde a sua institucionalização o ensino superior em Moçambique foi sempre confrontado pelo desafio de ajustar-se às dinâmicas do processo histórico e político da construção do país através do conhecimento e mais uma vez a questão que se colocou nela foi a de produzir um pensamento que possibilitasse tanto a construção do país bem como a inserção dos cidadãos nacionais na vida ativa.

O paralelismo entre a contribuição da universidade na geração do conhecimento que incentiva o progresso do país com a aplicação deste saber gerado pela universidade por parte dos graduados formados nas instituições do ensino superior permanece como um dos sinais que demostra o sucesso da universidade moçambicana ao longo do seu processo histórico de transformação.

No último subperíodo a magnitude do enquadramento reduziu uma vez que alguns dos respondentes formados nesta altura consideram que a universidade não contribuiu de alguma forma para a sua empregabilidade e mudança de vida pessoal. O fato remete à análise de transformação do ensino superior no país como não tendo sido sempre valorizado por todos os seus utentes. Todavia, os dados da maioria dos informantes de todas as épocas que consideram o seu sucesso como tendo sido determinado pela universidade e pelas capacidades cognitivas adquiridas nela, fazem da pesquisa concluir que existe uma relação entre o ensino superior e crescimento.

Neste caso particular de Moçambique, a expansão da universidade no segundo e terceiro momentos pode ser visto como estratégia de descentralizar o conhecimento para zonas e grupos étnicos tidos como desprivilegiados desde a fundação da universidade. Tal desconcentração do ensino superior é já em si um reconhecimento de que a era de conhecimento e as incertezas que afetam o país incondicionalmente colocam o saber como o instrumento para construção do sucesso e sendo a universidade uma das instituições altamente reconhecidas que confere e gera o saber necessário para adaptação, precisa de se reinventar cada vez mais tendo em conta as demandas da época.

A partir das constatações formuladas até aqui, é possível perceber que o ensino superior em Moçambique ainda possui desafios em termos de aumento do grau de expansão mas mantendo sempre os vínculos para apreciação dos seus quadros com a indústria. Conforme foi sublinhado, apenas uma única instituição do ensino superior do país conseguiu difundir-se por todo o território nacional (a UP), o que coloca uma outra afronta na medida em que se limitam as possibilidades de escolha para os candidatos que embora com vontade de optarem por uma outra universidade pública, ficam impossibilitados de ter acesso uma vez não existindo alternativas na região onde habitam. Esta contenda não só é da universidade como se viu, mas sim de todos os principais intervenientes no ensino superior (Universidade-Estado-Indústria).

Apesar de tudo isso e da necessidade de se fazer mais, tanto a universidade quanto o Estado em termos estatísticos mostram um crescimento na graduação e

colocação de potenciais capitais humanos no mercado de trabalho e na questão de criação de novos postos de trabalho respectivamente, o que em si sugere uma ligeira interdependência. Neste sentido as universidades públicas e privadas têm dado a sua contribuição efetiva para a sociedade, governos, partidos e ao Estado moçambicano.

Os quadros 4.7 e 4.8, por exemplo, revelaram um crescimento no total de graduações de 4580 em 1997 para cerca de 7533 em 2012 nas diferentes áreas de geração de conhecimento. É importante perceber que nem todas as IES foram abrangidas e se isso tivesse ocorrido os dados estatísticos seriam maiores. Contudo, os dados aqui em análise mostram que a universidade moçambicana cresce cada vez mais em termos de formação da força de trabalho e disponibiliza para o mercado as elites dominantes. Este crescimento verificou-se em muitos dos cursos com apenas um ligeiro decrescimento para ingressos na área de educação.

