



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



LISBON
SCHOOL OF
ECONOMICS &
MANAGEMENT
UNIVERSIDADE DE LISBOA

**FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE:
A COMPARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NA PROVÍNCIA DE GAZA.**

José Amilton Joaquim

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia
Económica e das Organizações

2020

**FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE:
A COMPARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NA PROVÍNCIA DE GAZA.**

José Amilton Joaquim

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia Económica e das Organizações

Júri:

Presidente:

Doutor Nuno João de Oliveira Valério
Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico
Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora Margarida Maria Simões Chagas Lopes
Professora Auxiliar com agregação, aposentada
Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa

Doutora Sandra Manuel Perides Pereira Lopes Estrela Brito
Professora Auxiliar
Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane

Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira (orientadora)
Professora Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Maria de Lourdes Machado-Taylor
Senior Researcher Associate
Center for Research on Higher Education Policies (CIPES)

RESUMO

O crescimento massivo da população estudantil nas instituições de ensino superior tem desafiado as modalidades tradicionais de financiamento público. E as políticas de partilha de custos têm sido uma das opções recorridas pelos governos. Nessa partilha, é importante que, em função das características sociais e económicas dos estudantes e famílias, as questões relacionadas com a equidade e acessibilidade sejam acauteladas.

Este estudo procura compreender como é que as políticas de partilha de custos, tendo em conta os custos diretos, de frequência de ensino superior, indiretos, outras despesas de vida e as características sociais e económicas dos moçambicanos, podem ajudar ou obstruir a acessibilidade ao ensino superior em Moçambique.

Para o efeito, fizemos uma combinação de abordagens metodológicas, qualitativa e quantitativa, recorrendo as técnicas do inquérito por questionário aos estudantes do ensino superior na província de Gaza e a análise documental sobre o financiamento do ensino superior em Moçambique e no mundo.

Os resultados revelaram que em Moçambique o modelo de partilha de custos no financiamento do ensino superior é misto, público e privado, e apesar do Estado continuar a assegurar parte do financiamento do ensino superior como forma de garantir o acesso, ainda está muito aquém de satisfazer as reais necessidades dos estudantes e famílias moçambicanas, pelo número de instituições do ensino superior que continuam sendo reduzidas. Pelos custos onerosos de educação e de vida durante a frequência do ensino superior, que estão muito acima dos rendimentos dos estudantes. As bolsas de estudos para além de serem reduzidas, constituem o único meio de apoio social, o processo de atribuição é ineficiente e as condições das bolsas não satisfazem os custos reais acarretados pelos estudantes. O que coloca em causa as questões de equidade e acessibilidade ao ensino superior, principalmente para as famílias com as condições sócio económicas modestas no país.

Palavras chave: Moçambique, Gaza, Financiamento do ensino superior, políticas de partilha de custos, características socioeconómicas dos estudantes, custos de educação e custos de vida, equidade e acessibilidade ao ensino superior.

ABSTRACT

The massive growth of the student population in higher education institutions has challenged traditional forms of public funding. And cost-sharing policies have been one of the options that governments use. In this sharing, it is important that, due to the social and economic characteristics of students and families, issues related to equity and accessibility are addressed.

This study seeks to understand how cost-sharing policies, taking into account direct costs, higher education attendance, indirect costs, other living expenses and the social and economic characteristics of Mozambicans, can help or hinder accessibility to higher education in Mozambique.

To this end, we have combined methodological, qualitative and quantitative approaches using survey questionnaire techniques for higher education students in Gaza province and document analysis on higher education funding in Mozambique and around the world.

The results showed that in Mozambique the cost-sharing model for higher education funding is mixed, public and private, and while the state continues to provide part of higher education funding as a means of securing access, it is still far from satisfying the real needs of Mozambican students and families by the number of higher education institutions that continue to be reduced. The costly education and living costs during higher education, which are far above student incomes. In addition to being small, scholarships are the only means of social support, the process of awarding them is inefficient and the conditions of the scholarships do not meet the real costs incurred by students. This calls into question the issues of equity and accessibility to higher education, especially for families with modest socio-economic conditions in the country.

Keywords: Mozambique, Gaza, Higher Education Funding, cost-sharing policies, student socio-economic characteristics, education costs and living costs, equity and accessibility to higher education.

DEDICATÓRIA

À todos os meus familiares que de forma direta e indireta contribuíram para a minha educação, quer formal, quer informal.

Aos meus amigos por todas as boas influências.

Em especial dedico ao meu filho Uel Amilton Joaquim por simbolizar a minha continuação.

Deus, dê-me serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar as que posso, e sabedoria para reconhecer as diferenças entre elas.

John Green

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde e capacidade para poder levar acabo mais um sonho, fazer o doutoramento.

À minha família, esposa Joana Manuel Matusse Joaquim e filho Uel Amilton Joaquim, pelo amor, paciência, apoio e suporte que precisei em todos os momentos para não desistir e continuar acreditar que um dia essa empreitada teria o seu fim.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Eduardo Mondlane-UEM Prof. Doutor Orlando Quilambo e ao Dr. Mário Jessen Ex. Diretor da ESNEC, vão os meu agradecimentos pela autorização para estudar e apoio financeiro concedido ao longo do curso na realização do meu trabalho de campo.

Um agradecimento muito especial, vai para a orientadora desta tese a Prof^a. Doutora Luísa Cerdeira, primeiro por me ter desafiado e confiado a desenvolver o tema da tese, segundo por todo o apoio concedido na orientação da tese de forma muito sábia, sem medir esforços, quer no apoio científico e académico, sempre disponível, com paciência, amizade, quer no apoio financeiro para participar de conferências nacionais e internacionais e para todo o suporte técnico específico sempre que fosse necessário para que este trabalho se tornasse uma realidade, *Khanimambo* (obrigado).

A todos os docentes do programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações por todas ferramentas e valores que me acrescentaram durante e depois do período curricular.

Ao Professor João Peixoto pela disponibilidade e atenção que me concedeu desde o processo de candidatura para o curso e durante o curso, endereço o meu muito obrigado.

Aos colegas de turma que durante as discussões calorosas no período curricular e posteriormente nos Seminários III e IV sob a orientação do Professor Daniel Seabra Lopes, a todos vai também o meu muito obrigado pelas contribuições valiosas que foram concedendo para a melhoria deste trabalho.

Agradeço a cada um dos estudantes que se disponibilizou em participar deste estudo, a todos diretores, delegados das instituições do ensino superior da província de Gaza, aos docentes, diretores das faculdades e chefes de departamentos que de forma abnegada deram todo o seu contributo, com muita paciência para o desenvolvimento deste trabalho.

À Direção Provincial de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Gaza em especial ao Chefe do Departamento do Ensino Superior dr. Sousa de Sousa pela pronta disponibilidade sempre que precisei de várias informações nas diversas fases da tese, podia sempre contar com ele.

Aos Diretores Nacional e Adjunto do Ensino Superior, a Prof^a. Eugénia Cossa e ao Dr. Pedro Guiliche pela amizade e confiança no fornecimento das informações que precisei, vão também os meus agradecimentos.

Gostaria também de expressar os meus sinceros agradecimentos a Eng. Cristina Matusse, Diretora Adjunta de Planificação e Desenvolvimento no Ministério de Economia e Finanças e a dra. Domingas de Jesus Mosse, Chefe do Departamento de Finanças no Ministério de trabalho, pela disponibilidade e pelas informações fornecidas.

Os agradecimentos são extensivos aos amigos e irmãos em Cristos em Portugal, Irmã Rute pelo amor e o encorajamento amigo, à Dona Olívia pelo carinho com a minha família e em especial por todo o apoio prestado com o meu filho Uel sempre que eu e a minha esposa precisamos e a todos os irmãos da Igreja Baptista Evangélica do Barreiro. Ainda em Portugal agradeço a Dra. Marta Manso pela experiência que me passou e o apoio técnico na organização dos dados no programa estatístico SPSS, as funcionárias da Biblioteca da Baixa da Banheira pela simpatia e o ambiente de trabalho que criavam para que eu e todos que frequentavam a biblioteca pudessemos trabalhar com maior tranquilidade possível. Vão também os meus agradecimentos à todos os bibliotecários e bibliotecárias e as senhoras da Secretaria de Mestrados e Doutoramentos do ISEG pela simpatia e por terem sido sempre prestativas no atendimento.

No Brasil agradecemos a Dalva e o Zequinha pelo amor, amizade e todo apoio moral, em Moçambique ao Pr. Lourenço Anteiro Presidente da Convenção Baptista de Moçambique, pelo encorajamento e confiança que depositou em mim. Ao Pr. Domingos Rice e a família em Chókwè e ao Gildo e família em Xai-Xai que me acolheram em suas casas sempre que precisei quando estava a realizar o trabalho de campo, ao primo Mateus que nos prestou todo o apoio que precisamos como família de forma que os nossos projectos não parassem em Moçambique. E na China ao Azevedo e família pela amizade e todo o encorajamento, só tenho a agradecer a todos por tudo.

A toda a família, em especial aos meus irmãos, Alexandre Ângelo Joaquim e Henriques Berture Kunoguamoto, Marcos Júnior Kunoguamoto pelo amor, carinho amizade e todo o suporte familiar que me deram.

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
I. INTRODUÇÃO	1
A) Justificação e Relevância do Estudo.....	1
B) Contextualização da província de Gaza.....	3
C) O Problema e a Questão de Pesquisa.....	8
D) Objectivos da investigação e Hipóteses.....	15
E) Estrutura do trabalho.....	16
CAPÍTULO II - ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	18
2.1 Metodologia.....	18
2.1.1 Estratégia de pesquisa - Estudo de Caso	20
2.1.2 Técnicas de recolha dos dados.....	21
2.1.3 Validação do questionário	21
2.1.4 Técnicas de Análise dos dados	25
2.1.5 Limitações e Constrangimento	27
CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
3.1 As funções do Ensino Superior: uma perspectiva histórica.....	30
3.1.1 A influência da massificação na função do Ensino Superior	35
3.1.2 As reflexões atuais sobre o papel do Ensino Superior.....	38
3.2 A perspectiva do Ensino Superior como uma organização.....	48
3.2.1 Consequências da gestão organizacional no Ensino Superior.....	55
3.3 Teorias de Financiamento do Ensino Superior.....	59
3.3.1 A ligação do Ensino Superior com o desenvolvimento.....	68
3.3.2 A Teoria do Capital Humano.....	72
3.3.2.1 Críticas a teoria do Capital Humano e o pensamento neoliberal.....	74
3.4 A influência da massificação no financiamento do Ensino Superior.....	78
3.5 O financiamento público e privado - políticas de Partilha de Custos - <i>Cost-Sharing</i>	82
3.5.1 O Financiamento Público no Ensino Superior	85
3.5.2 O Financiamento Privado no Ensino Superior	89
3.5.2.1 O questionamento ao financiamento privado	94
3.6 Modalidades de Apoio Social para os estudantes do Ensino Superior.....	99
3.6.1 O Apoio Social a partir das Bolsas de Estudos	101
3.6.2 Empréstimos Estudantis: Uma alternativa ao Apoio Social aos estudantes universitário	107
3.6.2.1 Os desafios atuais nos sistemas de Empréstimos Estudantis.....	110
3.7 O Ensino Superior Em África.....	115
3.7.1.1 O ensino superior em África no período pós-independência	117
3.8 Reforma do Ensino Superior em África com ênfase para o financiamento....	121
3.8.1 Do Financiamento Público à Partilha de Custos no financiamento do Ensino Superior em África	127
3.9 Desafios persistentes no Ensino Superior em África.....	136

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	144
4.1 Apresentação e descrição dos dados recolhidos a partir da Análise Documental sobre o ensino superior em Moçambique.....	144
4.1.1 Breve perfil de Moçambique	146
4.1.2 A criação e desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique.....	146
4.1.3 Evolução das instituições de Ensino Superior e de estudantes em Moçambique	150
4.1.4 Financiamento Direto e Indireto a partir do Apoio Social aos estudantes ..	153
4.2 Apresentação e descrição dos dados empíricos recolhidos através do inquérito por questionário.....	158
4.2.1 Dados Gerais dos estudantes do Ensino Superior	171
4.2.2 Características sócio económicas dos estudantes do Ensino Superior	180
4.2.2.1 Opinião dos estudantes em relação ao rendimento do seu agregado familiar	180
4.2.2.2 Opinião dos estudantes em relação as habilitações literárias dos pais	183
4.2.2.3 Opinião dos estudantes em relação ao grupo ocupacional dos seus pai ...	187
4.2.3 Condições de vida dos estudantes do ensino superior	188
4.2.3.1 Residência dos estudantes durante o ano académico.....	188
4.2.3.2 Estudantes do Ensino Superior empregados no último ano lectivo.....	189
4.2.3.3 Estudantes do Ensino Superior com contas bancárias.....	193
4.2.3.4 Estudantes do Ensino Superior com acesso a internet em casa.....	194
4.2.3.5 Estudantes do Ensino Superior com transporte próprio	195
4.2.3.6 Apoio social concedido aos estudantes do Ensino Superior.....	196
4.2.3.7 Empréstimos efetuados pelos estudantes do Ensino Superior.....	201
4.2.3.8 Ocupação dos estudantes do Ensino Superior	210
4.2.3.9 Opinião dos estudantes sobre a ocupação depois de terminar o curso	210
4.2.3.10 A opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior	212
4.2.4 Financiamento dos estudantes do Ensino Superior	216
4.2.4.1 Rendimento mensal dos estudantes por fonte de financiamento	216
4.2.4.2 Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior	219
4.2.4.3 Despesas dos estudantes universitários	223
4.2.4.4 Despesas de vida dos estudantes universitários.....	223
4.2.4.4.1 Despesas mensais com o alojamento dos estudantes do Ensino Superior	224
4.2.4.4.2 Despesas mensais dos estudantes do Ensino Superior com a comunicação	225
4.2.4.4.3 Despesas mensais, com alimentação, dos estudantes do ensino superior	226
4.2.4.4.4 Despesas mensais de saúde dos estudantes do Ensino Superior	227
4.2.4.4.5 Despesas mensais, com transportes, dos estudantes do ensino superior	228
4.2.4.4.6 Despesas mensais pessoais dos estudantes do Ensino Superior	229
4.2.4.5 Conjugação das despesas correntes mensais	230
4.2.4.6 Despesas de vida anuais dos estudantes do Ensino Superior	231
4.2.4.7 Despesas de educação dos estudantes universitário	233
4.2.4.7.1 Despesas com propinas dos estudantes do ensino superior.....	233
4.2.4.7.2 Despesas com taxas de matrículas dos estudantes do Ensino Superior.....	235
4.2.4.7.3 Despesas dos estudantes do ensino superior com outras taxas de inscrições e avaliações.....	237
4.2.4.8 Conjugação das despesas de frequência de educação	238

4.2.4.8.1 Outras despesas dos estudantes do Ensino Superior com a educação	239
4.2.4.8.2 Despesas dos estudantes do Ensino Superior com livros e outros materiais	240
4.2.4.8.3 Despesas dos estudantes do Ensino Superior com equipamento e visitas de estudo	241
4.2.4.8.4 Outras despesas dos estudantes do Ensino Superior não incluídas nas anteriores	243
4.2.4.9 Conjugação das despesas de frequência e outras despesas de Educação	243
4.2.4.10 O total das despesas anuais com a educação	245
4.2.4.11 Apresentação dos gastos com educação por áreas científicas e por sector e tipo de ensino	246
4.2.4.12 Apresentação dos gastos com educação por áreas científicas e pelo período em que ocorrem os cursos	249
4.2.4.13 Custos Totais de Educação e de Vida	251
4.3 Análise dos Dados	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	306
ANEXOS	322
ANEXO A: Inquérito para os estudantes do ensino superior	323
ANEXO B: Informações estatísticas sobre a bolsas de estudos em Moçambique	327
ANEXO C: Modelo da carta de pedido para realização de trabalho de campo dirigida às IES	333
ANEXO D: Credencial da UEM-ESNEC para efeitos de trabalho de campo	334
ANEXO E: Declaração da orientadora para efeitos de trabalho do campo	335
ANEXO F: Declaração do ISEG para efeitos de trabalho de campo	336
ANEXO G: Documento de autorização da Direção Provincial de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional – Gaza	337
ANEXO H: Respostas formais das IES para realização de trabalho campo	338
ANEXO I: Declarações das IES após o término do processo de recolha de dados	340
ANEXO J: Outras situações e especificar nas respostas do questionário	348

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: Estudantes matriculados no ensino superior na província de Gaza por IES, período e género, 2018	5
Quadro 2: Corpo docente das instituições do ensino superior na província de Gaza, 2018	6
Quadro 3: Notas sobre o teste do questionário aos estudantes do Ensino Superior Público e Privado na Província de Maputo	22
Quadro 4: Síntese do modelo de análise da investigação	27
Quadro 5: Distribuição das despesas com a Investigação e Desenvolvimento em percentagem do PIB.....	33
Quadro 6: Tipos de políticas de propinas públicas – Ano 2008.....	91
Quadro 7: Número de bolsas / prémios estimados, por fonte de premiação, 2014/15 .	105
Quadro 8: Taxa bruta de matrículas no ensino superior em África em %.....	123
Quadro 9: Relação da taxa de participação em % no ensino superior ao nível de África e outras regiões do mundo.....	124
Quadro 10: Relação da taxa de participação em % ao nível do género no ensino superior em África e outras regiões do mundo.....	126
Quadro 11: Programa de partilha de custos em alguns países do continente africano .	131
Quadro 12: Formas e estágios de partilha de custos.....	132
Quadro 13: Despesa do governo no ensino superior, percentagem do PIB	138
Quadro 14: Base de dados do ensino superior em África.....	139
Quadro 15: Agências Nacionais de Garantia de Qualidade e Acreditação em África .	142
Quadro 16: Evolução do número de estudantes no ensino superior ano 2001-2017....	151
Quadro 17: Evolução do orçamento do ensino superior.....	153
Quadro 18: Relação global dos estudantes, em função da instituição, tipo de instituição, cursos, períodos, nível e sexo.	160
Quadro 19: Relação dos estudantes do 2º e 3º nível em função do tipo de instituição, cursos, período e sexo.....	165
Quadro 20: Amostra teórica	169
Quadro 21: Amostra Teórica e Inquirida.....	170
Quadro 22: Estudantes por sexo, sector e tipo de ensino superior	171
Quadro 23: Estudantes e período em que ocorrem os cursos	172
Quadro 24: Estudantes por classe de idade, sector e tipo de ensino.....	173
Quadro 25: Classe de idade em função do período em que ocorre o curso.....	174
Quadro 26: Nacionalidade dos estudantes por tipo e sector de ensino.....	174
Quadro 27: Relação dos estudantes em função do período em que ocorrem os cursos	175
Quadro 28: Cursos frequentados pelos estudantes	176
Quadro 29: Residência habitual dos estudantes por região, província e distrito.....	178
Quadro 30: Estudantes deslocados e não deslocados por tipo de ensino	179
Quadro 31: Tipo de escola secundária frequentada pelos estudantes por sector e tipo de ensino.....	180
Quadro 32: Rendimento do agregado familiar por sector e tipo de ensino	181
Quadro 33: Rendimento do agregado familiar, por área científica	182
Quadro 34: Avaliação do rendimento do agregado familiar no ensino público e privado	183
Quadro 35: Habilitações literária do Pai dos estudantes do ensino superior por área científica	186
Quadro 36: Habilitações da Mãe dos estudantes do ensino superior por área científica	187

Quadro 37: Estudantes trabalhadores e não trabalhador por sexo.....	189
Quadro 38: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por idade	190
Quadro 39: Estudantes empregados no último ano letivo por tipo de ensino	190
Quadro 40: Estudantes empregados no último ano lectivo por área científica	191
Quadro 41: Estudantes empregados por período em que ocorre o curso	191
Quadro 42: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por rendimento do agregado familiar.....	192
Quadro 43: Número médio de horas de trabalho por semana dos estudantes trabalhadores.....	192
Quadro 44: Estudantes que possuem cartão de crédito por sector e tipo de ensino	193
Quadro 45: Estudantes que possuem cartão de crédito por período em que ocorre o curso.....	193
Quadro 46: Estudantes com Internet em casa por sector e tipo de ensino.....	194
Quadro 47: Estudantes com Internet em casa por período em que ocorre o curso.....	194
Quadro 48: Estudantes com Internet em casa por área científica.....	195
Quadro 49: Estudantes com viatura própria por sector e tipo de ensino	195
Quadro 50: Estudantes bolsheiros do ensino superior por sector e tipo de ensino.....	196
Quadro 51: Estudantes bolsheiros do ensino superior por área científica.....	197
Quadro 52: Estudantes bolsheiros do ensino superior por período em que ocorre o curso	197
Quadro 53: Relação do pedido de empréstimo em função do sector e tipo de ensino .	203
Quadro 54: Relação do pedido de empréstimo em função do período em que ocorre o curso.....	204
Quadro 55: Relação do pedido de empréstimo em função das áreas científicas	204
Quadro 56: Relação do pedido de empréstimo em função da idade do estudante	205
Quadro 57: Relação do pedido de empréstimo em função do nível de rendimento do seu agregado familiar.....	205
Quadro 58: Ano em que o estudante contraiu o empréstimo	206
Quadro 59: Rendimentos mensais por sector e tipo de ensino	217
Quadro 60: Rendimentos mensais por sector em função do período em que ocorre o curso.....	218
Quadro 60: Despesas mensais com alojamento por sector e tipo de ensino em MT....	224
Quadro 61: Despesas mensais com alojamento por área científica em MT	224
Quadro 62: Despesas de alojamento dos estudantes incluindo rendas por período em que ocorre o curso em MT	225
Quadro 63: Despesas de alojamento incluindo rendas por estudante deslocado e não deslocado em MT	225
Quadro 64: Despesas realizadas pelos estudantes com telefone fixo e telemóvel por sector e tipo de ensino	226
Quadro 65: Despesas realizadas pelos estudantes com telefone fixo e telemóvel por período em que ocorre o curso	226
Quadro 66: Despesas dos estudantes com alimentação divididos por sector e tipo de ensino.....	227
Quadro 67: Despesas dos estudantes com alimentação em períodos que ocorrem os cursos.....	227
Quadro 68: Despesas dos estudantes com o médico por sector e tipo de ensino	228
Quadro 69: Despesas dos estudantes com o médico em função do período que ocorrem os cursos	228
Quadro 70: Despesas dos estudantes com transporte (gasolina, transporte público, seguro do carro) por sector e tipo de ensino.....	229

Quadro 71: Despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros,... álcool, divertimentos, etc.) sector e tipo de ensino.....	229
Quadro 72: Despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.) por período em que ocorre o curso	229
Quadro 73: O nível de despesas correntes mensais dos estudantes.....	230
Quadro 74: Conjunto das despesas correntes mensais por sector e tipo de ensino	230
Quadro 75: Despesas correntes mensais por área científica.....	231
Quadro 76: Despesas correntes anuais por sector e tipo de ensino	232
Quadro 77: Diferença entre os valores das despesas correntes anuais dos estudantes das instituições públicas e das privadas em função das áreas científicas	232
Quadro 78: Despesas correntes anuais por tipo de ensino e de acordo com a situação do estudante face à sua residência	233
Quadro 79: Comparação do valor das propinas pagas pelos estudantes por ano letivo por sector e tipo de ensino e área científica	235
Quadro 80: Propinas pagas pelos estudantes em função do período em que ocorre o curso, Laboral, Pós-Laboral e Ensino a Distância.....	235
Quadro 81: Distribuição do valor de taxa de matrícula por área científica.....	236
Quadro 82: Distribuição do valor de taxa de matrícula por sector e tipo de ensino.....	236
Quadro 83: Distribuição do valor de taxa de matrícula em função do período em que ocorrem os cursos	237
Quadro 84: Despesas de Frequência de Educação (Propina, Matrícula, Outras taxas) por sector e tipo de ensino	239
Quadro 85: Despesas de Frequência de Educação (Propina, Matrícula, Outras taxas) em função do período em que ocorre o curso.....	239
Quadro 86: Despesas com livros e outros materiais por sector e tipo de ensino.....	240
Quadro 87: Despesas com livros e outros materiais em função do período em que ocorre o curso.....	240
Quadro 88: Despesas com livros e outros materiais por área científica.....	241
Quadro 89: Despesas com equipamento e visitas de estudo por sector e tipo de ensino	241
Quadro 90: Despesas com equipamento e visitas de estudo em função do período em que corre o curso.....	242
Quadro 91: Despesas com equipamento e visitas de estudo por área científica.....	242
Quadro 92: Outras despesas não incluídas em qualquer outro item por sector e tipo de ensino.....	243
Quadro 93: Outras despesas não incluídas em qualquer outro item por sector e tipo de ensino.....	243
Quadro 94: Despesas de frequência de educação e outras despesas por sector e tipo de ensino.....	244
Quadro 95: Despesas de frequência de educação e outras despesas em função do período em que ocorre o curso	245
Quadro 96: Despesas de Educação anuais por sector e tipo de ensino.....	245
Quadro 97: Despesas de Educação anuais em função do período em que ocorre o curso	246
Quadro 98: Ensino Universitário Público - Despesas de educação por área científica	247
Quadro 99: Ensino Politécnico Público - Despesas de educação por área científica...	247
Quadro 100: Ensino Universitário Privado - Despesas de educação por área científica	248
Quadro 101: Ensino Politécnico Privado - Despesas de educação por área científica.	249
Quadro 102: Ensino no período Laboral - Despesas de educação por área científica..	249

Quadro 103: Ensino no período Pós-laboral - Despesas de educação por área científica	250
Quadro 104: Ensino a Distância - Despesas de educação por área científica	251
Quadro 105: Disposição das despesas totais dos estudantes do ensino superior por tipo de custo	252
Quadro 106: As percentagens das Despesas de Educação/Despesas Correntes por sector e tipo de ensino	253
Quadro 107: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por tipo de ensino público e privado	253
Quadro 108: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por sector e tipo de ensino	254
Quadro 109: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) em função do período em que ocorre o curso	254
Quadro 110: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por área científica	255
Quadro 111: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) em função do rendimento do agregado familiar	256
Quadro 112: Distribuição dos gastos totais por estudantes deslocados e não deslocados	256
Quadro 113: Disposição das despesas anuais dos estudantes agrupados por tipo de ensino, região da instituição e tipo de alojamento do estudante	257
Quadro 114: Custos privados dos estudantes e custos públicos das instituições de ensino superior públicas abrangidas pelos estudos 2018	285
Quadro 115: Custos de educação e de vida dos estudantes do ensino superior comparado com o PIB <i>per capita</i>	287

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Tendências nas despesas com as instituições do ensino superior (IES) e I&D em percentagem do PIB em alguns países no mundo	34
Gráfico 2: Bolsas globais por área de formação e género ano de 2014, 2016 e 2017..	155
Gráfico 3: Bolsas atribuídas aos estudantes para dentro do país por província de proveniência.....	155
Gráfico 4: Bolsas atribuídas aos estudantes para fora do país 2014, 2016 e 2017.....	156
Gráfico 5: Bolsas atribuídas aos estudantes por níveis de ensino e género 2014, 2016, 2017.	157
Gráfico 6: Bolsas financiadas pelo Banco Mundial 2014, 2015 e 2017.....	157
Gráfico 7: Dados referentes as bolsas atribuídas no ano 2018	158
Gráfico 8: Estudantes por sexo e áreas científicas	172
Gráfico 9: Classe de Idade por tipo de ensino	173
Gráfico 10: Número de estudantes por sector e tipo de ensino	175
Gráfico 11: Estudantes por área científicas	177
Gráfico 12: A percepção dos estudantes do ensino superior sobre o rendimento do seu agregado familiar	180
Gráfico 13: Avaliação do rendimento do agregado familiar	182
Gráfico 14: Habilitações literárias dos pais dos estudantes do ensino superior	184
Gráfico 15: Habilitações literária dos pais dos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino.....	185
Gráfico 16: Grupo ocupacional dos pais dos estudantes do ensino superior.....	188
Gráfico 17: Residência do estudante durante o ano académico	189
Gráfico 18: Estudantes bolseiros do ensino superior por tipo de ensino.....	196
Gráfico 19: Valor mensal da bolsa dos estudantes do ensino superior	198
Gráfico 20: Estudantes bolseiros do ensino superior empregados no último ano letivo	199
Gráfico 21: Estudantes bolseiros do ensino superior por número de horas de trabalho efetuadas no ano passado.....	199
Gráfico 22: Estudantes bolseiros do ensino superior por posse de cartões de crédito, acesso à Internet na sua residência e viatura própria.....	200
Gráfico 23: Opinião dos estudantes em relação a bolsas que consideram mais vantajosas	201
Gráfico 24: Tipo de empréstimo contraído.....	202
Gráfico 25: Entidades que concederam empréstimos a estudantes do ensino superior	203
Gráfico 26: Valor de empréstimo contraído pelos estudantes do ensino superior	206
Gráfico 27: Valor do empréstimo contraído pelos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino	207
Gráfico 28: Valor de empréstimo contraído pelo estudante em função do período em que ocorre o curso.....	207
Gráfico 29: Os motivos que levaram os estudantes a contrair o empréstimo.....	208
Gráfico 30: Se pudesse, teria contraído um empréstimo maior.....	208
Gráfico 31: Os motivos para não terem contraído um empréstimo.....	209
Gráfico 32: Os motivos para não ter contraído um empréstimo.....	209
Gráfico 33: Ocupação do dia-a-dia dos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino	210
Gráfico 34: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por sexo	211

Gráfico 35: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por sector e tipo de ensino	212
Gráfico 36: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por rendimento do seu agregado familiar	212
Gráfico 37: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por tipo de ensino	214
Gráfico 38: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior em função do período em que ocorre o curso	215
Gráfico 39: Opinião dos estudantes sobre os mecanismos de financiamento do ensino superior por área científica	216
Gráfico 40: Total do Rendimento Mensalmente Disponível por áreas de científicas ..	218
Gráfico 41: Total do Rendimento Mensalmente Disponível por rendimento do agregado familiar	219
Gráfico 42: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por sector e tipo de ensino	220
Gráfico 43: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por estudantes deslocados e não deslocados.....	221
Gráfico 44: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por áreas científicas	222
Gráfico 45: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por local onde se encontram as instituições do ensino superior	223
Gráfico 46: Distribuição do valor das outras taxas (inscrição nas disciplinas, taxas de exames, etc.) por área científica e sector e tipo de ensino	238
Gráfico 47: Despesas totais anuais com educação e vida dos estudantes agrupados por tipo de ensino, distrito onde se encontra a instituição e tipo de alojamento dos estudantes.....	259
Gráfico 48: Evolução do orçamento do ensino superior	272
Gráfico 49: Estudantes Matriculados em 2018 nas IES em Gaza por género e período	276
Gráfico 50: Comparação dos custos de educação e de vida com o valor da bolsa mais auferida pelos estudantes	280
Gráfico 51: Custos dos estudantes (Estudos e de Vida) do ensino superior deduzidos o valor da bolsa versus PIB per capita 2018.....	289

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1: Mapa de Moçambique em África, Província de Gaza em Moçambique e Mapa da província de Gaza	4
Figura 2: Despesas com os estudantes do ensino superior em 2015	64
Figura 3: Total das despesas públicas e privadas no ensino superior em percentagem do PIB em 2014	85
Figura 4: Evolução das instituições do ensino superior em Moçambique desde 1993-2017	150
Figura 5: Evolução de número de docentes em função do nível de formação 2004-2017	152
Figura 6: A base teórica.....	260
Figura 7: As componentes do projeto de desenvolvimento do ensino superior em Moçambique.....	269
Figura 8: Modelo atual de Financiamento do ensino superior em Moçambique	271

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

- AAU - Associação das Universidades Africanas
- ACIPOL - Academia de Ciências Policiais
- A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação Ensino Superior
- APOLITÉCNICA - Universidade Politécnica
- CAMES - *Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur*
- CCE - Comissão das Comunidades Europeias
- CES - Conselho Superior de Educação
- CESO - Agência de consultoria e desenvolvimento
- CESTES – Custo de Estudante no Ensino Superior em Portugal
- CODESRIA - Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África
- COOPEDU – Conferência de Cooperação e Desenvolvimento de Qualidade
- C&T - Ciência e Tecnologia
- DINAGECA – Direção Nacional de Geografia e Cadastro
- DPCTESTP – Direção Provincial de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
- EHEA - *European Higher Education Area*
- ESEG - Chókwè - Escola Superior de Economia e Gestão
- ESNEC - Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORGES – Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa
- FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
- FRELIMO - Frente de Libertação Nacional de Moçambique
- HECS - *Higher Education Contribution Scheme*
- IAU - Associação Internacional de Universidades
- IBM - Instituto de Bolsas de Estudos
- ICHEFAP - *Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project*
- I&D - Investigação e Desenvolvimento
- IES – Instituições do Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISCED - Instituto Superior de Ciência e Educação a Distância

ISCTEM - Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique

ISGE-Gwaza Muthini - Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Mutine

ISGN - Instituto Superior de Gestão de Negócios

ISMonitor - Instituto Superior Monitor

ISPG - Instituto Superior Politécnico Gaza

ISUTC - Instituto Superior de Transportes e Comunicação

MEF - Ministério de Economia e Finanças

MCTETP – Ministério de Ciências, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional

MT – Metical

NUIT - Número Único de Identificação Tributária

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCTS - *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad*

PIB – Produto Interno Bruto

QUIF - *Quality Enhancement and Innovation Facility*

SADC - Comunidade dos Países da África Austral

SNE – Sistema Nacional de Educação

UCM - Universidade Católica de Moçambique

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UMBB - Universidade Islâmica Mussa Bin Bik

UNDP – *United Nations Development Programme*

UniLúrio - Universidade de Lúrio

UniZambeze - Universidade de Zambeze

UP - Universidade Pedagógica

USD - *United States Dollar*

USTM - Universidade São Tomás de Moçambique

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

I. INTRODUÇÃO

A) Justificação e Relevância do Estudo

Se a educação de forma geral constitui um dos pilares importante para um desenvolvimento sustentável de qualquer nação, ao ensino superior cabe ainda uma grande responsabilidade pelas saídas profissionais de qualidade que dela depende.

O financiamento é uma das bases para qualquer tipo de instituição poder alcançar os seus objetivos e as instituições de ensino superior não são uma exceção.

O financiamento constitui um dos mecanismos importante na definição dos resultados do ensino superior como uma organização com as suas peculiaridades e responsabilidade no âmbito social que o diferencia de outras organizações. Nas dimensões relacionadas com a qualidade, eficiência, acesso, equidade e capacidade de resposta do próprio sistema de ensino.

No entanto, como afirma Hauptman (2007, p. 82) “ironicamente, embora as questões de financiamento sejam muitas vezes um tema muito discutido, a quantidade de pesquisa académica escrita sobre o assunto é bastante modesta. Parece ser muito mais frequente objeto de pesquisa académica no ensino superior outros tópicos, como manter a qualidade, proteger a liberdade académica e fortalecer a governança, do que as questões financeiras”.

Segundo o relatório sobre as estratégias de reforma do financiamento do ensino superior em Moçambique, refletir sobre as questões relacionadas com o financiamento do ensino superior para o país é uma forma do governo moçambicano capitalizar a sua janela demográfica de oportunidade e o crescente fluxo de investimento externo. Na medida em que as reflexões sobre o financiamento do ensino superior irão fornecer parte da solução para o desenvolvimento dos recursos humanos moçambicanos, para a sua economia e o bem-estar da sua sociedade (Fonteyne & Jongbloed, 2018).

Os estudos mostram que as pesquisas na área de financiamento do ensino superior ao nível global, principalmente relacionadas com a questão da partilha de custos são muito recentes. Segundo Cerdeira (2008), foi a partir do projeto *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project-ICHEFAP* que durante 7 anos desde o ano 2000 ao ano 2007 liderado pelo Professor Bruce Johnstone sobre financiamento da Fundação Ford, que muita informação teórica nessa área foi organizada e difundida.

O trabalho desenvolvido pelo ICHEFAP (2007) sendo uma fonte mundial de informações teóricas e descritivas sobre políticas comparativas internacionais de ensino e assistência financeira, com trabalhos mais do que teóricos e estudos sobre financiamento e partilha de custos no ensino superior de vários países, contou com a participação de vários académicos e estudantes de pós-graduação (mestrados e doutoramentos) e investigadores de centros de estudos oriundos de vários países que possibilitaram a produção de informação significativa internacional comparativo do ensino superior e das políticas de assistência financeira.

As conferências internacionais que foram organizadas pelo projeto em diversos países e as consultorias sobre o financiamento do ensino superior feitas para as organizações internacionais, resultante das pesquisas desenvolvidas, foram importantes e pertinentes. A informação produzida tem servido, não só de suporte político em termos de assistência financeira no ensino superior para várias organizações de renome internacional e países, como também tem servido de referência teórica para muitas pesquisas que têm sido desenvolvidas na área do financiamento do ensino superior.

No entanto, os dados do ICHEFAP dão indicação de que os estudos desenvolvidos ao nível do mesmo projeto, apesar da abrangência internacional, de forma geral teve uma maior abrangência no continente Europeu, no Asiático e em África, do que em relação a América do Norte e Latina.

E de forma particular em relação a África, abrangeram mais os países falantes da língua inglesa (Egito, Etiópia, Gana, Quênia, Nigéria, África do Sul e Tanzânia e Uganda, e apenas um país falante da língua francesa (Marrocos) e não abrangeram os países falantes da língua Portuguesa.

Os estudos nas áreas de financiamento do ensino superior nos países que falam a língua portuguesa em África, especificamente em Cabo Verde e Angola, apresentam datas muito recentes e têm sido desenvolvidos por estudantes do curso de pós-graduação e a partir de alguns projetos de consultorias como é o caso do CESO desenvolvido em Angola em 2017 e financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento, sob pedido do próprio governo Angolano.

Assim, em função do constante crescimento no contexto atual do sector do ensino superior, quer ao nível global e quer especificamente ao nível dos países Africanos, tendo em conta o papel que o mesmo desempenha no desenvolvimento social, económico, cultural e político dos países e regiões, os estudos relacionados com

o financiamento do ensino superior assumem uma grande importância como meio de informação e tomada de decisões estratégicas sobre o mesmo sector (CESO, 2017).

Uma vez que estudos dessa natureza não olham somente para o financiamento tendo em conta um único agente como muitas vezes é considerado ser o Estado, mas também para todos os outros agentes conforme mencionados por Johnstone (2001) a saber: o Estado/contribuintes, estudantes famílias e mecenas individuais e organizacionais.

E não havendo estudos dessa natureza em Moçambique constituiu uma necessidade que nos levou a aceitar esse desafio sob o convite da Professora Luísa Cerdeira que já tem vindo a desenvolver estudos relacionados sobre o contexto Português desde de 2008.

E como se pode perceber, para estudos desta natureza o ideal seria que o mesmo fosse desenvolvido ao nível nacional (Moçambique). Mas por questões de recursos financeiros optamos por escolher um campo empírico que com as possibilidades financeiras que tínhamos, tendo em conta os *timings* para o término do curso, pudesse servir de uma amostra para o país e, no caso, foi a província de Gaza que tem acolhido estudantes oriundo das três regiões do país, norte, centro e sul.

B) Contextualização da província de Gaza

A província de Gaza, situa-se na região sul de Moçambique, a sua capital é a cidade de Xai-Xai que dista 210 quilómetros a norte da capital nacional, Maputo. Com uma área de 75.709 Km², conta com um total de 1.446.654 de habitantes, dos quais maior número é de mulheres em relação aos homens.

A província está dividida em 11 distritos e possui seis municípios: Chibuto, Chókwè, Macia, Mandlacaze, Bilene e Xai- Xai.

Conta com uma taxa de analfabetismo que rondam nos 32.4%, um PIB de 22 832 MT e PIB *per capita* de 24 172 USD.

A província de Gaza tem 10 instituições do ensino superior correspondente a 19% do total das instituições do ensino superior em Moçambique. Das quais 5 encontram-se nos distritos de Chókwè, Chibuto, Chongwene e Mandlakaze, das mesmas

3 são públicas e 2 são privadas e as outras 5, que são privadas, encontram-se na cidade capital da província¹.

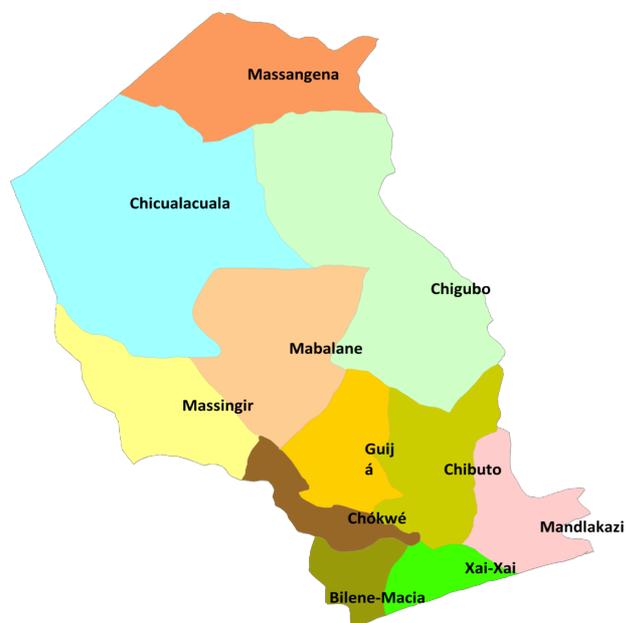
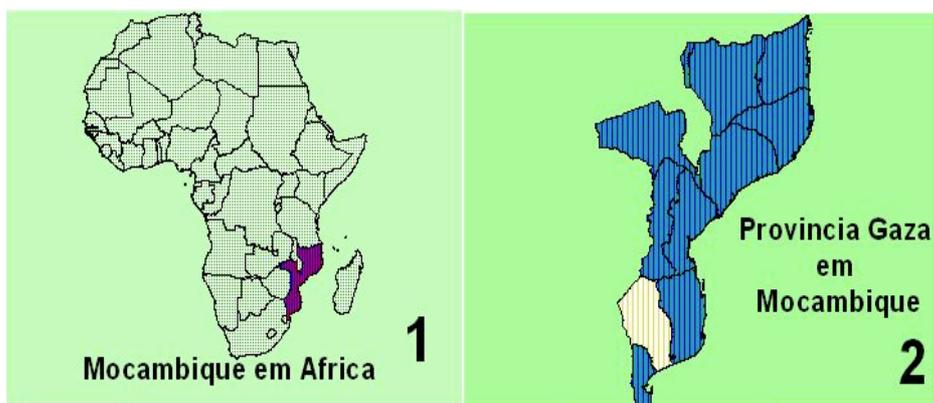


Figura 1: Mapa de Moçambique em África, Província de Gaza em Moçambique e Mapa da província de Gaza

Fonte: Adaptado da Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA (2011) e INE (2015)

A província conta com mais de 6 000 estudantes a frequentar o ensino superior e com mais de 400 docentes distribuídos da seguinte maneira pelas instituições do ensino superior.

¹ Informação retirada do Anuário Estatístico da Província de Gaza (INE, 2017) e Estatística sobre o ensino superior em Moçambique (Ministério da Educação, 2012).