No que se refere à quantidade das instituições do ensino superior, isto é, dos centros de instrução desta força de trabalho, os dados estatísticos elencados nos quadros 3.4.a e 3.4.b, sugerem para um sucesso universitário. Segundo os dados anteriormente analisados Moçambique instituiu aproximadamente 45 IES em 20 anos de 1995-2012. Estes números tendem a crescer através do licenciamento de novas universidades. Todos estes sinais contrariam o que se vivenciou ao longo da colonização em que durante cerca de 477 anos de dominação do país, Portugal apenas instituiu uma única universidade, a de Lourenço Marques hoje Eduardo Mondlane.

Em termos de postos de trabalho, até 1975 era mínimo o número de graduados moçambicanos com ensino superior e que se encontravam no mercado laboral. Todavia, em 2004 o Estado possuía um total de 111. 869 trabalhadores dentre os quais a maioria com o ensino superior. Já em 2005, este número ascendeu para 609.287 para funcionários tanto com o ensino superior quanto sem que tivessem participado na universidade (BOLETIM DE ESTATISTICAS DE TRABALHO, 2005, p. 11-12).

Embora o crescimento rápido acima mencionado possa justificar-se pela política de prova da vida[65] ao longo deste período uma medida que pode ter causado maior registo de funcionários, a ideia de que o Estado moçambicano continuou sendo o maior provedor de emprego é evidente. Persiste também a questão de que estes

[65] Uma estratégia aplicada pelo governo de Moçambique para recolher dados estatísticos de todos os trabalhadores ativos do país.

trabalhadores aplicam o conhecimento na execução das suas funções e o ensino superior é a instituição legítima que confere este saber por excelência. Todos os dados aqui apresentados reforçam o posicionamento final de que as universidades públicas e privadas em Moçambique têm dado a sua contribuição efetiva para a sociedade, governos, partidos e ao Estado, contribuindo desta forma para ascensão social dos seus utentes e por via disso para a emancipação do país.

Referências

ADEBOWALE, Ayo. *The scholarly journal in the production and dissemination of knowledge in Africa*. Exploring some issues for the future. AISA ANNIVERSARY CONFERENCE: A UNITED STATES OF AFRICA? 40th 2000, Preoria, South Africa.

AMIN, Samir. L'idéologie et la pensée sociale: L'intelligence et la crise du développement. *Africa Development/Afrique et développement*, Dakar, Senegal 19 (1) p.1-16, 1994.

ARGYRIS, Chris., & SCHON, Donald. What Is an Organization that it may Learn. In Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organizational Learning II*: Theory, method and practice (pp. 3-29). Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

ASSIE-LUMUMBA, N'dri. *Higher Education in Africa*: Crises, Reforms and Transformation. Senegal: Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2005. Tirado de do site Assie-Lumumba, N'dri T. (2005). Higher Education in Africa: Crises, Reforms and Transformation. Senegal: Council for the Development of Social Science Research in Africa, no dia 1 de Julho de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e Medo na Cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAZO, Manuel, *Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools*. PhD Thesis, University of Twente. Enschede: PrintPartners Ipskamp, 2010.

BECHER, Tony. NEUMAN, Ruth e SHARON, Parry.Teaching and Learning in Their Disciplinary Contexts: A Conceptual Analysis. *Journal of Higher Education*, 27 (4) London: Carfax Publishing, 2002;

BERGER, Peter. & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes 14a Ed, Rio de Janeiro: Petropolis Vozes, 1985.

BOLETIM de Estatísticas do trabalho: *Estatísticas do Trabalho*: República de Moçambique. Ministério do Trabalho, Direção Nacional de Planificação e Estatísticas de Trabalho, 2005. Disponível em http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?searchfor=Estatisticas+de+trabalho%3A+Mocambique+&n=783aafc9&p2=%5EY6%5Exdm007%5ETTAB02%5Emz&ptb=5427CFC5-37C5-4378-91F5 e tirado em 26 de Janeiro de 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Poder simbólico*, p. 7-16 e Introdução à Sociologia reflexiva, p. 17-58, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Pensamento Contemporaneo*: Entrevista com Maria Loyola. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

_____. *O Campo Económico*. A dimensão simbólica da dominação, Tradução de Roberto Leal Ferreira; Revisão técnica Daniel Lins. Campinas: Papirus Editora, 2000.

_____. *Os Usos Sociais do Campo.* Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. Conferência e Debate Organizado pelo grupo Sciences en questions, París INRA, Tradução de Denice Barbara Catani: Editora Unesp, 1997.

_____. A Economia das Trocas Linguísticas. In Ortiz, R. (org*). Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Companhia de Letras, 1983.

BOURDEAU, Pierre. &. PASSERON, Jean. *Os Herdeiros*: Os estudantes e a cultura: São Paulo: Editora UFSC. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle, 2013.

_____. *A Reprodução*: Elementos para uma Teoria de Sistema do Ensino, tradução de C. Perdigão Gomes da Silva Ed. Vega, Lisboa: publicações vega, 1970.

BLOOM, David; CANNING, David & CHAN, Kevin. *Higher education and economic development in Africa***.** Human Development Sector. Harvard: Harvard University Press, 2006.

BREW, Angela. Towards a New Model of Relationships. In: Brew, A. *Research and Teaching***.** Beyond the Divide. Houndmills: Palgrave Macmillan.17-37, 2006.

BROCK-UTNE, Birgit. *The Role of Higher Education in Africa*. Paper presented at a panel on "Implications for higher education of the education for all concept". Friday 16 June at the 1995 NASEDEC (Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries) Conference held at the Agricultural University of Norway at Ås near Oslo, 1995.

BRYMAN, Alan. *Social Research Methods*. Oxford: University Press, 4th Edition, 2012.

BUSH, Tush. *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications, p. 37-63, 2003.

CARIA, Telmo. *História, Reforma e Lucidez em Ciência*: A reflexividade científica segundo Pierre Bourdieu. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 79, 2007, posto online no dia 01 Outubro 2012, consultado no dia 30 Janeiro 2013 e disponível em URL: http://rccs.revues.org/733.

_____. A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: Reflexividade e fronteira. In: CARIA, T. (org.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2003, p. 09-20. Disponible em http//www.nuso.or/revista.php?n=199.

_____. A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais* nr. 55. Coimbra: CES, 1999.

CASTELLS, Manuel. Universities as Dynamic Systems of Contradictory Functions. In muller, j (eds) *Higher Education and the Network Society***,** 2001.

CHANG, Ha-Joon. *Things They Don't Tell You About Capitalism*. Allan Lane, London: Penguin Books, 2010.

CLARK, Burton. *The Higher Education System*: Academic organization in cross-national perspectives, California: University of California Press, Berkeley, California, 1983.

CLOETE, Nico et al. *Universities and Economic Development in Africa*. Western Cape: Chet Publications, 2011.

_____. et al. Historical Development of Higher Education in Africa: Politicas and Democratization. In *Higher Education Masters in Africa Course Reader*, Cape Town: University of Capetown, 2010.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1975 extraído no dia 09 de Agosto de 2016 no http://www.mozambique.mz/pdf/constituicao.pdf .

CROSSMAN, Peter. *African universities and Africanisation*. Problems and prospects in the future of endogenisation and plurality in the human sciences. General assembly CODESRIA: Globalisation and social sciences in Africa. 9th conference 1998, Dakar, Senegal.

DURKHEIM, Émilie. *As regras do Método Sociológico*. Tradução de Paulo Neves e Revisão de Eduardo Brandão, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999;

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de J. L. De Lelo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª Edição, 1979

FEREJOHN, John. & PASQUINO, Pasquale. A teoria da escolha racional na ciência política: Conceitos de racionalidade em teoria política. *RBCS*, 16 (45), 2001.

FIOL, Marlene & LYLES, Marjorie., *Organizational Learning*. The Academy of Management Review, 10 (4) p. 803-13, 1995.