Quadro 1: Estudantes matriculados no ensino superior na província de Gaza por IES, período e género, 2018

Ordem	IES	Natureza	Estudantes					
			Período Laboral			Período Pós-Laboral		
			M	F	HM	M	F	HM
1	ISCED	Privada	73	58	131	0	0	0
2	ESEG	Privada	0	0	0	56	65	121
3	ESNEC	Pública	179	202	381	21	19	40
4	UP	Pública	961	834	1795	347	616	963
5	ISGN	Privada	0	0	0	33	40	73
6	ISPG	Público	710	520	1.230	181	209	390
7	USTM	Privada	260	375	635	56	26	82
8	ISM	Privada	99	81	180	0	0	0
9	APOLITÉCNICA	Privada	0	0	0	66	13	79
10	ISGE-GM	Privada	129	323	452	161	218	379
Total Parcial			4804			2127		
Total Geral			6931					

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da DPCTESTP (2019)

Quadro 2: Corpo docente das instituições do ensino superior na província de Gaza, 2018

Ordem	IES	Natureza	Anos de criação	Docentes Regime e contrato	Nacionais						Estrangeiros					
					Masculino			Feminino			Masculino			Feminino		
					Lic.	MSc.	PhD.	Lic.	MSc.	PhD.	Lic.	MSc.	PhD.	Lic.	MSc.	PhD.
1	ISCED	Privada	2015	Tempo Inteiro	2											
				Tempo Parcial	1											
2	ESEG	Privada	2007	Tempo Inteiro	3	1		1								
				Tempo Parcial	9	8										
3	ESNEC	Pública	2009	Tempo Inteiro	8	33	3	8	2	1						
				Tempo Parcial	2	1	1		1							
4	UP	Pública	2005	Tempo Inteiro	17	26		8	3	1						
				Tempo Parcial	8			1	1							
5	ISGN	Privada	2011	Tempo Inteiro	3	1		4								
				Tempo Parcial	6	5		6	1							
6	ISPG	Pública	2005	Tempo Inteiro	20	38		1	9							
				Tempo Parcial	2		3				1	1				
7	USTM	Privada	2005	Tempo Inteiro	2	3	1	1	1							
				Tempo Parcial	46	16	2	12	2							
8	ISM	Privada	2008	Tempo Inteiro												
				Tempo Parcial												
9	APOLITÉCNICA	Privada		Tempo Inteiro		1		1								
				Tempo Parcial	14	2					2			1		
10	ISGE-GM	Privada	2016	Tempo Inteiro	5	13	1	23	4		1			2		
				Tempo Parcial	66			4								
TOTAL					214	148	11	70	24	2	1	4		3		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da DPCTESTP (2019)

1. ISCED - Instituto Superior de Ciência e Educação a Distância; 2. ESEG – Chókwè - Escola Superior de Economia e Gestão; 3. ESNEC - Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo; 4. UP- Universidade Pedagógica²; 5. ISGN - Instituto Superior de Gestão de Negócios; 6. ISPG - Instituto Superior Politécnico Gaza; 7. USTM - Universidade São Tomás de Moçambique; 8. ISMonitor - Instituto Superior Monitor; 9. APOLITÉCNICA - Universidade Politécnica; 10. ISGE - Gwaza Muthini-Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Mutine.

Em relação a preferência pela região sul e concretamente o caso da província de Gaza, por um lado deve-se ao facto de ser a província em que estou a trabalhar e tem sido na mesma em que tenho estado a desenvolver alguns trabalhos de pesquisas como forma de contribuir para o desenvolvimento da própria província e pretendo contribuir

² Essa delegação da UP em Gaza foi reestruturada no ano 2019 e passou a ser Universidade do Save.

com este estudo.

Por outro, a província de Gaza na esteira de expansão das instituições de ensino superior pelo país, foi abrangida a partir dos anos de 2005 com IES não somente distribuídas geograficamente na capital provincial, como também em alguns distritos da província de Gaza, nomeadamente, distrito de Chókwè, Chibuto, Chongwene e Mandlacaze.

E o outro motivo, prende-se com o facto da província de Gaza apresentar instituições de ensino superior binárias (Universidades e Politécnicas) e com políticas de financiamentos diferenciado, mesmo nas IES públicas, o que torna este estudo mais abrangente.

Assim, apesar da natureza do estudo que considera imprescindível conhecer a realidade orçamental das instituições de ensino superior e dos serviços de apoio social, mormente no que toca ao financiamento, com o objetivo de identificar o apoio público das entidades governamentais e confrontá-los com os dados dos custos dos estudantes, como tem sido feito em estudos dessa natureza como o de Cerdeira (2008) aplicados a Portugal e outros países.

O estudo não tem por finalidade a mera descrição quantitativa dos gastos precisos que os estudantes do ensino superior podem ter, mas também a interpretação dos seus pensamentos sobre o financiamento, na perspetiva da metodologia participativa dos estudantes que têm alguma opinião para o efeito e fazer uma caracterização socioeconómica dos estudantes do ensino superior.

Não pretende também o estudo apresentar uma proposta de política de financiamento ou de partilha de custos, entretanto contribuir para a edificação de um quadro esclarecedor e crítico sobre a distribuição de custos ao nível de financiamento do ensino superior em Moçambique.

Assim, este estudo configura-se ser relevante pela pertinência social, política, económica e científica que encerra. Na medida em que vai permitir compreender e contribuir na aérea de investigação de política de financiamento do ensino superior e na partilha de custos entre o Estado/contribuintes e estudantes/famílias³, numa fase em que todos os países se deparam com uma onda de austeridade no financiamento do ensino superior e esta onda torna-se ainda mais crítica para os países Africanos como é o caso

³ Investigação desenvolvida pelo projeto Internacional Comparativo de Finanças e Acessibilidade ao Ensino Superior (ICHEFAP), no âmbito do Centro para Comparação Global dos estudos em educação *que se encontra na Universidade de New York em Bufalo.*

de Moçambique, mormente com a crise que está a atravessar por conta das consideradas dívidas ocultas ou não declaradas.

Por isso, sendo este um assunto de agenda nacional como um dos pontos que tem sido tomado em consideração no âmbito de reformulação das políticas de financiamento do ensino superior, conforme o plano estratégico 2012-2020.

Espera-se, que as análises que serão tomadas em consideração, sejam úteis para os futuros debates sobre a reformulação da política de financiamento do ensino superior, que seria ideal para o contexto Moçambicano, tendo em conta a situação real dos custos incorridos pelos estudantes e as condições socioeconómicas determinantes para a frequência e acessibilidade do ensino superior em Moçambique.

E tendo em conta o papel e o estatuto organizacional do ensino superior, que deve marcar a sua diferença no seio de outras organizações, numa sociedade, que o estudo venha a realçar a contribuição do ensino superior para uma sociedade que se quer mais justa e equitativa não para o reforço das desigualdades sociais.

C) O Problema e a Questão de Pesquisa

A Constituição da República de Moçambique (2011) no seu artigo 114 sobre o Ensino Superior deixa claro no seu ponto 1 que “o acesso às instituições públicas do ensino superior deve garantir a igualdade e equidade de oportunidades e a democratização do ensino, tendo em conta as necessidades em quadros qualificados e elevação do nível educativo e científico no país” p. 34.

Com o estabelecimento formal do ensino superior em Moçambique há mais de cinco décadas, não constitui dúvida para ninguém sobre a sua importância e participação, quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento público no geral do país.

Como é referido por Johnstone (2005), o ensino superior no início do século XXI tornou-se cada vez mais importante. Desde os países altamente industrializados como os da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), até aos países em desenvolvimento, o ensino superior é visto como uma base para as sociedades civis democráticas, um motor de crescimento económico e um instrumento de política para o avanço da mobilidade económica individual e justiça social.

Esta ideia é partilhada pela UNESCO, quando revela que, há um reconhecimento claro da procura massiva e insatisfeita pelo ensino superior no século XXI (UNESCO, 2009).

No entanto, vários são os desafios que o ensino superior tem estado a atravessar e todos eles estão de uma ou de outra forma relacionados com a questão de financiamento, como as pesquisas de vários autores têm evidenciado (Johnstone, 2001, 2005, 2010, 2016), (Tekleselassie & Johnstone, 2004), (Woodhall, 2007), (Barr, 2007), (Marcucci & Johnstone, 2007), (Vossensteyn & Jong, 2006), (Hauptman, 2007), (Cerdeira, 2008). Há uma certa unanimidade no seio dos autores quando referem que um dos grandes desafios enfrentados pelos governos de todo o mundo, tanto nos países industrializados, como nos países em desenvolvimento, é como reformar o financiamento do ensino superior em resposta às duas pressões, o aumento da procura e dos orçamentos públicos fortemente limitados.

Os últimos vinte anos viram grandes mudanças na forma como o ensino superior é financiado em muitos países, as mudanças incluem a introdução de propinas ou outros encargos nos países onde a taxa de matrícula do ensino superior era anteriormente gratuita, mudanças nos sistemas de auxílio aos estudantes, uma mudança para empréstimos estudantis para complementar ou substituir os subsídios e bolsas de estudos.

Estes desafios, tornam-se ainda mais pesados nos países em desenvolvimento, conforme constatado e bem por Pillay (2011) por causa da competição intersectorial por recursos financeiros com o ensino fundamental e médio, saúde pública, habitação, infraestrutura económica e segurança social, o que leva a que o argumento a favor do aumento do financiamento do ensino superior não seja ajudado pela baixa priorização desse sector por muitos governos africanos.

Em Moçambique por causa da experiência dos moçambicanos no período colonial, com a independência do país uma das maiores preocupações do governo prendia-se com a questão do acesso à educação formal, que no período anterior como era óbvio não era para todos os moçambicanos.

Como se pode ler no sumário da lei, que concedia as linhas gerais da educação, Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE) “O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras”, p. 13.

Por esse e outros motivos, como o reduzido número de estudantes que terminavam o ensino pré-universitário, segundo Langa (2013), após a independência, no período socialista 1975 a 1986, o acesso à universidade não exigia exames de admissão, era de frequência livre.

No período da democracia multipartidária e período de livre mercado, que cobrem o período de 1986 até à data, a mudança mais importante para o sistema de ensino superior em Moçambique foi a introdução de uma nova Lei, 1/93, revista em 2003. Esta lei marcou o início de uma "nova era" de múltiplos fornecedores de ensino superior, incluindo a possibilidade das instituições privadas participarem na oferta do ensino superior (Beverwijk, 2005, p. 15).

Como se pode perceber, se por um lado a introdução das instituições do ensino superior privadas evidenciaram uma mudança em termos de acesso ao ensino superior uma vez que o mesmo acesso passa a ser condicionado ao pagamento de uma taxa de propina. Por outro pode ser visto como uma política que visava democratizar o ensino superior e aumentar o mesmo acesso a partir de maior número de oferta.

No entanto, apesar dessa grande mudança no ensino superior no país a preocupação do Estado com o acesso continuou mesmo com a introdução de novas políticas de acesso em resposta a crescente busca pelo ensino superior.

A elevada procura pelo ensino superior conduziu o governo a introduzir exames de admissão competitivos em 1991 como um meio de selecionar os estudantes que quisessem ingressar nas instituições de ensino superior públicas (Dias, 1998).

Num determinado período, nas instituições de ensino superior públicas não se cobravam propinas. No entanto, com o aumento das matrículas que se assistiu principalmente a partir do ano 2000 para o ano 2006 que se deve, em particular, à abertura das aulas noturnas conforme aponta Langa (2013), passa-se a cobrar propinas apenas no período noturno.

É de referir que o número de matrículas dos estudantes do ensino superior no ano 2000 estava abaixo de 10.000 e no ano 2006 o número de estudantes matriculados no ensino superior cresce 4 vezes mais e chega a exceder os 30.000 (Direção Nacional de Educação, 2018).

Se as propinas eram cobradas apenas nas instituições do ensino superior privadas e nas públicas apenas no período Pós-Laboral, a partir do ano 2005 o cenário vem a mudar com a abertura dos institutos superiores politécnicos públicos em três províncias do país, Gaza, Manica e Tete, que passam a cobrar propinas nos dois

períodos sem exceções, quer no período diurno, quer no noturno.

Assim, os dados mais recentes do Ministério de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional-MCTETP (2018) indicam que existem 53 instituições de ensino superior em Moçambique das quais 31 que constituí o maior número são privadas e 22 são públicas.

E quando olhamos para as questões de partilha de custos, os valores que têm sido usado como base para mostrar os gastos que o governo tem tido com os estudantes que segundo Chilundo (2010) rondam nos USD 2 500 por ano por estudante matriculado no ensino superior público. E os estudantes do sistema público pagam uma baixa propina, cerca de USD 100 por ano.

No entanto, é de referir que estes valores, foram calculados com base nas despesas feitas pelos estudantes da Universidade Eduardo Mondlane em 2006 e até hoje têm sido usado como uma base para as reflexões nas propostas de partilha de custos em Moçambique. Apesar de em 2011 conforme referem Fonteyne e Jongbloed (2018, p. 81) no relatório sobre as estratégias de reforma do financiamento do ensino superior em Moçambique terem mencionado que “a mesma quantia foi testada novamente em 2011 e, embora tenha sofrido erosão devido ao crescimento mais rápido do número de estudantes do que o aumento do orçamento nas instituições públicas, ela ainda pode ser usada como um valor de referência”.

Segundo informações do Plano Estratégico do ensino superior 2012-2020, as principais fontes de financiamento das instituições de ensino superior públicas para além do Estado⁴ são os parceiros de cooperação.

O relatório que foi mencionado acima foi elaborado por um dos parceiros de Moçambique, os Países Baixos. No mesmo, as estratégias de reformas mencionadas no relatório foram acontecendo no ensino superior desde o ano 2000 e visavam desenvolver e implementar um quadro de financiamento do sistema de ensino superior moçambicano em rápido crescimento, um sistema confrontado por muitos desafios em termos de acesso, qualidade e eficiência (Fonteyne & Jongbloed, 2018).

E um dos pontos críticos apresentados pelo documento em relação às reformas que estavam a ser imprimidas é referente às mudanças ao nível político que levaram a perda de memórias e capacidade institucional.

⁴ Beverwijk (2005) indica que cerca de 97% do orçamento público nas instituições do ensino superior públicas são apoiados pelo governo.

Por conseguinte, as IES públicas para além do financiamento que recebem a partir do orçamento do Estado contam, ainda, com receitas próprias provenientes, fundamentalmente, do pagamento de propinas e de geração de rendimentos, apesar dessas serem pouco significativas (Ministério de Educação, 2012b).

E as instituições do ensino superior privadas que contam com o pagamento de propinas pelos estudantes como a maior fonte de financiamento, também buscam o financiamento na banca e em doadores em função da natureza jurídica das próprias IES privadas.

Em função dessa realidade de partilha de custos no ensino superior em Moçambique, em que o Estado apresenta-se como o maior financiador das instituições do ensino superior públicas e a participação dos estudantes/famílias parece ser muito reduzida. Como também é referido por Fonteyne e Jongbloed (2018), “o actual mecanismo de financiamento em Moçambique continua a basear-se, em grande parte, no financiamento direto das IES Públicas pelo orçamento do Estado, com uma partilha de custos mínima por parte do estudante, p. 24”.

E acrescentam que as Instituições privadas, no entanto, tendem a oferecer programas de baixo custo mais lucrativos, acrescentando mais graduados em áreas que já estão superlotadas.

Em face a isso, é preciso perceber que a partilha de custos para o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes e famílias não se restringem apenas aos custos de educação, mas também a outros custos latentes, que podemos designar por custo de vida ou de subsistência durante o período que o estudante encontra-se a frequentar o ensino superior.

Tal como mencionado por alguns autores como Woodhall (2004), quando escreve que os sistemas de ensino superior enfrentam em todos os lugares as duas pressões da austeridade financeira e da procura crescente de assistência financeira para permitir que os estudantes paguem os custos diretos e indiretos do ensino superior (mensalidades, livros e despesas de vida).

Custos esses que contribuem não só para o acesso dos estudantes ao ensino superior como também asseguram a sua permanência até ao fim do curso.

A outra questão que se deve tomar em consideração que também assegura o acesso e a equidade ao ensino superior está relacionado com o apoio social que é concedido aos estudantes mormente os mais carenciados.

As bolsas de estudos disponibilizadas pelo governo moçambicano na sua maioria são para os estudantes que queiram ingressar nas instituições de ensino superior públicas apesar das iniciativas das bolsas provinciais financiadas pelo Banco Mundial, possibilitarem que os estudantes escolham onde querem prosseguir com os seus estudos acadêmicos, quer no público, quer no privado (Chilundo, 2010).

Entretanto, nas políticas de apoio social aos estudantes há que olhar não somente para a quantidade do apoio social aos estudantes, mas também perceber até que ponto os mesmos apoios ajudam efetivamente a satisfazer as reais necessidades de estudos e de subsistência dos estudantes abrangidos, o que demonstra um compromisso social do governo para com as pessoas carenciadas.

Para além do acesso que como dissemos continua a constituir uma preocupação do governo moçambicano, como confirmam as informações da Direção Nacional do Ensino Superior (2018), quando olha para os principais pilares de desenvolvimento do ensino superior que são **acesso, expansão e qualidade**.

Como se pode ver, a qualidade das instituições do ensino superior e dos futuros profissionais também entra como um fator determinante para o desenvolvimento do próprio país e também constitui um grande desafio para as instituições do ensino superior.

Em Moçambique sendo o Estado responsável pela regularização, fiscalização e avaliação para a preservação da qualidade e de forma geral do funcionamento do próprio ensino, criou o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior, pelo Decreto no 63/2007 que teria a função de zelar pelas questões que se impunham (relevância e qualidade) (Ministério de Educação, 2012).

E como falar de qualidade é também falar de financiamento mostra e questiona Taimo (2010) que a criação do sistema de avaliação da qualidade constitui um grande desafio para o ensino superior em Moçambique, pois para o autor quem estará em condições de exigir a qualidade e estará em condições de pagar por ela?

É neste âmbito que surge este estudo que pretende contribuir com reflexões substanciais tomando em consideração o que já tem sido feito e poder acrescentar valores dando voz as opiniões dos estudantes em relação ao financiamento do ensino superior. Sendo os estudantes os principais protagonistas uma vez que as experiências têm mostrado que os mesmos têm sido os mais prejudicados nas questões referente ao financiamento.

Não obstante, quando olhamos para os questionamentos que têm sido levantados ao nível do financiamento do ensino superior em Moçambique a partir dos documentos oficiais como o plano estratégico 2012-2020 e de alguns estudos feitos percebe-se que os mesmos são muito antigos.

Como comprova Taimo (2010) as recomendações dos relatórios feitos sobre a expansão do ensino superior em Moçambique, os planos estratégicos, quer da educação (1998), quer do ensino superior (2000) foram suficientes para iniciar a discussão de uma nova modalidade de financiamento do ensino superior.

No entanto, nunca nenhum governo ousou em proceder alterações de fundo nas modalidades de financiamento no ensino superior em Moçambique, possivelmente como é referido por Fonteyne & Jongbloed (2018) por constituir um risco político para o governo.

Apesar de haver algumas propostas de modelo de financiamento que alinhadas com as propostas do plano estratégico 2012-2020, pretendem reduzir o financiamento público e aumentar ainda mais o financiamento privado a partir de propinas cobradas aos estudantes.

Como se lê no mesmo documento “Aprovar uma estratégia de financiamento das IES que assegure a redução, ao Estado, dos custos unitários de formação do graduado” (Ministério de Educação, 2012a, p. 47).

Assim, em função de alguns questionamentos que têm sido levantados por Johnstone (2004), Cerdeira (2008), a saber: Quem deve financiar o ensino superior? Os estudantes, as famílias, o Estado, os empregadores, entidades filantrópicas, instituições financeiras? Porque se financia o ensino superior? Pelo retorno económico com os benefícios privados e públicos? Quem efetivamente o financia? Os fundos públicos, fundos privados, subsídios, propinas, taxas, doações?

Estas questões associadas a outras questões como de onde vêm os recursos, para quem são alocados e com base em que mecanismo eles são alocados, levantadas por Fonteyne & Jongbloed (2018), tem um impacto fundamental sobre como os *stakeholders* comportam-se. E por sua vez, tem impacto significativo sobre quais são os resultados em termos de qualidade, eficiência e relevância do sistema; sobre como deve ser o acesso equitativo ao sistema e o seu grau de eficácia em termos de governação do sistema alinhada com a política nacional.

Desta forma, fazendo a correlação entre as questões relacionadas com o financiamento, a equidade e acessibilidade ao ensino superior levanta-se a seguinte

questão de pesquisa: *Como é que as políticas de financiamento público e privado se constituem como fator favorável ou desfavorável à acessibilidade e equidade ao ensino superior dos estudantes moçambicanos na província de Gaza?*

D) Objectivos da investigação e Hipóteses

O **objetivo geral** decorrente do problema visa compreender como é que as políticas de partilha de custos, tendo em conta os custos diretos (de frequência de ensino superior), indiretos (outras despesas de vida) e as características sociais e económicas dos moçambicanos, podem ajudar ou obstruir a acessibilidade ao ensino superior.

O objetivo geral desdobra-se nas seguintes ações que constituem os **objetivos específicos** da pesquisa: **i)** Identificar as políticas de financiamento implementadas nas instituições de ensino superior em Moçambique, considerando os tipos de políticas e a forma de aplicação; **ii)** Analisar as políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique em função das políticas de propinas, características socioeconómicas dos estudantes e do apoio social; **iii)** Perceber o nível geral do compromisso financeiro público comparando com as fontes de financiamento privadas; **iv)** Perceber em que medida a política de partilha de custos permite a acessibilidade e equidade ao ensino superior em Moçambique; **v)** Analisar as perspetivas de financiamento do ensino superior em função do financiamento atual.

Para o alcance do objetivo geral e de forma a orientar melhor a pesquisa e responder a questão principal do estudo foram elaboradas as seguintes **Hipóteses**: **H1:** O orçamento disponibilizado pelo Estado para o financiamento das instituições do ensino superior em Moçambique, de forma a assegurar a sua funcionalidade normal e garantir o acesso aos estudantes, apesar de não ser suficiente, para atender as reais necessidades das instituições de ensino superior, tendem a crescer ano após anos e as instituições do ensino superior são obrigadas a buscarem outras fontes de financiamento para cobrir o deficit. **H2:** As políticas de partilha de custos (*cost-sharing*) em Moçambique permite que os estudantes, em função da sua condição social e económica, optem por uma instituição onde consigam custear os seus estudos uma vez que existem instituições do ensino superior que cobram propinas e as que não cobram. **H3:** As políticas de partilha de custos em Moçambique prevêm o apoio social para os estudantes mais carenciados a partir de bolsas de estudos para o acesso ao ensino superior. **H4:** As políticas de partilha de custos em Moçambique não permitem o acesso

e a equidade efetiva dos estudantes no ensino superior, principalmente aos estudantes e famílias com menos recursos sociais e económicos em relação aos estudantes e famílias com maiores recursos, na medida em que os custos de estudo e de subsistência ou de vida são maiores que os rendimentos da maioria dos estudantes e famílias e as políticas de apoio social para além de não serem suficientes, o sistema para atribuição das bolsas é ineficiente e os subsídios anuais concedidos aos estudantes através de bolsas de estudos não satisfazem as reais necessidades de custos de estudo e subsistência no ensino superior.

E) Estrutura do trabalho

A introdução desse trabalho procurou abordar os aspectos relacionados com a justificação e relevância do estudo que se insere no âmbito do financiamento do ensino superior em Moçambique. Foi feita a contextualização do local onde se realizou a pesquisa empírica que é a província de Gaza e apresentadas as razões que ditaram a escolha dessa província. Esclarecemos a problemática e a questão de partida que orientou a pesquisa donde emergiram os objectivos e as hipóteses.

A contar com a introdução, é de referir que o trabalho tem cinco capítulos. Sendo o capítulo II o da Estratégia Metodológica usada, em que é apresentada e justificada toda a metodológica usada no trabalho, desde a escolha da abordagem, a estratégia da pesquisa, as técnicas de recolha de dados, o processo de validação do questionário, a organização da população e amostra até as técnicas de análise dos dados.

No capítulo III, do Enquadramento Teórico, recorrendo à história, iniciamos por analisar algumas teorias relacionadas com as questões que justificam a existência das instituições do ensino superior a sua função como organização e a sua gestão/governança. Tentamos perceber as influências que as instituições do ensino superior foram tendo ao ponto de afetarem no seu papel e quais os fenómenos históricos que contribuíram para o efeito e as reflexões atuais sobre o seu papel.

Depois destes pontos preliminares foram expostas e discutidas as teorias sobre o financiamento do ensino superior de forma geral e dentro da mesma iniciamos pelos pressupostos básicos do financiamento do ensino superior em que abordamos a ligação entre o ensino superior e o desenvolvimento. E de seguida de forma particular a base teórica que sustenta o trabalho, a partilha de custos que conjuga o financiamento público e privado e todo o processo que precipitaram a sua introdução e efetivação e os

desafios e questionamentos que da mesma advém. Sendo o contexto do estudo num dos países do continente africano, retratamos a contextualização do desenvolvimento do ensino superior em África, as reformas que foram sendo feitas no ensino superior tendo em conta os períodos históricos que caracterizam o continente africano com ênfase para o financiamento do ensino superior e os desafios que ainda persistem no ensino superior.

No capítulo IV, Apresentação e Análise dos dados, faz-se a exposição e análise descritiva numa primeira fase dos dados recolhidos a partir da análise documental sobre um breve perfil de Moçambique, a criação e desenvolvimento do ensino superior e as políticas de financiamento direto e indireto no ensino superior. E numa segunda fase são apresentados os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário.

E por último, recorrendo aos dados empíricos e a base teórica do estudo em função dos objectivos da pesquisa foi feita uma discussão e análise dos dados mais inferencial e no capítulo V são apresentadas as considerações finais resultante da mesma análise.

CAPÍTULO II - ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

2.1 Metodologia

Sendo a pesquisa um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos que se aplicam ao estudo de um fenômeno (Sampieri, Collado & Lucio 2010).

Para efetivação de uma pesquisa é muito importante não só a escolha de uma estratégia metodológica que seja adequada ao fenômeno em estudo. Como também que as mesmas estratégias, conforme Collen (2000) sejam consideradas pela comunidade científica como a mais adequada para o conhecimento da realidade.

E apesar das separações rígidas que têm ainda havido das abordagens qualitativas e quantitativas, refere o autor que os estudos em ciências sociais cada vez mais caracterizam-se pelo pluralismo metodológico.

E as experiências em termos de estratégia metodológica para as pesquisas relacionadas com o financiamento do ensino superior comprovam isso na medida em que revelam ser pertinente, para melhor captar o fenômeno social em estudo, a conjugação das duas estratégias metodológicas de forma complementar, abordagem qualitativa e quantitativa.

É de referir que esta estratégia metodológica tem vindo a ser usada em vários estudos com a mesma linha de investigação a saber: no estudo realizado em Portugal na tese de doutoramento desenvolvida por Cerdeira (2008), com o título *O Financiamento do Ensino Superior Português. A Partilha de Custos* e nos estudos consecutivos realizados ao nível do projeto CESTES-Custo de Estudante no Ensino Superior em Portugal (2010/11; 2015/116).

A vantagem e pertinência na conciliação das duas abordagens prende-se com o facto das mesmas abordagens quantitativa e qualitativa apresentarem focos e características que na sua diversidade abre espaços oportunos para a combinação e complementaridade.

Para os autores Sampieri, Collado & Lucio (2010) o enfoque na abordagem quantitativa representa um conjunto de processos sequenciais e probatória que se auxilia das medições numéricas e análises estatísticas, para estabelecer padrões de comportamento e testar teorias.

Enquanto o enfoque na abordagem da pesquisa qualitativa o conjunto de processo acontece sem medição numérica como forma de poder descobrir ou refinar as

questões de pesquisa no processo da interpretação. O que permite que haja uma descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações, comportamentos observados e suas manifestações.

Assim, como se pode perceber dessas duas abordagens é que, enquanto uma cria condições para que a pesquisa aconteça dentro de um sistema mais rígido o que não permite captar alguns fenômenos que não são passíveis de ser quantificadas a outra abordagem permite que se capte os mesmos fenômenos de forma menos rígida e mais natural possível.

Por isso que Collen (2000) quando chama a atenção para a complementaridade das duas abordagens refere que pela natureza de alguns estudos apesar de em algumas ocasiões exigirem procedimentos estatísticos, em outras a interpretação de um texto, em outras a observação de um acontecimento, em outras a desconstrução, em outras vezes se preferir a etnografia. Em outras ocasiões opta-se pela combinação de várias dessas metodologias que se enquadram nas abordagens quantitativas e qualitativas.

E sendo assim para Creswell (2007), quando aborda sobre o uso de métodos mistos em uma pesquisa, refere que o mesmo ajuda o pesquisador não só a entender a relação entre as variáveis em uma determinada situação como também ajuda a explorar melhor o fenômeno em estudo com uma maior profundidade.

No entanto, autores como Fisher (2010) apesar de reconhecer o foco e as características de cada uma das abordagens conforme já foi apresentado, chama atenção para as conexões e relações que considera ser fáceis que as pessoas fazem entre metodologia de pesquisa e métodos específicos.

Explica o autor que costuma-se supor que a pesquisa realista significa usar métodos e materiais de pesquisa quantitativos (pesquisas com base nos dados de questionários) e a pesquisa interpretativa usa material e métodos qualitativos (entrevistas, análise documental).

Para o autor essas suposições tendem a reduzir o alcance e potencialidades dos próprios métodos e por vezes criando hierarquias, primeiro, porque é possível usar qualquer um dos métodos de pesquisa para produzir material quantitativo (números) ou material qualitativo (palavras) e, segundo, porque é possível usar material qualitativo como parte de um projeto realista e pode-se usar números para iluminar a pesquisa interpretativa.

2.1.1 Estratégia de pesquisa - Estudo de Caso

O estudo de casos como uma das estratégias que tem sido usado em pesquisas em ciências sociais, para Yin (2003) apesar dos estereótipos que tem sido concedido, continua sendo um modelo frequente para pesquisas em dissertações e teses em ciências sociais.

No seu livro intitulado Estudos de Caso traduzido de espanhol para o português Collen (2000) mostra que existem diversos tipos de casos que podem ser do tipo histórico e centrados em processos sociais como a urbanização, a modernização e tomada de decisões, análises de objetos sociais como uma organização ou uma política governamental.

Em função disso, em termos de estratégia de pesquisa para este estudo, conforme já foi mencionado no início deste estudo, optamos pelo estudo de caso das políticas de partilha de custos no financiamento do ensino superior especificamente numa das províncias moçambicanas que se localiza na região sul de Moçambique, a província de Gaza.

E como também já foi mencionado que estudos desta natureza seriam ideais que fossem feitos ao nível nacional, no entanto por razões de custos e tempo sendo um trabalho de tese com prazos determinados de entrega sob pena de acarretar ainda outros custos, levou-nos a optar por uma campo empírico mais restrito que é caso das instituições do ensino superior da província de Gaza.

E conforme referido por Stake (2007) os estudos de casos acontecem quando temos um interesse muito especial por um determinado caso e a partir da mesma estratégia é possível buscar os detalhes a partir da interação com o contexto que envolve o mesmo caso. Sendo um estudo de caso um estudo de particularidades e complexidades de um caso singular para entender a sua atividade em circunstâncias importantes.

No entanto, apesar dessa concentração de um estudo dessa natureza numa única província de Moçambique, comungamos com a ideia da autora Mazzotti (2006, p. 648), no seu estudo intitulado Uso e abuso dos Estudos de Casos, de que os estudos de casos não são tão fáceis de ser realizados como aparentam ser uma vez que os mesmos estão revestidos de grande complexidade o que exige recursos a técnicas variadas de recolha de dados.

2.1.2 Técnicas de recolha dos dados

Os dados são considerados o conjunto “de materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen 1994, p. 149). Referem ainda os autores que os mesmos dados podem ser materiais que os investigadores registam como transcrições de entrevistas e notas de campo ou podem ser aquilo que os outros criaram como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.

Assim, na pesquisa uma vez delimitada quais os dados que se pretende recolher, é indispensável elaborar uma estratégia de recolha das mesmas informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de dados.

E Roegiers & De Ketele (1999) fazem menção a quatro métodos que consideram principais: A prática de entrevista, a observação, o recurso ao questionário e o estudo de documentos.

Para esta pesquisa recorreu-se ao inquérito por questionário (ver o modelo no anexo A) para a recolha de informação junto aos estudantes do ensino superior e para a recolha de informação a partir de fontes escritas, recorreu-se a técnica de análise documental, como documentos oficiais (plano estratégico, legislação sobre o ensino superior, informações sobre o orçamento das instituições do ensino superior, relatórios sobre as propostas de financiamento do ensino superior em Moçambique, estatísticas sobre o ensino superior, estatísticas sobre bolsas de estudos, trabalhos académicos como teses, livros sobre o ensino superior e financiamento em Moçambique e no Mundo).

Como se pode constatar a escolha dos instrumentos de recolha de dados deve-se à natureza dos próprios dados e esta estratégia metodológica tem sido usado em estudos com a mesma linha de pesquisa por Cerdeira (2008) e no projeto sobre os Custos de Estudantes no Ensino Superior em Portugal (CESTES 2, 2017).

2.1.3 Validação do questionário

Como se pretendia que o modelo do questionário tivesse algum vínculo a um modelo que possibilitasse uma validação internacional, foi adaptado e contextualizado o modelo de questionário desenvolvido no âmbito do CESTES em Portugal, que por sua vez foi também adaptado do questionário original usado no Projecto ICHEFAP (*International Comparative Higher Education and Finance Project*).

Para além do trabalho inicial feito pelo pesquisador e a Professora orientadora na contextualização do questionário para a realidade moçambicana, a contextualização do questionário contou com a apreciação e apoio da Diretora Adjunta de Planificação Orçamento do Ministério de Economia e Finanças e da Diretora Nacional Adjunta, na altura, do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional de Moçambique, que não só leram a proposta do questionário como também deram muitos subsídios através de algumas correções e forneceram informações relevantes sobre os rendimentos das famílias moçambicanas e os grupos ocupacionais em Moçambique que foi muito útil para a contextualização do questionário.

Para além desta contribuição, o questionário foi compartilhado com os colegas e o Professor do curso de doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações e discutido na aula do Seminário III, em que também foi possível colher muitos contributos e melhorá-lo ainda mais.

E como forma de poder perceber até que ponto o instrumento estava realmente adequado para o contexto dos estudantes do ensino superior em Moçambique, foi realizado um teste a priori do questionário, que visava perceber o nível de compreensão e de dificuldades dos estudantes e o tempo que levariam a preenchê-lo. O mesmo foi aplicado para os estudantes das instituições de ensino superior públicas e privadas na província de Maputo.

E dos questionários administrados foi possível ter o retorno de 30 questionários preenchidos, correspondente a 1% do valor total da população deste estudo.

Quadro 3: Notas sobre o teste do questionário aos estudantes do Ensino Superior Público e Privado na Província de Maputo

Codificação do questionário	Constatações	Comentário dos estudantes
Questionário número 1	O estudante respondeu quase todas as questões, excepto a 22 em que não responde todos os itens solicitados como alojamento, telemóvel, alimentação, despesas médicas e custo de transporte e não responde também os números 30, 33 e 34.	
Questionário número 2	Responde todas as questões com a exceção do número 22.	
Questionário número 3	Não respondem a questão 22 e a questão 34.	Levei uma hora a responder e tive dificuldades em responder a questão número 22 relacionada com os gastos porque no ano académico anterior era bolseira.

Questionário número 4	Não responde na totalidade a parte relacionada com as informações financeiras mensais da questão 22 e não responde também o número 34.	Levei 20 minutos a preencher. A dificuldade que tive foi de recordar dos valores gastos no ano passado.
Questionário número 5	Responde parte da questão número 22, a parte referente aos gastos mensais. No número 34 marca os itens e não apresenta as percentagens.	Levei apenas 15 minutos. Sugiro que deveria haver mais questões do tipo binárias Sim e Não com os espaços para colocar os X e assim sucessivamente o que poderia facilitar o seu estudo.
Questionário número 6	Não responde apenas o número 22.	Dificuldades na questão número 22 e na parte relacionada com o Perfil Individual.
Questionário número 7	Não responde a questão 21 e 22, 33 e 34.	Dificuldades – Não me recordar das respostas. Levei mais ou menos 30 minutos.
Questionário número 8	Não responde a questão 21 e 22.	Tive dificuldades em expressar os aspetos relacionados com os valores monetário, rendimento mensal e outros custos. Levei cerca de 10 minutos para responder o questionário.
Questionário número 9	Na questão número 21 apresenta o valor do subsídio da bolsa apesar de não ter dito que era bolseiro na questão 18.	Nenhuma dificuldade. Levei 15 minutos para preencher
Questionário número 10	Não responde o número 30 e no número 34 só marca com X nos itens e não coloca as percentagens.	A dificuldade que tive foi em responder o número 30. Levei 20 minutos para preencher o questionário.
Questionário número 11	Respondeu quase todas as questões e não faz nenhum comentário.	
Questionário número 12	Idem	
Questionário número 13	Idem	
Questionário número 14	Idem	
Questionário número 15	Responde todas as questões, porém no quadro número 22 apresenta somente os custos mensais e não anuais.	
Questionário número 16	Respondeu as questões até ao número 22 apesar de neste número ter apresentado apenas os valores anuais. Do número 22 em diante não respondeu.	
Questionário número 17	Respondeu todas as questões.	No Perfil Individual no ponto 2 onde vinha Naturalidade sugeriu que fosse Nacionalidade.
Questionário número 18	Respondeu quase todas as questões, no entanto nas questões relacionadas com empréstimo que inicia no número 23, apesar de ter respondido que não contraiu nenhum empréstimo, não responde depois sobre os motivos que o levaram a não contrair no número 29. No último	

	número 34 coloca apenas um X na segunda opção e não coloca as percentagens.	
Questionário número 19	Respondeu quase todas as questões.	Conseguir preencher o questionário em 30 minutos e tive dificuldades no número 21.
Questionário número 20	Respondeu todas as questões.	
Questionário número 21	Respondeu todas as questões.	
Questionário número 22	Respondeu todas as questões.	
Questionário número 23	Responde as primeiras e últimas questões, mas do número 22 a 29 não responde. Na última questão a 34 só apresenta as percentagens e não coloca X nas opções.	
Questionário número 24	Nos dados Gerais não responde o número 2, não responde também os números 32 e 34.	Tive dificuldades para responder a pergunta número 34 porque não entendi.
Questionário número 25	Não respondeu as questões dos números 12 e do número 32. No número 34 apenas coloca as percentagens e não marca com X nas opções. Questionário número 26: Não respondeu as questões dos números 18 a 21 e dos números 31 a 34.	
Questionário número 26	Respondeu todas as questões	
Questionário número 27	Responde quase todas as questões, apenas não responde o número 32 e no número 34 só coloca as percentagens.	
Questionário número 28	Responde todas as questões.	
Questionário número 29	Responde todas as questões.	Levei 30 minutos para preencher.
Questionário número 30	Não responde as questões 32 e 34, as outras respondeu.	

Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 30 estudantes inquiridos, 16 eram do Ensino Público, Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade Pedagógica (UP) e 14 do Ensino Privado, Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISUTC), Universidade Wutivi, Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo (ISGE)-Gwaza Muthini, Instituto Superior de Transporte e Comunicações (ISUTC), Universidade Politécnica (APOLITÉCNICA).

De forma geral, destes vários subsídios do teste do questionário, podemos destacar aqui que a partir do mesmo foi possível ter uma ideia do tempo que os estudantes necessitavam para preencher o questionário que era cerca de 20 minutos em média e também conhecer os pontos que muitos estudantes não responderam por alguma dificuldade de compreensão que foram os números 21, 22, 30 e 34. Isso permitiu que no momento da aplicação no campo empírico, o investigador pudesse

prestar mais atenção e pudesse explicar melhor aos estudantes o que se pretendia com os mesmos pontos.

2.1.4 Técnicas de Análise dos dados

Terminado o processo de recolha dos *corpus* e da amostra passou-se para a fase de organização e análise da mesma informação.

Sendo esta pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, em relação aos dados do *corpus* documental procedemos a técnica de análise de conteúdo das fontes escritas, como documentos oficiais e trabalhos académicos que apresentavam informações relacionadas com o ensino superior em Moçambique e especificamente com as questões de financiamento.

A partir da leitura das informações das fontes escritas como forma de recolher dados que fossem úteis para responder aos objetivos da pesquisa, foram sendo tomadas em considerações as questões referentes as transformações políticas que ocorreram em Moçambique, que de forma direta ou indireta tiveram repercussões na organização e gestão e no financiamento do ensino superior no período que precede a independência do país até ao período contemporâneo. Tomamos em consideração as questões de evolução, quer das instituições do ensino superior, quer do corpo docente e dos estudantes, as questões relacionadas com o modelo de financiamento direto a partir das políticas de orçamento público canalizado para as IES e o apoio indireto a partir das políticas de apoio social através de bolsas de estudos. Tomamos em conta também quais são as fontes de financiamentos privado (estudantes/famílias, mecenas particulares e organizações).

Algumas das informações referente a evolução das IES, dos docentes e dos estudantes e as questões sobre o orçamento e bolsas de estudos concedidas aos estudantes foram organizadas em forma de gráficos e tabelas como forma de facilitar a sua compreensão na apresentação e na análise.

Como refere Bardin *apud* Câmara (2013) a análise de conteúdo sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos organizados de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores sejam quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos destas mensagens.

Na mesma análise, o pesquisador procura entender as particularidades, disposições e modelos que estão por detrás dos fragmentos das mensagens. Como forma do pesquisador não só entender a informação como um receptor normal, mas também de explorar outras significações.

Em relação aos dados recolhidos através do questionário, como é referido por Saunders, Lewis Thornhill (2009) os dados quantitativos em forma bruta, isto é, antes que esses dados tenham sido processados e analisados, transmitem muito pouco significado à maioria das pessoas. Esses dados, portanto, precisam ser processados para torná-los úteis, isto é, para transformá-los em informações (p. 414). Técnicas de análise quantitativa, como gráficos e estatísticas nos permitem fazer isso; ajudando-nos a explorar, apresentar, descrever e examinar relacionamentos e tendências dentro de nossos dados.

Assim, para a organização das informações recolhidas a partir do questionário administrado aos estudantes do ensino superior na província de Gaza, foi criada uma base de dados no programa estatístico SPSS versão número 22.

E posteriormente recorrendo ao uso da análise estatística especificamente as técnicas de estatísticas descritivas em que segundo Marrôco (2018) assumem nesta técnica de análise particular importância as medidas de tendências central que procuram caracterizar o valor da variável sob estudo que ocorre com mais frequência, sendo as mais utilizadas a média, mediana e a moda. E a dispersão das observações em torno das estatísticas de tendência central ou na amostra.

Ainda no uso das técnicas da estatística descritiva recorreu-se também às representações gráficas que segundo o mesmo autor tem como principal objetivo a visualização de características da variável em estudo na amostra de forma simples e de fácil aquisição.

Desta forma, em função da base teórica deste estudo que é a teoria de partilha de custos (*cost-sharing*) desenvolvida em vários estudos por Johnstone (2001, 2003, 2004, 2010), o modelo de análise desta pesquisa foi organizado e executado a partir dos seguintes conceitos principais da pesquisa: Financiamento, Acessibilidade e Equidade ao Ensino Superior. Conceitos estes que se desenvolveram nas seguintes dimensões (políticas, económicas e sociais), que orientaram as técnicas de recolha de dados a partir da análise documental e do questionário: Políticas de partilha de custos, políticas de apoio social aos estudantes do ensino superior, características socioeconómicas dos

estudantes/família, condições de vida dos estudantes e custos de estudo e de subsistência dos estudantes do ensino superior.