FONSECA, Dagoberto. Cooperando com a África: Portugal e Brasil – o papel das universidades e de outras redes socioculturais, o caso de Angola. In: *Revista o público e o privado, Dossiê estudantes africanos no ensino superior do Brasil*, Fortaleza: Revista do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFCE, nº 23, Jan/Jun, p. 55-72, 2014.

_____. *Políticas Públicas e Ações Afirmativa*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. Formação, inovação e novas tecnologias: lugar dos negros e dos empobrecidos. In: *Revista Estudos de Sociologia, Araraquara*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, nº 23, Ano 12, p. 173-186, 2007.

FORUM das Cáritas Lusófonas (II). *Construção e Conquista de Relações Democráticas e Políticas Públicas*. Instituto Superior Politécnico e Universitário. Maputo: Universidade A Politécnica , 2004.

FOUCAULT, Michel. *Verdade e Método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. *As Palavras e as Coisas*: Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRELIMO. *Documentos da II Conferência Nacional do Trabalho Ideológico*: Beira 5 a 10 de Junho de 1978, Maputo: Escola do Partido Frelimo, 1978.

FRIJHOFF, William: Patterns in higher education. The Ridder-Symoens (ed): *A History of the University in Europe,* vol. 2 Cambridge University Press. pp. 43-80, 1996.

Gabinete de Planificação e Estudos. Departamento de Estudos e Projectos: *Relatóriodo 2º Estudo Sobre Empregabilidade dos Graduados da UP (2013)*. Maputo: Propriedade Universitária, 2014.

GARLAND, Christian. *Fast Capitalism*: The McDonaldisation of higher education?: Notes on the UK experience, extraído de

https://charitos.wikispaces.com/file/view/The+McDonaldization+of+Higher+Education.pdf em 20 de Julho de 2016.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local:* Novos ensaios em antropologia interpretativa Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.

GIBBONS, Michel et al. *The New Production of Knowledge*. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. California: Sage Publications, 1994.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 8ª ed. Lisboa: Polity press. Tradução de Alexandre Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patricia. Matos e Vasco Gil-coordenação e revisão científica de José Manuel Sobral, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Em Defesa da Sociologia***.** Ensaios, Interpretações e Tréplicas. São Paulo Fundação: Editora da Unesp, Tradução de Roneide Venâcio Majer e Klauss Brandini Gerhardt, 2001.

GUMPORT, Patrícia. *Governmental Policies and Organizational Change in Higher Education.* Higher Education 38 (1), pp. 5-31, 2000.

HABERMAS, Jurgen. Sociologia. In Freitag, Barbara & Rouanet, Sérgio (org) *Habermas Sociologia*. São Paulo: Câmara Brasileira de Livro, 2002.

HANDY, Charles & Aikten (1986). *Understanding Schools as Organisations*. Harmondsworth: Penguin Books, 1986.

Instituto Superior de Transportes e Comunicações. *6ª Cerimónia de Graduação do ISUTC 11 de Abril de 2015*, Maputo, 2015.

KANT, Emmanuel. *Crítica da razão Pura.* Tradução de Rodrigues Mereje e prefácio de G.D. Leoni 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições e Publicações Brasil Editora, 1973.

KI-ZERBO, Joseph. *Para Quando a África*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2006.

LAITA, Martins Dos Santos Vilanculos. *Implicações do Processo de Bologna na Organização dos Planos Curriculares e nas Praticas Pedagógicas na Universidade*

Católica de Moçambique. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Porto, 2014. Extraído de http://repositorio.ucm.ac.mz/bitstream/123456789/68/1/Tese-Final-Prof-Vilanculos.pdf no dia 15 de Agosto de 2016.

LANGA, Patrício. *Higher Education in Portuguese Speaking Countries*. A five country baseline study. Cape Town: African Minds, 2013.

LIMA, Paula Sophia De. *Moçambique Como Lugar de Interrogação a Modernidade em Elísio Macamo e Severino Ngoenha.* Cape Town: African Minds, 2016.