Quadro 4: Síntese do modelo de análise da investigação

Base teórica	Conceitos	Dimensões		Objetivos da pesquisa	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise dos dados
<p>1. Políticas de partilha de custos</p> <p>1.1 Políticas de Propinas</p> <p>1.2 Políticas de empréstimos</p> <p>1.3 Políticas de apoio social</p> <p>1.4 Os 4 agentes: Governo/contribuintes, Estudantes/famílias, doadores individuais e institucionais</p> <p>(Johnstone, 2001, 2003, 2004, 2010)</p>	<p>Financiamento do ensino superior</p>  <p>Acessibilidade e Equidade ao Ensino Superior</p>	<p>Políticas, económicas e sociais</p>	<p>Políticas de financiamento do ensino superior</p> <p>Características sócio económicas dos estudantes/família</p> <p>Condições de vida dos estudantes</p> <p>Custos de estudo e de subsistência dos estudantes do ensino superior</p>	Identificar as políticas de financiamento implementadas nas instituições de ensino superior em Moçambique, considerando os tipos de políticas e a forma de aplicação;	Análise documental	Análise de conteúdo
				Analisar as políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique em função das políticas de propinas, características socioeconómicas dos estudantes e do apoio social;	Análise documental e Questionário	Análise de conteúdo e análise estatística
				Perceber o nível geral do compromisso financeiro público comparando com as fontes de financiamento privadas;	Análise documental e Questionário	Análise de conteúdo e análise estatística
				Perceber em que medida a política de partilha de custos permite a acessibilidade e equidade ao ensino superior em Moçambique;	Análise documental e Questionário	Análise de conteúdo e análise estatística
				Analisar as perspectivas de financiamento do ensino superior em função do financiamento atual.	Análise documental e Questionário	Análise de conteúdo e análise estatística

Fonte: Elaborado pelo autor

2.1.5 Limitações e Constrangimento

Como já havia sido constatado logo no início aquando da elaboração do projeto, em trabalhos dessa natureza que mexe com questões financeiras há sempre dificuldades. Mormente em contextos em que os desafios relacionados com a organização das informações estatísticas em quase todos os domínios e torná-la pública seria uma mais-

valia para mostrar uma certa transparência e acesso a informação.

Mas quisemos acreditar que podíamos dar o nosso melhor como forma de contornar ou amenizar as dificuldades de forma a alcançar os nossos objetivos propostos nessa pesquisa.

A iniciar com algumas limitações pessoais, referir que durante o desenvolvimento do trabalho, apesar da experiência profissional, quer como docente universitário, quer na gestão no ensino superior e ter uma formação na área de educação. Pude sentir que o facto de não ter uma base de formação na área de Economia constituiu algum constrangimento uma vez que este tipo de estudo procura fazer uma interligação entre a Economia e Educação e daí envolver conceitos e teorias económicas, que o autor não estava muito familiarizado com os mesmos.

O que levou o autor, como dizia a Professora Luísa Cerdeira e com a sua constante ajuda, a “partir muitas pedras” como forma de poder apreender os mesmos conceitos e teorias de forma a dar seguimento com o trabalho.

Pude também ultrapassar alguns desses constrangimentos a partir das indicações da Professora Luísa Cerdeira em participar em algumas aulas abertas sobre o financiamento do ensino superior ministradas pela mesma Professora Luísa, nas divulgações dos dados sobre os custos de estudantes do ensino superior em Portugal no projeto CESTES 2. Na participação em várias conferências nacionais e internacionais e só para mencionar algumas como o do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa-FORGES e na conferência de Cooperação e Desenvolvimento de Qualidade-COOPEDU onde tive a oportunidade de poder apresentar algumas comunicações e acima de tudo de aprender muito.

E o facto de ter estado a trabalhar sobre o financiamento do ensino superior no contexto africano concretamente em Moçambique foi de uma mais-valia para poder ultrapassar ainda mais alguns constrangimentos. Uma vez que tive não só de perceber sobre as lógicas de financiamentos do ensino superior ao nível dos países desenvolvidos, como também dos países em desenvolvimento, como foi o caso específico dos países africanos.

Fora a esses constrangimentos pessoais, no desenvolvimento do trabalho durante o processo de recolha de informações não tivemos a colaboração de duas instituições do ensino superior privadas, que não responderam positivamente ao pedido.

E para além disso, deparamo-nos com a demora no fornecimento de dados estatísticos dos estudantes pelo incumprimento dos prazos nas inscrições por parte dos estudantes.

A outra limitação que tivemos prendeu-se com a falta de recursos para poder ter ficado muito mais tempo no campo, de forma a conferir todos os questionários e proceder com as retificações necessária, pois percebe-se que os estudantes preenchiem algumas questões e deixavam outras em branco.

A recusa e a falta de informação disponível sobre o orçamento das instituições do ensino superior privadas também constitui uma das limitações, o que obrigou-nos a recorrer a meios que não nos concede uma garantia efetiva sobre o seu orçamento anual.

E o mesmo aconteceu com as questões orçamentais que são canalizados às instituições do ensino superior públicas e as instituições que gerem as bolsas de estudo ao nível do país, como é o caso do Instituto de Bolsas de Moçambique, quer pelo governo, quer pelas organizações, que com o país têm cooperado nesse sentido no que diz respeito ao apoio social aos estudantes do ensino superior, que nos levou a considerar apenas os valores dos subsídios anuais que os estudantes apresentaram no questionário.

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1 As funções do Ensino Superior: uma perspectiva histórica

Entende-se que seja necessário e importante, para melhor compreender as políticas de financiamento no ensino superior, olhar para o seu papel, missão, vocação ou para aquilo que justifica a sua existência como instituição. E por sua vez como é que a mesma função do ensino superior⁵ tem sido encarada desde o passado até na actualidade. Até porque o financiamento, quer público, quer privado, visam materializar aquilo que constitui a vocação e missão das instituições de ensino superior.

Como se pode ler em Caraça *et al.* (1996, p. 1201), a maneira como é entendido o papel do ensino tem uma relação direta com as questões relacionadas com o financiamento universitário, mormente no que diz respeito ao equilíbrio entre contribuições privadas dos estudantes/ famílias e do Estado.

A história do ensino superior remonta há séculos e há mais de milênios em alguns países no mundo. Mas a maior parte das universidades do mundo foi estabelecida no século XX, concretamente desde 1945 (Zezeza, 2016).

No passado, a história tem vindo a revelar conforme escreve Gasset (1930, p. 4), que a universidade foi criada na Idade Média. Explica Perkin (2007),

que todas as civilizações avançadas necessitaram de educação superior para treinar as suas elites governativas, sacerdotais, militares e de outros serviços, mas somente na Europa medieval uma instituição reconhecida como uma universidade surge. Era uma escola de ensino superior que combinava o ensino, aprendizagem e era caracterizada pela autonomia corporativa e pela liberdade académica, p. 159.

A Universidade medieval nessa época, de acordo com Gasset (2001), “não investigava, não se preocupava muito com a profissão, mas sim com a cultura geral com o ensino da teologia, filosofia, artes”.

Com as profundas transformações que se fazem sentir no período do Renascimento séc. XVI, em que a autonomia do pensamento e o valor que a razão individual passou a ter contra os valores medievais que se assentavam na fé e na

⁵ O termo Ensino Superior e Universidade serão usados ao longo desta tese de forma intercambiável com a consciência das diferenças entre os dois termos, Assié-Lumumba (2006, pp. 8-9), “a universidade é um subconjunto do conjunto de ensino superior. O ensino superior tem uma ressonância mais holística, pois engloba todas as instituições pós-secundárias”.

autoridade da igreja,

abre-se o caminho para o monopólio do Estado-nação, que se tornaria uma ameaça maior à liberdade acadêmica do que a igreja de caça às heresias. Mais tarde, com as controvérsias religiosas e surgimento do iluminismo no séc. XVIII com uma visão crítica e racionalista do mundo que evitava o fanatismo emocional, os conhecimentos teóricos das universidades são colocados em causa, mormente quando se olhava para a questão da aplicabilidade do mesmo ou a relação com a vida real (Perkin, 2007, p. 170).

Essa realidade criou condições para que houvesse alguma mudança em relação a função e missão da própria universidade e o início da chamada universidade moderna. Esta, Geiger (1985), que combina o ensino e pesquisa (em vez da conservação do conhecimento tradicional) começou em dois países pobres naquela época, na Escócia e na Alemanha, a partir da especialização dos docentes que substituem os mestres que tinham de ensinar todo o currículo. Esta nova postura de organização das universidades emerge também com o advento das duas grandes revoluções, Perkin (2007), a Francesa e Industrial que criaram condições de revitalização das universidades quer na Escócia e principalmente na Alemanha.

E foi precisamente na Alemanha, no tempo do alemão Alexander Humboldt que surge a noção da conjugação da universidade e investigação (Caraça *et al.*, 1996). No entanto, apesar deste reconhecimento por parte dos autores, os mesmos referem que a institucionalização dessa realidade veio a desenvolver-se muito mais nas universidades americanas no período do pós-guerra e cujas influências fazem-se sentir até aos nossos dias. Este referencial acontece pela maneira como as universidades americanas, diferente dos outros países, foram sendo organizadas e alocados muitos recursos financeiros.

Essa nova função da universidade que passa a combinar o ensino e pesquisa foi sendo imitado e expandido um pouco pela Europa. Por um lado, o modelo alemão foi mais admirado e imitado nos Estados Unidos e no Japão, por outro, conforme as informações de London (1912), o modelo escocês teve uma profunda influência nas novas universidades inglesas do século XIX. E estas por sua vez influenciaram sobremaneira as universidades da Grã-Bretanha e das suas colónias. Apesar, da liderança na área de ciência e tecnologia de Londres ter sido acentuada com a criação dos laboratórios de Clarendon e Cavendish em 1870 e 1872 em Oxford e Cambridge.

A nova postura da universidade era especialmente adequada às necessidades da nova sociedade que veio a ser produzida pela Revolução Industrial. Na medida em que, segundo Perkin (2007) ajudaram a criar a sociedade industrial, que a Europa quase destruiu em duas guerras mundiais, que deu ao ocidente um domínio quase que completo do resto do mundo.

Nessa nova fase em que a ciência e a tecnologia emergiram como questões de Estado, com o intuito de que cooperariam certamente para o desenvolvimento económico e social. Em jeito de alguma contestação perante essa realidade, por causa da luta que as instituições do ensino superior vinham travando com o poder da Igreja pela sua interferência na liberdade académica desde a Idade Média e acolhida de alguma forma pelos reformadores subsequentes como Humboldt.

Deixa a entender Habermas (1993, p. 116), que “a ideia da universidade moderna não só desligou-se da Igreja como também evitava a intervenção de exigências do próprio Estado, como forma de salvaguardar a independência da ciência”.

Essa realidade cria espaço para o início do paradoxo da universidade moderna, que cada vez mais dependia do Estado, “tanto para o apoio financeiro quanto para a defesa de sua liberdade da sua ameaça mais perigosa, o Estado. Esse paradoxo fez-se sentir não somente nos Estados mais autoritários, como na Alemanha de Hitler e na Rússia de Stálin, como também em países democráticos” (Harte, 1986, p. 79).

Este paradoxo é evidenciado por Perkin (2007) quando refere que a educação e pesquisa eram necessárias para que a Rússia alcançasse a riqueza e o poder militar dos rivais ocidentais, mas os estudantes e intelectuais constituíam uma perturbação que poderia tornar-se perigosa para o regime. Em primeiro lugar, o aumento da interferência do Estado, a auditoria, a inspeção e o controlo do currículo e da pesquisa, prejudicaram a autonomia e a independência que as universidades europeias medievais haviam lutado para conseguir. Como forma de ultrapassar essa situação sugere Habermas (1993, p. 124) “que haveria a necessidade de se democratizar a universidade concedendo uma autonomia e autogestão participada”.

Para além de motivos de carácter social e económico, o outro motivo que ditava o interesse do estado pela educação e pelo sistema científico e tecnológico no período que sucede a Segunda Guerra Mundial estava relacionado com, conforme Caraça *et al.* (1996), a tensão militar entre os dois blocos, a União Soviética e os Estados Unidos. Com esse interesse foram criados espaços para uma maior preparação das instituições que olhassem por estas áreas. Como foi o caso da criação de um ministério responsável

pela ciência e tecnologia; a inserção da tutela da C&T (Ciência e Tecnologia) num ministério que já existia, a criação de uma agência de apoio ao I&D (Investigação e Desenvolvimento) Universitária nos Estados Unidos.

Segundo os autores, quando as atividades de I&D desenvolvidas pelas universidades começam a ser reconhecidas, cria-se um programa específico de financiamento das universidades. O mesmo consistia em financiamento de projetos de investigação e atribuição de bolsas de estudos. Isso fez com que a investigação fosse considerada alicerce da indústria moderna, permitindo maior financiamento no sector de ensino superior, como ilustra a tabela.

Quadro 5: Distribuição das despesas com a Investigação e Desenvolvimento em percentagem do PIB

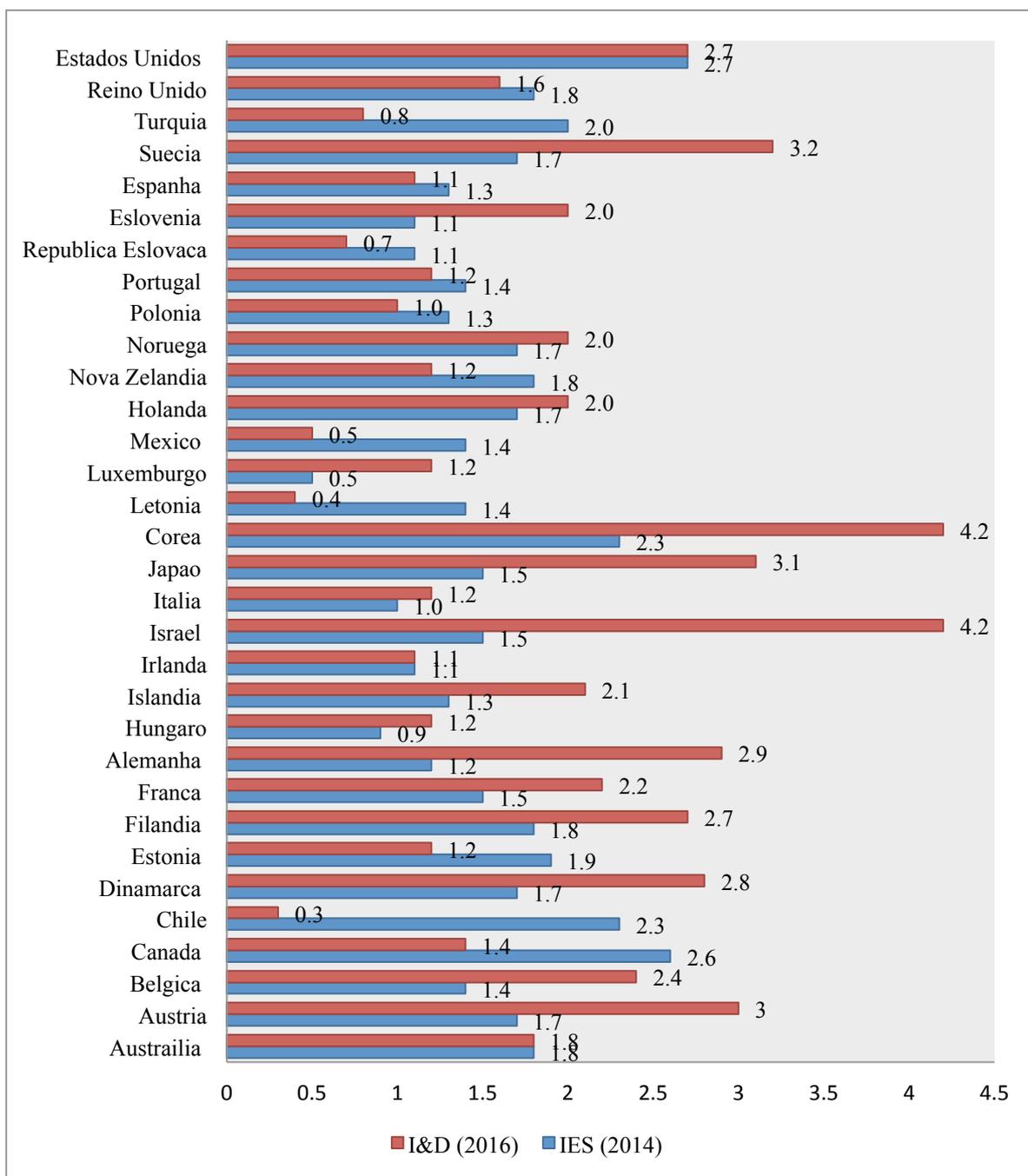
Países	Ano	Despesas com I&D em % PNB	Percentagens das despesas globais executadas no Ensino superior
Estados Unidos	1963	3,7	12
Reino Unido	1964/65	2,6	7
Alemanha	1964	1,6	20
França	1963	1,9	11
Japão	1963	1,5	19
Itália	1963	0,7	14
Canadá	1963	1,2	14
Países Baixos	1964	2,1	20
Suécia	1964	1,6	18
Bélgica	1963	1,1	20
Noruega	1963	0,8	25
Áustria	1963	0,3	26
Portugal	1963	0,3	8
Espanha	1963	0,2	6
Irlanda	1963	0,5	11
Grécia	1964	0,2	9

Fonte: adaptado de Agudo (Agudo, 1968, p. 133) e (Caraça *et al.*, 1996, pp. 1209 – 1211)

Nos anos atuais, percebe-se que apesar de algumas alterações no financiamento do ensino superior, os países que se preocuparam e ainda continuam a investir na educação de forma geral e no ensino superior em particular, tendo em conta a sua notável missão, conforme o gráfico abaixo, apresentam um nível de desenvolvimento e

crescimento aceitável em termos de retornos ao nível social, económico, tecnológico, político, cultural.

Gráfico 1: Tendências nas despesas com as instituições do ensino superior (IES) e I&D em percentagem do PIB em alguns países no mundo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações retiradas no site da (OCDE. Stat. e OCDE Data, 2018)

A média da OCDE em termos de financiamento para o ensino rondam em 1.6% do PIB e da Europa de 1.4%. E encontramos países fora da Europa que apresentam uma maior percentagem como o Canada com 2.6% e os Estados Unidos com 2.7% (OCDE, 2017).

Sendo o Estado o maior financiador das atividades do ensino superior, quer no passado e quer no presente, muitos deles não separam os valores alocados as IES em função das diversas atividades. Assim, revela Hauptman (2007) que os poucos países que financiam pesquisa de forma separada geralmente têm boas experiências decorrentes dessa separação de financiamento.

Para além do apoio do Estado no financiamento das instituições de ensino superior segundo Caraça (1993) de forma generalizada, em quase todos os países industrializados, mais da metade do esforço no financiamento de I&D tem sido suportado pelo sector privado (empresas). A componente das despesas total em I&D resultante da investigação orientada para os objetivos económicos assume um papel central em termos de funcionamento e da capacidade criativa.

Como resultado do investimento, quer público quer privado no sector do ensino superior, no período do pós-guerra foi possível observar um crescimento económico de alguma forma generalizada que veio a criar condições para que se expandisse o sistema educativo e a Ciência e Tecnologia. Como confirma Santos *et al.* (1990, p. 151), “que alguns países, regiões, sectores produtivos, algumas unidades produtivas, alcançaram elevados níveis de crescimento económico, reforçaram novas e promissoras tecnologias, adquiriram altos graus de produtividade amontoaram bons lucros”.

3.1.1 A influência da massificação na função do Ensino Superior

Se por um lado segundo Eicher e Chevaillier (2002) houve um aumento da participação do produto interno bruto (PIB) gasto publicamente na educação durante a década de 1960, por outro houve um movimento de estabilização a partir do ano de 1970.

No decorrer dessa crise, como era de esperar, emergem novos desafios no âmbito social (desemprego, cuidados com os idosos, a saúde) que requeriam uma maior atenção da parte dos Estados, o que leva os Estados a diminuírem as despesas no sector da educação pelo facto de se ter beneficiado de muito investimento nos anos transatos.

Apesar da crise econômica, que atingiu as economias de mercado após o primeiro “choque do petróleo” de 1973, ter induzido um aumento aparente no esforço público em favor da educação tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento. É difícil concluir que a alta prioridade dada tivesse sido dada a educação em um momento de escassez de recursos o que resultou na inércia pela baixa elasticidade da renda (Eicher & Chevaillier, 2002, pp. 70-71).

A crise tendeu a agudizar-se na educação pela massificação do ensino superior que coloca em causa a qualidade do próprio ensino, o que levou ao questionamento da teoria econômica da educação e do capital humano.

Dos questionamentos surgem duas abordagens, uma dos economistas do capital humano que defendiam a correlação entre o nível educacional e os rendimentos auferido. A outra dos sociólogos que olhavam para a escola como uma entidade socializadora. Pontos esses que serão desenvolvidos nos pontos subsequentes.

A massificação do ensino superior foi facilitada por uma ampla gama de forças políticas, econômicas, sociais e culturais no tumultuado mundo pós-guerra. Dentre elas, “destacam-se o rápido crescimento populacional, a urbanização, a descolonização e a procura pelas mulheres e outros grupos desfavorecidos pelas oportunidades inclusivas do ensino superior, que era visto como um bem público desejável” (Zezeza, 2016, p.2).

O decurso da crise acompanhada pelo processo de busca massiva pelo ensino superior influenciou aquilo que era o papel e missão das próprias instituições do ensino superior. Tal como referido por Nóvoa (2018, p. 2),

O processo de expansão e massificação não pode ser percebido somente como um fenómeno quantitativo, pois com este fenómeno é a própria essência do ES que se transforma, a partir do seu público, a sua missão, os seus modelos de organização, o equilíbrio entre o público e o privado, evidenciando assim uma mudança estrutural do ensino superior.

Para Zezeza (2016) o ensino superior antes da Segunda Guerra Mundial, era caracterizado como sendo elitista e de sexismo, na medida em que era fundamentalmente acessível aos homens de origens privilegiadas.

Num olhar para o passado e para o presente descreve Trow (2005) que as diferentes fases também estão associadas a diferentes funções do ensino superior, tanto para estudantes quanto para a sociedade em geral. Na fase do ensino superior de Elite, houve preocupação primordialmente em moldar a mente e o caráter da classe

dominante, pois prepara os alunos para papéis de elite amplos no governo e nas profissões aprendidas.

Em relação à fase do ensino superior de massa, mostra o autor que as instituições ainda estão preparando elites, mas um número muito mais amplo de elites que inclui os principais estratos de todas as organizações técnicas e económicas da sociedade. E a ênfase passa da formação do carácter para a transmissão de habilidades para papéis de elite técnica mais específicos. Nas instituições marcadas pelo acesso universal, há preocupação com a preparação de grandes números para a vida em uma sociedade industrial avançada; eles estão treinando não principalmente elites (definidos de forma ampla ou restrita), mas toda a população e sua principal preocupação é maximizar a capacidade de adaptação dessa população a uma sociedade cuja característica principal é a rápida mudança social e tecnológica.

A outra implicação para o ensino superior em massa segundo Nicolas Barr (2005) é que requer um regime de financiamento no qual as instituições podem cobrar preços diferenciados para refletir seus diferentes custos e missões.

Nos anos posteriores, “com a globalização dos mercados, a competição feita pelos países industrializados, a pressão para desregulação e endeusamento pelas justificações da tendência neoliberal que se intensificaram a partir dos anos 1980” (Casaca, 2010, p. 12).

O papel das instituições de ensino superior nos anos 90, Caraça *et al.* (1996), deparam-se com o fenómeno da globalização e o imperativo da competitividade, que tinha como fundamento a aplicação da investigação e inovação nas empresas em diversos países. Desta forma, a competitividade que já ocorria entre as empresas de forma micro, com a globalização, passa para uma competitividade macroeconómica de forma a satisfazer as exigências do mercado internacional, o que permite o alargamento da economia doméstica. Reconhece a UNESCO (2005) que com esse processo de globalização e de reestruturação produtiva, as instituições do ensino superior e não só, estavam diante de um desafio já mais visto. Era necessário, ao mesmo tempo, promover a democratização do acesso, garantir a qualidade e inserir-se num contexto de globalização das atividades económicas e sociais. Em meio a todas essas realidades, de entre várias recomendações deixadas pela UNESCO, destaca-se como o primeiro ponto a questão da importância sobretudo no que diz respeito ao papel do ensino superior e suas funções em termos de ensino, pesquisa e serviços à comunidade. Menciona-se também no documento que uma das condições indispensáveis para assegurar a tal

importância passa por assegurar o financiamento.

Pese embora o fenómeno da competitividade ter sido alvo de severas críticas pelos seus efeitos em diversos domínios, teve a sua importância nas áreas da educação, ciências e tecnologia, pois cria condições para o aumento de investimento financeiro nas mesmas áreas.

3.1.2 As reflexões atuais sobre o papel do Ensino Superior

Em virtude das mudanças que as universidades foram tendo ao longo dos tempos e especificamente em relação à sua função, Gasset (1930) refere que todas as universidades europeias mostram uma fisionomia que em suas características gerais são homogêneas. E uma das atividades consideradas de forma geral imprescindíveis e fundamentais para as universidades modernas é a investigação.

Apesar disso, as instituições de ensino superior pelo mundo, apresentam algumas diferenças. Por exemplo, o modelo inglês preocupa-se mais com a formação do carácter e personalidade em relação a mera transmissão de saberes, o que justifica o sistema de internatos para os estudantes. Por seu turno, o modelo francês dá maior primazia ao ensino sem descuidar da investigação. Com as influências de Humboldt, o modelo alemão reforça a importância da investigação colocando a criação, o desenvolvimento do conhecimento, no cerne, e a liberdade individual dos alunos e professores.

As universidades americanas segundo Rosenberg & Nelson (1994), mesmo tendo sido influenciadas pelo modelo alemão a partir do século XX mormente as tradicionais, em que se afirmam como instituições que primam pela investigação, após a Segunda Guerra Mundial, continuaram a manter algumas influências iniciais inglesas. A investigação que permitia criar uma ligação permanente com a comunidade, permitiu que houvesse um grande contributo nas áreas relacionadas com agricultura, ciências das engenharias química e eletrotécnica.

Em relação a outros países fora da Europa e dos Estados Unidos, Perkin (2007),

o exemplo mais espetacular da ocidentalização no ensino superior foi, naturalmente, o Japão. O samurai revolucionário que restaurou o imperador Meiji em 1868 importou ansiosamente a ciência, a tecnologia e a educação ocidental como forma de manter a força da nação e garantir o bem-estar do povo. Iniciam por seguir as linhas francesas com institutos de pesquisa vinculados, mas depois seguiram o modelo da universidade

Entretanto, quer o modelo alemão, quer ocidental de forma geral, foi rapidamente modificado para se adequar à cultura e à sociedade japonesa, que procurou aliar a ciência e o conhecimento com a prática e teve bons resultados no desenvolvimento do Japão. A partir dessa realidade e com o aumento de número de instituições de ensino superior, permitiu que o Japão fosse um dos primeiros países a atingir o ensino superior de massa e passou a ser a nação mais desenvolvida fora do ocidente. O que permitiu segundo o autor, que no ensino superior como na tecnologia, a gestão e relações industriais, o Japão estabelecesse o padrão para a sociedade pós-industrial.

Nesta nova sociedade também conhecida como a sociedade de informação,

a revolução da informação que impulsiona a nova economia, é dependente de trabalhadores educados e alfabetizados e mais do que nunca, as novas ideias que alimentam esse desenvolvimento vieram de pessoas com grau superior. Os países que procuraram investir mais na educação superior apresentam um nível de desenvolvimento acentuado. A título de exemplo, Marrocos e a Coreia do Sul, iniciaram a construção das suas economias no mesmo período do pós-guerra e com quase mesmo nível de desenvolvimento, no entanto o investimento na educação superior da Coreia do Sul foi crucial para colocar o país no topo em relação a Marrocos. (World Bank, 2000, p. 93).

Este pressuposto está em conformidade com o relatório sobre o Desenvolvimento Humano publicado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas com a sigla em inglês UNDP na medida em que revela UNDP (2003, p. 7) que *os países podem gastar mais na educação à medida que suas economias crescem. Mas os países mais pobres precisam gastar mais ainda na educação para escaparem das armadilhas da pobreza.* No entanto, apesar do mérito que essas abordagens apresentam, com uma perspectiva mais holística e integrada de desenvolvimento, recorda Gasset (1930)

que o crescimento de uma nação não pode ser comparada com as condições que se criam na educação, uma vez que a fortaleza de uma nação produz-se de forma integrada ou por outras não se garante somente com o investimento num único sector pois este dependerá dos outros. Do mesmo jeito que se diz que não há um país forte economicamente se a sua educação não for boa, o mesmo deve dizer-se da sua religião,

Dos tempos que lá vão até então e aliado a natureza versátil do ensino superior, tal como é reconhecido por Parsons & Platt (1973), embora diferenciado de outras instituições e focado no complexo cognitivo, a universidade não tem uma, mas uma pluralidade de funções.

Assim, urge a necessidade de especificar aquelas que se podem considerar as suas funções e campo de ação, quer pelas instituições, quer pelos pesquisadores que se interessam pela área. Para o efeito, Caraça *et al.* (1996) e Santos (1999) apresentam as dez funções principais atribuídas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico à Universidade em 1987, que são: 1-prover educação geral pós-secundária; 2-desenvolver a investigação; 3-conceder mão-de-obra habilitada; 4-aperfeiçoar atividades de formação especializada; 5-fortificar a competitividade da economia; 6-servir de filtro para empregos muito exigentes através da credencialização; 7-colaborar para a mobilidade social; 8-prestar serviços à comunidade; 9-funcionar como modelo de políticas de igualdade (ex: igualdade de género); 10-preparar os dirigentes das gerações futuras.

Essas funções que são consideradas por alguns autores como excessivas, têm sido reduzidas como forma de centrar-se naquelas que se pode apontar como principais. Desta forma, o Conselho Europeu realizado em Lisboa em 2000 reconhecia o papel das universidades que decorre da sua dupla função convencional de investigação e de ensino, da sua relevância crescente no conjunto do processo da inovação, e também de outras participações para a competitividade da economia e a harmonia social (Comissão das Comunidades Europeias, 2003, p. 3).

O ensino sendo uma das funções principais da universidade é a que cria um certo diferencial e pode distinguir das outras instituições e permite criar ligações entre a universidade com a comunidade em função do seu potencial científico e tecnológico. O ensino segundo Caraça (1993, p. 143), pode ser visto em três perspectivas, a instrumental e económica, a simbólica e social e política e cultural. Em relação a perspectiva instrumental e económico,

visa a formação dos licenciados, mestres e doutores requeridos pela sociedade, que expressa esta necessidade através das solicitações do mercado de trabalho. Para o efeito a Universidade deve adequar os seus cursos e currículo de forma a preparar os estudantes para que consigam aplicar nas tarefas que encontrarão no mercado de

trabalho e na sociedade em geral.

Por isso que o ensino não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, inclui também outro tipo de capacidades, como a criatividade, liderança, trabalho em equipa, entre outras.

Para Santos (1999, p. 167),

a universidade sob ponto de vista simbólica e social, procura inculcar nos estudantes os valores positivos perante o trabalho e perante a organização económica e social de produção, regras de comportamento que facilitem a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade, a fazerem interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que o suportam.

Face a este importante papel simbólico e social da universidade, vários questionamentos são levantados por Barbosa (2007, p. 250-251) na medida em que refere,

se não é contraditório, ou pelo menos problemático, reafirmar o papel cívico da universidade e, portanto, a sua ação em matéria de preparação dos estudantes para uma cidadania ativa no âmbito das estruturas da sociedade civil, quando a instituição universitária é pressionada a investir quase exclusivamente na formação académica e profissional dos seus alunos, como se apenas contasse a formação em destrezas técnicas para o mundo do trabalho. O que é que se pede, afinal, às universidades? Não é acima de tudo mão-de-obra qualificada para a batalha da competitividade económica num mundo do "salve-se quem puder"? E que dizer das restrições financeiras impostas cada vez mais às universidades por parte do Estado? Não são essas restrições um artifício e um expediente para tornar as universidades ainda mais dependentes do sector económico e, portanto, das suas invetivas em termos de definição de metas e prioridades? A progressiva generalização das parcerias empresa-universidade é um sinal dos tempos e talvez isso queira dizer alguma coisa sobre a redefinição do papel da instituição universitária, não necessariamente na linha da cidadania e da construção da sociedade civil, como se desejaria.

Para além das perspectivas económicas, simbólicas e social, o ensino pode também ser encarado como forma de concretizar objetivos políticos e culturais, como, por exemplo, o fortalecimento da União Europeia a partir de intercâmbio de estudantes

e professores entre os Estados membros a partir de programas de mobilidades dos mesmos (Comissão da Comunidades Europeias, 1991). Para Caraça *et al.*, (1996, 1227) este aspecto salienta o papel de agente cultural da universidade, em que se entende que o ensino assume uma intervenção de impacto mais amplo e duradouro do que o que se reflete na economia ou nos futuros graduados, permitindo solidificar, no caso presente, uma sociedade solidária e democrática.

Barbosa (2007) no seu texto intitulado a cidadania também faz parte da missão da Universidade, afirma que seria extraordinariamente limitada se reduzisse a sua função à estrita formação profissional dos seus alunos. Como justifica Sobrinho (2016) há uma posição generalizada de que não se deve confinar a missão e propósitos de instituições de ensino superior a questões meramente de formação profissional com tendências economicistas.

Assim, percebemos a preocupação dos autores em sublinhar o lado cívico da missão da universidade e o seu importante papel na formação de cidadãos para servir a comunidade. E servir a comunidade é, entre outras coisas, formar cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida no seio dessa mesma comunidade.

Esta dimensão social e cívica, Moledo (2012), está nos últimos anos a ganhar mais espaço e a ser mais promovida no meio universitário. Tendo sido abordada pela primeira vez em Londres em 2007 ao nível das reuniões e cimeiras da Área Europeia do Ensino Superior com a sigla em inglês (EHEA). Conforme informações dessa cimeira:

O ensino superior deve desempenhar um papel importante na promoção da coesão social, na redução das desigualdades e no aumento do nível de conhecimento e competências na sociedade. A política deve, portanto, visar maximizar o potencial dos indivíduos em termos de seu desenvolvimento pessoal e seu contributo para uma sociedade sustentável e democrática baseada no conhecimento. Compartilhamos a aspiração societária de que o corpo estudantil que entra, participa e completa o ensino superior em todos os níveis, deve refletir a diversidade de nossas populações. Reafirmamos a importância de os alunos serem capazes de completar seus estudos sem obstáculos relacionados com o seu contexto social e econômico. Continuamos, portanto, a evitar esforços para fornecer serviços adequados aos alunos, criamos vias de aprendizado mais flexíveis e dentro do ensino superior, e alargamos a participação em todos os níveis com base na igualdade de oportunidades (EHEA, 2007, p. 5).

Como forma de enfatizar a sua importância, Putnam (1995) acredita que o esforço de formação cívica de cidadania, por sua vez, cria o capital social. A teoria do

capital social decorre da crença de que as redes sociais trazem valor ao bem maior. O capital social, que é alimentado por uma série de componentes qualitativos, consiste na reciprocidade, redes de obrigações mútuas e cooperação para benefício mútuo como o bem-estar social.

Em relação a função de investigação, o I&D universitária apoia dando um contributo quantitativo ao ensino, por um lado na medida em que cria condições para o melhoramento e apetrechamento de importantes serviços da universidade que são imprescindíveis ao ensino, como as bibliotecas, centros de computadores e laboratórios, refletindo-se de forma positiva no ensino. Por outro lado, a investigação contribui também para a melhoria qualitativa do ensino, permitindo a modernização dos *curricula* dos cursos, bem como a introdução de novos cursos.

Entretanto, apesar desse contributo através da investigação, a sua organização e a maneira como a mesma tem sido encarada pelas instituições de ensino superior, tem sido colocado em causa, ao ponto dos autores Lambright e Teich (1981, p. 311), considerarem que,

a universidade não produz investigação, já que não há um esforço de planeamento institucional de acordo com objetivos definidos, como acontece, por exemplo, nas empresas. A universidade limita-se a criar as condições para que os académicos investiguem, o que não permite identificar uma tarefa centralmente determinada e concertada de investigação. O outro aspecto, relaciona-se com as exigências para que a investigação corresponda igualmente às solicitações da sociedade o que faz com que se perca a liberdade tradicional de investigação académica e há um questionamento sobre a capacidade de organização universitária para responder a essas solicitações.

Para além disso a investigação tem sido associado a uma função instrumental por Caraça (1993, p. 143) ligada ao desenvolvimento das atividades essenciais para suportar a inovação, de acordo com o entendimento atual. No entanto, é dado à investigação universitária um papel menos utilitário, sendo, inclusivamente, identificado muitas vezes com investigação fundamental, mas relacionando-se sempre com a geração de novos conhecimentos e as formas de divulgação desses conhecimentos, como livros e publicações.

Esses e outros desafios levantados em relação a investigação, Lambright e Teich (1981, p. 311), “têm sido ultrapassado com a diferenciação de financiamento para

projetos específicos, o que tem permitido as universidades manterem uma importante parcela do seu esforço de I&D nos moldes tradicionais que a caracterizam”.

Para além das funções descritas acima, Ruivo (1995, pp. 203) refere que se,

assiste em todos os países a uma reformulação do Ensino Superior, o qual tem vindo a incorporar funções e atividades até há pouco da responsabilidade de outras instituições e instâncias por exemplo no que diz respeito a transferência de tecnologia, prestação de serviços especializados e de apoio aos utilizadores e à comunidade, formação de curta duração.

A autora que considera o ensino e a investigação como atividades inerentes ao Ensino Superior, menciona a prestação de serviço como uma atividade que veio juntar-se às duas primeiras.

A prestação de serviços e extensão são consideradas uma terceira missão por alguns autores como Bas (2017) na medida em que cria um impacto direto a partir das atividades interativas que as universidades realizam com a sociedade.

Nessa interação que tem a pesquisa como base, a inovação, que foi usado desde da Idade Média para caracterizar as novas técnicas para desenvolver trabalhos artísticos no período do renascimento Italiano século XV-XVI, nas revoluções industriais na Inglaterra e na Alemanha século XVIII-XIX e na revolução tecnológica especificamente nos Estados Unidos no século XX. Sempre associada a perspectiva económica e o seu impacto nas empresas, tem saído dos laboratórios das universidades nos finais do século XX servindo de vetor para o desenvolvimento das sociedades (Audy, 2017).

Como forma de incentivar ações consideradas integradas, em que se articulam as vocações tradicionais (ensino e investigação) com a prestação de serviços e extensão, os países do Reino Unido foram os primeiros na Europa a implementar mecanismos de financiamento contínuo e um sistema de indicadores para medir e premiar universidades que incorporam atividades integradas na sua missão e função institucional, segundo o Observatorio Ibero-americano de la Ciencia, la Tecnologia y la Sociedad OCTS (2017). E a partir do *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), desde o final da década de 90, vêm desenvolvendo uma pesquisa sobre as interações entre o ensino superior, as empresas e a comunidade, através das quais busca obter informações sobre atividades como marketing, novos conhecimentos, formação profissional, consultoria ou serviços voltados para empresas e outros agentes sociais. Para Bas (2017) a considerada terceira missão das instituições de ensino superior utilizada no Reino

Unido incluem a comercialização dos resultados da investigação (*start-ups*, incubadoras, patentes, uso de licenças), os contratos de investigação e consultoria, os programas de desenvolvimento profissional, todo o tipo de colaboração com organizações públicas e privadas, a contribuição académica em eventos públicos e atividades culturais e o envolvimento em processos comunitários e regionais. Para o autor esse modelo tem vindo a ser replicado em outros pontos do mundo.

Relativamente à função prestação de serviço, na sua análise do modelo das universidades alemãs, Habermas (1993) refere que a ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada. Informações da Comissão das Comunidades Europeias (1991, p. 16) indicam que “*a ligação à sociedade engloba atividades mais diretamente relacionadas ora com o ensino, ora com a investigação*”. Nesta ligação entre o ensino superior e os seus utilizadores, Ruivo (1994, p. 2013),

prevalece evidentemente o objectivo de crescimento económico, muito em particular pelo desenvolvimento industrial. As instituições do ensino superior realizam diversas atividades para a indústria, nomeadamente de formação, de I&D, consultoria, de transferência de tecnologia e de prestação de serviços (por exemplo, no domínio da qualidade, análises, e ensaios laboratoriais, entre outros) e recentemente mesmo de apoio de criação de empresas.

Essa ligação e apoio mútuo entre as instituições de ensino superior às empresas, que não acontecia antes dos meados dos anos 80, deve-se a vários factores dentre eles da parte das instituições de ensino superior, as fortes restrições financeiras e a inquietação em recuperar a relevância económica e social, da parte das empresas, a comprovação da necessidade de aproximação as fontes de conhecimento afim de responder o processo de inovação.

Ademais, segundo Caraça (1993) as instituições de ensino superior pretendiam do sector produtivo o financiamento indispensável para concretização de atividades de investigação e o sector produtivo deseja obter serviços e conhecimentos a um preço inferior para manutenção dos laboratórios e/ou para contratação de pessoal especializado em diversas áreas.

Entretanto, subsiste vários condicionalismos a esta conexão, por um lado está relacionada com o paradoxo evidente o objectivo da pesquisa universitária e da própria carreira de investigação que é a publicação dos resultados da investigação, única via que possibilita ao investigador adquirir prestígio internamente (junto da sua classe) e

externamente (junto dos financiadores) e a necessidade de sigilo exigida pela atividade empresarial, para proteger os seus interesses no mercado. Por outro lado, a dificuldade de estabelecer uma linguagem comum entre os interlocutores e a necessidades das empresas no que se refere ao cumprimento dos prazos por imperativos do mercado.

Como forma de fazer face a essas situações na ligação entre a universidade e o sector produtivo, tem vindo a ocorrer uma variedade de soluções de carácter institucional para fazer interagir a base científica universitária e a inovação indústria. Segundo Ruivo (1994, 216-217) “recentemente houve uma deslocação da ideia de intermediários ou *brokers*, na expressão inglesa, para *interfaces*”. A diferença entre essas duas expressões que é apresentada por Stankiewicz (1986) no contexto da interação entre o ensino superior e a indústria, é que, enquanto que a palavra *brokers* facilita a interação entre a organização académica regular (departamento, grupo de pesquisa e indivíduo dentro dos departamentos) e a indústria, as *interfaces* funcionam na posição de interação e colaboração. Os *brokers* do lado da universidade têm como principal função promover a cooperação entre a universidade e as empresas com o fim de financiar a investigação. Os *brokers* do lado das indústrias ajudam a articular e a servir de canal de comunicação das necessidades de investigação no sector industrial. A *interface* refere-se a esquemas de apoio integrado como as incubadoras operadas por universidades e Centros de Investigação Cooperativa, p. 41-51.

Por fim, a extensão universitária, que é caracterizada por Santos (2004, p. 54) “como sendo uma vasta área de prestação de serviços a um grupo de receptores que varia desde grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado”. Para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras-FORPROEX (2012) a extensão “é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade académica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento académico”.

No entanto, apesar desta característica social da extensão, a mesma tem sido alvo de muitos questionamentos por conta da outra dimensão que o termo extensão acarreta. Para Freire (2014) a extensão como invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que a levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

Assim, pela natureza da extensão e a semelhança do que acontece com outras funções das instituições de ensino superior, a mesma tem sido usado para outros interesses financeiros que compromete o seu papel. Para o efeito, segundo Santos (2004), é necessário evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Sob pena de estarmos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública.

Apesar de algumas diferenças na ênfase que os autores vão concedendo a função e missão das instituições de ensino superior, são unânimes nas duas consideradas funções principais que são o ensino e a investigação, com seus valores éticos e cívicos, e que de alguma forma leva a interação quase que indubitável e inevitável com a comunidade envolvente em diversos domínios, através da prestação de serviços e extensão.

Hoje mais do que no passado, pode-se afirmar que a sociedade pós-industrial ou profissional é a sociedade mais produtiva da história da humanidade, dando não só a elite, mas a maioria de seus membros vida mais longa, melhor saúde, maior conforto, mais bens e serviços de consumo, mais lazer, mais prazer das artes e das ciências, mais acesso à educação e bem-estar social, que qualquer outra sociedade anterior. Esse sucesso deve-se sobre tudo ao ensino superior, que produz pesquisas e especialistas profissionais sobre os quais a maioria das novas indústrias e tecnologia são baseadas, bem como os especialistas treinados para atendê-los.