LULAT, Y. The development of higher education in Africa. A historical survey. In Teferra, D and Altbach, P. (eds) *African Higher Education*: An international Reference handbook. Bloomington: Indiana University Press. pp. 15-31, 2003;

MACAMO, Elísio. The Hidden Side of Modernity-Domesticating Savege Lives in Africa. In Costa S., et al (Eds) *The Plurality of Modernity*: Decentring Sociology, 2006.

_____. *Against Development*. CODESRIA bulletin numbers 3 (4), pp. 5., 2005.

MAMDANI, Mahmood. *Citizenship and Subject*. Contemporary Africa and the legacy of late colonialism. Cape Town: D. Philip, 1996.

MARCH, James. & OLSEN, Johan. Neo-Institucionalismo: Fatores Organizacionais na vida política. In *Revista Sociologia Política*, Curitiba, 16 (3), p. 121-142 2008.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia de Direito de Hegel***.** Rio de Janeiro: Sindicato Boitempo, 2005. Tradução de Rubens Enderle & Leonardo de Deus;

MATTES, Robert & LUESCHER-MAMASHELA, Thierry. *The Roles of Higher Education in the Democratization of Politics in Africa*. Survey Reports from HERANA. Forthcoming in Journal of Higher Education in Africa. In Cloete, N, Mamashela, T; Muller, J & Ouma, G.. (2011). Historical development of higher education in Africa. Politics and Democratisation: Higher Education Masters in Africa Course Reader (HEMA). Western Cape: HERANA, 2010.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique* 1975-1985. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. Trad. R. Corbisier e M. P. Coelho, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MKANDAWIRE, Thandica. *Running While Others Walk.* Knowledge and the Challenge of Africas' Development.[lecture video], 2011 retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=D2U5omZtsJI on the 30th May, 2016.

MKANDAWIRE, Thandica. The social sciences in Africa: Breaking local barriers and negotiating international presence. The Bashorum M. K. O Abiola distinguished lecture presented to the 1996 ASA annual meeting. *African Studies Review*, Atlanta, 40, (2), p. 15-36, Sept. 1997. Resenha

MOYO, Dhambissa. *The Dead Aid*. Why aid Does not work in Africa. London: Routledge Publication, 2008.

NGOENHA, Severino. *Por Uma Dimensão Moçambicana de Cosciência Histórica***.** Porto: Edições Salesianas, 1992.

NIE, Norman; JUNN, Jane & STEHLIK-BARRY, Kenneth. *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

ODHIAMBO, George. Power or Purpose: Some critical reflections on future school leadership. Leading and Managing: *Journal of the Australian Council for Educational Leaders*, 13(2), 30-43, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988.

OLSEN, John. (2007) The Institutional Dynamics of the European University. In: P. Maassen and J.P. Olsen (eds.) *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer, 2007, pp. 25-54, 2007.

PAÍS Jornal *Daviz Simango diz que crise política é resultado da centralização de poderes no chefe do estado*, 2016. extraído de

http://opais.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/41191-daviz-simango-diz-que-crise-politica-e-resultado-da-centralizacao-de-poderes-no-chefe-de-estado.html no dia 25 de junho de 2016.

PAÍS Jornal. *Jorge Ferrão já assumiu o comando da UP*, 6 de Dezembro de 2016 extraído de http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/42689-jorge-ferrao-ja-assumiu-o-comando-da-up.html no dia 6 de Dezembro de 2016

PAÍS Jornal *Direcção da UEM reprovou currículo que aprovou a 3 anos*. Maputo, 17 de Outubro de 2011. Extraido de http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/17237-direccao-da-uem-reprovou-curriculo-que-aprovou-ha-3-anos.html on the 30th july 2015.

PERES, Sérgio. Comportamento ou Instituições? A evolução histórica do Neo-institucionalismo da Ciência Política. *RBCS*, 23 (68) 2008.