É preciso evidenciar que esse progresso apesar de ter esse lado positivo também apresenta o seu revés como é apresentado por Sobrinho (2016, p. 16) no seu *paper* sobre a autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade, quando lamenta sobre os grandes avanços nas ciências que se ligam a “indústria da guerra” e o facto de se gastar muito dinheiro para o efeito.

No entanto, apesar do sucesso, as instituições do ensino superior ainda enfrentam alguns inconvenientes, considerado por Nóvoa (2018, p. 3) como uma das realidades que tem vindo a transformar o ensino superior, depois da massificação e da revolução digital, a centralidade económica que tem transformado o ensino superior através de privatização, entrada de grupos e entidades como empresas e fundações, adoção de novos modelos empresariais de governo e de Gestão das instituições e da valorização das dimensões tecnológicas e da proximidade com o mercado de trabalho.

3.2 A perspectiva do Ensino Superior como uma organização

Perceber a forma como as instituições do ensino superior tem sido governada constitui também um dos pontos determinante para entender melhor as políticas de financiamento que nelas se inserem. E isso passa por olhar para as reformas que a administração pública sofreu nas últimas três décadas que abrangeram as instituições do ensino superior.

Essas reformas que têm afetado o sector público no geral “têm conduzido os serviços públicos com orientações e critérios para uma gestão que se assemelha as empresas, associado ao movimento que teve o seu início nos anos 70 e 80 no Reino Unido que ficou conhecido por *New Public Management*” Lourenço (2017, p. 26).

Esta realidade é caracterizada como sendo uma retórica da economia globalizada, que vê a necessidade das nações e suas organizações a inovarem para se manterem competitivas. As organizações são regularmente exortadas a desenvolver novos produtos e serviços para atender às demandas em constante mudança, garantir eficácia e eficiência, e manter a competitividade (Paulsen, 2005).

Nesta reflexão apesar dos termos governação e gestão serem usados como sinónimos, há uma consciência de que os mesmos se diferem. Como é apresentado por Verghese (2013) quando analisa os efeitos da *New Public Management* no ensino superior,

O termo governação é usado para sugerir estruturas e processos de tomada de decisão. Pode implicar a criação de novas estruturas. A estrutura refere-se principalmente a escritórios, cargos e funções formais dentro de uma organização. O termo gestão é usado para implicar a implementação de decisões que envolvem critérios de especificação para a alocação de recursos para várias atividades, a atribuição de tarefas a vários grupos e a avaliação do desempenho, p. 12.

E sem querer aprofundar nas questões relacionadas com o conceito da estrutura organizacional, entende-se que seja necessário antes de continuar a desenvolver esta nova modalidade de governação que também tem sido usada nas instituições do ensino superior. Perceber como é que as instituições do ensino superior se inserem ao nível das organizações em meio as outras que operam em domínios diferentes.

A existência de diversos tipos de organizações, revela que vivemos numa sociedade de organizações. O quotidiano do homem é acompanhado pelas organizações,

ele nasce numa maternidade em um hospital, estuda numa escola primária até universidade, trabalha ou no banco, indústria, seguradora, hotéis, etc, utiliza nos seus tempos de lazer os serviços prestados pelos restaurantes, cinemas, museus, etc (Sousa, 1990).

As organizações existem há muito tempo, mas foi somente no século XIX, que tal fenómeno começou a ser estudado em suas múltiplas formas e modos de existência. A etimologia da palavra organização que provém do grego, significa utensílio, instrumento ou um objecto com uma funcionalidade particular (Silva, 2010).

Todas as formas de inserção e produção social que caracterizam as organizações atualmente vieram substituir as realidades e práticas informais mais antigas e tradicionais. Uma vez que há poucas décadas atrás, pela ausência dos hospitais, nascia-se em casa com ajuda das pessoas mais próximas, que podiam ser familiares ou vizinhos, estudava-se em casa com orientações familiares ou de pedagogos contratados, o trabalho era também no âmbito de alguma produção agrícola ou numa pequena industria artesanal familiar e o convívio era entre amigos e familiares sem os grandes meios e recursos que hoje nos são disponibilizados (Sousa, 1990).

Essas novas realidades e práticas que passam do domínio informal para o formal, foram criadas para fazer face a realização de tarefas que já não seria possível serem executadas pelos homens de forma isolada como era o costume, sem tirar o mérito da informalidade que ainda constitui uma realidade em diversos domínios.

Assim, percebe-se, que as organizações são criadas pelos homens para os servirem e satisfazer as suas necessidades diárias. E, em função da inserção social e económica, cada organização tem as suas características tendo em conta os objectivos que pretende alcançar, podem ser eles de produção de bens e serviços que sejam do interesse público.

Os tipos de organizações tendo em conta a sua finalidade, podem ser públicas, privadas e do terceiro sector.

As organizações públicas buscam preencher uma necessidade que sejam indispensáveis ao plano comum de cidadania. A sua finalidade pode ser de prestação de serviço através de uma organização escolar, uma organização hospitalar, ou outras atividades estratégicas que atendam o interesse do bem comum como é o caso de serviços de salubridade e segurança pública, sem fins ou interesses económicos. E para o efeito dispõem de um orçamento que, hipoteticamente, permite alcançar os objectivos para qual se propõem.

As organizações privadas por seu turno, quer de serviços, quer produção agrícola e industrial, são criadas para fins económicos e as suas peculiaridades, no que diz respeito a estrutura, objectivos e hierarquia, desenvolvem-se, ajusta-se com a velocidade e maleabilidade substanciais para as mudanças que ocorrem no meio em que se inserem.

As organizações do terceiro sector, diferentes das duas primeiro, são mais de carácter altruístas, de voluntariedade, constituído principalmente por organizações não governamentais (ONG's), por fundações filantrópicas, por sociedades de interesse artístico, por organizações civis de interesse público. Os seus objetivos operacionais são fixados e alcançados em função da disponibilidade dos recursos existentes, (Silva, 2010, p. 73-75).

Autores como Armstrong, Jia, Totikidis (2005) e Frey e Benz (2005) percebem que a prática de governação nas organizações públicas afigura-se como a mais antiga em relação a das organizações privadas. E muitas das regras que são usadas no sector privado não se utilizam no domínio público pelas seguintes razões: primeiro porque servem grupos de interesse diferentes, segundo porque as modalidades de controlo, das atividades, a que estão sujeitos são diferentes.

Assim, a administração do sector privado pode inclusivamente aprender da administração pública, uma vez que as forças de regulação do mercado não são satisfatórias para estabelecer instrumentos de direcção eficientes que resguardem procedimentos discricionários por parte do executivo (Lourenço, 2017).

Estudos feitos sobre as reformas na gestão pública ao nível da OCDE revelam que a reforma da gestão pública não se desenvolveu a partir de um vácuo. O seu impulso foi fundamentalmente uma resposta à crescente insatisfação com o desempenho dos governos na manutenção do desenvolvimento económico e social (OCDE, 2001). Tendo as seguintes preocupações, nos últimos 10 a 15 anos, servido de impulso para a reforma da gestão pública:

- o nível de contribuição a partir dos impostos associado ao déficite no orçamento e/ou a dívida pública que era muito alta e poderia tornar-se ainda pior se nenhuma ação fosse tomada;
- os programas do governo muitas vezes falharam em atingir seus objetivos e/ou não foram eficazes em termos de custos efetivos;
- a máquina administrativa não era suficientemente sensível às necessidades dos cidadãos, incluindo os próprios ministros; e

- a própria máquina administrativa do governo fazia parte do problema por ser muito grande.

Como resultado destas preocupações e em relação ao ensino superior em particular, muitas mudanças tem vindo a acontecer, com destaque para,

os mercados e a concorrência que estão cada vez mais a moldar o ensino superior. Em alguns países (exemplo do Reino Unido), a concorrência acontece predominantemente através da competição entre instituições públicas; noutros países, como a Hungria, através da concorrência entre instituições públicas e privadas. Cada vez mais, a competição por estudantes e funcionários académicos está assumir uma dimensão internacional. O que leva o ensino superior a caminhar para um novo sistema de governação, em que o poder dos mercados e o poder do Estado se combinam de novas maneiras (OCDE, 2003, p. 75).

Isso como forma de atender a agenda de modernização do sistema de ensino superior nos países europeus e não só, Kwiek (2008) que inclui três aspectos, a saber: atratividade do próprio ensino, o financiamento e a sua governação e questões de gestão.

É necessário mencionar que na gestão universitária, pode-se identificar três estilos e estruturas de direção, nomeadamente: colegial, burocrático e empreendedor.

A gestão colegial é aquela em que os académicos ou seus representantes tomam todas as decisões importantes por meio de um processo consensual de tomada de decisão. E pela sua natureza que exige um processo de consulta, tornam as suas decisões mais lentas, demoradas e em tempos difíceis, é quase impossível chegar a um acordo, excepto em uma situação de necessidade que abranja a todos.

A gestão burocrática, por sua vez, consiste numa forma de organização em que todos a partir de uma gestão hierárquica têm liberdade para agir dentro dos limites prescritos, as decisões são tomadas rapidamente, mas um pequeno número de indivíduos no topo da hierarquia toma decisões finais.

As formas empreendedoras de gestão, são as mais recorridas principalmente quando a instituição precisa gerar renda ou melhorar sua reputação em variedade de maneiras diferentes, a fim de prosperar ou sobreviver, (Williams, 2004, p. 84-92)

Para além dessas estruturas de gestão, um dos autores mais referenciados na área de governação do ensino superior o sociólogo Burton R. Clark, segundo Lourenço (2017), tem evidenciado que as características de coordenação do ensino superior

diferem quando comparado ao nível global. Existem os considerados sistemas estatais que é característico da antiga União Soviética, o sistema mais virado para o mercado que caracteriza os Estados Unidos da América e o sistema profissional, característico da Itália.

Os pressupostos que mais caracterizavam a gestão das instituições de ensino superior, muito inclinado para a gestão colegial (em que existe uma comunidade académica que partilha as mesmas normas e valores, capaz de tomar decisões consensuais e superar os individualismos e antagonismos privados) prevaleceram até aos anos 60. A partir da década 80, são influenciadas pelas ferramentas gerenciais do sector industrial, principalmente as empresas, que a tornam mais empreendedora, corporativa, com uma racionalidade económica (Musselin, 2006).

Desta feita, se antes as universidades eram vistas como organizações diferentes das outras, com as reformas, passam a ser equiparadas as outras organizações ou empresas. E isso, tem suscitado alguns debates sobre a natureza organizacional das instituições de ensino superior. Se por um lado podiam ser consideradas como organizações, por outro não eram organizações como as outras, pelas peculiaridades da sua vocação (Ensino, Investigação e Extensão) que provinham dos modelos originais influenciados pelos alemães como Humbolt, pelos franceses com Napoleão e posteriormente pela América Anglo-Saxónica (Morales, Wittek e Heyse, 2012).

Na nova abordagem de gestão organizacional, Lourenço (2017, p. 27) no seu estudo sobre a governação no âmbito do ensino superior, escreve que,

O Estado tem uma menor interferência na prestação do serviço público, adotando o papel de regulador, num novo contexto que envolve o governo, os agentes económicos e os cidadãos. Trata-se de uma ligação entre o governo e os seus agentes que inclui distintas opções para que o provimento de bens e serviços, seja efetuado por um organismo público ou conseguida a um operador privado por meio de concursos públicos e respetiva normalização do serviço oferecido. O que possibilita que todos os agentes económicos sejam tratados de forma equitativa e onde o financiamento possa ser feito pelo governo ou pelos próprios utentes desses bens e serviços.

Isso acontece porque de acordo com os novos contratos para a governação das IES na Comissão da Comunidades Europeias-CCE (2006),

as universidades não se tornarão inovadoras e responsáveis à mudança, a menos que recebam autonomia e responsabilidade reais. Os Estados-Membros devem orientar o

sector universitário no seu todo através de um quadro de regras gerais, objectivos políticos, mecanismos de financiamento e incentivos para atividades de educação, investigação e inovação. Em troca de serem libertados do excesso de regulamentação e da macrogestão, as universidades devem aceitar a responsabilidade institucional plena para com a sociedade em geral por seus resultados, p. 5.

Sob os olhos dessa estratégia de governação, em que na elaboração das políticas as palavras autonomia, *accountability*, tornaram-se mais importante e comuns, quanto maior autonomia tiverem as instituições de ensino superior melhor estarão em condições de responderem às transformações da sua esfera organizacional para atingir a eficiência e a eficácia (Veiga, *et al*, 2014).

No entanto, apesar dessa transformação nas relações de regulação, entre a nação ou Estado e as IES públicas, que concede uma certa liberdade às instituições de ensino superior para poderem buscar outras fontes de financiamento que venham garantir o autofinanciamento a partir das múltiplas iniciativas das mesmas instituições. As informações da OCDE (2003) indicam que há uma introdução de novas formas de controlo e influência, baseadas principalmente na responsabilização das instituições pelo desempenho através de fortes mecanismos de aplicação que inclui financiamento e reconhecimento de qualidade. O que para Morales, Wittek e Heyse (2012) constitui somente, uma mudança na ênfase do controlo do processo para o controlo pelos resultados, implementando medições de resultados e metas de desempenho.

A autonomia como um modelo de gestão que tem sido concedida às IES pelo Estado, tem como propósito responder as dinâmicas de muita competição e mudanças constantes do mercado. Por isso, caracterizada por Veiga, *et al* (2014) como a meta-governação, que é uma governação em que apesar das IES prestarem contas ao Estado, simultaneamente implementam as suas estratégias ao nível interno.

As causas que têm sido avançadas para as mudanças de padrões de governação do ensino superior, em particular, prendem-se com o facto do mercado para estudantes estar a expandir-se e a mudar, enquanto a concorrência de uma gama muito maior de provedores torna-se mais intensa (OCDE, 2003).

Para além disso, as mudanças pretendem transformar as estruturas da administração pública, que se caracterizam por serem excessivamente burocratas e voltadas para o interior, para agências mais abertas, muito mais adaptáveis e receptivas às necessidades dos cidadãos. Uma vez que as organizações públicas diferem das privadas em uma variedade de dimensões, incluindo processos de tomada de decisão

mais longos e mais complicados, uma ênfase mais forte na conformidade das regras na tomada de decisões e nas normas coletivistas (Morales, Wittek e Heyse, 2012).

Em relação a burocracia, mostra Chiavenato (2004, p. 258) que,

apesar da essência da burocracia ser uma forma de organização humana que tem como base a racionalidade na adequação dos meios para garantir a máxima eficiência no alcance dos objetivos pretendidos. Tem merecido várias críticas, por ser disfuncional, desumano e mecanicista o que leva a pensar-se que o grau de eficiência administrativa desse sistema social racional é baixíssimo.

Para Sennett (2005) esta transformação de gestão consiste numa mera substituição da burocracia rígida e racional pela rotina padronizada, monótona, por um mosaico de horários e de rotinas individualizadas.

Meek (2003) prefere olhar para as mudanças, especificamente na gestão do ensino superior, não de forma isolada, apenas para as dinâmicas internas do sector, mas sim de forma conjuntural. Uma vez que para além das dinâmicas sectorial, encontramos a relação entre as instituições de ensino superior e o ambiente social mais amplo. Por isso que muitas das pressões com as quais os dirigentes académicos devem lidar não são criadas por si mesmas, mas originam de uma série de demandas sociais, económicas e políticas externas, muitas vezes refletidas na política do governo.

Sendo por isso as políticas da nova gestão do ensino superior também justificadas como sendo um fortalecimento da normalização das IES. Uma vez que os modelos que lhe são impostos são apoiado por factores objectivos, que serão desenvolvidos nos temas posteriores a saber: a transformação dos sistemas de educação superior em educação de massa, a crise das finanças públicas enfrentada pelos países desenvolvidos, mas também inclui mais perspectivas normativas sobre o surgimento de sociedades do conhecimento, o papel da universidade em tais sociedades, a nova retórica da gestão pública, etc.

Recorda Verghese (2013) que no período em que a nova gestão começa fazer-se sentir no ensino superior público, também experimentou-se o surgimento do sector privado no ensino superior, especialmente em muitos dos países em desenvolvimento, que não tinham uma tradição de instituições privadas de ensino superior.

Na lógica da mudança para a governação organizacional no ensino superior, percebe-se que há uma crença muito forte de que as IES só podem atingir de forma eficaz os seus objectivos e metas se recorrerem ou auxiliarem-se de ferramentas de

gestão que são usadas nas instituições privadas ou empresas, tendo em atenção as questões relacionadas com metas, competição, avaliação de desempenho, e prestação de contas e serviços público a partir da abertura ao mercado.

Com a nova gestão os gestores públicos terão um desempenho mais eficiente se tiverem que operar em ambientes competitivos semelhantes aos de empresas privadas, onde as carreiras individuais e a sobrevivência da organização dependem de ajustes rápidos e adequados à procura de oportunidades competitivas relacionadas, por exemplo, à mudança preferenciais dos cidadãos.

Esta perspectiva de gestão tem sido caracterizada por alguns autores como Clark (1998, p. 5), como sendo os caminhos empreendedores da transformação das IES. Uma vez que segundo o autor,

Uma universidade empreendedora, por si só, busca ativamente inovar na forma como ela conduz seus negócios. A mesma procura descobrir uma mudança substancial no carácter organizacional para chegar a uma postura mais promissora para o futuro. O empreendedorismo institucional pode ser visto como processo e resultado.

Justifica o autor que ao longo de vários anos os dois termos "empreendedor" e "inovador" foram usados como vagamente sinónimos. O conceito de "universidade inovadora" é o que tem sido mais usado, por ser menos forte e apela melhor. Uma vez que evita as conotações negativas que muitos académicos atribuem a empreendedores individuais como pessoas agressivas e voltadas para os negócios que buscam maximizar o lucro.

3.2.1 Consequências da gestão organizacional no Ensino Superior

Vários estudos empíricos têm revelado que a perspectiva da gestão do empreendedorismo ou empresarial acarreta vários riscos como é normal no mundo dos negócios e um dos maiores riscos tem sido o financeiro, a partir das dívidas bancárias, que devem ser cobertas pelos rendimentos das taxas cobradas aos estudantes (Kwiek, 2008).

Se por um lado, este crescente reconhecimento, como resultado do processo do advento da sociedade pós-industrial e da mercantilização do conhecimento, da importância da pesquisa e do treinamento de uma força de trabalho altamente

qualificada para posicionar a nação em uma economia global baseada no conhecimento, eleva a importância das instituições de ensino superior, por outro, no entanto ameaça muitos de seus valores tradicionais (Meek, 2003). Na medida em que, segundo Lourenço (2017) aumenta de forma substancial a complexidade de governação do mesmo ensino, uma vez que a mesma tem sido integrado como forma de reforçar a autonomia, instrumentos de supervisão, especificamente no que concerne a responsabilização pela definição estratégica, pela alocação de meios financeiros e outros, e pelo desempenho organizacional.

Os estudos continuam a revelar que, depois de mais de três décadas, conforme Morales, Wittek e Heyse (2012), as reformas na governação do ensino superior confrontam-se com três aspectos que são: a exposição a condições de mercado através da introdução de um modelo de prestação de serviços; redução do peso da regulação central na operação quotidiana de alguns órgãos públicos; aumento do controlo dos gestores públicos tanto em nível local quanto nacional.

Ou por outras palavras, as influências da nova gestão pública nas instituições de ensino superior tem reforçado mais o poder dos órgão de gestão nas IES e enfraquecendo a influência colegial ou dos académicos, que constitui capital social distintivo dos académicos, a partir da centralização de decisões ao nível da reitoria, ênfase na nomeação em detrimento da eleição na escolha dos representantes dos corpos e órgãos de gestão.

Apesar de algumas características da contribuição da gestão organizacional ao ensino superior estarem a ter alguma aceitação e serem consideradas legítimas. Como é o caso da nova dinâmica na prestação de conta que segundo Trow (1996), ajuda a evitar o poder arbitrário, desestimulando a fraude e a manipulação, fortalece a legitimidade das instituições que são obrigadas a se reportar aos grupos apropriados. No entanto, reconhece o autor que *accountability* varia de contexto para contexto em função também da política de financiamento, mas apresenta alguns aspectos importante da prestação de conta tendo em conta a responsabilidade do ensino superior em duas dimensões:

o primeiro compreende a distinção entre responsabilidade externa e interna; o segundo, a distinção entre *accountability* legal e financeira, de um lado, e *accountability* académica (moral e académica), de outro. Na primeira distinção: responsabilidade externa é obrigação das faculdades e universidades para seus apoiantes e, finalmente, para a sociedade em geral, para garantir que eles estão seguindo suas missões fielmente,

que eles estão usando seus recursos de forma honesta e responsável, e que eles estão a satisfazer as expectativas legítimas. Prestação de contas interna é a prestação de contas de pessoas dentro de uma faculdade ou universidade sobre como suas várias partes estão desempenhando suas missões, se estão a melhorar e o que estão a fazer para essas melhorias. A responsabilidade externa é algo como uma auditoria, dando motivos para confiança e apoio contínuo, enquanto a responsabilidade interna é um tipo de pesquisa: investigação e análise pela instituição em suas operações, visando principalmente a melhoria através de investigação e ação. A segunda distinção, entre a responsabilidade legal e financeira é a obrigação de relatar como os recursos são usados: a instituição está a fazer o que deveria estar fazendo por lei, seus recursos estão a ser usados para os propósitos para os quais foram dados? A prestação de contas pelo uso de recursos tem suas próprias tradições e normas, e a auditoria financeira por órgãos independentes internos e externos é um mecanismo bem desenvolvido para sua execução. A responsabilização acadêmica é a obrigação de contar aos outros, dentro e fora da instituição, o que foi feito com esses recursos para aprofundar o ensino, a aprendizagem e o serviço público, e quais são os efeitos. Geralmente, há muito mais controvérsia sobre a responsabilidade acadêmica do que sobre responsabilidade legal/financeira: as regras que governam as contribuições são geralmente mais claras do que nossa capacidade de avaliar e os resultados do ensino e da pesquisa p. 7-8.

Não obstante, os estudos empíricos que têm sido realizados para medir os efeitos da transformação na governação do ensino superior têm também questionado os seus verdadeiros impactos. Pelas características que são muito peculiares as instituições de ensino superior, que dificilmente podem ser observadas simultaneamente em outras organizações, como a fraca flexibilidade e cooperação das tarefas académicas e a complexidade e clareza do ensino e a pesquisa que complicam ainda mais os processos de mudança impostas pelas reformas e, conseqüentemente, afetam a administração (ou governação) de tais instituições (Musselin, 2006).

Apesar disso, o autor reconhece que esses limites e resistência no processo de mudanças não constituem uma exceção ou não acontecem somente com as IES. Em todas as organizações, a implementação da mudança é desafiadora e encontra resistência e as IES não constituem uma exceção.

Para além disso, estas reformas que têm por fim último alterar as modalidades de financiamento para uma modalidade mais mercantil do conhecimento, conforme Meek (2013) deslocam a criação e a passagem do conhecimento da esfera social para a esfera de produção. E isso levanta questões fundamentais para as IES (na área da liberdade académica e na apropriação do conhecimento) e sobre a obrigação ética de tornar o

conhecimento disponível gratuitamente para aqueles que o procuram.

Para Kovács (2006) todas essas mudanças que têm vindo a acontecer e intensificadas pelos mercados globais com o intuito de criar uma inovação organizacional, levam ao predomínio de procedimentos que se centram na eficiência em detrimento e recuo das experiências centradas no factor humano. Uma vez que o trabalho deixa de ser uma direito e passa a ser um recurso determinado a garantir níveis elevados de rendimentos.

Essa reengenharia segundo a autora promete alcançar saltos gigantes e drásticos nos resultados da organização, propondo para esse fim um conjunto de inovações radicais que arrasam as estruturas e os procedimentos existentes nas organizações e criam formas completamente novas de realizar o trabalho.

Entretanto, devidas as características específicas que diferem de instituição para instituição, chama-se a atenção, Teixeira (2011), no processo organizacional e seus objectivos dentre outro aspetos para “ em primeiro lugar considerar-se os objectivos da organização e determinar o tipo de estrutura organizacional que melhor se lhes adapta” p. 77. Uma vez que, no âmbito do sector público, não se pode falar de um sector público, porém de distintos sectores públicos e cada um a prestar um conjunto variado de serviços públicos, com uma peculiaridade própria, regulado por diversas normas legais nas quais estão congregados as opções políticas de como devem ser as prestações dos próprios serviços (Percy & Hepworth, 1994 *apud* Lourenço, 2017).

Para além dos aspectos apresentados, as transformações na gestão das IES também estão a constituir uma barreira para o acesso ao mesmo ensino, uma vez que segundo Clark (1998),

Para moldar um novo carácter orientado para a mudança, torna-se essencial para uma universidade ampliar a sua base financeira. Uma vez que o suporte institucional do governo, como parte do orçamento total, está em declínio. As IES empreendedoras reconhecendo essa tendência, a transformam em vantagem. As mesmas intensificam seus esforços para levantar dinheiro de outras fontes de rendas mais importante que se estendem de empresas industriais, governos locais e fundações filantrópicas a receitas de *royalties* provenientes de propriedade intelectual, renda de serviços estudantis, taxas estudantis p. 6.

Portanto, o entendimento na mudança de gestão das IES para uma perspectiva considerada organizacional diferente da sua, que não constitui algo impossível e até pode apresentar alguns benefícios, deve ser adaptada às peculiaridades do trabalho

académico e a concepção de instrumentos e estilos apropriados, ao invés de mera transferência de ferramentas de gestão privada. Que para Kwiek (2008) estão a ocorrer de forma muito rápidas e estão em algum momento a tornar a gestão das IES tão complexas e difíceis de gerir, quer internamente quer em relação ao Estado.

E tendo em conta a realidade das universidades em que a sua eficiência depende da capacidade de inovação ao nível das bases o que contrasta com os procedimentos da nova gestão em que os dirigentes das IES são desafiados a tornarem-se gerentes com novas competências e o reconhecimento académico é suplantado por habilidades gerenciais. Há necessidade da gestão da mudança não depender tanto de decisões do topo, mas sim da promoção seletiva de ações vindas da base. De forma a salvaguardar que não haja uma visão dura da reforma empreendida desde cima (reforma *top-down*), mas também não uma outra romântica deixada aos desígnios das mudanças espontâneas desde as bases (reforma *bottom-up*) (Bolivar, 2007).

Assim, os desafios que se impõem para os líderes das IES públicas e do próprio Estado é de tornar a liderança efetiva em que concilia e equilibra as suas prerrogativas, a luz da nova governação, sem deixar do lado os interesses da comunidade académica. Até porque a inovação no âmbito da educação no geral é entendida como sendo a introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando o alcance acima de tudo dos objectivos académicos (Cardoso, 2002).

Para o efeito, será necessário adotar políticas que promovam os objetivos nacionais, fornecer incentivos para estimular as melhorias apropriadas dos provedores do ensino superior, mobilizar dos contribuintes os recursos necessários para atingir as metas públicas de educação superior e assegurar a igualdade de oportunidades a partir do acesso e equidade na educação (OCDE, 2003b).

3.3 Teorias de Financiamento do Ensino Superior

As instituições do ensino superior têm um papel preponderante na vida das nações, com o seu surgimento diversos países não continuaram os mesmos. Como é referido por Johnstone (2005) e Teixeira *et al.* (2008), o ensino superior em todo o mundo tornou-se cada vez mais importante nas décadas que encerram o século XX e início do século XXI. Desde os países altamente industrializados como os pertencentes

a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), até aos países de renda média e baixa, o ensino superior é visto como uma base para as sociedades civis democráticas, um motor de crescimento económico e um instrumento de política para o avanço da mobilidade económica individual e justiça social. Esta ideia é partilhada pela UNESCO, quando revela que, há um reconhecimento claro da procura enorme e insatisfeita pelo ensino superior no século XXI (UNESCO, 2009). No entanto, vários são os desafios que o ensino superior tem estado a atravessar e todos eles estão de uma, ou de outra forma, relacionados com a questão de financiamento, como as pesquisas de vários autores, (Johnstone, 2001), (Eicher e Chevaillier, 2002), (Johnstone, 2005), Chapman (2005), Barr (2005), (Vossensteyn & Jong, 2006), (Woodhall, 2007), (Barr, 2007), (Marcucci & Johnstone, 2007), (Hauptman, 2007), (Cerdeira, 2008), (Teixeira *et al*, 2008), (Zeigele, 2008), (Johnstone, 2010, 2014), (Cerdeira & Cabrito, 2014), (Johnstone, 2016), Usher (2018a), têm evidenciado.

Os mesmos autores mostram que, um grande desafio enfrentado pelos governos de todo o mundo, tanto nos países industrializados, como nos países em desenvolvimento, é como reformar o financiamento do ensino superior em resposta às duas pressões, o aumento da procura e dos orçamentos públicos fortemente limitados.

Como consequências das austeridades que variam de país para país, assiste-se vários problemas relacionados com a superlotação, declínio do rácio professor-aluno, deterioração das instalações físicas, altas taxas de matrícula, dívidas dos estudantes, inquietação da comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários) cada vez mais desmoralizados (Teixeira *et al*, 2008, p.1).

As mudanças ao nível do financiamento do ensino superior que por um lado tem sido atribuído a vários factores considerados por Garritzmann (2016) de estruturais e funcionais, que vão desde, Marcucci e Johnstone (2007), Cerdeira (2008), Estermann & Pruvot (2011), Pillay (2011), Marcucci e Usher (2012), Johnstone (2014), os efeitos da recessão global, a onerosidade do próprio ensino. Por outro, são associados aos retornos substanciais que advém do mesmo (rendimentos mais elevados ao longo da vida, maior capacidade de consumo, *status* melhorado, maior desenvolvimento cultural, melhor saúde, maior prazer e desenvolvimento pessoal, etc.), que também se estendem aos pais dos alunos. Às crescentes matrículas resultantes das mudanças demográficas, à competição contínua por recursos públicos entre o sector de ensino superior e outros

serviços públicos essenciais (segurança, saúde, etc), a massificação do ensino superior, exigências adicionais e mais rígidas de responsabilização.

Essas verdades económicas segundo Johnstone (2010) têm servido de base para justificar o tema dominante no financiamento do ensino superior que é a questão da austeridade financeira que tem afetado tanto as instituições do ensino superior quanto as famílias. Tem desafiado os objetivos políticos de praticamente todos os países como forma de melhorar a qualidade educacional, expandir a participação e o acesso e garantir que os sistemas de ensino superior, incluindo instituições públicas e privadas, possam ser motores da prosperidade económica, mobilidade socioeconómica e melhoria cívica global.

Esses desafios que se impõem ao ensino superior, tornam-se ainda mais pesados nos países em desenvolvimento, Pillay (2011),

por causa da competição intersectorial por recursos financeiros com o ensino fundamental e médio, saúde pública, habitação, infraestrutura económica e segurança social, o que leva a que o argumento a favor do aumento do financiamento do ensino superior não seja ajudado pela baixa priorização desse sector por muitos governos africanos, p. 4.

Os mesmos desafios, fazem com que alguns desses países conforme referido por Eicher e Chevaillier (2002) continuem a depender da ajuda externa uma vez que a situação financeira dos mesmos é tal que, a curto e médio prazo, não conseguirão manter um nível mínimo de qualidade no ensino superior e acomodar a expansão demográfica.

Como se não bastasse, as mudanças ao nível do financiamento do ensino superior, Woodhall (2007, p. 6),

que incluem a introdução de propinas ou outros encargos, mudanças nos sistemas de auxílio aos estudantes, uma mudança para empréstimos estudantis para complementar ou substituir os subsídios ocorrem nos países onde a taxa de matrícula do ensino superior era anteriormente gratuita.

Apesar dos problemas e as tendências de soluções políticas, no contexto global, das finanças do ensino superior terem grandes semelhanças, reconhece Johnstone

(2014), que os mesmos devem ser harmonizados em função das grandes diferenças entre os países.

A realidade dos diversos contextos globais tem evidenciado que,

nos países industrializados, a questão central geralmente é como melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa, bem como expandir o acesso aos grupos desfavorecidos na sociedade. Para os países menos desenvolvidos a questão é como expandir o ensino superior ao ponto de poder atender a grande procura criada pelos estudantes do ensino médio (Hauptman, 2007, p. 83)

Explica o autor que no financiamento do ensino superior de um país vários conceitos macroeconómicos são tomados em consideração, a saber: Nível geral de despesas; as Taxas de retorno e Níveis de investimento e participação.

O Nível geral de despesas, que constitui a quantidade total de recursos dedicados ao ensino superior, é um factor chave tanto no volume como na qualidade do investimento. Geralmente, quanto mais fundos forem fornecidos, podem ser fornecidos mais lugares e há uma maior qualidade dos serviços. Taxas de retorno, as decisões de quanto investir na educação estão vinculadas, de forma explícita ou implícita, a uma avaliação do quanto a educação gera benefícios nesse país.

Assim, segundo o autor, pode-se considerar a taxa de retorno como uma função de benefícios públicos e privados. Os benefícios privados de maior formação são muitas vezes mais facilmente medidos através da receita adicional que os indivíduos recebem resultante da promoção pelo acréscimo do seu nível de escolaridade.

Os benefícios públicos são agrupados por Cerdeira (2008, p. 13) em

financeiros (maior produção nacional, maior produtividade, maior flexibilidade da força de trabalho, maior capacidade de consumo, menor dependência financeira do governo e não financeiros (maior coesão social, maior mobilidade social, maior desenvolvimento cultural, maior filantropia, maior adaptação tecnológica).

Para além desses benefícios, como também estaremos a ver ao longo do trabalho, ainda no âmbito dos benefícios público, para Bloom *et al.* (2014),

ao produzir professores bem treinados, pode melhorar a qualidade dos sistemas de ensino primário e secundário e dar aos graduados secundários maiores oportunidades de progresso econômico. Ao treinar médicos e outros profissionais de saúde, pode melhorar a saúde de uma sociedade, aumentando a produtividade no trabalho. E ao nutrir a governança e as habilidades de liderança, pode fornecer aos países os talentos necessários para estabelecer um ambiente político favorável ao crescimento. Estabelecer instituições jurídicas e políticas robustas e justas, tornando-as parte do tecido de um país, e desenvolver uma cultura que incentive a criação de novos negócios e empregos, por exemplo, exigem conhecimentos avançados e habilidades de tomada de decisão. Abordar problemas ambientais e melhorar a segurança contra ameaças internas e externas também valoriza as habilidades que a educação avançada está melhor posicionada para oferecer, p. 38.

Ainda nos benefícios de ter uma sociedade bem formada ao nível do ensino superior, encontramos um conceito económico chamado externalidades que são difíceis de medir (Cerdeira, 2008). Considerados, por Lange e Topel (2004), como não sendo aplicáveis diretamente no processo de produção e são menos suscetíveis a pesquisa. Como por exemplo os efeitos externos de ter uma sociedade bem educada na redução da criminalidade, que provoca um certo bem estar na mesma.

Por último, encontramos o conceito da taxa de participação que de acordo com (Trow, 2005) essa taxa e o seu nível de compromisso financeiro pode ser medida de várias maneiras. Uma medida frequentemente usada é a proporção de graduados do ensino médio que continuam seus estudos além do nível secundário.

Para o autor, os países em que menos de um quinto ($1/5$) dos estudantes do ensino médio deslocam-se para além do nível secundário são considerados como sistemas de elite; aqueles em que a metade dos graduados do ensino médio continua, são definidos como sistemas de massa; considerando que os sistemas em que mais da metade dos graduados do ensino médio continuam a sua educação são considerados como universais.

Para além dessas medidas de participação, organizações como o Banco Mundial tem recorrido, talvez com um reflexo menos preciso da realidade, mas muito mais fácil de calcular, a medida que divide o número de estudantes matriculados no ensino superior pela população total do país. Nessa lógica, nos países mais desenvolvidos os alunos matriculados em função da percentagem da média da população está entre 3% a 5% enquanto nos países em desenvolvimento é mais provável que esse índice esteja na

faixa de 1% ou menos (*World Bank, 2000*).

A outra abordagem, muito favorável, que combina elementos das duas anteriores, usada para perceber o nível de participação e do compromisso financeiro é ver o montante gasto por estudante. Segundo relatório da OCDE (2017), em 2015 os países da OCDE em média investiram 16.143 USD por estudante no ensino superior enquanto outros países desenvolvidos como os Estados Unidos gastam quase o dobro conforme o gráfico abaixo.

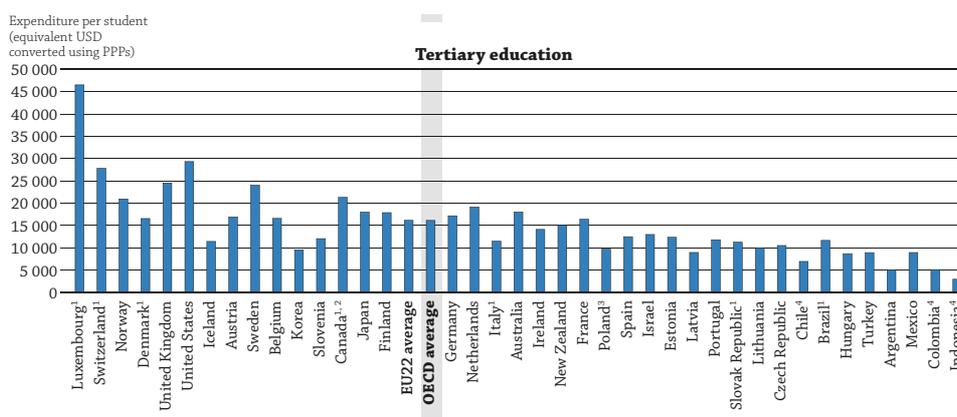


Figura 2: Despesas com os estudantes do ensino superior em 2015

Fonte: (OCDE, 2017, p. 171)

Em contrapartida encontramos países que apresentam os mesmos gastos em valores abaixo dos 5000 USD. E com certeza que esta realidade vai tender a ser ainda mais crítica em muitos países em desenvolvimento ao nível global.

No entanto, para além dessas medidas há que considerar outras ao nível de participação, como tem evidenciado alguns estudos comparativos dos custos dos estudantes, com diferentes tipos de despesas nomeadamente custos de estudo e custo de vida realizados em alguns países da Europa. As mesmas têm revelado, Vossensteyn (1999) que,

Em termos da despesa média mensal, os diferentes sistemas podem ser divididos em três categorias. Mesmo usando Paridades de Poder de Compra como taxas de conversão, parece haver uma grande diferença entre os Países Baixos, Suécia e Reino Unido, mostrando níveis médios de gastos acima de US \$ 700 por mês e, por outro lado, pouco menos de US \$ 500 por mês. Nos demais países, os estudantes gastam cerca de US \$ 600 por mês em média, p. 163.

Para o autor, ao explicar as diferenças, alguns fatos podem valer a pena mencionar. Em primeiro lugar, os custos dos estudos com as propinas que variam não só de país para país, como também de diferentes tipos de instituições dentro dos próprios países. Uma segunda explicação para as diferenças nas despesas pode ser encontrada nos custos de alojamento e nos custos de vida. Por exemplo, o alto nível de gastos médios de estudantes suecos pode ser explicado tanto pelos altos alugueres, quanto pelos custos de vida. No Reino Unido, o custo de vida parece ser relativamente alto, especialmente devido ao alto gasto com entretenimento.

Quando Hauptman (2007) olha para as políticas de alocação de financiamento nas instituições de ensino superior ao longo dos tempos identifica uma certa evolução com características diferentes. A primeira foi a política de alocação que o autor apelida de política histórica. Em que a quantidade de fundos têm como base os fundos alocados no ano anterior ou pela influência do gestor da instituição ou do peso da própria instituição. A segunda, a abordagem orientada mais para o custo com o pessoal e com infraestrutura.

Mostra o autor, que com o passar dos tempos, passa-se para a abordagem, que os países devem tomar em consideração, de alocação dos fundos a partir de uma fórmula de financiamento, que pode diferir geralmente com base em número de inscrições e custos por aluno. Nos anos mais recentes há uma tendência de usar-se a fórmula com base no desempenho das instituições, associado também aos fundos competitivos, por exemplo em função do número de estudantes que completam o primeiro ano de estudo ou em função de número de estudantes graduados.

Para o caso do Banco Mundial que tem providenciado muito apoio financeiro através dos fundos competitivos para as comunidades universitárias, consideram que o uso de fundos de inovação para promover e financiar melhorias na qualidade das universidades é relativamente novo no campo do ensino superior. No entanto, estes fundos permitem que a inovação e a mudança sejam promovidas pelas pessoas que melhor entendem dos problemas que estão sendo abordados ao nível do pessoal académico, estudantes e gestores e consideram ser muito melhor para atender as necessidades específicas em relação a abordagem de fórmula de financiamento (*World Bank*, 2000a).

No cômputo geral, atualmente na maioria dos países, as instituições de ensino superior são financiadas principalmente por meio de recursos públicos sob a forma de apoio governamental; taxas de matrículas e outras fontes privadas de suporte.

Apesar dessa realidade trivial, pode-se verificar no financiamento do ensino superior no mundo que há diferenças, mesmo no seio dos países industrializados, em função das políticas, culturas e orientação económica de cada país.

Explica Johnstone (2014) que os países mais agressivamente orientados para o mercado (por exemplo, EUA e Reino Unido) são mais propensos a adotar a privatização e até mesmo a corporização de suas universidades públicas e a adotar políticas que transferem despesas institucionais públicas do Estado para pais e / ou estudantes nas formas de propinas e privatização de alimentos e alojamento. Os países alinhados as políticas com o fim social como a Escandinávia ou o socialismo de mercado da República Popular da China, tendem a aceitar mais impostos, regulamentações governamentais e universidades como agências estatais do que corporações públicas.

Entretanto, segundo o autor, apesar dessas realidades com o alinhamento cultural político de cada país, os Estados Unidos e a Inglaterra com altas mensalidades em instituições públicas e privadas tem menos estudantes em instituições privadas em relação aos países da América Latina, que se opõem às propinas mesmo nas universidades públicas muito seletivas e elitistas, que absorvem maior parte dos estudantes nas instituições privadas.

E a Rússia e os outros países que emergiram da antiga União Soviética, apesar de preservarem o legado socialista da educação superior gratuita, geralmente restringem essa educação superior gratuita ao número de estudantes academicamente seletivos que os governos podem sustentar.

As variações no financiamento do ensino superior no mundo levam a Garritzmann (2016) a questionar as razões que são apresentadas para justificar a introdução da comparticipação estudantil no financiamento. Uma vez que o modelo de financiamento atual em muitos países tem a justificação de forma geral assente na questão da recessão financeira.

Questiona o autor, como é que se explica que alguns países como a Finlândia, a Suécia ou a Alemanha, que são livres das taxas de matrículas, embora as suas economias tenham sido afetadas por severas recessões? A questão do tempo na introdução das taxas por alguns países como por exemplo o Japão que introduziu taxas em meados do século XX (apesar de uma economia crescente), enquanto outros países não perseguiram tais medidas, apesar das severas restrições fiscais.

Na sua reflexão sobre a contribuição do pensamento económico para o debate e o desenvolvimento de políticas de financiamento do ensino superior, Woodhall (2007,

p. 7) refere que parte das respostas dessas e outras questões que têm sido levantadas, reside na incapacidade do apoio dos economistas de oferecerem uma solução "ótima" e clara.

Deixando assim a ideia de que ainda não está muito claro qual é o melhor modelo para o financiamento do ensino superior, se é o misto, exclusivamente público ou exclusivamente privado que continua a levantar um debate constante.