PREMUGY, Cassamo. *Coletânea da Legislação do Ensino Superior*: Ministério da Educação: Direção para a coordenação do ensino superior (DICES), Maputo, Ministério da educação, 2012.

PUTNAM, Robert., *Tuning In, Tuning Out*: The Strange disappearence of Social Capital in America., Ps: Political Science and Politics 28 (4) pp. 664-683, 1995.

RODDICK, Anita. *Heavyweight Leadership Quotes*. Retrieved from https://www.facebook.com Stephanie Sammons/posts 591327127709273 on the 3rd June 2016.

RODRIGUES, Raymundo. Valor Social das Raças e Povos Negros que Colonizaram o Brasile dos seus Descendentes. In *Os Africanos no Brsil*. São Paulo: Madras, 2008.

ROSÁRIO, Lourenço Do. Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique. *Revista Ensino Superio*r.gr.unicamp.br. nr 10 junho-setembro, 2013.

RUEGG, Walter: Themes in higher education. de Ridder-Symoens (ed): *A History of the University in Europe*, vol. 1, 1992; Cambridge University Press. pp. 3-34, 1992.

SAID, Eduard. *Orientalismo:* O oriente como invencão do ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990;

SANTOS, Wanderley Dos. *Introdução ao Estudo das Contradições Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto superior de estudos brasileiros, 1963.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações.* Investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova cultura, 1996.

STUMPF, Samuel. *Socrates to Sartre: A History of Philosophy*. Revised 5th edition, New York: vanderbilt university press, 1988.

TAIMO, Jamisse. *Ensino Superior em Moçambique. História Política e Gestão*. Tese de Doutoramento em Educação-Faculdade de ciências humanas da universidade metodista de Piracicaba, 2010.

TEFERRA, Damtew. & ALTBACH, Philip. African Higher Education: Challenges for the 21st Century. *Journal of Higher Education*, (42), pp. 21-50, 2004.

THERET, Bruno. *As Instituições Entre as Estruturas e as Ações*. Lua Nova, no. 58, 2003.

TILAK, Jandhyala. Higher Education and Development in Asia. Asian Bank or Development *Report*, 2007.

TOCQUEVILLE, Alexis De. *Democracia na América*. Tradução e notas de Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia; 1987.

TROW, Martin. Reflections on the transition from mass to universal higher education, 1970. Daedalus vol 99. Winter 1970 *The Embattled University*. Available in http://www.jstor.org/stable/20023931..

UETELA, Pedro. *Brasil-Moçambique: Uma análise comparativa da institucionalização das ciências sociais*. Revista de Estudios Brasileños (3) 6 pp.18-31, 2017.

_____. *Higher Education and Development in Africa*: London: Palgrave Macmillan 2016.

_____. A Teoria de Ação comunicativa de Habermas: Um conflito ou realidade social na gestão da Educação em Moçambique: *Revista Electrónica de Investigação, Filosófica, Ciência e Tecnologica*, 2(5), pp. 1-13, 2015ª.

_____. Evaluating the implementation of Free Primary education Policy in Mozambique. Equity and efficiency approaches. *Revista Electrónica de Investigação, Filosófica, Ciência e Tecnologica* 2 (1), pp. 14-30, 2015b.

_____. Higher Education and Economic Growth in Mozambique: Some evidence, *RISE: International Journal of Sociology of Education*, 4 (3) 276-294, 2015c.

_____. Sociology of organizations as a mechanism of learning: An address from the Mozambican School organization. *Revista Meditações*, 9 (16), pp. 44-59, 2015d.

_____. Moçambique: Encontros e Desencontros nos Mecanismos de Democracia Participativa Escolar, *Revista Movimentação*, 1 (1), pp. 18–31, 2014.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Max Weber, tradução de M. Irene de Q.F. Szmrecsanyi, Tamás J. M. K. Szmrecsanyi. 2ª Edição rev. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

WHEATLEY, Margaret. Googbye Command and Contyrol. *Leader to Leader*. (5) 21-28, 1997.