Assim, segundo Vossensteyn (2009) a realidade tem evidenciado que enquanto o ensino superior é considerado uma alta prioridade para o desenvolvimento económico em muitos países, os orçamentos públicos muitas vezes continuam aquém para suportar níveis desejados da sua expansão. Este cenário global que parece irreversível e apesar de reconhecerem os esforços de alguns países em aumentar os níveis de financiamento do ensino superior, Marcucci e Usher (2012), aludem que a tendência para um investimento mais privado continua sendo a mais forte. Diante desse contexto de rigor financeiro, os governos e as instituições de ensino superior tiveram que encontrar outras fontes de receita, entre essas fontes está a maior contribuição dos estudantes e suas famílias através da partilha de custos/*cost-Sharing*.

Esta solução que *a priori* parece ser mais "justa" tendo em conta os dividendos quer privados e quer públicos, tem levantado vários questionamentos.

Dentre eles, Johnstone (2004) refere o facto da partilha de custos implicar que os estudantes e seus pais paguem os estudos com uma parcela cada vez maior dos custos de ensino superior, geralmente através de taxas de matrícula mais elevadas e empréstimos, trabalhos estudantis ao invés de subsídios e, Teixeira *et al* (2008), um encorajamento de um ensino superior mais privado apoiado nos honorários.

O que dá a entender que a partilha de custos tende a caminhar para o afastamento das responsabilidades financeiras públicas para uma responsabilidade total mais privada suportado principalmente pelos estudantes/famílias.

Face a essa realidade vigente, levanta-se grandes desafios para o ensino superior mormente no que diz respeito ao impacto dos custos tendo em conta o acesso no mesmo.

Para compreender melhor os fundamentos, o desenvolvimento e justificação política da teoria de partilha de custos, apresenta-se a seguir de forma geral o contexto social, económico e político que criou condições para que essa teoria vingasse mesmo em meio a algumas contestações.

3.3.1 A ligação do Ensino Superior com o desenvolvimento

Um das razões que tem justificado a mudança de paradigma no financiamento do ensino superior prende-se com a importância que o ensino superior vem sendo dado na contribuição para o desenvolvimento, quer pessoal, quer público.

Assim, para melhor entender a relação entre a contribuição que o ensino superior pode conceder para o desenvolvimento de um país passa por perceber o conceito do próprio desenvolvimento. Conceito esse que também tem merecido várias reflexões pela complexidade que no mesmo se insere.

Por isso que, apesar de vários autores como Meir (1987) e Cypher (2014) que estudam sobre o desenvolvimento considerarem que a ideia de desenvolvimento endógeno surgiu no final dos anos 1940 e início dos anos 1950. Amaro (2003, P. 5) que também reconhece a mesma ideia vai ainda mais longe,

mesmo que se possa, assumir que o conceito de desenvolvimento só ganhou estatuto científico fundamentado e continuado a partir deste período que sucede a segunda guerra mundial, as problemáticas da «mudança», «progresso», «bem-estar», «riqueza», ou mesmo explicitamente do «desenvolvimento», que normalmente estão associadas, surgiram muito antes, em vários campos disciplinares.

Vários autores como Murteira (1982) e Lewis (1974) consideram que o surgimento do conceito de desenvolvimento está associado ao caminho percorrido pelas Ciências Económicas, domínio disciplinar que, durante muito tempo, apropriou-se e dominou a sua conceptualização. Exemplificam os autores quando referem que a mesma acontece desde que Adam Smith escreveu, em 1776, a Riqueza das Nações, por muitos considerado o primeiro manual de Economia, e onde o autor precisamente tenta estabelecer Um Inquérito à Natureza e às Causas da Riqueza das Nações. Lewis (1974, p. 121) explica que em Adam Smith essa proposição tornou-se a chave para entender o que ele chamou de "O progresso natural da opulência" o que chamaríamos hoje de "economia do desenvolvimento. A inquietação de Adam Smith pelas causas da riqueza das Nações é de forma unânime considerada por todos esses autores o primeiro esboço de uma teoria de desenvolvimento.

No entanto justifica, Meir (1987), que durante um longo período, a análise marginal dos economistas neoclássicos introduziu um quadro estático de pensamento e deslocou os interesses para os problemas mais restritos de alocação de recursos e a

teoria da troca. E as condições deprimidas do período de entre guerras deram origem à análise keynesiana⁶ de ciclos de negócios de curto prazo e à possível ameaça de estagnação secular em nações capitalistas maduras.

Foi, entretanto, no período pós-guerra, em que se assistiu um ritmo de crescimento económico sem precedentes, que volta a haver uma maior preocupação em entender as causas e as perspectivas do progresso (Beiroch, 1986).

Com isso, nos primeiros 30 anos após a Segunda Guerra Mundial a concepção do conceito de desenvolvimento esteve assente nos seguintes mitos: economicismo, produtivismo, consumismo, quantitativismo, tecnologismo, racionalismo, urbanicismo, uniformismo (Amaro, 2003).

Essas palavras que caracterizavam o conceito de desenvolvimento são questionadas, Cypher (2014) na década de 1960 e 1970 quando o mundo desenvolvido sofreu um abrandamento na sua taxa de expansão económica.

Salienta, o autor, que a crise no mundo menos desenvolvido, em média, foi ainda pior do que as economias desenvolvidas durante os anos 80. No entanto, as taxas médias de crescimento da produção para as economias menos desenvolvidas ultrapassaram as do mundo desenvolvido desde 1990. É neste contexto, de acordo com Santos *et al.* (2012), que surge na ciência económica um campo de conhecimento com a finalidade de observar, descrever e explicar o fenómeno do desenvolvimento denominado de Economia do Desenvolvimento.

Com o surgimento de pesquisas nesse domínio houve a necessidade de se separar o conceito de crescimento e de desenvolvimento que durante muito tempo após a segunda Guerra Mundial foram associadas.

Atualmente, para Perroux (1963) o desenvolvimento e o crescimento são conceitos e temas fundamentais da ciência económica contemporânea. As várias tentativas de separar o conceito de desenvolvimento do crescimento são acentuadas por

⁶ Novíssimo Dicionário de Economia (1999). Novíssimo Dicionário de Economia. São Paulo: Best Seller. Modalidade de intervenção do Estado na vida económica como forma de solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando a poupança em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos. As propostas da chamada revolução keynesiana foram feitas no momento em que a economia mundial sofria o impacto da Grande Depressão, que se estendeu por toda a década de 30 até o início da Segunda Guerra Mundial. Suas ideias influenciaram alguns pontos do *New Deal*, o programa de recuperação económica de Franklin D. Roosevelt (1933-1939). De fato, sob o estímulo de grandes despesas governamentais, impostas pelo conflito mundial, a crise do desemprego deu lugar à escassez de mão-de-obra na maioria dos países capitalistas. Para alguns economistas, surgiu a convicção de que o capitalismo poderia ser salvo, desde que os governos soubessem fazer uso de seu poder de cobrar impostos, reduzir juros, contrair empréstimos e gastar dinheiro.

Murteira (1972, p. 52) quando mostra que “a noção de crescimento económico é essencialmente quantitativa e refere-se ao aumento regular do produto nacional a preços constantes (...)”. Se o crescimento é definido tendo uma perspectiva mais quantitativa, o desenvolvimento trata-se de uma noção qualitativa, bem mais complexa, envolve a explicitação de juízos de valor e que se traduz na concepção desejável de mudança.

Como forma de ênfase à complexidade do termo desenvolvimento, reconhece Seers (1979) que atualmente quando a complexidade dos problemas do desenvolvimento é cada vez mais evidente, a utilização persistente de um simples indicador agregado, leva a reconsiderar a razão de tal procedimento. Começando mesmo a dar a impressão de que se prefere evitar encarar os verdadeiros problemas do desenvolvimento.

Por isso que, para Thirlwall (2002) vários economistas e outros cientistas sociais que iam se apercebendo dessa complexidade tentaram dar respostas a essa questão apresentando novas perspectivas do conceito de desenvolvimento.

O autor indica dois proeminentes pensadores da área: Dennis Goulet e Sen que segundo o mesmo, em 1998 ganharam o prémio Nobel de Economia pelos seus trabalhos na interface entre o bem-estar e economia de desenvolvimento. Goulet distingue três componentes básicos ou valores fundamentais que devem ser incluídos em qualquer verdadeiro significado de desenvolvimento que ele chama de sustento vital, autoestima e liberdade. Para o autor o sustento vital é concernente a provisão de necessidades básicas (casa, roupa, comida e mínimo de educação) (Thirlwall, 2002). Por sua vez Sen (1999, p. 17) que apresenta uma visão similar a do Goulet explica que,

“o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. O enfoque nas liberdades humanas contrasta com visões restritas de desenvolvimento, como as que identificam desenvolvimento com crescimento do produto interno bruto (PNB), aumento de rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. O crescimento do PNB até podem ser determinantes como um dos meios de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e económicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas)”.

Percebe-se que quer para Goulet quer para Sen o desenvolvimento económico só pode efetivar-se se estiver interligada com o bem-estar das pessoas permitindo que as

mesmas possam disfrutar de uma liberdade, possam desenvolver as suas capacidades de forma a poderem participar ativamente em todas as questões do domínio público.

Nesses conceitos de desenvolvimento que tendem para uma perspectiva mais equilibrada, a educação entra como um dos indicadores indispensáveis.

Por conta disso, hoje é comum ouvir-se afirmações sobre a contribuição indispensável que a educação no geral e o ensino superior em particular tem concedido no desenvolvimento das nações. Como se pode ler no Pôle de Dakar (2008), que é o braço africano do Instituto Internacional de Planeamento Educacional da UNESCO, é amplamente aceite que a educação em geral, e o ensino superior em particular, é um fator-chave no desenvolvimento econômico, social e cultural de qualquer nação. Associação Internacional de Universidades com a sigla em inglês (IAU) (2018) acrescenta que para além de desenvolvimento, o ensino superior é essencial para o desenvolvimento sustentável, assim como a consciência social das universidades.

Bloom *et al.* (2014) reconhece que apesar dos benefícios serem difíceis de compreender de forma efetiva e abrangente o que faz com que até hoje, grande parte da análise econômica significativa nessa área seja mais teórica do que prática.

Um dos benefícios mais fáceis de compreender na óptica do autor está relacionado com benefícios para os indivíduos, por exemplo salários mais altos e maior capacidade de economizar e investir. Esses benefícios podem levar a uma melhor saúde e qualidade de vida, criando um círculo virtuoso no qual as melhorias na expectativa de vida permitem que os indivíduos trabalhem mais produtivamente por um período maior de tempo.

Este é particularmente o caminho da economia globalizada, informativa e baseada no conhecimento de hoje. Nenhum país pode esperar integrar-se com sucesso e se beneficiar dessa economia do século XXI sem uma força de trabalho bem-educada (*World Bank*, 2004).

No entanto, apesar de algumas vozes como estaremos a ver mais adiante ignorarem a importância do impacto da formação superior trazer benefícios públicos, Bloom *et al.* (2014) mostra que em contraste com essa teoria o ensino superior pode sim trazer benefícios públicos na medida em que pode criar uma receita tributária maior, aumentar a poupança e o investimento e levar a uma sociedade mais empreendedora com cidadãos mais engajados.

Ganhos maiores individuais também podem beneficiar a sociedade como um todo. Na medida em que podem, na verdade, aumentar as receitas fiscais do governo, o

consumo e, potencialmente, o crescimento econômico. A educação superior, portanto, tem potenciais efeitos diretos na economia e na sociedade, alimentando talentos e trabalhadores altamente qualificados em vários sectores da vida económica, social e política (Pôle de Dakar, 2008).

Esses benefícios mais particulares, foram muito defendidos na teoria do capital humano no período que precede a segunda guerra mundial nas décadas 60 e 70.

E nesse período segundo Assié-Lumumba (2006, p. 18), como a educação foi considerada um processo de aumento da produtividade e crescimento econômico, foi concebida como uma ferramenta para o desenvolvimento quer no ímpeto mais global quer no interno em África. E as Nações Unidas declararam a década de 1960 como a "década do desenvolvimento".

Assim, a teoria do capital humano que viria a influenciar o mundo em vários domínios, teve uma influência considerável especificamente nas novas tendências do financiamento do ensino superior até aos nossos dias.

Como foi referido por Eicher (1998, p. 36), “o argumento em favor do financiamento privado no ensino superior é bem conhecido, sendo o principal baseado na teoria do capital humano”.

3.3.2 A Teoria do Capital Humano

Recordam Viana e Lima (2010), que desde do passado os estudos clássicos da economia já indicavam os factores de produção que se consideram básicos para a produção de bens e serviços e que são determinantes para o crescimento económico, a saber: a terra com condições agroecológicas para a produção e outros recursos naturais; o capital, equipamentos e maquinarias e trabalho com o uso de capacidades físicas e racionais das pessoas.

Este pensamento tem sido comungado por vários autores dentre eles Schultz (1961), quando numa clara alusão ao economista Adam Smith, refere que os economistas há muito já sabiam que as pessoas são uma parte das riquezas das nações. Hoje comparado com o passado a contribuição do trabalho para a produção a capacidade produtiva dos seres humanos é agora muito maior que todas as outras formas de riquezas juntas.

Com o passar do tempo a economia mundial tornou-se cada vez mais dependente da tecnologia, de mão-de-obra qualificada e da investigação, tudo isso como

resultados típicos do ensino superior que constituem o cerne das sociedades do conhecimento. Por isso, nos últimos anos, o ensino superior foi simultaneamente assumido com responsabilidade cada vez maior e conseqüentemente custos cada vez maiores (UNESCO, 2009).

Esta forma de olhar para o papel da educação no crescimento económico e o desenvolvimento apesar de ser muito antiga desde o século XVIII, somente com o economista Theodore W. Schultz teve a maior revolução e repercussão de todos os tempos a partir da ênfase que ele faz para o conceito de capital humano (Backer, 1993) & (Teixeira *et al.* 2008). Schultz (1961) não só olhou para a importância e investimento direto na educação como também para o papel das despesas diretas na saúde e migração, como elementos também do capital humano que tornavam as pessoas mais produtivas, mais conscientes de novas oportunidades que podiam ter e capazes de aproveitá-las. Para Backer (1993) para além do investimento considerado físico como ter uma conta bancária e outros, considera a educação e o melhoramento das habilidades como um investimento muito importante para o capital humano por ser um investimento não físico que não pode ser separado das pessoas diferente dos outros.

Por isso, a teoria de capital humano assenta no fundamento, segundo Eicher (1998, p. 36) de que “a educação é um investimento no homem, que aumenta a sua produtividade e conseqüentemente os seus ganhos”. Para Schultz (1961) as diversas formas que o homem encontra para melhorar o seu desempenho e conseqüentemente melhorar a sua produtividade é um investimento em capital humano que é responsável pelo impressionante aumento nos ganhos reais por trabalhador.

Sendo assim, o capital humano é conceituado como sendo os resultados dos retornos financeiros a partir do trabalho ou emprego que constituem benefícios decorrentes do investimento quer na formação quer na educação (Backer, 1993).

Como se pode depreender, esta teoria tem revelado que para além do capital convencional, existe outro tipo de capital que também tem sido responsável pelo crescimento e desenvolvimento económico em diversos contextos.

Como prova disso, Viana e Lima (2010) referem que vários estudos realizados recentemente indicam que o capital humano como o nível de instrução e conhecimento das pessoas tem sido responsável pelo crescimento económico pela utilização de novas práticas e instrumentos de gestão, criando condições para que haja uma diminuição dos custos de produção, proporcionando retornos progressivos no meio produtivo, fomentando de forma progressiva o crescimento económico.

3.3.2.1 Críticas a teoria do Capital Humano e o pensamento neoliberal

No entanto, a teoria do capital humano mereceu e tem merecido algumas críticas que para Schultz (1961) constitui um fracasso para a mesma teoria. Na medida em que resulta do tratamento que no período clássico foi sendo dado de forma explícita aos recursos humanos como uma forma de capital, como meio de produção concebido, como produto de investimento. Essa postura segundo Teixeira *et al.* (2008) pelo menos no final do século XVIII, fez com que algumas pessoas começassem a pensar em indivíduos qualificados como uma espécie de instrumento ou máquina cara: uma forma de capital cujo benefício de longo prazo compensaria os esforços e gastos de anos de desenvolvimento pessoal e intelectual. Como forma de amenizar as críticas, refere Cerdeira (2008, p. 28) que o jogo de terminologia tem sido usado como forma de acomodar esse paradoxo quando refere “ao termo de “capital humano”, autores usam como “capital intelectual” pelo questionamento que o termo capital tem sido feito em relação a atividade humana.

As críticas surgem também pela motivação que leva as pessoas a se formarem que pode ter interesses económicos e outros não, até porque a educação é considerada uma obrigação em quase todos os países do mundo. Os diferentes tipos de papel de socialização da escola que vai para além de gerar um produto cognitivo que também pode influenciar sobre maneira o futuro dos estudantes; o facto das escolas não só seleccionarem como também servir de filtro sinalizando aos empregadores como proceder no mercado de trabalho no ato da escolha, promoção e despedimento (Almeida & Pereira, 2008).

Ademais, escrevem os autores que a teoria marxista, apesar de não recusar a importância da educação para o desenvolvimento social e económico, indica que é necessário olhar para o sistema económico como um todo uma vez que os salários dependem muito do tipo de emprego a que se tem acesso, da organização do próprio trabalho, que necessariamente das características do próprio trabalhador.

Onde os economistas falharam em relação a teoria do capital humano segundo Schultz (1961) para além da simples verdade de falta de ênfase que as pessoas investem em si mesmas e que esses investimentos são muito grandes. Foi também na falta de ousadia da parte dos mesmos em entrar em análises que não fossem somente quantitativas mas sim qualitativas e enfrentar essa forma de investimento. Pois,

reconhece o autor que os recursos humanos obviamente têm dimensões quer quantitativas quer qualitativas,

os trabalhadores tornam-se capitalistas não a partir de uma difusão de propriedade de ações de empresas, como o folclore teria, mas da aquisição de conhecimento e habilidade que têm valor econômico. Esse conhecimento e habilidade são em grande parte o produto do investimento e, combinados com outros investimentos humanos, predominantemente representam a superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados p. 3.

Esse debate do contributo da educação na economia e vice-versa tem suscitado opiniões ao nível das políticas neoliberais. O neoliberalismo como uma teoria das práticas económicas e políticas, conforme Harvey (2005),

argumenta que o bem-estar humano pode ser melhor promovido com liberalização das liberdades e habilidades individuais do empreendedor dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, livre mercado e livre comércio, o papel do estado está limitado em criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a tais práticas, p. 2.

Sendo então o neoliberalismo caracterizado tendencialmente pelas seguintes práticas: a privatização, a competição de mercado, a retirada da engenharia social e a proliferação de mercados, mesmo em sectores sociais como saúde e educação (Ogachi, 2011).

Nascimento e Cabrito (2018, p. 268), usando as palavras de Ball (2007), em relação as políticas neoliberais e a globalização e o seu impacto na educação, referem que o autor faz um alerta de duas agendas políticas estabelecidas nas políticas neoliberais:

Uma que visa ligar a educação aos interesses económicos e a redefinição pelo Estado da ideia de educação enquanto bem público e a outra que se relaciona com a separação da educação do controlo estatal, conferindo uma aparência de maior autonomia para as instituições educativas, sujeitando a educação aos métodos do mercado, redefinindo-a como um bem privado competitivo.

Usher (2017a) que reconhece que as instituições de ensino superior hoje estão talvez um pouco cada vez mais neoliberais. Refere que, o que torna as instituições de

ensino superior com características neoliberais não é necessariamente o aumento das taxas e propinas para os estudantes à semelhança de outras organizações, mas chama a reflexão para os efeitos do aumento da confiança do mercado na renda da universidade. Em que o principal efeito é que elas fazem as universidades competirem pelos alunos.

Assim, o autor chama atenção para os benefícios e vantagens pelo facto das instituições de ensino superior estarem viradas para o mercado na medida em que tem muito mais probabilidades de pressionar uma agenda de acesso do que uma universidade não orientada para o mercado.

Apesar dos defensores da teoria do capital humano apresentarem argumentos de que os objectivos de se investir no homem não eram a produtividade como tal, mas sim os benefícios que advinham da produtividade.

Outra crítica às tendências neoliberais do ensino superior indicavam que essa busca pela mão-de-obra qualificada colocava em causa, segundo Filho (2017), os objetivos nobres em que se assentam a educação e o ensino superior (de instruir os indivíduos para serem analistas e poderem participar de forma ativa quer na esfera política e social), que estariam à mercê dos interesses dos mercados e as pessoas estariam no centro das atenções para serem investidas com intuito de produzirem para economia.

Assim, para o autor, a educação passou a estar no foco dos interesses do capital pelo benefício de lucro pela aplicação do conhecimento produtivo com o fim de expandir a condição social e económica no conjunto das regras que surgem na ordem económica e mundial que pretendia diminuir os plenos valores humanos em lucro.

Como forma de justificar a “involuntariedade” das universidades em relação as políticas neoliberais afirma Usher (2017b) que as universidades não se tornam voluntariamente neoliberais, têm a neoliberalidade imposta a elas por governos que economizam dinheiro.

Para além disso, a outra questão que tem sido levantada em função de se colocar as instituições do ensino superior ao interesse do mercado, segundo Barr (2005), está relacionada com o facto de a educação ser considerada um direito e como tal deve ser financiado pelo Estado.

Todavia, questiona o autor que existem também outros direitos fundamentais como a alimentação, mas ninguém tem qualquer problema com o preço dos alimentos. Para Usher (2018a) esse direito à semelhança do direito a habitação e outros plasmados na carta da ONU, referindo-se ao caso de Canadá, o governo presta assistência direta

aos necessitados e, no caso da habitação, coloca uma assistência muito básica (por exemplo, seguro de hipoteca) à disposição de todos. E fazem isso porque, se não houver uma falha de mercado, qual é o objetivo da intervenção do governo? Revelando que essa prestação em relação a educação como um direito muitas vezes fica aquém.

Apesar das críticas a teoria do capital humano que teve o seu impacto e resistências nos anos 60 do século XX, numa fase em que a mesma ainda estava a iniciar, as ideias advindas da mesma influenciaram sobre maneira os pesquisadores e os políticos. E o interesse pelo ensino superior em particular teve ainda mais visibilidade aliado ao facto (Teixeira, Johnstone, Rosa & Vessensteyn, 2008) de muitos países ocidentais terem estado a expandir os seus sistemas políticos e económicos e a necessidade de uma força de trabalho altamente qualificada ser imprescindível.

Ainda assim, segundo Cerdeira (2008) no fim da década 70, mesmo com a tensão que se fazia sentir entre o financiamento público do ensino superior e o papel das forças de mercado, foram na maior parte dos países implementadas políticas a favor do financiamento público. Isso acontece segundo a Altbach (2006, p. 94) porque enquanto a educação era percebida como sendo aquela que trazia mais benefícios públicos (beneficiava a sociedade, melhorava as habilidades da população, a economia, aumentando os impostos e o "bem público") havia um consenso entre os governos que se deveria fazer um investimento público.

No entanto, esse compromisso começou a diminuir, quando economistas conservadores começaram a argumentar que os benefícios decorrentes do ensino superior eram sobretudo para os indivíduos e, portanto, era pelo "bem privado" que os indivíduos e suas famílias deveriam pagar. Estes argumentos segundo Woodhall (2007) eram divulgados através de pesquisas individuais e publicações, submissões a comitês governamentais, ao ponto de influenciarem nas políticas ou no trabalho de agências internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial.

Com essa aceitação ao nível dessas organizações mundiais, como deixa entender Cerdeira (2008) enquanto que numa fase estudos levados a cabo por agências como o Banco Mundial indicavam que nos países em vias de desenvolvimento devia-se tomar como prioridade o investimento na educação no ensino básico, apesar de se reconhecer as vantagens dos retornos do investimento no ensino superior, aquele era tido como o que trazia retornos mais elevados. Na outra fase, em 2002, a partir do Relatório *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, há uma

mudança de visão e políticas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento em que se passa a dar maior primazia ao investimento no ensino superior.

O mesmo pode ser confirmado nas informações retiradas do site do Projeto Internacional Comparativo de Finanças e Acessibilidade ao Ensino Superior com a sigla em inglês ICHEFAP (2007) projeto liderado por Bruce Johnstone. Revelam que o Banco Mundial e muitos dos especialistas em desenvolvimento, a suplementação de receitas para o ensino superior por fontes não-governamentais, constitui uma mais-valia para as instituições de ensino superior subfinanciadas e superlotadas.

Assim, para a UNESCO (2009) coube reconhecer que a atitude geral dos relatórios e dos debates das conferências favorece a diversificação das fontes de financiamento, possibilitada por novos e inovadores modelos de financiamento. No entanto, frisa mais uma cooperação de todas as partes interessadas, especialmente o sector privado, como primordial para de uma forma mais rentável assegurar o financiamento necessário. Uma vez que é muitas vezes o sector privado que beneficia de capital humano qualificado, deve ser o sector privado que também contribua para o custo.

3.4 A influência da massificação no financiamento do Ensino Superior

Não obstante a contribuição da economia na educação a partir da teoria do capital humano mostram Eicher e Chevaillier (2002, p. 70) que,

os poucos modelos de arranjos institucionais observados na década de 1960 são hoje menos claros. Assim, uma tendência para um sistema mais misto de financiamento é que tende a ser mais visível. Embora a maioria das inovações tenham sido implementadas de forma individual, como medidas de emergência, existem muitas formas engenhosas que foram sendo adotados como resultado das reformas que foram ocorrendo.

A partir das reformas, começa assistir-se grandes transformações estruturais ao nível do ensino superior com ênfase para a sua expansão e financiamento.

Houve uma grande expansão do ensino superior considerado de elite de menos de 15% de acesso para o ensino superior de massa ou universal de mais 50% de acesso em quase todas as chamadas economias maduras nas décadas anteriores e posteriores ao século XXI (Woodhall, 2007). Esta procura massiva que inicia desde da década 1950

pelo ensino superior teve também a sua repercussão mais tarde segundo Eicher e Chevaillier (2002, p. 70) nos países em desenvolvimento em que chegaram a alcançar níveis nunca atingidos antes. Por exemplo mostram os autores que “nos trinta anos entre 1955 e 1986, as matrículas multiplicaram-se em 36 na Indonésia, 33 na Tailândia, 63 na Venezuela, 60 no Congo, 87 em Madagáscar, 103 no Quênia e 112 na Nigéria”.

Se por um lado assiste-se a essa expansão e massificação no ensino superior em quase todos os países, um estudo realizado por Marcuci e Usher em (2011), revela por outro lado, que países como o Japão, Coreia do Sul e Taiwan onde a coorte está diminuindo, têm recorrido aos estudantes internacionais como forma de evitar contrações no ensino superior.

O crescimento massivo de estudantes no ensino superior que se fez sentir ao nível global entre os anos 1999 a 2006, teve muita influência na introdução e fomento de um sector privado do ensino superior em países africanos, latino-americanos e asiáticos, bem como em vários países em desenvolvimentos (Chevaillier & Eicher, 2002).

Os dados da UNESCO (2009) indicam que a massificação do ensino superior ocorre em paralelo com a expansão da globalização, ao rápido avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e ao aumento da diversificação.

O que segundo a mesma fonte possibilitou a emergência de sistemas mais complexos e competitivos com uma variedade de instituições de ensino superior com abordagens diferentes como sejam o ensino a distância e o crescimento rápido do ensino privado. Este último num claro reconhecimento e aceitação de que os governos por si só não podem satisfazer a procura social de maior acesso ao ensino superior.

Assim, uma das reações de muitos países, com níveis muito mais desenvolvidos, confrontados com um declínio na receita ou com o crescimento progressivo dos gastos sociais, tentaram restringir a expansão do financiamento público da educação em geral, e da educação superior, em particular (Chevaillier & Eicher, 2002). Procuraram conter os custos do trabalho académico, diminuíram o efetivo do corpo docente, empregando mais professores em tempo parcial, mesmo com o aumento da equipe administrativa, o que afetou negativamente a qualidade do ensino (Zezeza, 2016).

Para o autor, estes desenvolvimentos trouxeram mudanças e lutas sobre o financiamento do ensino superior. As instituições esforçavam-se para encontrar novas fontes de renda, os estudantes lutavam por educação acessível, e os governos se

esforçavam para encontrar um equilíbrio ideológico entre a procura pelo ensino superior como um bem público e privado intrincadamente entrelaçado.

Com a expansão, Barr (2005), o ensino superior deixou de ser um bem de consumo da elite para se tornar um ativo fundamental da economia de um país e um fator determinante do potencial social de um indivíduo.

Em outras palavras, a expansão do ensino superior é necessária e desejável, mas o ensino superior é caro e outras prioridades sociais competem com os recursos do Estado.

Se esta expansão é vista como um investimento estratégico público e privado em capital humano, ou como uma manifestação de aspirações sociais crescentes a resposta política a ela (e era quase certamente ambos), a enorme e íngreme despesa começou a superar as capacidades da maioria dos tesouros governamentais para a acompanhar (Teixeira *et al.* 2008).

Como solução, lê-se nas orientações da UNESCO (2005) face ao cenário de restrição de fundos às instituições de ensino superior que têm sido uma das fontes de crispação entre o Estado e a comunidade académica, é necessário buscar fontes alternativas de recursos. E esta responsabilidade não deve restringir-se somente às IES mas sim a todos os envolvidos desde estudantes, pais, sector público e privado, comunidades locais e nacionais e autoridades, devem participar da busca de novas alternativas. No entanto, se o ensino superior deve dar uma contribuição para o desenvolvimento da sociedade, os governos devem olhá-lo menos como um peso no orçamento e mais como um investimento.

Com esta situação,

mesmo no grande grupo de países da Europa Central e Oriental, América Latina, Sudeste Asiático e África, onde o ensino superior era tradicionalmente gratuito (para estudantes), foram recentemente introduzidas contribuições privadas, particularmente para os estudantes do pós-laboral (Vossensteyn, 2009, p. 175) .

Assim, essa primeira mudança ideológica combinada com as pressões crescentes sobre os orçamentos públicos, levou a que a maioria dos Estados deslocassem os custos do ensino superior público, mesmo que de forma gradual, das receitas fiscais para as mensalidades ou propinas pagas pelos alunos.

Percebe-se nos escritos de Nascimento e Cabrito (2018, p. 269) que essa situação parece paradoxal na medida em que

(...) atualmente há uma maior exigência para que as sociedades formem os seus cidadãos com estudos superiores porém o Estado tem vindo a demitir-se da sua contribuição neste nível de ensino, solicitando maiores contribuições ao estudantes, dificultando a possibilidade de todos os cidadãos frequentarem o ensino superior e fomentando iniciativas privadas imprimindo assim um carácter menos equitativo e menos democrático ao ensino superior.

Face a nova realidade do financiamento do ensino superior várias são as reações opiniões que são emitidas por diversos autores.

Como é o caso de Nicolas Barr (2005), que refere que além dos outros problemas, parece haver um consenso sobre dois objetivos fundamentais no financiamento do ensino superior: a preocupação com a qualidade e a diversidade, como fins em si e como fatores que contribuem para a economia nacional e um melhor acesso por razões de equidade e eficiência. Se os fundos públicos não forem suficientes, o financiamento privado deve ser incentivado, mas deve-se tomar cuidado para não dispensar estudantes de origens modestas.

Essas mudanças de política pública em muitos Estados prende-se com o esforço envidado para garantir que aqueles que podem pagar o ensino superior público paguem e aqueles desprovidos de condições financeira recebam. No entanto, esta modalidade de política tem feito com que haja um aumento significativo de taxas de propinas, o que no entanto não acontece com os auxílios às pessoas necessitadas (Altbach, 2006).

Sejam quais forem os motivos mostra Woodhall (2007, p. 7) que alguns estudos têm revelado que o *mix* entre a contribuição pública e privada no financiamento do ensino superior deve ir de encontro com as realidades de cada sociedade, tomando em consideração as limitações práticas e sociais e do processo político mais do que das opiniões racionais dos pesquisadores e avaliadores.

Johnstone (2006, p. 28) evidencia tendência mundial em direção a uma maior “partilha de custos” ou seja, o aumento do ensino e diminuição dos níveis de subsídios públicos, pelo menos para os estudantes não necessitados parece inevitável. No entanto, para o autor,

A inevitabilidade das políticas de partilha de custos não reflete qualquer triunfo das políticas do Banco Mundial, nem do capitalismo de mercado, e não seria necessariamente a preferência de muitos analistas ponderados que acreditam nos mercados, mas que também veem muitos problemas na crescente privatização do ensino superior. Mas parece não haver escapatória das conclusões de que: (1) o ensino superior

no futuro precisará de vastos recursos adicionais, particularmente nos países em desenvolvimento; e (2) a única alternativa a mais do fardo que está sendo transferido para pais e alunos é que haja aumentos muito grandes nos impostos, progressivamente elevados.

Para Zeleza (2016) na realidade, o debate entre os proponentes e os oponentes da partilha de custos era menos sobre se o apoio do governo era ou não necessário; em vez disso, era sobre o nível apropriado.

Assim, passa-se a seguir a olhar para os tipos de financiamentos do ensino superior a partir das políticas de partilha de custos.

3.5 O financiamento público e privado - políticas de Partilha de Custos - *Cost-Sharing*

No ensino superior estão envolvidos três agentes, Oroval e Lozano (1998), o financiador, o consumidor ou usuário e o provedor. De forma geral o financiador está sempre associado ao papel do Estado ao nível central e intermédio já que é o responsável por providenciar maior parte das finanças públicas; o consumidor é composto principalmente pelos estudantes que vão a universidade com o objectivo de melhorar o seu capital humano e também encontramos as empresas que têm se beneficiado do mesmo capital humano e outros produtos e serviços gerados pelo ensino superior a partir da investigação. Por fim os provedores que são as instituições de ensino superior.

Uma das questões que se afigura pertinente no financiamento do ensino superior tem a ver com quanto custa estudar no ensino superior e quais as fontes de financiamento que podem variar em função dos diversos segmentos de ensino.

Para o efeito, chama atenção Barr (2005) para o facto de que o ensino superior para um número crescente de estudantes deve ser apoiado por um sistema de financiamento que permita a cada instituição ajustar seus preços de acordo com sua missão e custos.

Um estudo realizado em Angola, financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento sob a adjudicação da agência de consultoria e desenvolvimento com a sigla CESO (2017) e coordenação da Professora Luísa Cerdeira.

O estudo deixa claro que, quando se tem a informação de quais são os gastos reais com os estudantes em diversas áreas e domínios do ensino superior, fica de alguma forma mais fácil de poder tratar cada um dos casos de forma conciliada tendo em vista a melhoria de questões relacionadas com a acessibilidade, equidade e justiça social. Isso também é reconhecido pelos autores Oroval e Lozano (1998, p. 56) quando escrevem que,

As questões particulares que intervêm no financiamento do ensino superior exigem uma análise detalhada. A começar por especificar e delimitar quais são as fontes de financiamento do ensino superior. E é necessário garantir que nem as fontes de financiamento nem os instrumentos sejam neutros em relação aos níveis de equidade e eficiência encontrados no sistema universitário.

Em relação aos custos que devem ser tomados em conta para quem estuda no ensino superior refere, Vossensteyn (1999),

O custo para estudar no ensino superior pode ser dividido em custos de estudo e vida. Os custos do estudo referem-se as propinas e despesas com materiais de estudo. Os custos de vida podem ser divididos em alimentação, alojamento, despesas de viagem e artigos diversos como desporto, entretenimento, etc, p. 162.

Reconhece o autor que entretanto, as visões padronizadas de tais custos ou orçamentos normativos muitas vezes não estão disponíveis. As diretrizes normativas para os custos de vida são particularmente difíceis para a situação dos estudantes, porque sua posição é apenas temporária. Além disso, as condições individuais de vida variam muito, no sentido de que os estudantes podem morar em alojamentos, alugar um apartamento ou dividir quartos e instalações com outros.

Por essas e outras razões o CESO (2017) mostra que não basta somente saber quanto custa estudar no ensino superior, mas compreender as razões que estão por detrás das diferenças de custos que podem ser de diversa ordem, dentre elas geográfica e as questões de acessibilidade urbana e rural; o nível de formação e contrato do corpo docente; o impacto e relevância das instituições de ensino superior na comunidade inserida; a estrutura e carreira do corpo técnico administrativo; a dimensão da instituição de ensino; as infraestruturas, meios didáticos e equipamentos; a organização e o grau de eficiência; o público estudantil.

Em resposta à situação conjuntural, conforme Johnstone (2010), em todo o mundo está-se recorrendo a receitas não-governamentais ou privadas para o apoio contínuo das instituições de ensino superior a partir da partilha de custos: sob a forma de propinas (cobrindo uma parte dos custos do ensino).

Por conseguinte, recorda Johnstone (2001a) que o termo "partilha de custos", em referência ao ensino superior, começa com a suposição de que os custos do ensino superior em todos os países e em todas as situações podem ser vistos como provenientes de quatro partes principais: (1) o governo ou contribuintes; (2) pais; (3) alunos; e/ou (4) doadores individuais ou institucionais.

Assim, o financiamento global para o ensino superior passou a ser baseado em duas fontes principais, classificadas de acordo com sua origem, em fontes públicas e privadas (Camelia & Iulia, 2017).

E a crescente participação dos custos assumidos por fontes privadas passou a ser conhecida como partilha de custos (Zezeza, 2016).

No entanto, mostra Hauptman (2007) que existe uma grande variação entre os países na proporção de recursos públicos e privados para o ensino superior,

Na maioria dos países, as instituições são financiadas principalmente por meio de recursos públicos sob a forma de apoio governamental; taxas de matrícula e outras fontes privadas de suporte são baixas ou inexistentes. No outro extremo do espectro estão países como os Estados Unidos, onde os recursos privados constituem a metade ou mais dos recursos totais dedicados ao ensino superior p. 87.

Como se pode ver na figura abaixo, para além dos Estados Unidos com maior investimento privado encontramos os países como Austrália, Inglaterra, Japão, Coreia e Chile.

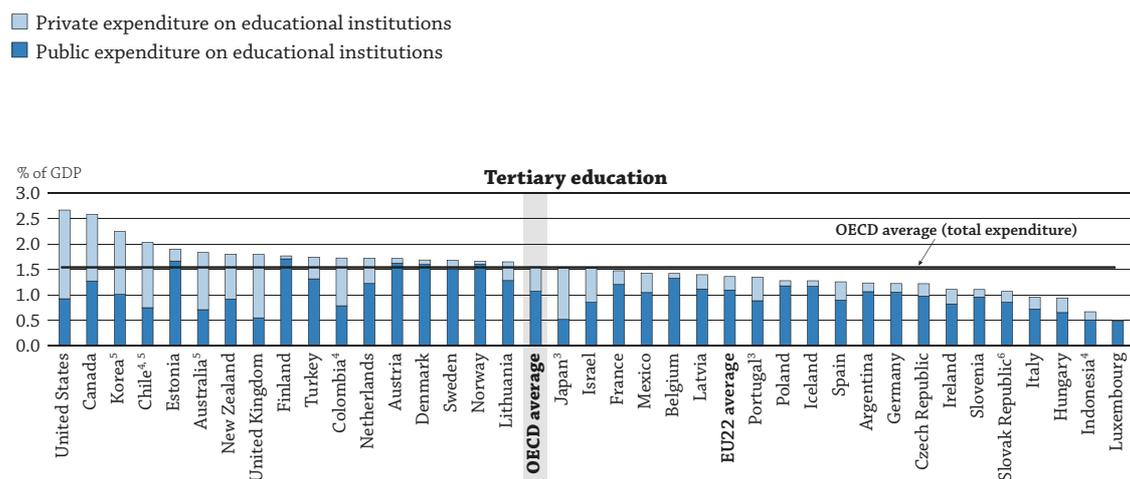


Figura 3: Total das despesas públicas e privadas no ensino superior em percentagem do PIB em 2014

Fonte: (OCDE, 2017, p. 183)

Em função dessa realidade, Zeleza (2016) quando olha para os governos e as atitudes populares em relação a partilha de custos, reconhece que no geral, a partilha de custos tendia a ser mais aceite em países que adotavam formas agressivas de capitalismo de livre mercado, que tinham um sector privado de educação e gozavam de altas taxas de matrículas, em oposição aos países ligados às políticas do Estado de bem-estar social, em que o sector de ensino superior era predominantemente público ou as taxas de matrícula eram baixas.

Ademais, refere o autor, referenciando Marcucci e Johnstone (2010) que as políticas, atitudes e impactos da partilha de custos foram também enquadrados pelos diferentes níveis de desenvolvimento, como é evidente nas experiências variadas entre e dentro dos países industrializados avançados, os chamados países em transição, países de rendimento médio e países de baixa renda.

3.5.1 O Financiamento Público no Ensino Superior

A história tem mostrado que o Estado sempre foi e continua a ser o guardião dos sectores sociais básicos como por exemplo da educação no geral ao nível global, cumprindo com a sua obrigação na prestação dos serviços públicos que contribuam para a redução das assimetrias.

E uma das formas pela qual o Estado exerce as suas funções sociais que garante o direito de uma maioria da população de participar ativamente na construção de uma determinada sociedade, é a partir do investimento público na educação, que segundo CESO (2017, 163), o mesmo acontece a partir,

Do investimento no quadro educativo, o Estado investe em edifícios, equipamentos, laboratórios, formação de funcionários docentes e não docentes, apoio social (bolsas e empréstimos subsidiados) cumprindo, deste modo, a função educativa e contribuindo para garantir, em simultâneo, o usufruto, por todos, do direito à educação.

Este monopólio estatal do ensino superior, em que as universidades públicas tornaram-se a característica dominante do desenvolvimento do ensino superior, tem uma tradição antiga com tendências a continuar. Uma vez que, Verghese (2013), as universidades públicas continuam a dominar em todas as regiões, exceto na América Latina e no Leste da Ásia.

Isso pode ser confirmado pelos dados da OCDE que indicam, em média, nos países da OCDE, em 2015, cerca de 68% dos estudantes do ensino superior estavam matriculados em instituições públicas. Entre todos os países da OCDE e parceiros, somente Brasil, Chile, Indonésia, Japão e Coreia têm mais de 50% de todos os estudantes de nível superior matriculados em instituições privadas independentes (OCDE, 2017).

A mesma fonte revela que, em relação aos gastos públicos, para os países da OCDE, 67% das despesas correntes nas instituições do ensino superior públicas vão para a remuneração do pessoal docente e não docentes e 11% para as despesas de capital (por exemplo na construção de instalações e outros).

Para além do apoio financeiro direto a partir de bolsas e empréstimos a fim de cobrir os custos diretos do ensino superior. Muitos governos fornecem assistência financeira indireta através das famílias dos estudantes, principalmente na forma de abono de filhos ou redução de impostos. A posição financeira dos estudantes pode ser influenciada pelos governos através da estipulação de condições que devem ser satisfeitas antes que a ajuda financeira seja fornecida (Vossensteyn, 1999).

Para o autor tais condições podem ser encontradas nos requisitos de progresso do estudo ou na quantidade máxima de dinheiro que os estudantes podem ganhar (por exemplo, trabalhando) antes de seu apoio financeiro ser reduzido ou retirado. Os governos podem oferecer apoio em espécie, subsidiando instalações específicas para

estudantes, como instalações desportivas e culturais, acomodação para estudantes e restaurantes para estudantes.

As verbas públicas em alguns países são canalizados também para as instituições de ensino superior privada.

Como são os casos das instituições privadas na Bélgica, Estónia, Israel, Letónia e Reino Unido, que estão dependentes do governo e são as instituições privadas, a semelhança das públicas, que apresentam mais de 50% dos estudantes do ensino superior matriculados (OCDE, 2017).

Apesar de alguns autores, em defesa da teoria do capital humano, como podemos ver nos temas anteriores, referirem que os ganhos com a formação superior são mais individuais do que públicos. Verghese (2013) mostra que um dos entendimentos que promove o financiamento público no ensino superior está relacionado com as externalidades produzidas pelo ensino superior.

Como se pode ler nos escritos do autor, as externalidades do ensino superior em termos de benefícios revelam que os retornos coletivos para o investimento no ensino superior são maiores do que a soma dos retornos individuais. Pelos benefícios externos produzidos pelo ensino superior, o Estado tem de intervir para evitar sub-provisão.

No entanto, a manutenção da intervenção do Estado no ensino superior tem levantado alguns questionamentos, em função das suas características atualmente, até que ponto o ensino superior a semelhança do ensino básico se pode considerar um bem público.

O conhecimento é considerado por alguns economistas como um bem público e por outros como um bem público global (Verghese, 2013). É considerado um bem público Cruz (20013) tudo o que para todos os cidadãos não cria rivalidade no consumo. O que leva a autora a escrever que é de consenso que o ensino superior diferente do básico caracteriza-se como um bem misto ou semipúblico. Que apresentam características similares aos bens privados, em que a há uma exclusão a prior, porém simultaneamente reúne elementos que caracterizam os bens públicos no que diz respeito a ausência de rivalidade do consumo.

A caracterização do ensino superior como um bem público, Verghese (2013), adotado pelo grupo de ministros do ensino superior no processo de Bolonha, salvaguarda o facto de que, com a ausência do financiamento do Estado, o ensino superior será sub-fornecido e sub-produzido.

No entanto, apesar dessa responsabilidade do Estado no financiamento do ensino superior. Hauptman (2007) na caracterização do financiamento público levanta alguns pontos que vão para além dos fundos serem escassos e exíguos.

Mostra o autor que a distribuição dos fundos públicos em muitas realidades tem revelado que um único bolo tem sido disponibilizado para ser usado para todas as despesas (ensino, investigação e despesas de capital (melhorar as infraestruturas, compra de grandes equipamento), as instituições responsáveis pela alocação dos fundos o fazem de forma política e não olham para as necessidades reais.

E como se não bastasse, os fundos ficam muitas vezes sob gestão direta dos funcionários das instituições de ensino superior, o que revela alguma autonomia, porém sem um mecanismo claro de responsabilização, o que pode levar a ocorrência de abusos com autonomia. Apesar de Marcucci e Usher (2012) referirem que atualmente há uma tendência crescente de os governos introduzirem novas formas de controlo por meio de mecanismos de responsabilização para equilibrar essa autonomia.

Avança ainda Hauptman (2007),

que há que reconhecer que a comparação dos recursos que cada país investe no ensino superior difere, por conta da organização das contabilidades que variam muito de país para país. Porém, a outra dificuldade em examinar o compromisso financeiro para o ensino superior prende-se com o facto da maioria dos países relatar apenas estatísticas sobre gastos públicos para a educação, mas muitas vezes não medem os gastos com o ensino superior que provêm de fontes privadas dos estudantes e família p. 84.

Para o efeito, recomenda Oroval e Lozano (1998, p. 56), que é “necessário desenvolver modelos de financiamento que apresentem critérios e objectivos claros no que diz respeito a distribuição dos recursos públicos e que facilitem a transparência financeira das instituições de ensino superior”.

Ao invés disso, o pensamento neoliberal, os programas de ajuste estrutural da década de 1980 e as mudanças políticas na Europa Oriental questionaram o papel do Estado no desenvolvimento e a razão para o investimento continuado do Estado no ensino superior (Verghese, 2013).

E com a redução do financiamento público, dá espaço para um financiamento mais privado em que famílias sobretudo são chamadas a assegurar o financiamento do ensino superior, como veremos no ponto seguinte.

3.5.2 O Financiamento Privado no Ensino Superior

Segundo Chevaillier e Eicher (2002), a expansão sem precedentes da população estudantil desafiara os modos tradicionais de financiamento, num momento em que a confiança pública na capacidade de educação para promover o crescimento económico foi seriamente abalada.

Para fazer face a essa realidade, tem-se sido recorrido, ao nível do financiamento do ensino superior, à política de partilha de custos, política esta associada ao financiamento privado no ensino superior, apoiada pelos conceitos económicos de equidade e eficiência, bem como pela aparente incapacidade das receitas públicas em quase todos os países para acompanhar as crescentes matrículas e o aumento dos custos por estudante (ICHEFAP, 2007). E os principais instrumentos apoiados pelo capital privado são empréstimos e bolsas de estudo (Zeigele, 2008).

No entanto, na partilha de custos uma das inquietações que tem sido levantada por Johnstone (2001a) mostra que o termo partilha de custo tal como veio a ser utilizado refere-se à mudança de pelo menos parte da carga de custos educacionais mais elevados do governo ou dos contribuintes para os pais e alunos.

Recordam Chevaillier e Eicher (2002) que há mais de 30 anos, na década 80, era feita uma distinção clara entre os países em que as instituições de ensino superior cobravam taxas substanciais de ensino e aquelas que aplicavam o princípio do ensino superior gratuito. No continente e no norte da Europa, as únicas contribuições solicitadas aos estudantes eram contribuições de natureza social ou administrativa (taxas de inscrição, taxas de exame, desportos ou contribuições sindicais) ou para serviços específicos, além de serviços educacionais.

Com o passar do tempo, segundo Cabrito (2004),

o diferenciar as proveniências de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa buscar fundos para além dos públicos, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação “vocacionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes, p. 980.

De forma geral, as fontes privadas de receitas para o ensino superior incluem taxas de propinas; doações e outras formas de filantropia; pagamentos de uma variedade

de serviços; a comercialização de pesquisas realizadas no campo e o apoio de outras empresas privadas (Hauptman, 2007).

De forma mais específica, a partilha de custos segundo Vossensteyn (2005) ocorre em diversas formas, a partir da introdução de mensalidades ou propinas, redução dos subsídios aos estudantes e suas famílias e por último pode emergir por meio de políticas de apoio estudantil.

Quando se coloca todas essas fontes de financiamento numa balança, percebe-se que,

as taxas de matrícula, para a maioria dos países representam a maior fonte privada de receitas para o ensino superior. Em contrapartida, para instituições privadas sem fins lucrativos, as taxas de matrícula são tipicamente a principal fonte de receita, com renda de doações. Nas instituições com fins lucrativos, as propinas são a principal fonte de fundos (Hauptman, 2007, p. 92)

Face a isso Marcucci e Johnstone (2007, p. 25) elucidam que,

À medida que os governos se voltam cada vez mais para a partilha de custos, a fim de satisfazer a procura crescente e diminuir o investimento público no ensino superior público, torna-se de grande importância a escolha entre diferentes políticas de taxa de matrícula. Estas e as políticas de assistência financeira que as acompanham são críticas, tanto para a receita muito considerável em jogo quanto para o impacto potencial na acessibilidade do ensino superior e as implicações para a equidade e a justiça social.

Hauptman (2007) apresenta quatro modelos de políticas de taxas de propinas a saber: **Taxas tradicionais**: podem ser uniformes para todos os alunos ou podem variar por categorias, como campo de estudo ou nível de estudo (por exemplo, cobrado mais pelo estudo de pós-graduação do que pela graduação). **Taxas financiadas pelo governo**: os governos geralmente pagam as taxas em nome dos alunos e cobram através do sistema tributário, assim que o aluno complete sua educação. A Austrália é o principal exemplo dessa abordagem, com o Programa de Contribuição para o Ensino Superior com a sigla em inglês (HECS), introduzido no final da década de 1980 como forma de recuperação de custos sem impor taxas aos estudantes no período da formação. **Taxas paralelas**: Outro modelo de taxas é aquele em que a maioria dos alunos são submetidos a uma taxa relativamente baixa que é subsidiada pelos governos, enquanto

outros estudantes que não se qualificam para essas taxas, são cobrados os valores que refletem melhor o custo total da educação.

Por último, a **Estruturas de taxas de “duas faces”**: em que a maioria dos estudantes paga a taxa subsidiada para assentos financiados pelo governo, enquanto as taxas em outros lugares podem ser configuradas em níveis de mercado.

Essas políticas de taxas refletem-se nas seguintes modalidades de propinas, aplicadas em diversos países conforme o quadro abaixo:

Quadro 6: Tipos de políticas de propinas públicas – Ano 2008

Políticas de propinas pagas à cabeça		Políticas de não fixação de propinas	Políticas de duas faces	Políticas de propinas diferidas
Áustria	Holanda	Brasil	Austrália	Austrália
Bélgica	Nigéria	Dinamarca	Egito	Escócia
Canada	Filipinas	Finlândia	Etiópia	Nova Zelândia
Chile	Portugal	França	Húngaro	Etiópia
China	Singapura	Países francófonos em África	Quênia	Inglaterra
Hong Kong	África do Sul	Alemanha	Polónia	Gales
Índia	Espanha	Grécia	Roménia	
Itália	Turquia	Irlanda	Rússia	
Japão	Estados Unidos da América	Luxemburgo	Tanzânia	
Quênia	Inglaterra (até final de 2005)	Malta	Uganda	
República da Coreia do Sul	Gales (até final de 2005)	Noruega	Vietnam	
México		Suíça		
Mongólia		Tanzânia		

Fonte: Cerdeira (2008) adaptado de (Marcucci & Johnstone, 2007)

Para Zeleza (2016) essas modalidades podem ser sintetizadas em três políticas de propinas. Em primeiro lugar, em alguns países, em que nenhuma taxa de matrícula nominal foi cobrada; segundo, os países em que as propinas foram impostas para todos, que poderiam ser pagas antecipadamente ou diferidas; e terceiro, foram estabelecidas políticas de pagamento de propinas de via dupla ou dupla face.

Segundo Vossensteyn e Jong (2006) em muitos países, os governos subsidiam fortemente as instituições de ensino superior, a fim de manter as taxas de matrícula baixas. Esses subsídios públicos são introduzidos para estimular o acesso uma vez que se considera que as mensalidades podem restringir o acesso ao ensino superior, especialmente para os estudantes de classes desfavorecidas.

No entanto, apesar de essa realidade variar de uma país para outro, em algumas economias pode ser vista no alto e rápido aumento das mensalidades como nos Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália e Nova Zelândia, e um desenvolvimento similar, porém mais gradual, na Holanda. Mais recentemente, as propinas foram implementadas nos países da Europa Ocidental do Reino Unido e de Portugal e, mais recentemente (2001) na Áustria, bem como em taxas (ainda não reconhecidas como propinas) na Irlanda, França e Itália. Finalmente, há as chamadas propinas de ensino duplo da Rússia pós-comunista, da República Tcheca e de outros países da Europa Central e do Leste (Teixeira *et al.*, 2008).

Assim, apesar de muitos países no mundo as propinas nas instituições públicas serem inferiores a 4000 USD, na Austrália, no Canadá, no Chile, no Japão, na Coreia, na Nova Zelândia e nos Estados Unidos, superam aquele valor e excedendo em alguns casos os 8000 USD (OCDE, 2017).

Se esses valores que não são poucos, são cobrados nas instituições públicas, nas privadas devem ser ainda muito maiores, uma vez que são muito dependentes das receitas das propinas cobradas aos estudantes e famílias.

Na África Subsaariana, uma tendência de aumentos substanciais nas mensalidades está em andamento em países como Uganda, África do Sul, Nigéria e, muito recentemente, no Togo. Os modelos reais variam e, eventualmente, assumem a forma de um sistema dual, pelo qual os melhores candidatos são admitidos gratuitamente, enquanto outros alunos, pagam taxas bastante altas (por exemplo, Uganda e Nigéria) (Chevaillier & Eicher, 2002).

Para Hauptman (2007), nas taxas de matrícula do sector público que tendem a crescer 20% ou mais dos custos recorrentes por aluno, acontece como meio para aumentar a recuperação de custos e aumentar o nível geral de recursos. Para o autor,

Em contrapartida, nas instituições de ensino superior privadas, as mudanças das tarifas tendem a estar mais relacionadas com as mudanças das condições do mercado, incluindo a concorrência com instituições públicas. As suas taxas de matrícula geralmente excedem muito os 50% dos custos recorrentes por aluno (especialmente instituições privadas com fins lucrativos). Em países como as Filipinas e na Cisjordânia e Gaza - onde a maioria das instituições são privadas, as taxas de matrícula representam a principal fonte de receita para o ensino superior p. 13.

Esta realidade também é confirmada de forma indireta por Zeleza (2016) quando afirma que apesar das taxas de aumento nas mensalidades variarem de país para país. No geral, os países asiáticos desenvolveram altos níveis de matrícula de educação privada e dependência de taxa de matrícula.

Para além das próprias cobranças em si, metade dos países que cobram propinas também os diferencia por área de estudo. Engenharia, manufatura, construção, ciências sociais, jornalismo e informação, juntamente com a saúde e o bem-estar, tendem a ter as maiores propinas, enquanto as tecnologias de educação e informação e comunicação tendem a ter o menor valor para muitos dos países (OCDE, 2017).

Em países como Alemanha com o resultado do debate político sobre as taxas, apesar do país estar no grupo dos países que não aplicam propinas, Zeigle (2008) mostra que na maioria dos Estados alemães foram introduzidas propinas para estudantes de longa duração, alunos que excedem a duração normal do curso. A lógica desse modelo está na política de punição de estudantes considerados “preguiçosos” para incentivá-los a estudar mais.

A introdução de pagamento de propinas, Vossensteyn (2009), entra em vigor na Alemanha desde 2005, depois de uma alteração na lei constitucional. A maioria das instituições inicia a cobrança a partir de 2006 com valores que vão desde 500 euros por semestre a 1.000 euros por ano.

No cômputo geral em relação as políticas de taxas de propinas, a leitura feita por Chevaillier e Eicher (2002) é que na maioria dos países, as propinas foram introduzidas onde não existiam antes e aumentaram onde já existiam.

Assim, um dos questionamentos levantado por Cerdeira (2008, p. 42), na política de propinas, prende-se em saber qual seria o valor apropriado para o efeito.

Obviamente que as respostas dependem em grande parte da posição ideológica do governo que está à frente de cada país. Podemos pensar, numa primeira abordagem, que a propina pode cobrir uma certa percentagem do valor dos custos de instrução. Mas encontrar esse valor não é uma matéria fácil, visto que o custo pode variar por instituição, por sector e sobretudo por curso.

Em termos administrativos, as taxas de propinas são fixadas de forma diferente em todo o mundo e em função do tipo de instituições. Segundo Hauptman (2007) em relação as instituições privadas apesar do governo apresentar algumas diretrizes e

envolver-se em alguns casos, as mesmas são geralmente definidas pelas próprias instituições.

O autor recorre ao exemplo das Filipinas, que tem a maior percentagem de inscrições privadas do mundo, em que os funcionários do governo controlam as taxas de matrícula do sector privado. Em relação as instituições públicas, explica o autor, existe uma diversidade de disposições para estabelecer taxas de propinas. Em muitos casos, os funcionários das instituições públicas são responsáveis por estabelecer taxas, mas geralmente com a revisão de funcionários do governo. Mas na maioria dos casos, os funcionários do governo são os principais responsáveis pela fixação das propinas em instituições públicas observando várias bases, incluindo:

- percentagem dos custos por aluno;
- o que as instituições de pares cobram; e
- indicadores económicos gerais, como o PIB per capita ou a renda mediana.

Para Marcucci e Johnstone (2007) a política de matrícula de um país é geralmente dependente de uma lei ou outro tipo de instrumento legal que fornece a base para cobrar ou para proibir a cobrança de propinas.

Referem os autores que alguns países têm leis que proíbem a cobrança de propinas e o estatuto jurídico das propinas é menos claro do que noutros países.

3.5.2.1 O questionamento ao financiamento privado

A realidade tem demonstrado que o método de partilha de custos em que em muitos países representa uma carga de custos para os estudantes e suas famílias, imediatamente levanta a questão sobre o que isso significa em termos de acesso ao ensino superior. Os estudantes e suas famílias podem atender a esses custos crescentes? Ou eles impedirão que os alunos em potencial, particularmente os de origem desfavorecida, ingressem no ensino superior? Será que os custos mais altos impedirão que os alunos se matriculem em seu programa ou instituição preferencial?

Lembra Vossensteyn (2005) que a introdução nos últimos tempos de um aumento substancial das mensalidades, tal foi o caso na Austrália em 1989, na Nova Zelândia em 1990, no Reino Unido em 1998 e na Áustria em 2001, as políticas de apoio estudantil, que deveriam acompanhar os tais aumentos, não compensam (totalmente) os aumentos nos custos de subsistência e estudo ou da crescente importância do ensino superior privado em muitos países.

Como se não bastasse, apesar das políticas de partilha de custos variarem de país para país influenciados pelo contexto cultural e política de cada país. Nas fontes privadas de financiamento, Johnstone (2014), questiona a adequação das taxas de matrículas que em algum momento não consideram os meios e a capacidade das famílias em pagar.

Em relação as críticas que têm sido levantadas sobre a partilha de custos, especificamente nas questões concernentes com as propinas, Teixeira *et al.* (2008) argumentam que,

O debate sobre a partilha de custos tende a ser carregado de emoções e ideologias, especialmente no que diz respeito à forma mais sensível e resistente: a introdução ou o aumento de propinas. Muitos que advogam a introdução de propinas esperam que resolvam todos os problemas financeiros do ensino superior. Muitos que se opõem à sua introdução baseiam sua posição em hipóteses igualmente problemáticas, por exemplo, que o acesso e o ensino superior gratuito devem andar de mãos dadas, ou que as propinas impõem uma barreira de acesso e levarão a um declínio no número de estudantes, ou que o ensino superior gratuito é mais justo do ponto de vista da justiça distributiva. Várias dessas suposições foram corroídas pela pesquisa sobre a economia da educação. Evidências da Finlândia, Noruega, Dinamarca e Suécia, por exemplo, mostram que a ausência de taxas não ajuda a aumentar a participação de estudantes com baixo *status* socioeconômico. Nem a abolição das mensalidades na Irlanda em meados da década de 1990 levou a uma maior participação de estudantes com *status* socioeconômico mais baixo. No Reino Unido e em outros países, houve um aumento significativo em ambos os pedidos e matrículas, apesar da introdução de propinas p. 9.

No entanto, a outra questão que tem suscitado algum debate prende-se com o facto da partilha de custos para o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes e famílias não se restringir apenas aos custos de educação, mas existirem outros custos latentes, que podemos designar por custo de vida. Como referido por Zeleza (2016) embora críticas, as propinas só constituíam um aspecto dos custos de frequentar a faculdade ou universidade. Outros custos incluem despesas de subsistência, que podem ser superiores às propinas.

Tal como mencionado também por alguns autores como Woodhall (2004), quando escreve que os sistemas de ensino superior enfrentam em todos os lugares as duas pressões da austeridade financeira e da procura crescente de assistência financeira

para permitir que os estudantes paguem os custos diretos e indiretos do ensino superior (mensalidades, livros e despesas de vida).

Para além disso acrescenta Ziegele (2008) que a análise da partilha de custos não se deve limitar aos custos institucionais e diretos. As ações de custos também são determinadas por custos indiretos, como a receita perdida dos alunos. Apesar de Vossensteyn (1999) considerar que os ganhos perdidos são deixados de fora das comparações, porque não implicam custos diretos que os estudantes têm que pagar para estudar.

A combinação dos aumentos das mensalidades com os custos de vida tem sido muito pesado para a vida dos estudantes de diferentes maneiras, dependendo dos níveis de renda familiar, da disponibilidade de empréstimos e das oportunidades de geração de renda, incluindo o trabalho de meio período (Zezeza, 2016).

Se por um lado a partilha de custos tem sido visto nessa perspectiva para Teixeira *et al.* (2008) a partilha de custos também deve desempenhar um papel muito importante do ponto de vista institucional. Além do papel das taxas somente dar sinais de preços aos consumidores, as taxas desempenham um papel como fonte de receita para instituições de ensino superior e devem também dar sinal de que podem servir para aumentar o leque de opções de fornecimento de programas.

Face a todos esses debates, em jeito de uma súplica Johnstone (2004, p. 1) que é o mentor das teorias de partilha de custos no financiamento do ensino superior reconhece que,

O financiamento do ensino superior é um tema vasto e complexo, em parte, por causa de suas múltiplas fontes de receita e de seus múltiplos produtos, que são vagamente conectados a essas diferentes fontes de receita. Além disso, os padrões de receita e despesa variam significativamente por tipo de instituição (universidade, faculdade de quatro anos, faculdade de dois anos), no modo de gestão (público ou privado). No sector privado, os níveis de despesa, bem como os padrões de preços variam muito de acordo com as condições institucional e as condições financeiras dos familiares dos candidatos. No sector público, esses padrões também variam de acordo com os níveis de financiamento do estado, as políticas de taxa de matrícula e os limites de inscrição estabelecidos pelos governos ou pelos conselhos governamentais públicos.

O que torna a partilha de custos paradoxal, segundo Zeigele (2008). Uma vez que, apesar da taxa de matrícula e das baixas participações privadas nas despesas diretas

com educação, a participação efetiva dos custos privados, incluindo os custos de oportunidade, é bastante alta.

Este constitui de alguma forma o dilema com que se defrontam os governos neoliberais: uma educação como um bem privado, voltado para o mercado, ou como bem público (Taimo, 2010).

Em função disso, Woodhall (2007), chama a atenção quando alude que o pensamento económico sobre a educação como investimento, partilha de custos tem a sua razão de ser, mas a importância da política, das questões administrativas legais e das questões mais amplas de política social não devem ser subestimadas.

Aliado a isso, numa clara referência de um consenso que tem tomado campo no seio dos interessados na discussão e análise do financiamento do ensino superior, mostra Zeigle (2008) que,

as pesquisas sobre o ensino superior e as evidências empíricas resultantes, demonstraram que o mundo não era tão simples quanto se supunha e que atitudes claras (e preconceitos) em relação às propinas não poderiam continuar por mais tempo. Ficou também claro que as propinas não são capazes de resolver todos os problemas no ensino superior e devem ser consideradas como um pequeno elemento num conjunto maior de instrumentos de gestão do ensino superior.

Para o efeito, outras alternativas são sugeridas ao financiamento do ensino superior com ênfase para a contribuição das organizações, conforme Eicher e Chevaillier (2002, 70-71),

as instituições educacionais não precisam depender exclusivamente de subsídios públicos e/ou de taxas estudantis, mas as instituições, especialmente as universidades, também podem obter renda de seus próprios ativos. As empresas contribuem para o subsídio público de instituições ou estudantes através do pagamento de imposto. Mas também podem existir maneiras específicas pelas quais elas podem ser induzidas ou forçadas a compartilhar o fardo, como impostos destinados à educação e cobrados sobre o volume de negócios ou na folha de pagamento, ou através de isenção de impostos para doações. Um exemplo interessante é a taxa francesa "apprentissage", um imposto sobre a folha de pagamento (5%) que é dispensado se as empresas fizerem uma doação da mesma quantia para instituições livremente escolhidas de educação profissional e técnica, diretamente ou através de associações empresariais.

Por conseguinte, a realidade tem demonstrado que, embora as taxas de matrícula continuem a ser a principal fonte de apoio privado para as instituições, Hauptman (2007), há uma série de outras fontes privadas de apoio, das quais muitas instituições dependem cada vez mais. Por exemplo, em alguns países como os Estados Unidos a filantropia tradicionalmente representa uma importante fonte de financiamento para o ensino superior. Um dos principais usos desta filantropia é pagar as despesas não correntes, incluindo a construção e renovação de edifícios, a aquisição de equipamentos e o financiamento permanente de encargos académicos dos docentes.

Para o autor as outras fontes privadas de financiamento consistem em serviços auxiliares, cuidados de saúde e atividades empresariais. Instituições do ensino em diversas partes do mundo administram ou contratam uma série de serviços auxiliares que produzem receitas significativas, incluindo habitação estudantil, serviços de alimentação, livrarias e outras atividades relacionadas à vida estudantil.

Referindo-se a realidade portuguesa menciona Cerdeira (2009), que na busca de outras fontes para fazer face as receitas limitadas providenciadas pelo governo, as instituições do ensino superior recorrem a outras atividades que considerou de empreendedoras como prestação de serviços, venda e aluguer das suas infraestruturas, captação de subvenções e contratos e ofertas de antigos alunos.

Todavia para Woodhall (2004), nas tendências de financiamento do ensino superior questiona-se tudo, porém a forma de apoio ao estudante para garantir igualdade de oportunidades, equidade e justiça social raramente é questionada.

Nas questões relacionadas com apoio social aos estudantes, o que ainda constitui uma disputa violenta, segundo a autora, é a forma que o apoio financeiro deve tomar em particular, se deve ser sob a forma de bolsas ou bolsas universais ou sujeitas a condições de recursos, bolsas de estudo competitivas, patrocínio de empregadores ou empréstimos de estudante.

Assim, para além das diversas estratégias de financiamento ao ensino superior apresentadas, ao longo das últimas décadas, as estratégias para ajudar os alunos e suas famílias a pagar pelo ensino superior tornaram-se uma componente cada vez mais importante do financiamento em todo o mundo.

Conforme apela a UNESCO (2005),

não se pode esperar que as fontes alternativas possam tirar o ensino superior da atual crise, particularmente nos países em desenvolvimento. A inclusão de propinas, por

exemplo, constitui um ponto sensível no ensino superior porque toca muitos aspectos de justiça social e mobilidade, equidade educacional e as políticas sociais, fiscais e educacionais do Estado como um todo. Devera ser dada a possibilidade de introduzirem-se outras formas de financiamento no ensino superior (p. 33).

Assim, passa-se a olhar para as estratégias usadas para o apoio aos estudantes como forma de fazer face as inquietações que têm sido levantadas no processo das novas formas de financiamento do ensino superior.

3.6 Modalidades de Apoio Social para os estudantes do Ensino Superior

A preocupação de quase todos os pesquisadores da área de financiamento de ensino superior prende-se com a questão da justiça social a partir da equidade e acessibilidade.

O que justifica os trabalhos que estão sendo desenvolvidos por vários autores sobre a partilha de custos e a diversificação das fontes de receita que constitui uma resposta quase que universal à austeridade financeira, aliado ao facto da tendência geral para a participação em massa no ensino superior. Conforme apontado por Woodhall (2004, p. 39),

do mesmo jeito que a partilha de custos constitui um “imperativo” para vários governos, deve também ser um imperativo que os governos concebam e implementem sistemas equitativos e eficazes de apoio aos estudantes para ajudar aqueles que de outra forma seriam negados a ter acesso ao ensino superior por razões de pobreza e necessidade financeira.

Nesse desafio para além das instituições governamentais há que reconhecer o apoio que tem sido prestado por outras organizações privadas, conforme tem sido indicado na teoria de partilha de custos, desde as nacionais até as internacionais, e por particulares/mecenatos que também são frequentemente provedores ativos de ajuda financeira das instituições de ensino superior de forma geral e dos estudantes em particular.

Como reconhece Eicher e Chevaillier (2002),

a filantropia individual e empresarial está presente em um ambiente específico criado por um sistema fiscal favorável e uma tradição nacional de solidariedade na comunidade

local, em oposição à dependência de um Estado central. Sem isso, até mesmo as campanhas de arrecadação de fundos mais bem organizadas não conseguiriam fornecer uma quantidade sustentada de recursos para as instituições do ensino superior, p. 79.

Experiências em diversos contextos conforme Zeigele (2008) tem revelado que os governos têm mobilizado fontes ou criado condições para a partir do quadro legal como é o exemplo da Alemanha, para permitir que algumas universidades criem fundações. Além de pretender a redução da regulação estatal, a construção legal de uma fundação visa a possibilidade de adquirir fundos adicionais de capital privado.

Para além disso, menciona a autora que o governo tem recorrido aos mercados de capitais como bancos e outros. Tem também contado com o apoio dos ex-alunos, empresas e outras organizações que têm-se disponibilizado em ajudar os diversos programas de apoio aos estudantes como os empréstimos, bolsas de estudo e outros.

Os diversos apoios que as instituições de ensino superior têm amealhado, Cerdeira (2008), têm sido dirigidos de forma geral para qualquer estudante em função da sua condição social e económica, mas também têm sido direcionados a certos grupos de estudantes em função do baixo rendimento ou em função de outras particularidades específicas que variam de realidade para realidade como género, raça ou incapacidade. A autora apresenta o exemplo dos países da OCDE, onde existem diversos tipos de apoios, verifica-se uma tendência para que os apoios reembolsáveis possam ser universais, enquanto que os não reembolsáveis estão mais ligados aos apoios dirigidos a certos sectores ou grupos.

A propósito, Hauptman (2007) refere que a combinação de auxílios não reembolsáveis (subsídios ou bolsas de estudos) que tem como base as necessidades financeiras do aluno e sua família, geralmente baseiam-se em critérios de mérito do que da necessidade enquanto os de auxílio reembolsável (incluindo uma ampla gama de acordos de empréstimo de estudantes), constitui uma questão básica para os decisores políticos na determinação do papel do governo em ajudar os alunos e as famílias a pagar despesas do ensino superior.

Esta tendência de combinar os apoios sociais reembolsáveis e não reembolsáveis surge para Nicolas Barr (2005), da contribuição da teoria económica, uma vez que a maioria dos estudantes não têm possibilidades para custear as despesas do ensino superior, que cria condições para fazer face a isso a partir dos empréstimos estudantis,

bem planejados fazendo neste caso um, Hauptman (2007), *mix* de bolsas, empréstimos e trabalho-estudo.

No entanto, Vossensteyn (2009, p. 177), afirma que “a partilha de custos que também ocorre através da redução de subsídios para estudantes e suas famílias, implica que os estudantes de hoje devem confiar mais em empréstimos estudantis ou recursos próprios do que em subsídios e bolsas de estudos”.

3.6.1 O Apoio Social a partir das Bolsas de Estudos

As bolsas de estudos têm sido uma forma clássica de apoio aos estudantes, apesar de alguns autores referirem que no passado já existiam algumas tendências de outros tipos de apoio como o de empréstimos aos estudantes universitários como veremos no ponto referente aos empréstimos.

Todo o esforço conjunto que vão desde as instituições governamentais até as não-governamentais, nos apoios sociais para os estudantes, visam no cômputo geral criar condições para um ensino superior socialmente mais justo a partir do acesso e equidade ao ensino superior de forma a contrariar e evitar a exclusão social.

Como é considerado por Ferreira *et al.* (1995, p. 327), “a situação de exclusão pode ser definido como o oposto da integração social. Que constitui para os autores a impossibilidade de participar nas principais organizações e instituições da sociedade. Dentre elas, pode ser escolares (educação e condições de sucesso)”.

A exclusão muitas vezes está associada a pessoas que pertencem a uma classe social baixa, com nível de escolaridade elementar e muitas vezes ausente, as pessoas com deficiências físicas, minorias raciais, ao gênero feminino, a pessoas idosas, todas desprovidas de acesso a muitas oportunidades.

Como forma de acomodar essas situações, ao nível da educação formal, vários Estados de forma geral a partir de políticas educativas têm desenvolvido estratégias que criam condições para que haja acesso e equidade na educação, estratégias essas que têm suscitado alguma atenção por parte de vários pesquisadores.

O apoios social aos estudantes para fomentar o acesso Cerdeira (2008, p. 13),

Podem assumir várias modalidades, podendo verificar-se sob a forma de apoios não-reembolsáveis e reembolsáveis. Os apoios não-reembolsáveis ou a fundo perdido, podem revestir diferentes figuras: as bolsas que são dadas aos estudantes em cada ano lectivo; o perdão ou a redução do valor do reembolso do empréstimo até ao final do

curso; a diminuição ou a dedução das despesas de educação nos impostos sobre o rendimento; a aplicação de taxas mais favoráveis para as poupanças destinadas a financiar a educação; as contribuições para as contas poupança para a educação; e subsídios para apoiar preços mais baixos nos serviços de alojamento e de alimentação dos estudantes.

Para além de exigências e procedimentos administrativos para concorrer para as bolsas, as modalidades de bolsas de estudos variam de país para país em função do tipo de bolsas, existindo as bolsas parciais ou completas e para quem são endereçadas as mesmas bolsas, se são para as pessoas desfavorecida ou não.

Um estudo sobre o apoio social aos estudantes realizado pela UNESCO (2016), mostra que os programas realizados pelas organizações sem fins lucrativos tendem alcançar pessoas sem condições financeiras e por isso que estão mais virados para as nações mais pobres.

O estudo apresenta vários exemplos de programa de bolsas de estudo, desde os que visam claramente proporcionar aos jovens economicamente desfavorecidos o acesso ao ensino superior de qualidade em África, como são os casos de Mastercard Foundation e o recém-concluído bolsas da Ford Foundation *International Fellowships Program* (IFP). As bolsas de estudos que são abertas à todos os estudantes internacionais, essas últimas usam com frequência critérios de seleção baseados em mérito.

Em relação a conjugação de bolsas para um grupo específico e outras mais abertas justifica Cerdeira (2008) que, enquanto na maioria dos países, as bolsas de estudo destinam-se apenas aos estudantes com mais baixos rendimentos ou oriundos de certos grupos étnicos, com maiores necessidades de apoio, ou dirigidos para certos grupos de estudantes que os governos têm interesse em apoiar por razões políticas específicas. Em outros, como nos países nórdicos (Suécia, Noruega, Finlândia e os Países Baixos), as bolsas fazem parte de um conjunto de apoios que são dados a todos os estudantes independentemente do seu estatuto socioeconómico, de forma a assegurar a sua independência face aos pais.

No entanto, essa dualidade tem sido questionada por alguns autores, entre eles Vossensteyn (2009), uma vez que os alunos com maior desempenho geralmente vêm de famílias mais abastadas e tendem a ter o maior potencial de ganho futuro.

Outrossim, mostra o autor que apesar de reconhecer os apoios diretos (bolsas e empréstimos) para os estudantes oriundos, quer das instituições governamentais, quer a

das várias organizações e em alguns países desempenharem um papel substancial nos mecanismos nacionais de apoio aos estudantes. Os estudantes em muitos países estão a pagar cada vez mais pelo ensino superior. E isso deve-se ao aumento de custos no ensino superior que têm sido reclamado por estudantes, pesquisadores, meios de comunicação como tendo consequências negativas em termos de acesso.

Como se não bastasse os apoios sociais aos estudantes terem sido insuficientes como deixa a entender Johnstone (2006), o que torna ainda mais complicado a situação dos estudantes e famílias quando refere que,

Na medida em que a assistência financeira é para compensar a baixa renda familiar e para trazer o ensino superior ao alcance de qualquer aluno, independentemente da renda de sua família, a partir de subsídios como bolsas (não reembolsáveis) ou empréstimos (reembolsáveis) que é partilhado pelos pais, empresas ou outro contribuinte, deve ser suficiente e os estudantes devem estar dispostos a tomar empréstimos desde que as organizações bancárias ou outras instituições de poupança estejam dispostos a emprestá-los, p. 24.

Para o efeito, Eicher (1998) defende que há uma necessidade de se repensar e alterar na maioria dos países os sistemas de auxílio aos estudantes em função da evolução das taxas de matrículas de forma a haver uma harmonização, pois em muitos deles as formas de apoio, quer direto, quer indireto, não estão disponíveis para todos os estudantes. Vossensteyn (1999, p. 165) descreve como têm sido gerido os apoios em determinados países considerados desenvolvidos,

Em alguns países, como a Áustria e a Bélgica, os governos fornecem apenas subsídios, enquanto nos outros países os estudantes podem ser elegíveis para subsídios e empréstimos. O papel e o peso relativo das doações e empréstimos dentro dos sistemas de apoio variam entre os países envolvidos. Por exemplo, em França, os empréstimos desempenham apenas um papel menor, enquanto na Suécia cerca de dois terços do apoio é concedido sob a forma de empréstimos. Os estudantes alemães que recebem apoio direto recebem 50% em forma de subsídio e 50% como empréstimo. Para ser elegível para suporte direto, os alunos precisam atender a vários critérios. Em primeiro lugar, devem estar matriculados em instituições de ensino superior reconhecidas em período integral. Além disso, eles precisam estar dentro de uma determinada faixa etária e geralmente precisam residir no país onde solicitam assistência. Finalmente, e provavelmente mais importante, a assistência direta é frequentemente testada, para que os estudantes de famílias de baixa renda se beneficiem mais.

Acrescenta o autor que, em relação à percentagem dos custos que são cobertos pelos montantes máximos de subsídios concedidos, deve-se notar que na maioria dos países o prêmio máximo é concedido a apenas a uma pequena percentagem de estudantes que recebem assistência direta.

Essa realidade faz sentir, Hauptman (2007, p. 96) porque,

Um dos problemas gerais nos esforços do governo na ajuda financeira aos estudantes prende-se com o facto de praticamente todos os países alocarem valores baixos para financiar os estudantes quando comparado com o valor total alocado ao ensino superior. Em praticamente todos os casos, os gastos públicos em ajuda aos estudantes são menos de um quinto do que os governos gastam no apoio direto das instituições. Isso leva a discussão se as políticas devem ser mais baseadas em apoio estudantil e menos em instituições.

Sendo “a situação mais habitual da definição de exclusão social associado ao rendimento ou nível económico de vida que é o caso da pobreza” (Ferreira *et al.*, 1995, p. 328).

Assim, em face a situações de aumentos de mensalidades e diminuição de apoios sociais no ensino superior, permite que a exclusão social continue sendo uma realidade na medida em que não permite o acesso para as famílias sem condições para fazer face aos custos cada vez maior do ensino superior.

Para lidar com barreiras de acessibilidade, recomenda Eicher (2018) que é necessário baixar os custos, ou seja, subsidiar a instituição de forma a reduzir os preços para os alunos ou reduzir a mensalidade líquida por meio de doações (direcionadas ou não).

Em relação a tendências de se suprimir as bolsas e compensar com os empréstimos que tem sido muito comum conforme as informações do ICHEFAP (2007).

Argumenta o autor que os subsídios devem ser mais efetivos com os estudantes de renda mais baixa porque frequentemente sobrestimam sistematicamente os custos e subestimam os retornos. Assim, os alunos mais pobres serão sistematicamente menos propensos a participar de qualquer programa devido à maneira de conceituar o retorno, contrariando a discussão defendida pela teoria de Capital Humano.

Para além da questão da quantidade do apoio social existe a questão das fontes dos mesmos apoios. O estudo realizado pela UNESCO (2016) que analisou 111 modalidades de bolsas, mostra a seguinte estatística em função das fontes de bolsas.

Quadro 7: Número de bolsas / prémios estimados, por fonte de premiação, 2014/15

Fontes de Financiamento	Número de bolsas
Financiado por governos de países desenvolvidos	22, 487
Financiado por governos de países em desenvolvimento	81,372
Financiado por organizações sem fins lucrativos (incluindo afiliadas corporativas)	2,625
Financiado por corporações	369
Fundos de outras entidades	868
Total	107,721

Fonte: Adaptado pelo autor a partir das informações retiradas no Relatório da UNESCO (2016)

O estudo indica que apesar do apoio de organizações não-governamentais para bolsas internacionais, o maior número de bolsas oferecidas ainda continua a ser dos governos dos próprios países nesse caso em desenvolvimento em relação aos países de economias emergentes e mesmo desenvolvidos.

Justifica-se no mesmo relatório da UNESCO que as diferenças deve-se principalmente ao grande número de bolsas de estudos oferecidas pelo Brasil e pela Arábia Saudita para os seus próprios estudantes, mas também as bolsas de estudos oferecidas por países em desenvolvimento, como a Índia, a estudantes de outros países em desenvolvimento da África e de outras regiões do mundo.

Desta forma, vale apenas referir, que além de bolsas financiadas por corporações e organizações sem fins lucrativos, as bolsas de estudo oferecidas pelos países em desenvolvimento para financiar seus próprios alunos para além de serem numerosas têm de alguma forma melhorado e assegurado o acesso.

Cerdeira (2008) mostra que para além da acessibilidade ao ensino superior existe a questão da equidade no acesso ao ensino superior que constitui uma questão central na definição das políticas de financiamento e a noção de acessibilidade não nos dá por si só informação sobre se os estudantes enfrentam ou não barreiras financeiras para a frequência do ensino superior.

Desta forma, segundo a autora surge um outro conceito que tem a ver com a capacidade dos estudantes para financiarem os seus estudos, a que podemos chamar de

acessibilidade económica, isto é, a circunstância de possuírem os recursos necessários para poderem estudar no ensino superior. Um entendimento preliminar sobre a acessibilidade económica/financeira que para Winston e Boyd (2004) referenciados por Cerdeira (2008), é julgada pelo preço líquido que os alunos pagam por um ano de frequência num estabelecimento de ensino superior, em relação aos rendimentos familiares.

No entanto, esse entendimento é altamente enganador, porque um estudante com ajuda financeira baseada em necessidades não pagará o mesmo preço. Então, para os autores, é necessário comparar os dados referente ao preço que cada aluno realmente paga, os recursos financeiros a partir do apoio social, com a renda da família.

Esse tipo de pesquisa para Johnstone (2006) em que com recurso a análises econométricas apoiam a sabedoria convencional de que o preço líquido, ou seja, o efeito combinado da mensalidade descontado pela ajuda financeira, tem pouco efeito sobre os alunos de renda média e média alta. No entanto, pode ter um impacto ou efeito muito grande que desestimule aos alunos de baixa renda, um impacto que é apenas parcialmente compensado pelo aumento da ajuda baseada em necessidades.

Assim, aconselha o autor Bruce Johnstone que,

uma investigação que faz a ligação entre a partilha de custos e acessibilidade deve examinar o efeito de maiores custos educacionais repassados aos estudantes e famílias (provavelmente na forma de propinas mais altas, ou a implementação de propinas onde antes não existia, ou redução de subsídios de subsistência de estudantes). A decisão de candidatar-se e matricular-se em qualquer instituição de ensino superior; a decisão de inscrever-se ou matricular-se em uma forma específica (por exemplo, uma universidade ou uma não-universidade) ou num programa específico (por exemplo, medicina, direito, engenharia ou humanidades); a probabilidade de conclusão de grau; a probabilidade de avançar para níveis mais avançados (e mais prestigiosos e/ou remunerativos) do ensino superior (p. 26-27).

Num dos estudos sobre os custos dos estudantes do ensino superior português, CESTES I, foram utilizados dois métodos para analisar as barreiras financeiras à educação. O primeiro consistiu na comparação dos custos acarretados pelos estudantes com o rendimento do Produto Interno Bruto do país ou o rendimento nacional. A segunda metodologia comparou as despesas feitas pelos estudantes com a mediana do rendimento, que corresponde ao valor que se regista com mais casos no país (Cerdeira *et al.* 2014). O estudo realça que a última metodologia tem sido usado desde o ano 2008

pela OCDE.

Como forma de minimizar as barreiras financeiras e garantir a acessibilidade ao ensino superior têm sido criadas outras alternativas às bolsas de estudos a partir de sistemas de empréstimos bancários. Conforme Chevaillier e Paul (2008) os empréstimos são considerados uma forma de ajuda pública quando estão disponíveis aos estudantes em termos especiais que são possíveis graças a algumas subvenções públicas ou privadas.

3.6.2 Empréstimos Estudantis: Uma alternativa ao Apoio Social aos estudantes universitário

Apesar de Usher (2017), nas suas notas sobre Financiamento do Ensino Superior no período Medieval, referir que a semelhança da tradição de fornecer ajuda aos estudantes carentes a partir de bolsas tenha uma história tão antiga quanto as próprias universidades. O conceito de emprestar dinheiro aos estudantes, tanto comercialmente quanto em forma de taxas de concessão, é também uma prática muito antiga quanto isso.

Nos remete ao século XIII em que o empréstimo a estudantes que era feito por “tubarões locais” era considerado suficientemente predatório para que o rei Henrique III baixasse os juros sobre os mesmos. Para manter os estudantes longe de tais credores, Oxford encorajou a criação de doações cujos recursos pudessem ser usados para fornecer empréstimos sem juros aos estudantes.

No entanto, é importante referir que esta ideia de empréstimos estudantis tem sido atribuída por vários autores como Chapman (2005), Teixeira (2006), Cerdeira (2008) ao economista Milton Friedman como o pioneiro dos assuntos relacionados com os mesmos.

Para Teixeira (2006, p.8) Friedman, através da retórica efetiva do seu “Capitalismo e Liberdade” (1962), lançou o debate contemporâneo sobre o papel dos mercados e governos no ensino superior.

Como se pode evidenciar, nos escritos do economista Milton Friedman:

Para a educação vocacional, o governo central poderia tratar diretamente com o individuo que procura a tal educação, criando um fundo para financiar a sua educação não como um subsídio, mas como um capital próprio. Em troca obrigaria a pagar ao

Estado uma fração especificada, sendo a fração o mínimo determinado para tornar o programa autofinanciável. Tal programa eliminaria a imperfeição existente no mercado de capitais e aumentaria assim a oportunidade de os indivíduos fazerem investimentos produtivos em si mesmo, assegurando ao mesmo tempo que os custos são suportados pelos que se beneficiam mais diretamente do que pela população em geral (Friedman, 1955, p. 14).

Mesmo que de uma forma indireta, os pensamentos do economista, segundo Chapman (2005) foi promovido como uma possível resposta ao problema do mercado de capitais, em relação ao financiamento da educação. Mas não foi até os anos 80 que arranjos começaram a ser adotados para se chegar ao estágio do tipo de financiamento atual com características de empréstimos.

Para o efeito vários foram os países desde europeus, americanos, asiáticos, africanos e australianos que implementaram o sistema de empréstimos estudantil. E algumas organizações como Banco Mundial e organizações bancárias deram e continuam dando o seu contributo para a efetivação da política de empréstimos.

Informações do ICHEFAP (2007) usados por Vossensteyn (2009) revelam que

por causa de fundos públicos limitados e uma ênfase crescente nos retornos privados para o ensino superior, os anos 90 testemunharam uma tendência para a introdução de empréstimos estudantis em países onde eles não existiam antes. Por exemplo, França (1991), Hong Kong (1998), Hungria (2001), Polónia (1998), Eslovênia (1999), Índia (2001), Egito (2002), Quênia (1991), África do Sul (1994) e O Reino Unido (1991) introduziu empréstimos estudantis p. 178.

Williams (2006) revela que os programas de empréstimos garantido para os estudos nos Estados Unidos começou em 1965 destinados a fornecer ajuda suplementar a estudantes que não poderiam frequentar a faculdade ou que teriam que trabalhar excessivamente na escola.

Para implementar programas de empréstimos, alguns países em desenvolvimento tiveram o auxílio de organizações internacionais como o Banco Mundial no final da década de 1990 e início da década de 2000, inclusive na Indonésia, Namíbia, Nepal, México e Ruanda (Chapman, 2005).

Num dos projetos desenvolvido e apoiado pelo Banco Mundial para o México, que visava auxiliar na promoção de maior equidade e qualidade na preparação de graduados universitários, com duas componentes, pode-se ler o seguinte no resumo do

projecto:

A primeira componente que desenvolve um programa de empréstimos estudantis faz os critérios de seleção, decide os termos e condições dos empréstimos estudantis e determina os arranjos legais e institucionais para a administração do programa. A segunda componente suporta os custos iniciais do programa de empréstimos estudantis, custos relacionados com a criação de escritórios centrais e satélites, criação de um sistema de informações gerenciais coerente, desenvolvimento de uma estratégia de marketing, promoção, financiamento de equipamentos e assistência técnica. Este último, realiza uma pesquisa anual sobre o contexto socioeconômico de seus beneficiários; altera os termos e condições de seus empréstimos; e faz arranjos legais e institucionais para a administração do programa. Essa componente também fornece assistência técnica para ajudar o instituto a elaborar e implementar um plano de desenvolvimento institucional de longo prazo, bem como equipamentos (computador) e treinamento (*World Bank*, 2007, p.1).

Percebe-se deste exemplo de projeto que a longo prazo o mesmo deve ser autossustentado em função do investimento inicial e todas as outras condições criadas. E este tem sido um dos grandes desafios nos programas de empréstimos, a sua gestão e manutenção, como estaremos a ver mais adiante.

Ziderman (2002) revela que os objetivos de cada sistema de empréstimo diferem de caso para caso e a diferença irá de alguma forma influenciar a concepção e o funcionamento do sistema como um todo, bem como a sua sustentabilidade financeira. O autor apresenta os cinco seguintes objetivos, em que cada um pode incorporar mais de um objetivo: (i) objetivos orçamentários (geração de renda); (ii) facilitar a expansão do ensino superior; (iii) objetivos sociais (melhoria da equidade e acesso para os pobres); (iv) satisfazer necessidades específicas de mão-de-obra; e (v) aliviar os encargos financeiros dos estudantes.

Assim, para o autor as avaliações dos esquemas de empréstimos podem fornecer informações sobre o grau de sucesso alcançado no cumprimento dos objetivos estabelecidos. Isto deve ser estabelecido tanto para os custos de funcionamento do regime de empréstimos (a extensão do subsídio de empréstimos) como para a possibilidade de utilizar políticas alternativas para atingir os mesmos objetivos.

No que tange as modalidades, conforme Johnstone (2001, pp. 5–6) pode assumir diversas variações com ênfase para as duas primeiras,

O empréstimo *Convencional ou do Tipo Hipotecário*, tem uma taxa de juros expressa em percentagem anual do montante emprestado, um período de reembolso ou a quantidade de tempo que o mutuário tem para reembolsar o empréstimo e os prazos de reembolso, os pagamentos devem ser em parcelas mensais iguais, ou parcelas que começam pequenas e aumentar ao longo do tempo, ou algum outro arranjo que produz um fluxo de pagamentos suficientes para amortizar o empréstimo à taxa contratual de juros. *Empréstimo Contingente de Rendimento*, um empréstimo contingente de rendimento tem uma obrigação contratual de reembolsar alguma percentagem de lucros futuros geralmente até que o empréstimo seja reembolsado há uma taxa de juro contratual até que o mutuário tenha reembolsado um montante máximo ou por um número máximo de anos. O que está estipulado no contrato de empréstimo é o encargo de reembolso anual, ou o percentual de ganhos que deve ir para o reembolso do empréstimo. *Imposto de Graduação*, uma variante do empréstimo contingente, em que consiste num imposto cobrado sobre os rendimentos dos alunos que terminam o seu curso, sendo cobrado por resto da sua vida. Neste tipo de imposto, não se contabiliza quanto o estudante deve ou já pagou.

Para Chevaillier e Paul (2008) os empréstimos podem ser públicos, por exemplo como é o caso da França financiado pelo Ministério de Educação e gerido por um centro universitário com alguma isenção de juros e prazos longos de devolução. Ou podem ser privados, com o apoio das organizações bancárias.

3.6.2.1 Os desafios atuais nos sistemas de Empréstimos Estudantis

Para Chapman (2005) é bem sabido que o financiamento do ensino superior envolve a incerteza e o risco com relação à fortuna económica futura dos estudantes e há uma relutância dos bancos em fornecer empréstimos devido à ausência de garantias. O risco acontece segundo Chapman e Ryan (2003) porque diferente do empréstimo de habitação, que no caso de inadimplência o banco tem o que vender, o empréstimo de educação já não oferece as mesmas garantias.

O que implica dizer que, sem assistência do Estado, os bancos não estarão interessados na subscrição de investimentos em capital humano e conseqüentemente, pode constituir um sistema regressivo por diversos motivos: perda de talentos; um custo avultado para toda a sociedade; perda de oportunidade para os indivíduos; possível mobilidade social horizontal.

É por isso que a maioria dos programas de empréstimos bancários estudantis pelo mundo são assistidos pelos governos, em que se comprometem a reembolsar o empréstimo se o mutuário não pode fazê-lo devido ao desemprego, doença ou morte (Woodhall, 2004) & (Chapaman e Ryan, 2003).

Essa intervenção do governo surge como uma solução para o problema de mercado de capitais ou falha de mercado apresentado por diversos autores (Teixeira, 2006; Woodhall (2004), (Chapaman e Ryan, 2003); Chapman (2005).

Um dos males desse acordo segundo Woodhall (2004) e (Chapaman e Ryan, 2003) prende-se com o facto do mesmo de alguma forma poder encorajar ao abandono dos mutuários e de outra impedir que os bancos os persigam por causa das garantias do governo.

De uma forma geral, as estatísticas, segundo os autores tem demonstrado que, a taxa média de abandono tem estado entre 15% a 30% e em países como Estados Unidos a taxa é tão alta que chega aos 50%.

Williams (2006) num estudo intitulado Educação da dívida: ruim para os jovens, ruim para a América, mostra que o sistema de empréstimos nos seus primeiros doze anos, de 1965 a 1978, os valores emprestados eram relativamente pequenos, em grande parte porque a educação universitária era comparativamente barata, especialmente nas universidades públicas. No início dos anos 1990, o programa cresceu de maneira imodesta. Correspondendo a 59% da ajuda educacional mais alta que o governo oferecia, superando todas as doações e bolsas de estudo.

Para o autor o excesso ou cúmulo de endividamento no seio dos estudantes foi além de um modo de financiamento da universidade com intuito de criar o bem estar social, porém tornou-se um modo de pedagogia. Carregada de uma mudança na concepção da educação superior de um bem público para um bem privado, rompendo o pacto intergeracional da universidade de bem-estar social.

Esta pensamento também é compartilhado por Zeleza (2016) quando refere que hoje se revogou as racionalidades convencionais da educação superior como um processo de transmissão do conhecimento humanístico, fomentando a auto-exploração, promovendo a cultura nacional, cultivando a cidadania ou fornecendo habilidades ocupacionais. Em vez disso, a dívida a partir dos empréstimos ensina aos alunos que o ensino superior era um serviço ao consumidor, promovendo o carreirismo e a primazia do mercado capitalista. Também ensinou que o papel do governo era servir o mercado, não o interesse público, e o valor de uma pessoa era medido de acordo com o potencial

financeiro de cada um, em vez do conteúdo do caráter de uma pessoa. Além disso, a cultura da dívida inculcou altos níveis de estresses e uma sensibilidade de medo de fracassar.

Para além dessas questões que são estruturais na questão dos empréstimos, nos tempos atuais e apesar de muitos países terem aderido como referem Ziderman (2002) e Woodhall (2004), que os programas de empréstimos estudantis apoiados pelos governos estão em vigor em cerca de 50 países.

Realça Cerdeira (2008) que os mesmos têm vindo a ser delineados em diversos países de forma a acolher, tanto quanto possível, a duas características: as condições socioeconómicas dos países e dos estudantes que ambicionam frequentar o ensino superior, e a disponibilidade universal, isto é, qualquer estudante academicamente preparado deve poder estudar e ter acesso a um empréstimo.

Por isso Ziderman (2002), considera que a análise do funcionamento dos regimes de cada país revela uma considerável variação de um programa para outro, desafiando qualquer tentativa de identificar práticas comuns ou mesmo melhores.

Para o autor, alguns regimes estão disponíveis para estudantes de todos os sectores universitários (tanto privados como públicos); outros são restritos a estudantes matriculados em instituições do sector público.

Para além da falha de mercado que constitui um dos grandes problemas ao nível institucional conforme já mencionado, para o sistema de apoio estudantil por via de empréstimos bancários, Chapman e Ryan (2003), mostram que o outro problema surge da parte dos estudantes, por um lado pelo facto de alguns estarem relutantes em tomar emprestado por medo de não cumprir com as futuras obrigações de pagamento, com concomitante danos à reputação de uma pessoa. Por outro, os estudantes potenciais podem não estar preparados para tomar empréstimos bancários em parte pelo fato dos bancos não serem sensíveis às circunstâncias financeiras do mutuário isto relacionado ao risco de inadimplência.

Para além das questões relacionadas com o mercado, os empréstimos também mexem com questões culturais, que segundo Usher (2018) precisa ser resolvido. Por que é muito comum nas culturas islâmicas não gostarem da ideia de dívida remunerada. A título de exemplo, uma pesquisa encomendada pelo autor na Indonésia, sobre as atitudes em relação à dívida, muitos responderam que não fariam dívidas estudantis. Mas fariam outro tipo de dívidas para compra de habitação e transporte e outros bens.

Para este caso em particular Vossensteyn (2009) refere que isso requer uma estratégia duradoura, com informações claras sobre os custos e os benefícios ao longo da vida do ensino superior e a garantia do governo de que os estudantes não serão prejudicados se sua situação futura de emprego não for boa.

Uma vez que, Usher (2018), na aversão a dívida pelos estudantes, o problema real não é a dívida em si, mas o valor pelo dinheiro, e esta aversão à dívida está mais associada a alunos mais pobres, porque a sua valorização dos custos e benefícios de educação torna menos provável que eles participem.

Esses e outros pontos todos levam a discordância e questionamentos acentuados sobre se os sistemas de empréstimo aos estudantes são viáveis ou se eles podem sempre funcionar com sucesso, particularmente nos países em desenvolvimento. Quando a resposta aos questionamentos são positivas surge outra questão, como melhor projetar e gerenciar programas de empréstimos estudantis de forma eficaz? (Barr, 2005).

A solução para esse problema não é necessariamente reduzir os empréstimos, mas reduzir o risco de empréstimos. Os programas de empréstimos contingentes à renda, que permitem que as pessoas suspendam seus pagamentos quando a renda é baixa, são uma importante e potencial ferramenta para as questões de empréstimos que aqui são apresentados, sustenta Usher (2018).

Mesmo assim, o sistema de empréstimo tem sido questionado por Vossensteyn (2009, p. 177) até que ponto ela constitui um bem social, na medida em que,

Os empréstimos implicam muito mais um custo privado do que as doações, porque os empréstimos estudantis devem ser pagos. Por meio de empréstimos, os estudantes e não só, os contribuintes em geral, pagam parte dos custos de estudo. Mas os empréstimos também incluem custos, como administração, bonificação de juros e custos de não pagamento (inadimplência).

Alguns estudos sobre o custo e o acesso ao ensino superior realizados em países como Austrália para avaliar o impacto de um dos modelos de programa de empréstimo que constitui um padrão para diversos países, HECS (*Higher Education Contribution Scheme*) segundo Chapman e Ryan (2003, p. 12) tem revelado

Que nem a introdução nem mudanças radicais no programa HECS tiveram efeitos importantes sobre a atratividade financeira média de um educação universitária, que permanece alta. O que seria razoável concluir que, no cômputo geral, é pouco provável

que o HECS tenha tido um efeito importante na procura pelo ensino superior. O programa HECS não tem sido um fator dominante na influência de tomada de decisão individual ou familiar de estudantes com baixo nível socioeconômico.

Em relação as reações dos estudantes, Vossensteyn (2009, p. 178) expõe que ainda que em muitos países, os empréstimos estudantis são "empréstimos convencionais", no sentido de que têm condições de reembolso relativamente rígidas, com um período de pagamento relativamente curto, parcelas mensais fixas e uma alta taxa de juros. Por exemplo, na Austrália e no Reino Unido, os pagamentos são automaticamente retirados do salário bruto pelas autoridades fiscais. O que tem suscitado muitas críticas a partir dos sindicatos dos estudantes. Pois segundo Johnstone (2006, p. 24) “os estudantes presumivelmente sempre prefeririam que sua assistência não fosse reembolsável, ou seja, que fosse na forma de subsídios, além da baixa taxa de matrícula, alojamento e alimentação subsidiados ou empréstimos muito subsidiados”.

Para mostrar alguma sensibilidade do programa de empréstimo e as suas controvérsias, quer social e quer políticas em alguns contextos, Woodhal (2004) menciona o caso que considera clássico que aconteceu em África, no Gana, quando a oposição dos estudantes à introdução de empréstimos em 1971 contribuiu para a queda do governo e, no ano seguinte, o abandono do sistema de empréstimos e a sua reintrodução nos anos subsequentes de forma mais interessante ao contrário do que aconteceu na primeira experiência.

Em função dos desafios dos sistemas de empréstimos como uma forma de apoio social aos estudantes, a realidade tem revelado, Woodhall (2004), que alguns programas são considerados altamente bem-sucedidos, mas outros enfrentam enormes dificuldades e alguns já foram abandonados.

Como forma de melhorar os programas dos empréstimos várias são as propostas que têm sido levantadas com realce para o caso de Wellhausen (2006), que no relatório da conferência sobre os empréstimos aos estudantes ocorrido em Oxford em 27 a 29 de janeiro de 2006, apresentou as seguintes características, de forma sintetizada, dos empréstimos que considera bem projetados e concebidos: Os programas de empréstimos tinham de ser suficientemente alargado ao conjunto dos estudantes; a taxa de juros deve ser racional; e o mecanismo de reembolso deve ser eficiente, equitativo e capaz de ser implementado.

Por conseguinte, para Johnstone (2001), existem quatro formas principais de o governo participar em empréstimos de estudantes que são: 1. A cobertura total ou pelo menos uma parte significativa dos riscos. 2. Subsídio da taxa de juros, ou o custo dos empréstimos pagos pelo estudante mutuário. 3. Absorver alguns dos custos administrados no programa de empréstimos. 4. Empregando o estudante para a cobrança do empréstimo através do imposto.

E sempre que se pretenda fazer alguma avaliação aos programas de empréstimos aconselha Ziderman (2002) que não pode haver uma abordagem padrão para avaliar a eficácia dos regimes de empréstimos. Um determinado esquema de empréstimo de estudante terá de ser avaliado no contexto do (s) objectivo (s) central a que se destina. Em contrapartida, os regimes de empréstimo com objectivos de equidade, destinados a aumentar o acesso universitário dos pobres, devem ser avaliados principalmente em termos do seu êxito na obtenção dessas populações e da medida em que a disponibilidade de empréstimos aumenta a participação dos pobres no ensino superior.

Um estudo que traz lições e experiências internacionais sobre os empréstimos realizado por Woodhal (2004, p.39) concluiu que,

os empréstimos costumam funcionar melhor quando combinados com bolsas de estudos, em vez de serem a única forma de apoio financeiro. Mostra também o estudo que é necessário olhar para as condições dos países na implementação do sistema de empréstimos estudantis, particularmente aos países africanos. E sugere que sempre que se pretenda efetuar um sistema de empréstimos nesses contextos seja a partir de estudo de viabilidade e implementação de forma gradual.

3. 7 O Ensino Superior Em África

3.7.1 O Desenvolvimento do Ensino Superior em África: Uma contextualização histórica

Depois de olhar para as dinâmicas do financiamento do ensino superior ao nível global, passa-se a olhar para as mesmas no contexto africano no geral e em Moçambique em particular. Pretende-se neste ponto perceber alguns contextos históricos que de alguma forma foram influenciando a realidade do ensino superior e o seu financiamento em África nas últimas décadas.

Quando se olha para a perspectiva histórica do ensino superior africano, como uma instituição social, percebe-se que o mesmo reflete a sua dinâmica sócio-histórica e global, por isso se torna apropriado recordar o processo histórico que marcou o desenvolvimento do ensino superior como forma de perceber como é que se chegou ao estágio atual.

Apesar das instituições contemporâneas terem-se originado de uma estrutura colonial e neocolonial, pelo contexto histórico percebe-se que os tipos de instituições de ensino superior em África têm várias origens, desde as consideradas instituições de ensino superior africanas de raízes nativas e as externas. Estas últimas com as origens e desenvolvimento das instituições de ensino superior africanas nos períodos colonial e pós-colonial.

Esta visão é defendida por Assié-Lumumba (2006, p. 18), quando afirma “a ideia e a realidade do ensino superior não eram estranhas ao contexto africano antes da colonização”. Para a autora, em África, séculos antes da dominação colonial ocidental, existiam instituições de ensino superior com uma longa experiência de ensino como a Karawiyyinn em Fez (Marrocos), que remonta aos anos 859, Al-Azhar que foi criada no Cairo (Egito) em 970, consideradas as universidades mais antigas do mundo e a última continua operacional até aos nossos dias. No entanto, essas universidades anteriores ao período colonial não foram expandidas pela África como se esperava por causa do período da colonização, que criou uma rotura.

Durante o período colonial os motivos pelo qual foram criadas as instituições de ensino superior, a saber: a busca de elos de ligação que pudesse facilitar o processo da colonização através da política de formação de assimilados, exigências dos próprios colonos que estavam em África e a pressão da comunidade internacional. Motivos estes contrastados com os receios dos próprios colonos dos africanos de usarem a própria educação superior como instrumento para a libertação, ditou a dinâmica e o ritmo na abertura das instituições de ensino no continente África nas diversas colónias.

Por isso que Langa (2013) referindo-se à colónia portuguesa, mostra que diferente das outras potências coloniais, especialmente inglesas e francesas, que instituíram as instituições de ensino superior no início do século XX e, em particular, nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, Portugal não abriu as instituições de ensino superior em suas ex-colónias antes dos anos 1960.

Entretanto, segundo o autor, só em 1962, respondendo às pressões da comunidade internacional e dos colonos locais portugueses, o governo português criou,

através do Decreto-lei 44 530, de 21 de Agosto de 1962, as primeiras IES em Moçambique e em Angola, denominados Estudos Gerais Universitários.

Essas questões influenciaram de sobremaneira a realidade do acesso a educação dos africanos de forma geral no período colonial.

Como revelam os dados da *World Bank* (1988), muitos países, incluindo a Gâmbia, a Costa do Marfim, Senegal, na África Ocidental e a Tanzânia e a Somália, na África Oriental, tinham mais de 90% de analfabetismo no momento da independência. Apenas 6% de todas as matrículas na África Subsariana em 1960 eram de nível secundário, e a educação superior era quase que inexistente até o final do período colonial.

3.7.1.1 O ensino superior em África no período pós-independência

No período pós-independência o desenvolvimento no sector do ensino superior em África também seguiu algumas das tendências globais.

Apesar das antigas experiências de algumas sociedades africanas com IES, as novas e a maioria esmagadora IES em África foram criadas nas décadas de 60 e 70 do século XX com a ascensão de independências dos países africanos (Verghese, 2013).

Numa primeira fase após a independência, segundo o autor, as instituições de ensino superior públicas tiveram um papel fundamental para a estratégia de desenvolvimento dos países recém-independentes na África. A partir de formação de docentes para o ensino secundário e outros e para a formação de quadros para substituir os expatriados que ocupavam mais de 60% dos empregos que exigiam qualificação em nível universitário.

Para Assié-Lumumba (2006, p. 18) nessa época em que os países africanos se engajavam irreversivelmente no processo de descolonização, buscando corrigir as injustiças coloniais e empreendendo meios eficazes para alcançar o desenvolvimento socioeconômico.

Várias teorias do desenvolvimento estavam em jogo - teoria da modernização, teoria do capital humano, teoria marxista, teoria da dependência. Dado o seu enfoque na educação e desenvolvimento de recursos humanos, particularmente no nível de ensino superior, a teoria do capital humano é discutida com ênfase na sua relevância para o desenvolvimento de políticas de educação em África. Uma vez que essa teoria fornece uma explicação para a relação entre a educação formal e a economia ao articular a

educação formal como um investimento no desenvolvimento.

Com a nacionalização da educação pelos estados africanos no período da independência, para além do financiamento público as instituições do ensino superior passaram também a contar com o apoio de organizações internacionais.

O apoio do Banco Mundial à reforma e revitalização do ensino superior na maior região da África, a região Subsariana, na última década foi fornecido na forma de trabalho analítico, partilha de conhecimento e empréstimos (*World Bank*, 2004).

Em relação ao trabalho analítico consistiu em apoiar uma série de esforços destinados a ajudar os países a desenvolver estratégias de ensino superior, enraizadas no contexto nacional, mas enriquecidas pelo conhecimento internacional.

Esta iniciativa aparentemente parece ser de salutar, no entanto a experiência tem vindo a revelar que o conhecimento internacional tende a sobrepor-se aquilo que são as realidades contextuais que deviam ser tomadas em consideração. Isso acontece porque primeiro esses programas, apesar de serem pensados e organizados em conjunto em alguns casos pelos líderes africanos e as comunidades internacionais, sendo programas apoiados por fundos internacionais, há maior probabilidade de imposição do que de negociação.

A partilha de conhecimento como um dos apoios do Banco Mundial que procurava estimular o desenvolvimento do ensino superior em África, consistiu em assegurar uma ampla divulgação das lições aprendidas de algumas das inovações de instituições de ensino superior mais bem-sucedidas empreendidas em África nos últimos anos.

Finalmente, o empréstimo educacional é o terceiro instrumento usado pelo Banco Mundial para apoiar o ensino superior em África.

Assié-Lumumba (2006) que não deixa de reconhecer o apoio notável do Banco mundial, reconhece também que

as percepções ou compreensão real da natureza dos problemas e tipos de soluções consideradas mais apropriadas para a situação das IES africanas também mudaram com o tempo entre os atores internos e externos. As políticas que prevaleceram desde a década de 1980 foram relacionadas àquelas que foram concebidas e promovidas pelo Banco Mundial, apoiadas por académicos conservadores, incluindo alguns especialistas africanos localizados no Norte, p. 11.

Apesar do relatório da *World Bank* (2004) fazer menção a uma crise ou declínio económico, que afetou o desenvolvimento do ensino superior em África em 1970. E não obstante a essa crise, o facto de os ditadores terem tomado o poder em muitos países africanos, muitas vezes administrando mal as economias de seus países e roubando seus tesouros. Revelando frequentemente falta de simpatia pelas universidades, que tradicionalmente servem como centros de crítica social e oposição política.

Todavia o modelo de financiamento altamente público ao ensino superior, não durou muito tempo. Nos anos 80, o financiamento público diminuiu significativamente assim como o financiamento externo. Como se lê no relatório da Conferência, realizada em Lomé capital de Togo, da Associação das Universidades Africanas com a sigla em Inglês-AAU (2015) sobre os modelos inovadores de financiamento do ensino superior em África,

Na década de 1980, o ensino superior experimentou um investimento reduzido em vários países africanos e recebeu um enfoque reduzido das principais agências internacionais e doadores, o que resultou na relativa negligência do ensino superior em África, p. 5.

Se por um lado o apoio fornecido pelas agências internacionais para a África foi bom, por outro, um estudo sobre o financiamento do ensino superior na África Subsariana realizado por Johnstone (2004) mostrava que os empréstimos concedidos pelas mesmas agências internacionais criaram uma dependência de financiamento deficitária. Na medida em que os governos africanos ao invés de organizarem melhor os seus sistemas tributários ficaram dependentes dos apoios externos. E por conta do nível crescente de corrupção e as instabilidades políticas dos países africanos, os mesmos financiamentos foram diminuindo.

O abandono no financiamento ao ensino superior foi bem visível, segundo o relatório da Associação das Universidades Africanas, em todas as principais iniciativas globais para o desenvolvimento da educação, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e Educação para Todos na década de 1990, que ignoraram o ensino superior, apesar de o ensino superior ser fundamental para a consecução das metas nessas iniciativas (AAU, 2015).

Instalada a crise no financiamento do ensino superior, a mesma manifestou-se de diversas formas.

Para além das bolsas aos cursos de licenciatura terem sido cortadas, foram também cortadas as bolsas de pós-graduação de alto custo, foram abandonados os subsídios para professores expatriados que ensinavam em universidades africanas. Além disso, o colapso do comunismo no antigo bloco soviético pôs fim às generosas bolsas de estudo que permitiram a muitos jovens africanos realizar seus estudos universitários na Europa de Leste, na União Soviética e em Cuba. Em um ciclo vicioso, o agravamento das condições levou, a maus salários e as condições de trabalho deploráveis, a que muitas das melhores mentes do continente tivessem abandonado as suas universidades e, frequentemente, os seus países (*World Bank*, 2004).

Lê-se ainda no mesmo documento que, apesar de alguns países como a Nigéria e Angola na década 70 terem iniciado com a exploração de petróleo o que seria uma mais-valia para a economia nacional, um certo crescimento económico e o ensino superior em particular, os lucros do petróleo foram mal utilizados e logo os mesmos países ficaram presos no declínio económico geral da África.

Em relação a migração de quadros por conta da crise no ensino superior em particular, os dados da *World Bank* (2009, p. 24) sobre o ensino superior na África Subsariana, dão indicação de que “a migração líquida dobrou de 0,57 em 1995 para 1,07 milhões em 2005 e estima-se que um terço desse número seja formado por pessoas com o nível superior”.

Num estudo sobre os estudantes africanos que iam para estudar nos Estados Unidos desde dos anos 60 a 80, Teferra (1997) revela que as motivações dos africanos em ir estudar nos outros países como por exemplo nos Estados Unidos e permanecerem por lá mais tarde, resulta de complexas questões económicas, políticas, sociais, culturais e pessoais.

Com essa deterioração dos padrões do ensino superior que se manifestou ao nível de recursos materiais e humanos afetava a qualidade de ensino, consequentemente a capacidade de pesquisa e enfraquecimento na capacidade analítica nacional para fornecer o apoio desejado em quase todos os domínios, social, político e económico.

E foi mesmo nesta época, década 90, que os debates sobre o financiamento público e privado passou a ter um forte crescimento, acompanhado de um reforço de governação neoliberal que vem caracterizando as sociedades no geral (Cerdeira *et al.* 2014)

Num dos relatórios do *World Bank* (1988) com o título Educação nas Políticas da África Subsaariana para Ajustamento, Revitalização e Expansão, dão indicação de que desde os anos 90 já haviam iniciativas de projetar as estratégias de sobrevivências para reconstruir e revitalizar a educação como um todo e o ensino superior em África em especial. Para o efeito, as reformas educacionais na África na década de 1990 foram centradas na questão da alternativa de financiamento para promover um sistema de ensino superior em expansão e administrar as universidades com mais eficiência e eficácia.

3.8 Reforma do Ensino Superior em África com ênfase para o financiamento

Apesar de se reconhecer a complexidade da crise que as IES em África tem vindo a passar, que se inserem nos processos históricos e globais das sociedades no geral e países africanos em particular.

O Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África com a sigla em inglês (CODESRIA) reconhece que as crises de diversas dimensões e intensidade que afligem o ensino superior africano têm sido invariavelmente ligadas à questão principal do financiamento (Assié-Lumumba, 2006, p. 9).

Os mecanismos de financiamento são especialmente importantes para os resultados que se espera de uma formação superior em áreas como qualidade, eficiência, equidade e capacidade de resposta do sistema (Pillay, 2010).

De acordo com Salmi e Hauptman (2006), com o financiamento os países, buscam alcançar três objectivos a saber: I. aumentar o acesso e a equidade no ensino superior a partir do aumento da taxa de participação, reduzir as disparidades entre grupos sociais, género e grupo racial e étnico e aumentar o apoio do investimento privado no ensino superior; II. Aumentar a eficiência interna e externa dos sistemas de ensino superior, melhorando a qualidade do ensino ministrado, relevância dos programas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. E por último; III. Melhorar a eficiência interna e a sustentabilidade dos sistemas de ensino superior, a partir da redução ao longo do tempo dos custos por aluno e melhorar a forma como os recursos são alocados e diminuir a repetição e elevar as taxas de conclusão de curso.

Para além da crise apresentada no ponto anterior, informações oriundas de várias fontes Pôle de Dakar (2008), Johnstone (2004), AAU (2015) revelam que nas décadas 80 e 90 em África assistiu-se a um rápido aumento das matrículas de estudantes. O aumento resulta das altas taxas de natalidade, políticas expansionistas nos níveis mais baixos do sistema educacional, incluindo as políticas de Educação para Todos. E consequentemente um rápido crescimento de jovens a concluir o ensino secundário com aspirações legítimas para entrarem ao ensino superior.

Essa busca massiva pelo ensino superior que se estende até ao século XXI tem sido justificada também por Bruce Johnstone (2004), no estudo sobre o financiamento do ensino superior em África. Pela busca de status ocupacional e social e maiores ganhos que se supõe que venham a obter, como também dos governos para os benefícios públicos que se presume trazer o bem-estar social, cultural, político e económico dos países.

Os dados da UNESCO-Institute for Statistique (2010) revelam que a matrícula no ensino superior cresceu mais rapidamente na África Subsaariana do que em qualquer outra região nas últimas quatro décadas. De menos de 200.000 estudantes matriculados no ensino superior na região em 1970, esse número cresceu para mais de 4,5 milhões em 2008, um aumento de mais de 20 vezes.

Os dados mais recentes da UNESCO-UIS.Stat (2019), referente ao ano 2017, dão conta de existirem na África Subsariana 8.034.064 milhões estudantes no ensino superior e na África do Norte 6.620.903 milhões de estudantes, o que faz um total de mais de 14.654.967 milhão de estudantes inscritos no ensino superior em África.

Este valor comparado com o valor total dos estudantes do mundo que são mais 220.704.240 milhões estudantes, mostra que 7% de estudantes estão no ensino superior em África.

E para além disso, mesmo com o crescimento de matrículas absolutas no ensino superior nos países africanos, vários estudos indicam que África no geral continua a demonstrar a menor taxa de participação no ensino superior no mundo (Darvas *et all*, 2017), (Pillay, 2010), (UNESCO-Institute for Statistique, 2010). Como se pode constatar na tabela que se segue:

Quadro 8: Taxa bruta de matrículas no ensino superior em África em %.

Países	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Angola		8.9		8.5		
Argélia	32.2	33.9	34.5	36.8	42.6	47.7
Benin	13.9	15.9	15.9	13.5	13.2	..
Botswana	21.8	..	25.7	28.2	23.9	23.3
Burkina Faso	21.8	..	25.7	28.2	24.0	23.4
Burundi	3.9	4.7	5.3	..	6.0	6.1
Camarões	13.4	15.6	16.7	17.4	19.1	
Cabo Verde	20.7	22.8	23.3	21.8	21.9	21.7
Chade			3.4			
República Centro Africana	2.9					
Congo	9.9	9.2		..	..	..
Costa do Marfim	..	8.4	8.5	9.0	9.1	..
Egito	26.9	29.4	30.7	35.1	34.4	..
Etiópia	8.1	..	8.1			..
Gabão	8.1	..	8.1	..	..	..
Guiné-Bissau	10.2	10.7	11.3	..	..	..
Lesoto	11.0	10.3	10.0	9.1		..
Libéria	11.0	10.3	10.0	9.1	..	..
Líbia	11.6	..	..	..	..	..
Malawi	4.1	4.3	4.8	4.8	4.8	..
Mali	7.0	6.4	5.9	5.4		
Maurícias	38.9	40.0	39.1	37.4	..	38.8
Marrocos	19.3	22.5	25.2	28.3	31.9	33.7
Moçambique	5.1	5.4	6.0	6.4	7.0	6.9
Namíbia	..	..	18.5	19.3	20.6	
Níger	1.6	..	..	3.5	..	4.0
São Tomé e Príncipe	8.0	..	9.5	13.0		
Senegal	9.7	10.0	10.3	10.4	10.5	11.2
Seicheles	1.3	3.3	7.0	16.1	20.6	
África do Sul	19.5	20.1	19.7	..	20.4	
Sudão do Norte	15.7	17.7	16.9	16.9		..
Togo	10.3	10.7	10.2	10.7	12.2	12.8
Tunísia	35.2	34.2	34.6	34.7	32.5	32.0
Uganda	3.7	..	4.6			
Zâmbia	4.0	..	4.6	..	..	..
Zimbabwe	5.9	5.9	..	8.4	..	..

Fonte: (UNESCO-UIS Stat., 2019)

Nem todos os países estão representados nesta tabela por falta de informação referente aos mesmos países e dos que estão alguns não apresentam todas as taxas referente ao intervalo entre 2012-2017. Os dados foram mantidos mesmo assim para se ter uma ideia da realidade de cada país.

A partir dos países representados na tabela, pode-se constatar que os índices de participação, que mostram a percentagem de estudantes matriculados no ensino superior, independentemente da sua idade, face à população em idade normal de frequência, tende a variar de um país para outro.

Mesmo com a variação da taxa de participação em função da realidade de cada país no ensino superior em África, os dados globais tem revelado diferenças entre as regiões africanas e outras do mundo, conforme a tabela abaixo.

Quadro 9: Relação da taxa de participação em % no ensino superior ao nível de África e outras regiões do mundo

Regiões	2012	2013	2014	2015	2016	2017
África Subsariana	8.2	8.4	8.6	8.7	8.9	8.9
África do Norte	26.2	28.2	29.0	31.6	32.7	33.7
Ásia oriental	31.7	35.0	44.0	47.7	50.5	52.9
América Latina	44.4	45.7	47.4	48.6	50.4	50.6
Europa	69.2	69.3	70.0	69.8	70.7	70.9
América do Norte	90.4	86.5	86.4	86.5	86.6	86.6
Mundo	32.4	33.1	35.5	36.6	37.4	37.8

Fonte: (UNESCO-UIS Stat., 2019)

Como também tem sido constatado em vários estudos sobre a África Subsariana, a taxa de participação da mesma apresenta uma média baixa de 8.9%, dados referentes ao ano de 2017. Dados do mesmo ano para África do Norte dão indicação de uma média acima dos 33.7%.

Comparados com outras regiões do mundo, na Ásia as regiões com taxas de participação mais elevadas estão na parte oriental com uma média de 52.9% até ao ano 2017. A América Latina apresenta uma taxa de 50.6%, enquanto os países da Europa com 70.9% e América do Norte a média está acima dos 80% de nível participação dos estudantes no ensino superior.

É verdade que a África Subsariana que tem sido a região mais estudada por diversos autores e organizações internacionais por apresentar maior número de países e com a renda económica baixa, a média estatística de 8.9% na participação dos estudantes mascara muita coisa. Pois, mesmo reconhecendo a falta de dados mais recentes para alguns países, encontramos países da mesma região com números muito mais baixos em relação a média como Chade, República Centro Africana, Níger, Etiópia, Zâmbia, Uganda, Malawi com médias abaixo de 5%. Em contrapartida, encontramos também países que apresentam taxas brutas de escolaridade muito acima da média. São os casos de Tunísia, Egito, Seicheles, África do Sul, Marrocos, Maurícias, Cabo Verde, Argélia, Burquina Faso, que estão acima de 20 a 40%.

Assim, o rácio de alunos em termos de participação, em média em África de forma geral, está acima de 900 estudantes em cada 100.000 habitantes. E para os países da África Subsariana em particular a taxa de participação desce para 538 (Pôle de Dakar, 2008).

No entanto, é necessário ressaltar que o nível de participação deve estar acompanhado de qualidade de forma que todas expectativas em relação a contribuição do ensino superior no desenvolvimento de um país sejam alcançadas.

Para além das baixas taxas de participação, o acesso ao ensino superior é altamente desigual em África. Existem três determinantes importantes da desigualdade: género; estatuto socioeconómico e região (Pillay, 2010).

No referente a questão do género, para Bloom *et al.* (2014) apesar de uma ligeira queda do número de estudantes do sexo masculino de 66% em 2000 para 63% em 2010, a disparidade entre homens e mulheres no ensino superior continua alta com os homens acima de 60% em relação as mulheres. Em 2010, a taxa de escolarização bruta para as mulheres na África Subsaariana foi de 4,8%, comparada com 7,3% para os homens.

Apesar de se perceber que tem havido algum esforço em diminuir as disparidades de género, os dados mais recentes dão indicação de persistirem as diferenças na participação entre homens e mulheres, com uma maior participação dos homens em relação as mulheres, no ensino superior ao nível da maior região da África.

Quadro 10: Relação da taxa de participação em % ao nível do género no ensino superior em África e outras regiões do mundo

Regiões	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
África Subsariana	9.7	6.6	9.9	6.9	10.1	7.1	10.2	7.2	10.4	7.4	10.4	7.5
África do Norte	25.2	27.2	27.1	29.3	27.9	30.1	30.1	33.1	30.4	35.0	31.6	35.9
Ásia oriental	31.0	32.4	33.9	36.3	41.9	46.3	45.0	50.7	47.3	54.2	49.4	56.8
América Latina	38.7	50.3	39.8	51.8	41.2	53.7	42.3	55.0	43.7	57.2	43.9	57.5
Europa	61.6	77.2	62.0	77.0	63.0	77.2	62.8	77.1	63.8	78.0	64.0	78.1
América do Norte	75.9	87.1	73.2	85.3	73.5	85.4	73.8	85.4	74.2	86.0	74.2	86.1
Mundo	31.0	33.9	31.5	34.8	33.7	37.5	34.7	38.7	35.3	39.6	35.7	40.1

Fonte: (UNESCO-UIS Stat., 2019)

A África do Norte a semelhança de outras regiões do mundo apresenta taxas do ano 2017 em que as mulheres, com 35.9%, têm uma maior participação em relação aos homens com 31.6% e o mesmo reflete-se nas percentagens ao nível mundial de 35% para os homens e 40.1% para as mulheres.

Entretanto, enquanto o número de matriculados no ensino superior aumentou muito rapidamente, o investimento público na África no mesmo ensino não acompanhou o ritmo, alocando aproximadamente 0,78% de seu Produto Interno Bruto (PIB) e cerca de 20% de seu gasto público atual em educação no geral (Bloom *et al.* 2014).

E com a expansão do ensino superior que continua a ser promissor, Pôlo de Dakar (2008), e sendo o Estado o maior financiador do ensino superior na maioria dos países africanos, a mesma levanta problemas de viabilidade financeira no ensino superior.

Com a continuação da perda de capital intelectual (fuga de cérebros) e a uma grande redução dos recursos financeiros públicos atribuídos às IES, levou aos desafios na qualidade, uma vez que as universidades africanas são chamadas a fazer mais com menos em termos de infraestrutura, instalações de ensino e pesquisa e pessoal. O resultado é que a maioria das IES experimentam dificuldades em competir no mercado global pela criação e produção de conhecimento (AAU, 2015).

Como já revelavam estudos de projeções divulgados a partir do relatório de Dakar + 7 sobre Educação para Todos na África que testavam a viabilidade financeira

da expansão do ensino superior, as simulações já indicavam que mesmo com o aumento de recursos públicos para o ensino superior em alguns países, os gastos públicos por aluno continuariam a diminuir no futuro, se a expansão do ensino superior continuar no mesmo ritmo. Para o efeito, uma das soluções seria aumentar o nível de custos unitário por estudante, a fim de melhorar a qualidade e relevância de ensino (UNESCO-BRADA, 2007).

3.8.1 Do Financiamento Público à Partilha de Custos no financiamento do Ensino Superior em África

Se as décadas de 1960 e 1970 foram a idade de ouro do ensino superior em África, as coisas complicaram-se nas décadas de 1980 e 1990. Estas duas décadas foram, de acordo com Martin (2012) caracterizadas por cortes no orçamento, como resultado de políticas de ajuste estrutural impostas aos países durante os anos 1980 ou início de 1990. Políticas estas que têm impedido, por muitos anos, a expansão adequada da oferta pública do ensino superior (Pôle de Dakar, 2008).

Apesar dos dilemas de financiamento do ensino superior serem de alguma forma transversal a todos os países no mundo, percebe-se que para o caso do contexto Africano tende a ser mais alarmante. Pelo facto da maioria das economias serem frágeis, um ensino superior muito dependente do financiamento público para fazer face a uma procura gigantesca.

Um dos argumentos para o ajuste do financiamento do ensino superior público, em face a crescente procura, era de que se o ensino superior tivesse um alto componente de investimento, o aumento no custo direto não teria efeito sobre a procura, desde que as perspectivas de "ganhos" fossem maiores, o que resultaria numa melhoria significativa na qualidade e relevância do ensino (Pôle de Dakar, 2007, p. 40).

Apesar deste argumento ter um fundo economicista e de oportunidade de negócio, na medida em que, o aumento de custo de um determinado produto devido a muita procura não tem nenhum efeito negativo.

As reformas do ensino superior em África que marcam um período de transição entre a fase pós colonial e a realidade das IES até aos nossos dias, levou à necessidade de se explorar outras fontes de financiamento que fossem para além do público como também privados, a fim de assegurar que as instituições de ensino superior africanas

fossem globalmente competitivas e nacionalmente relevantes.

A privatização do ensino superior envolveu muito mais do que o estabelecimento de instituições privadas, tanto sem fins lucrativos como com fins lucrativos. Implicou a mudança das modalidades de financiamento do ensino superior entre fontes públicas e privadas (Zezeza, 2016).

Assim, diante de sérios problemas de recursos financeiros para o ensino superior, os ministérios da educação de vários países africanos responderam principalmente de duas maneiras:

Primeiro, houve uma mudança clara em direção a algumas formas de partilha de custos na forma de propinas, por exemplo, na Namíbia e nos países da África Oriental. Neste último grupo, a mesma assumiu a forma de um sistema de via dupla, em que um sistema de pagamento de taxas coexiste com um esquema patrocinado gratuitamente pelo governo para alguns alunos. Em segundo lugar, os governos em praticamente todos os países permitiram a introdução e subsequente expansão do sector privado de ensino superior (Pillay, 2010, p. 225).

Com essa necessidade de mobilizar-se recursos e a reestruturação de programas de estudo, governação e gestão para melhor se alinhar com os mercados, levou a que as reformas económicas no geral e em particular no ensino superior afastasse o Estado e se virassem para o mercado (Verghese, 2013).

Como resultado disso e de forma a preencher a crescente e massiva procura pelo ensino superior, as instituições privadas cresceram rapidamente em África. Conforme assinalado por Oketch (2016) a rápida expansão das instituições de ensino superior em África, que incluem universidades tradicionais (mais antigas), universidades públicas mais novas, também acontece pela proliferação de universidades privadas.

Zezeza (2016) recorda que em 1945, em grande parte do mundo, o ensino superior era dominado por instituições públicas em números e matrículas. Isso mudou drasticamente nas décadas seguintes, à medida que as instituições privadas cresceram exponencialmente.

A semelhança das orientações positivas no ambiente global para reformas favoráveis ao mercado no ensino superior. Em África vários foram os factores contextuais que de alguma forma foram favoráveis a essas mudanças. Dentre eles, as mudanças do regime político com a implementação da democracia em vários países na

década 90, que levaram à democratização do ensino superior e a melhorar o seu acesso (Verghese, 2013).

As IES privadas que a partir do final dos anos 80 e 90 ganharam força em África (Mabileza, 2006, Darvas *et al.* 2017) que para o primeiro autor, as mesmas vão ganhando seu nicho em algumas áreas no mercado devido à forte procura pelo ensino superior.

O surgimento dessas universidades privadas enquadram-se no processo de diversificação horizontal, que ocorre à medida que novos tipos de provedores educacionais, entidades não-governamentais com fins lucrativos, sem fins lucrativos, religiosas, internacionais e locais, emergem para suprir a procura reprimida (Darvas *et al.* 2017). Para os autores, para além desse processo de diversificação na oferta do ensino superior, encontramos também a diversificação vertical que ocorre quando tipos distintos de instituições aparecem em resposta à procura do mercado de trabalho, complementando as universidades de pesquisa tradicionais, na forma de politécnicos ou institutos profissionais e outros.

Há que reconhecer que a diversificação do ensino superior horizontal, a partir das instituições do ensino superior privadas tem sido responsável pela formação de uma média 1/5 de estudantes no continente africano (Pôle de Dakar, 2008).

Apesar da taxa de participação dos estudantes ainda estar aquém do desejado, os níveis que foram sendo atingidos, que diferencia-se do período logo após a independência dos países africanos, deve-se também à introdução das IES privadas (Darvas *et al.* 2017).

Em cada cinco estudantes estão matriculados em uma instituição privada, aproximadamente 1/3 terço das mais de mil universidades atualmente em operação na África Subsaariana são financiadas pelo sector privado (Brossard e Foko, 2007).

Apesar da alta proliferação de instituições de ensino superior em África, o continente ainda regista um número menor em relação a outros pontos do mundo. Em termos quantitativos, até 2015, o maior número de instituições privadas estava na Ásia (3459), seguido pela América do Norte (2526), América Latina e Caribe (2437), Europa (1353), África (972) e Oceânia (62) (Zezeza, 2016).

O autor mostra que em termos de ranking, as Filipinas (1179) lidera, Japão (601), Indonésia (480), Índia (240), China (162), República Coreia (146), Taiwan (95), Bangladesh (73), Tailândia (72), Cazaquistão (62), Líbano (37) e Malásia (32).

Várias são as razões que levam o surgimento de IES privadas, Varghese (2004, p.11) aponta cinco fatores primários que explicam a rápida expansão das instituições privadas de educação superior em África: (i) a incapacidade do setor público de atender à crescente procura social pela educação superior, (ii) o declínio dos subsídios ao setor social; (iii) a procura por programas e cursos mais adequados às necessidades do mercado de trabalho; (iv) a percepção de que as operações no sector privado são comparativamente mais eficientes do que as do sector público; e (v) a privatização das universidades públicas, alinhada com uma política económica mais ampla, que se distancia do planeamento estatal e se direciona para as forças de mercado, decorrente de um imperativo ideológico da austeridade neoliberal.

O próprio processo de privatização tornou-se cada vez mais desagregado em três categorias amplas: a expansão de instituições privadas sem fins lucrativos, a progressiva privatização de instituições públicas e o surgimento de instituições com fins lucrativos (Zezeza, 2016).

No entanto, as instituições privadas não atendem aos padrões nacionais de currículo e garantia de qualidade. Se muitas se estabeleceram como alternativas credíveis para instituições públicas em dificuldades, outros tornaram-se negócios orientados para o lucro que oferecem educação de baixa qualidade (Bloom *et al.* 2014).

Em função dessa realidade das IES privadas, um estudo realizado por Mabizela (2006) revelou que um dos principais desafios referente as IES privadas em África estava em encontrar um ponto de equilíbrio entre a criação de um ambiente que não sufoque instituições privadas sustentáveis do ponto de vista educacional com regulação excessiva do Estado, nem permita uma superabundância de operadores insustentáveis de criarem um mercado de ensino superior.

Para Pillay (2010) o facto de haver uma ausência de um quadro regulamentar eficaz para o ensino superior privado na maioria dos países africanos é preocupante, pelo que chama atenção para a sua criação e observância.

Num olhar para as novas tendências de financiamento no contexto africano, para Ogachi (2011) observa que, se antes da década de 1990, as ameaças à liberdade académica eram caracterizadas pela censura estatal de processos de ensino e aprendizagem nas instituições. Com o início das práticas neoliberais nas instituições, a partir da década de 1990, o Estado como uma ameaça à liberdade académica e à autonomia institucional na África foi substituído pelo mercado.

A partilha de custos compreende uma variedade de formas, que foram combinadas de diversas maneiras ao longo do tempo em diferentes países (Zezeza, 2016). Para o autor as propinas foram amplamente adotadas em toda a África a partir da década de 1990, embora tenham sido introduzidas pela primeira vez no início dos anos 70 na Nigéria e no Quênia.

Os dados do ICHEFAP (2007) em relação aos programas de partilha de custos num estudo comparativo dá indicação dos mesmos terem iniciado em alguns países africanos nas décadas 70 e início dos anos 2000 conforme a tabela abaixo:

Quadro 11: Programa de partilha de custos em alguns países do continente africano

Países	Políticas de partilha de custos	Programa de empréstimos para estudantes
Etiópia	Ensino de taxas duplas: taxa de matrículas, hospedagem e alimentação cobertas pelos estudantes regulares. O ensino Pós-Laboral os estudantes pagam todas as despesas	Iniciam em 2003 o programa de empréstimos do modelo australiano.
Quênia	As propinas, as taxas de alojamento e alimentação foram introduzidas em 1992, mas a taxa de matrícula foi revertida devido as contestações. Cursos com duplas taxas iniciado em 1997 na Universidade de Nairobi.	Programa de empréstimos abrangente introduzido na década de 1970, mas falhou sem recuperar os valores. Programa reiniciado em 1995 com um Conselho de Empréstimo do Ensino Superior com maior autossuficiência em relação ao primeiro programa.
Tanzânia	A partilha de custos inicia oficialmente em 1992, mas em ritmo lento. Foram reduzidos os subsídios de manutenção, subsídios de alojamento, alimentação em meados dos 90. Também introduz o ensino de taxas duplas.	Introdução de um regime de empréstimos implementado em 1993-94 como parte da fase II da partilha de custos para cobrir uma parte dos custos de hospedagem e alimentação. A partir de 2003 nenhuma taxa de juros foi estipulada, nenhuma estratégia de recolha e nenhuma recuperação dos valores.
Uganda	A Universidade de Makerere famosa por ser agressiva no sistema de taxas duplas no ensino bem-sucedida com mais de 75% dos estudantes a pagarem taxa que tem trazido benefícios financeiros para a instituição.	Em discussão: nenhum programa operacional de empréstimos estudantis desde de 2003.
Botswana	As medidas limitadas de partilha de custos foram introduzidas em 2002-3, juntamente com os esforços para melhorar a cobrança de empréstimos.	Em discussão: nenhum programa operacional de empréstimos desde 2003.
África do Sul	A cobrança de propinas e partilha de custos é uma. Com taxas que rondam aos US 1000-3500.	Um programa de empréstimos com rendimentos testados que e recolhido pelos empregadores. Atingindo cerca de 20% da população estudantil, o juro de 2% real, o reembolso é de 3-8% do rendimento acima do limite.
Gana	Partilha de custos limitada a pequenas taxas de utilização de alojamento e alimentação, sem propinas	Após o colapso dos planos dos anos 1970, um novo esquema em 1988 vinculou. Subsídios elevados e dificuldades de recolha dos valores persistem.

Nigéria	O governo espera que 10% dos custos sejam provenientes de outras receitas, mas a partilha de custos é controversa, com taxa nominais para alojamento e alimentação e mensalidades nas universidades estaduais – mas não nas federais.	Como em Gana o Conselho de Empréstimos para os estudantes não conseguiu cobrar e foi suspenso em 1992. Um novo Banco está a construir medidas que visam aumentar as cobranças e as taxas de juros.
Burquina Faço	Apesar da tradição francófona de ausência de honorários, o país começou a cortar doações e começar com uma modesta taxa de matrícula nos anos de 1990: aumento de cerca de US 12 para 24 em 2003 o que trouxe fortes oposição estudantil.	Programa de empréstimo de pequeno porte. Empréstimos testados em termos de recurso e gerido pela Prets FONER ⁷ , iniciado em 1994 para os estudantes do 2 e 3 ciclo. Subsidiado e renda contingente de 1/6 do salário. Com pouca recuperação até ao momento.

Fonte: (ICHEFAP, 2007)

Algumas experiências de partilha de custos em África e em outros pontos do mundo, tem vindo a contrariar o pensamento comum, sempre que se pensa em partilha de custos olhar-se para o aumento e mais aumento das propinas enquanto existem muitas outras formas possíveis de partilha de custos.

Como por exemplo revelam as informações do relatório da OCDE (2008) a partilha de custos pode ser feito pela criação de uma faixa especial de pagamento de propinas para uma proporção de estudantes; a exigência de taxas de utilização (por exemplo, taxas de inscrição) para recuperar as despesas de alguns serviços institucionais anteriormente fortemente subsidiados (como refeições e alojamento); o incentivo oficial de um sector privado de educação superior dependente de mensalidades como forma de reduzir as taxas de propinas. A outra forma consiste, Johnstone (2003), no sistema de partilha de custos *dual track* (via dupla) e sistema de propinas diferidas, em que é estipulado uma taxa de matrícula durante o curso e o estudante paga, através de empréstimo bancário, depois de terminar o curso e quando estiver empregado.

Esses exemplos segundo o autor têm sido usados em muitos países como se pode ver na tabela abaixo.

Quadro 12: Formas e exemplos de partilha de custos

Tipos de partilha de custos	Exemplos de países africanos	Exemplos de outros países	Impacto nas receitas	Aceitação política
1. Pequenas taxas de vinculação (por exemplo, inscrição, exames - sem propinas)	A maioria de países africanos (A Nigéria é um bom exemplo)	Índia, Egito	Geralmente pouco	Muito aceitável
2. O congelamento	A maioria dos	EUA (para	Geralmente pouco	Relativamente

⁷ Fundo Nacional de Educação e Pesquisa com a sigla em Inglês FONER.

(diminuição do valor real) das bolsas de estudos	países africanos	concessões federais Pell Grants ⁸); Rússia, outros países “pós-comunistas”	mas continuo	aceitável
3. O corte ou eliminação de alguns subsídios de apoio ao estudante	A maioria dos países africanos	Reino Unido (eliminação dos subsídios obrigatórios)	Muito pouco	Impopular (protestos em Gana (1991) também no Quênia e em Tanzânia)
4. O incentivo e até mesmo o apoio à receita do sector privado dependente das propinas.	Quênia, Tanzânia, Uganda e Outros países,	Difuso (especialmente nas Filipinas, Japão, Coréia, Brasil, Rússia, etc.)	Significativo ao longo do tempo, mas dependentes das propinas	Muito aceitável
5. introdução de taxas para alojamento e alimentação	A maioria dos países africanos excepto alguns países francófono	A maioria dos países da OCDE, China, Vietname, Mongólia	Pode ser grande	Impopular, mas pode ser feito gradualmente com precedentes
6. Introdução de propinas apenas para os estudantes ano admitidos para as vagas gratuitas: via dual ou paralela	Uganda, Quênia, Etiópia, Tanzânia	Rússia, República Checa, Polónia, Hungria	Pode ser grande	Aceitável: oferece oportunidade para os alunos que não tiveram nenhuma
7. Introdução de propinas apenas para certas instituições ou programas públicos	Nigéria (mensalidades para instituições estaduais, mas não federais)	México (universidades estaduais e federais e não UNAM ⁹)	Médio e grande	Relativamente aceitável
8. Introdução de propinas na forma principalmente de contribuições diferidas	Reportado com alguma consideração na Etiópia	Austrália, Nova Zelândia, Escócia, País de Gales, proposta para o Reino Unido	Incerto: quer para receitas e economia do estado no futuro	Relativamente aceitável
9. Introdução de propinas adiantadas em todas as instituições públicas	África do Sul	Grã-Bretanha, Holanda, Áustria, China, Mongólia, Vietname	Amplo	Impopular
10. Reforçar a recuperação de empréstimos estudantis	África do Sul (com sucesso), Quênia e Gana, (tentativa)	EUA	Potencialmente significativo, mas extremamente difícil de efetuar	Relativamente aceitável
11. Grandes aumentos (além da taxa de aumento do custo unitário) na mensalidade: aumento em % dos custos recuperados		EUA	Em resposta aos cortes do estado, também não há impacto na receita líquida	Pressão e irritação política: modernamente impopular ao público

Fonte: Adaptado de Johnstone (2003, p. 3)

⁸ As bolsas Pell Grants são as formas mais importantes de auxílio financeiro estudantil para os alunos mais necessitados da nação.

⁹ Universidade Nacional Autónoma do México.

Como se pode perceber da tabela, os países africanos têm demonstrado algumas resistências ao modelo de partilha de custos de *up-front* (propinas pagas a cabeça ou pré-pagas) que é o modelo que apresenta benefícios diretos e significativos nas receitas para as instituições do ensino superior, mas sem nenhuma aceitação política.

Mesmo na África do Sul, onde as instituições eram livres para definir as suas próprias propinas. Em 2011, houve um aumento de 10% para 15%, e os esforços para aumentar as taxas em mais de 15% em 2015 provocaram uma rebelião estudantil em toda a nação (Zezeza, 2016).

Johnstone (2003) faz menção de duas causas possíveis para as resistências às propinas pagas a cabeça ou pré-pagas:

a primeira deve-se as resistências políticas e culturais à introdução de propinas que têm ocorrido nos países europeus que colonizaram o continente africano. O que leva aos políticos africanos, aos sindicatos estudantis e até as famílias com condições financeiras a acreditarem que o ensino superior pode de alguma forma continuar a ser gratuito. A segunda razão histórica deve-se ao legado das ideologias marxistas que a maior parte dos países africanos tiveram em que se olha para a educação como um bem público e a introdução de propinas constitui uma decisão insustentável que nega para os pobres os benefícios que já foi e deveria ser livre para todos, p.4.

No entanto o quadro acima número 12 revela que alguns países como o Vietname e Mongólia, que também tinham uma economia centralizada, resultante dos regimes comunistas, com a queda do bloco soviético abandonaram o considerado sistema de educação gratuita e pautam hoje pelo modelo de partilha de custos mais diretos e financeiramente remuneradoras.

Um estudo realizado por Pillay (2010) sobre alguns países da África Subsariana sobre o Ensino superior: acesso, equidade e financiamento, conclui em relação as políticas de partilha de custos que apesar de muitos países terem introduzido a partilha de custos recentemente, com a exceção da África do Sul que sempre teve o sistema de pagamento de propinas no ensino superior, nem todos os países aplicam equitativamente o programa de partilha de custos devido ao sistema de ensino de taxas duplas ou de duas vias.

O mesmo estudo em relação aos empréstimos conclui que os empréstimos são praticamente subsídios ou bolsas, pelo nível de dificuldades de recuperação dos valores emprestados aos estudantes. No entanto, reconhece a importância dos mesmos no

aumento da equidade uma vez que tem permitido o acesso de grupo de estudantes com condições socioeconómicas mais baixas. Principalmente em países como a África do Sul e o Quênia que são apontados como exemplos relativamente bem sucedidos.

Johnstone (2003) referindo-se aos empréstimos procura mostrar que se de uma forma geral manter um sistema de empréstimo já constitui um desafio, pelos custos de manutenção e as condições tecnológicas que se tem de criar como forma de poder obter algum sucesso, quer nos desembolsos, quer nos reembolsos dos valores.

Quando se olha para a maior parte do contexto africano, os desafios tornam-se ainda maiores. Primeiro pelo desafio do desemprego que faz com que os estudantes demorem muito tempo para poderem começar a devolver o valor, segundo como consequência do primeiro a existência de muitos fluxos de renda, geralmente informais e muitas vezes não declarados e de difícil rastreamento, que constitui características dos países em desenvolvimento.

Em função de todos esses constrangimentos e tendo em conta a indiscutível importância dos subsídios do Estado nos empréstimos aos estudantes, para o autor, uma possível solução para o contexto africano seria criar condições para que uma autoridade legal, equipada com tecnologia para manter os registos precisos e com assessores e conselheiros que acompanhem os mutuários, encarregue-se de emprestar e cobrar os empréstimos e tenha a capacidade de mobilizar tanto as instituições do governo que cobram impostos e empregadores no reembolso dos valores.

Para Toguebaye (2015) muitos dos desafios no ensino superior nos países africanos devem-se basicamente à inflexibilidade das regulamentações e ao nível inadequado de autonomia no financiamento e gestão das instituições de ensino superior. Uma vez que, por exemplo, a taxa de matrícula é fixada pelo estado na maioria dos países africanos.

Como solução e tendo em conta o que está acontecer em outros pontos do mundo, sugere o autor que haja um aumento no nível de autonomia das instituições de ensino superior. Que significa dar às instituições mais latitude na determinação das propinas e garantir, ao mesmo tempo que as instituições respeitam o objetivo fundamental, que é o reforço da igualdade de acesso ao ensino superior, o que terá a dupla vantagem de obter novos recursos para as instituições bem como para capacitar os alunos.

No entanto, reconhece o autor que para que essa autonomia seja exercida adequadamente, ela deve ser articulada a uma governança confiável e dotada de

mecanismos de responsabilização, porque essa é a condição *sine qua non* para uma autonomia genuína.

De uma forma geral as reformas no ensino superior nos países africanos, à semelhança do que foi acontecendo nos outros países fora de África, consistiu na concessão de autonomia académica (controlar as admissões de estudantes e currículos académicos, introduzir cursos), financeira (controlar suas finanças, gerar rendas e buscar outras fontes de financiamento, orçamentação baseada em matrículas e à introdução do modelo de partilha de custos e estabelecimento de vínculos e colaboração direta com organizações e parceiros de doações internos e internacionais); administrativa (introdução de avaliação institucional e avaliações de pessoal) (Verghese, 2013).

Para o autor, todas as políticas implementadas pelos Estados, como a autonomia e os processos de mercado, recuperação de custos, atividades geradoras de renda, etc., apesar dos seus contratempos, ajudaram muitas universidades a sobreviver às dificuldades financeiras. Outrossim, as políticas de regulamentação foram necessárias para reforçar as medidas de responsabilização, que ajudaram a melhorar o desempenho das IES, aumentaram a produção de pesquisa, melhoraram a relevância de mercado de seus cursos e reduziram a dependência de fundos estatais. E a abertura das IES privadas ajudaram a expandir o sistema.

O que revela a importância do Estado no desenvolvimento do ensino superior, mesmo quando a sua capacidade de financiar o sistema em expansão é fraca.

3.9 Desafios persistentes no Ensino Superior em África

No entanto, apesar da reforma e autonomia ter reduzido a dependência total das IES públicas em relação ao Estado, no cômputo geral ainda se questionam sobre os efeitos das reformas na qualidade dos serviços prestados e na equidade no acesso e sucesso dos estudantes. Mesmo com a expansão através da privatização das IES a condição para o acesso é sobretudo pela capacidade de pagar pelo ensino. Estas políticas têm implicações nas questões de acesso e equidade tendo em conta uma maioria da população que não está em condições de pagar, mesmo quando a expansão do sector é bem-vinda.

Por isso que Verghese (2013, p. 21) apesar de reconhecer o papel dos estado em África conforme vimos no fim do ponto anterior, considera que o papel do Estado, sem

dúvida, é redefinido mais em termos de desenvolvimento de uma estrutura de operação e regulação do sistema do que em termos de financiamento, gestão e controlo de instituições de ensino superior.

Para Pôle de Dakar (2007) para que as reformas nas IES em África consigam lograr sucesso desejado,

É necessário que as reformas no financiamento sejam acompanhadas da promoção da equidade: primeiro, em nome da justiça, uma vez que tal reforma não deve impedir que os mais pobres sigam cursos educacionais mais longo mesmo tendo capacidade para o efeito; segundo, em nome da eficiência, porque a desconsideração da equidade faz com que qualquer reforma do financiamento da educação não seja bem-sucedida. Garantir que o financiamento das famílias contribua para fortalecer a qualidade da provisão educacional e a regulação dos fluxos, melhorando ao mesmo tempo o acesso dos mais pobres aos níveis de educação praticamente fechado é uma das chaves para o sucesso deste tipo de reforma, p.42.

No entanto, há que reconhecer que a mobilização de recursos para o ensino superior dependem de vários factores, dentre eles o nível de riqueza nacional e do desempenho macroeconómico nacional, o grau de prioridade dada à educação no geral e o ensino superior em particular (UNESCO-BRADA, 2007).

Para os países africanos, algumas fontes dão indicação de que mesmo com os cortes orçamentais, Brossard e Foko (2007) “o sector da educação no geral em África tem recebido em média, 21% do orçamento desde 1991 que supera os países em desenvolvimento fora da África com uma proporção de apenas 19%, p. 15”. Por isso Pôlo de Dakar (2008), justifica que o declínio do financiamento público por aluno nos últimos 15 anos deve-se mais ao aumento acentuado no número de alunos do que a uma prioridade insuficiente do orçamento público para o ensino superior nos países africanos.

No entanto, o esforço deve ser mesmo esse uma vez que, OCDE (2017, 174), o tamanho da população em idade escolar influencia tanto os níveis de matrícula quanto a quantidade de recursos e esforço organizacional que um país deve investir em seu sistema educacional.

E conforme já foi referido por Hauptman (2007) há que ter em atenção as estatísticas sobre o compromisso financeiro no ensino superior que muitos países tendem a apresentar de forma global na Educação, não dando a devida atenção para os

gastos privados com a mesma educação.

O financiamento do ensino superior ao nível dos países Africanos têm vindo a variar com alguma tendência a crescer ao longo dos últimos anos num intervalo que vai de um mínimo de 0.2 a 2.73% máximo do PIB conforme as informações da UNESCO-UIS.Stat (2019) no quadro 13.

Quadro 13: Despesa do governo no ensino superior em percentagem do PIB

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Países							
Benin	1.21	0.95	0.87	0.96	..	..	..
Burkina Faso	0.71	0.99	0.56	0.57	..	..	..
Burundi	1.20	1.31	..	..	..	..	..
Camarões	0.21	0.28	..	..	..	..	..
Cabo Verde	..	0.79	0.86	0.97	0.95	0.89	..
Chade	0.67	0.90	..	..	..	..	..
Congo	..	0.70	..	..	..	..	..
Costa de Marfim	1.14	1.17	0.96	1.04	..	..	..
Etiópia	2.61	1.92	2.11	2.27	..	..	..
Gabão	1.02	1.37	1.00	..	..	..	..
Gambia	0.30	0.29	0.47	..	..	..	..
Gana	1.47	1.18	1.12	..	..	..	..
Guiné	0.61	0.91	0.94	0.98	0.92	0.811 8	..
Guiné-Bissau	0.12	0.08	..	..	..	..	..
Quênia	0.97	0.77	0.72	0.69	..	..	..
Lesoto	..	..	..	..	..	..	0.47
Libéria	0.87	..	..	..	..	..	..
Madagáscar	0.42	..	..	0.16	0.19	..	..
Malawi	..	1.53	1.04	1.36	1.10	..	..
Mali	0.71	0.62	0.78	0.78	..	..	..
Mauritânia	0.34	0.34	..	0.48	0.47	..	..
Maurícias	0.27	0.29	0.34	0.33	0.32	0.29	..
Moçambique	0.74	0.88	..	..	..	..	..
Namíbia	..	..	1.57	..	..	..	..
Níger	0.76	0.8	0.93	0.81	..	..	..
Ruanda	0.62	0.69	..	0.78	..	..	..
São Tomé e Príncipe	1.02	0.49	0.35	..	..	..	..
Senegal	1.61	2.43	2.13	2.28	1.86	..	..
Seicheles	0.04	0.04	0.04	..	0.96	..	..
Serra Leoa	0.67	0.61	0.81	..	1.60	2.73	..
África do Sul	0.76	0.74	0.73	0.74	..	0.87	..
Sudão do Sul	..	0.25	0.37	0.37	0.75	0.30	..
Togo	0.87	1.04	1.05	0.90	0.91	0.88	..
Tunísia	1.76	1.78	1.65	1.57	..	..	..
Uganda	0.34	0.35	0.36	..	..	..	..
Zimbabwe	1.44	1.40	1.26	..	..	..	..

Fonte: UNESCO-UIS.Stat (2019)

Apesar da realidade evidenciada na tabela acima, os desafios no financiamento ainda se fazem sentir de diversas maneiras. Principalmente porque diferente dos países ocidentais que conseguem captar muito mais o investimento privado, essa realidade em África constitui ainda um grande desafio.

Os desafios que os sistemas africanos de ensino superior enfrentam em termos de financiamento público tornam-se ainda mais evidentes quando se examinam os dados sobre as despesas do governo por estudante do ensino superior (Zezeza, 2016).

Este indicador que também tem sido apresentado em função do PIB per capita para a educação de forma geral. Segundo os dados da OCDE (2017, p. 174) tem-se revelado difícil de interpretar, uma vez que o mesmo varia de país para país, quer sejam em desenvolvimento ou mesmo desenvolvidos e por vezes não tomando em consideração as condições económicas dos próprios países.

A título de exemplo, para o caso de África, em relação ao ensino superior, UNESCO-BRADA (2007), a média de financiamento por aluno é 3,7% vezes maior que o PIB *per capita*. No entanto, os países como os Camarões e a República Democrática do Congo variam em menos de uma vez do seu PIB *per capita* e outros como Ruanda, Burundi, Moçambique, Etiópia e Malawi, variam mais do que 7 vezes o PIB per capita, e tende a aumentar ainda mais com os estudantes matriculados nas instituições do ensino superior privado.

Para além desse indicador, Teferra e Altbach (2003), referem que podemos medir o alcance dos desafios financeiros enfrentados pelo ensino superior africano, examinando o que as universidades exigem dos seus governos e o que eles realmente recebem. Segundo Pillay (2010), as universidades na sua maioria recebem, um financiamento em grande parte *ad hoc* que não se baseia em qualquer tentativa de desenvolver uma ligação mais estreita entre o planeado ao nível sectorial e o orçamento.

A base de dados da IAU *International Alliance of Universities* (2018) no seu *IHU International Handbook of Universities* dá indicação de existirem hoje em África mais de 1700 instituições de ensino superior, como se pode ver no quadro 14.

Quadro 14: Base de dados do ensino superior em África

Países	Número de Universidades
Benim	32
Botswana	14
Burkina Faso	48
Cabo Verde	9

Camarões	49
República Centro Africana	3
Egito	124
Guiné Equatorial	1
Gambia	1
Guiné	57
Quênia	50
Libéria	6
Madagáscar	58
Maurícia	7
Moçambique	43
Namíbia	4
Nigéria	126
República do Congo	63
Argélia	92
Angola	48
Burundi	11
Chade	10
Comores	1
Costa de Marfim	116
Eritreia	7
Etiópia	69
Gabão	17
Gana	85
Guiné Bissau	7
Lesoto	3
Líbia	16
Malawi	19
Mali	24
Mauritânia	5
Marrocos	128
Níger	10
Papua Nova Guine	9
Ruanda	17
São Tome e Príncipe	1
Seicheles	1
África do Sul	51
Sudão do Sul	5
Tanzânia	39
Uganda	28
Zimbabwe	14
Serra Leoa	3
Somália	39
Sudão	98
Suazilândia	5
Togo	23
Tunísia	50
Zâmbia	31
Total	1777

Fonte: (IAU, 2018)

Este aumento na oferta de formação no ensino superior que ainda vai crescer, tem levantado algumas questões da relevância em termos de ganhos desse aumento tendo em conta as especificidades das economias africanas.

Estudos como o de Oketch (2016) refletindo sobre o financiamento para o desenvolvimento sustentável têm revelado um certo paradoxo entre a aspiração de aumentar a participação e o uso dos estudantes formados no mercado de emprego. O que revela que “os governos na África querem expandir as IES, mas não têm certeza do que fazer com seus formandos ou como envolvê-los” p. 3. O que faz com que a relevância do ensino superior dependa do contexto de cada país.

De acordo com o Pôle de Dakar (2008), se um sistema educacional de um país não toma em consideração as características do mercado de trabalho e o tecido econômico nacional, no qual a maioria dos estudantes formados terá que se ajustar. O valor efetivo do ensino oferecido será baixo para os estudantes formados que no fim terão trabalhos pouco qualificados ou não terão nenhum emprego.

A mesma fonte mostra que a taxa de desemprego no grupo de estudantes graduados no ensino superior ronda em 25%. O que revela que os estudantes com maior nível de qualificação têm tido maior dificuldade de encontrar um emprego.

É verdade que hoje fala-se muito sobre o empreendedorismo como uma das soluções para fazer face as limitadas oportunidades que os graduados encontram no mercado de emprego considerado formal ou mais moderno.

No entanto, a questão que se levanta é até que ponto as ofertas no ensino superior, como existe atualmente, permitem que os estudantes adquiram as habilidades empreendedoras necessárias para essa finalidade. Como se não bastasse o empreendedorismo no contexto africano tem sido conotado como uma forma dos governos, com pouco desempenho na gestão da coisa pública, fugirem da sua responsabilidade de criar condições de emprego que absorva a procura no seio dos jovens.

O outro ponto crítico que afecta o ensino superior por conta do sobredimensionamento que conseqüentemente afeta a qualidade está relacionado com o rácio entre o professor e o aluno. Segundo Pôle de Dakar (2008, p. 23) “(20.4 alunos estão para um professor em África, comparado com 15.6 nos países da OCDE)”, refletindo assim um afastamento da África dos padrões internacionais para a supervisão de estudantes no ensino superior.

Sendo assim, é de referir que a política de expansão do ensino superior deve ser acompanhada de uma melhoria e relevância do próprio ensino como forma de salvaguardar a qualidade e de criação de pontes com o mercado de trabalho, tendo em conta que a oferta quantitativa excede a capacidade de absorção pelo mercado de trabalho limitado. E uma oferta de qualidade garante uma melhor contribuição dos graduados ao esforço de desenvolvimento que os países africanos tanto almejam.

Como forma de fazer face as pressões do declínio de qualidade resultante da expansão a partir da crescente diversificação da oferta de ensino superior público e privado e da necessidade da internacionalização do ensino superior nos níveis sub-regional e mundial. E reforçar seus padrões educacionais nacionais, internacionais e qualificações reconhecidas no mercado de trabalho internacional.

Estudos sobre garantias de qualidade no ensino superior realizados por Materu (2007) revelam que, apesar de alguns países francófonos terem iniciados logo antes em 1968 com órgãos que visavam coordenar os problemas do ensino superior como o *Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur* (CAMES), há um déficit de sistemas de garantia de qualidade.

A maioria dos países africanos tem um histórico mais recente em relação a criação de agências de garantias de qualidade, apesar de algumas diferenças em termos de mandato ou autoridade que variam de país para país. Algumas agências têm autoridade somente para as IES privadas e outras para todas, algumas são semiautónomas e outras nem por isso conforme o quadro 15 abaixo. As missões são as mesmas a saber, auditar as IES, proceder a acreditação quer das IES e dos seus programas de ensino.

Quadro 15: Agências Nacionais de Garantia de Qualidade e Acreditação em África

Países	Agência	Ano de criação	Nível de Autonomia
16 países francófonos + Guiné-Bissau	Conselho Africano e Malgaxe para o Ensino Superior (CAMES)	1968	Semiautónomo
Quênia	Comissão de Ensino Superior (CHE)	1985	Semiautónomo
Nigéria	Comissão Nacional de Universidades (NUC)	1990	Semiautónomo
Camarões	Comissão Nacional de Ensino Superior Privado (NCPHE)	1991	Não autónomo
Gana	Conselho Nacional de Acreditação (NAB)	1993	Semiautónomo
Tanzânia	Conselho de Acreditação do Ensino Superior (HEAC)	1995	Semiautónomo
Tunísia	Comissão Nacional de Avaliação	1995	Semiautónomo

	(CNE)		
Maurício	Comissão de Ensino Superior (TEC)	1997	Semiautónomo
Libéria	Comissão Nacional de Ensino Superior (NCHE)	2000	Semiautónomo
África do Sul	Comitê de Qualidade do Ensino Superior (HEQC) do Conselho de Ensino Superior (CHE)	2001	Semiautónomo
Etiópia	Agência de Garantia da Qualidade e Relevância no Ensino Superior (HERQA)	2003	Não autónomo
Moçambique	Comissão Nacional de Acreditação e Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ)	2003	Semiautónomo
Sudão	Corporação de Avaliação e Acreditação (EVAC)	2003	Não autónomo
Egito	Comitê Nacional de Garantia de Qualidade e Acreditação (NQAAC)	2004	Semiautónomo
Namíbia	Conselho Nacional de Ensino Superior (NCHE)	2004	Não autónomo
Uganda	Conselho Nacional de Ensino Superior (NCHE)	2005	Semiautónomo
Zimbabué	Conselho Nacional de Ensino Superior (NCHE)	2006	Não autónomo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Materu (2007, p. 20)

O autor refere que tendo em conta que as mesmas agências ainda estão na fase de consolidação, já existem resultados satisfatórios de garantia de qualidade em alguns países africanos que levaram as IES a cumprirem com os padrões exigidos para a acreditação, e que levaram ao desenvolvimento de programas de reestruturação que incluiu a introdução de currículos relevantes, diversificação de programas, a introdução de elementos mais práticos nos currículos e a modernização do ensino através da adoção de melhores práticas.

Não obstante os impactos positivos com a abertura de agências de garantia de qualidade, há, no entanto, poucas pesquisas sobre o impacto dos mecanismos de garantia de qualidade sobre a qualidade dos próprios graduados (e a percepção dos empregadores quanto ao nível de qualidade dos recém-formados). Essa lacuna de informação deve-se ao facto das agências serem relativamente recentes, sabendo que leva tempo para avaliar o impacto de suas ações no mercado de trabalho (Pôle de Dakar, 2008).

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados empíricos vai obedecer a dois momentos, o primeiro consiste na análise descritiva e um segundo momento da análise inferencial.

Em relação à primeira análise descritiva, referem Quivy e Campenhoudt (2008, p.216) que constituem uma espécie de passagem obrigatória. “Uma vez que equivale a descrever e apresentar a distribuição dos dados de uma variável com ajuda de quadros ou gráficos e exprimir também a distribuição numa medida sintética”.

Assim, pretende-se no primeiro momento conhecer melhor a informação e organizá-la de forma sintetizada para que se tenha uma visão mais clara que venha a facilitar os futuros desenvolvimentos na análise inferencial Brites (2016).

Para o efeito, primeiro serão apresentados as informações recolhidas a partir das fontes escritas (documentos oficiais e trabalhos académicos) referentes ao contexto do ensino superior em Moçambique. E depois serão apresentados os dados empíricos recolhidos através do inquérito por questionário.

4.1 Apresentação e descrição dos dados recolhidos a partir da Análise Documental sobre o ensino superior em Moçambique

Para recolher as informações para a análise documental de forma a alcançar os objectivos da pesquisa, foram efetuadas contactos e visitas ao Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional em que foi possível reunir com o Diretor Nacional Adjunto para área do ensino superior e alguns técnicos, que culminou com o fornecimento de muitas informações importantes e recentes relativas ao ensino superior em Moçambique. Deste encontro só não foi possível obter informações referentes ao orçamento, quer de instituições públicas, quer das privadas.

Para isso, foi necessário efetuar uma visita ao Ministério de Economia e Finanças e houve um encontro com a Diretora Nacional Adjunta da área de Planificação e Orçamento. A partir desse encontro obteve-se todas informações concernentes ao orçamento das instituições do ensino superior públicas do país, com exceção das IES privadas.

Em relação ao orçamento das IES privadas não foi possível uma vez que as mesmas não fornecem esses dados, segundo as informações obtidas no Ministério de Economia e Finanças. E essa questão já havia sido abordado também pelos técnicos do

Ministério que superintende o ensino superior e todos reconhecem ser uma lacuna ao nível do país que deve ser tomada em atenção.

Todavia, isso acontece em muitos outros países, quer em África, quer mesmo na Europa, como é o caso de Portugal, onde as instituições de ensino superior privadas só muito recentemente e, mercê processo de avaliação e acreditação efectuado junto da Agência de Avaliação e Acreditação (A3ES), é que começaram a reportar os seus relatórios orçamentais e financeiros.

Como forma de tentar contornar essa situação, foram feitos contactos a partir da Diretora Adjunta da área de Planificação e Orçamento com o sector da atividade tributária para perceber qual a taxa em termos de imposto anual das instituições do ensino superior privadas e poder ter uma ideia aproximada do seu orçamento. Contudo, não houve sucesso nesses contactos.

Recorreu-se a uma última alternativa que era de estimar o orçamento anual das instituições de ensino superior privadas a partir dos valores de propinas cobradas aos estudantes, uma vez esta tem sido uma das fontes principais de arrecadação de receitas para as IES privadas.

No que diz respeito aos dados do Apoio Social e Bolsas e pelas dificuldades de obter informações diretamente com as entidades que gerem as bolsas de estudos no país depois de cartas formais que foram endereçadas as mesmas instituições, teve-se que recorrer a S.Excia. Ministro de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, donde a partir de uma carta endereçada foi possível obter as informações estatísticas referentes a bolsas de estudos em Moçambique (vide o anexo B a resposta da mesma carta).

Todas estas fontes de informações escritas ou *corpus* documental que foram também associadas a outras fontes escritas como trabalhos académicos (teses, artigos, livros sobre o ensino superior e financiamento em Moçambique e no Mundo) e as informações recolhidas por inquérito por questionário aos estudantes do ensino superior, constituem o *corpus* da amostra deste trabalho, que segundo Pacheco (1995) é o conjunto de dados a serem submetidos a procedimentos de análise, sejam eles dados recolhidos por inquérito por questionário, através da análise documental, entrevista.

Antes de olharmos para as questões relacionadas com o ensino superior em Moçambique, até por uma questão de contexto, entendemos ser pertinente poder apresentar de forma sintética algumas características geográficas, sociais, económicas, culturais e políticas que identificam o país.

4.1.1 Breve perfil de Moçambique

Moçambique é um país da costa oriental da África Austral que tem como limites: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbabwe, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; a leste, a secção do Oceano Índico designada por Canal de Moçambique¹⁰. De acordo com a informação do anuário estatístico do Instituto Nacional de Estatística-INE (2017) e INE-CENSO (2017), o país apresenta as seguintes características sociodemográficas: o número da população, segundo os dados do último censo populacional está acima de 28 milhões de habitantes com uma esperança de vida de 53,8 anos, taxa de analfabetismo de 44,9, PIB de 804 464 MT e a moeda nacional é o Metical (MT).

Em termos de divisão administrativa, o país que tem como capital política a província de Maputo, está dividido em 11 províncias e conta com mais de 140 distritos. Para além das línguas nacionais que são faladas um pouco por todos o país, a língua oficial é a portuguesa, herdada do período histórico colonial português. O país tornou-se independente de Portugal em 1975, após 10 anos de luta armada pela libertação nacional dirigida pela Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO).

Segundo Langa (2013), após a independência com o governo de transição, o país experimentou o socialismo como um modelo político económico de desenvolvimento e construção social de 1977 a 1985. O primeiro governo foi dirigido pela Frelimo, que tornou-se um partido político em 1977 e governa o país desde a independência.

No entanto, fatores internacionais (guerra fria) e internos (guerra civil) forçaram uma mudança de política, do socialismo para políticas orientadas para o mercado e mudou a Constituição para estabelecer a democracia multipartidária desde 1987.

4.1.2 A criação e desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique

O Ensino Superior (ES) em Moçambique celebrou, em 2012, os seus 50 anos de existência formal, esse marco histórico constitui uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos trilhados, a sua natureza e características, bem como a visão que hoje dá o

¹⁰Informação retirada do Portal do Governo de Moçambique em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Geografia-de-Mocambique> (2019).

suporte para a sua participação plena no desenvolvimento de Moçambique (Ministério de Educação, 2012).

O ensino superior em Moçambique, à semelhança da maioria dos países africanos surge no período colonial, período este que antecede a independência nacional.

Foi a partir do Decreto-lei 44 530, de 21 de Agosto de 1962 que se criaram os Estudos Gerais Universitários, uma extensão dos programas universitários portugueses para as colónias, que para além de Moçambique abrangeu também Angola (Chilundo, 2010, Langa, 2013, Mário *et al.* 2003 e Dias, 1998).

Nesse período em função dos objectivos pela qual a Universidade foi criada em Moçambique, que era de servir principalmente os filhos de colonos portugueses e integrar alguns estudantes moçambicanos, considerados assimilados, em programas que pudessem efetivar a dominação colonial, permitiu que desde o período da sua criação até a independência em 1975, dos 2433 estudantes inscritos apenas 40 fossem moçambicanos e como se não bastasse no corpo docente não havia nenhum moçambicano.

Após a independência de Moçambique em 1975, sob as políticas socialistas adotadas pelo governo moçambicano, inicia-se um período de reestruturação do ensino superior, a começar pela designação da própria Universidade que passa de Universidade Lourenço Marques para Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

Nesse período em que se procura inverter o cenário passado, superando as assimetrias produzidas pelo regime colonial, um dos maiores desafios era de formar quadros para assegurarem os domínios políticos, sociais, económicos e culturais do país recém-formado, de forma a colocar Moçambique nos níveis de progresso, que se já se faziam sentir noutros quadrantes do mundo.

A única instituição do ensino superior que existia na altura a UEM, desempenhou um papel preponderante na formação de quadros como professores do ensino secundário, que viriam a substituir os quadros portugueses que abandonavam de forma massiva o país.

Inicialmente, ofereceu nove cursos a saber: Ciências Pedagógicas, Medicina e Cirurgia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Electrotécnica, Engenharia Química, Agronomia, Silvicultura e Ciências Veterinárias. Novos cursos foram acrescentados à medida que a instituição crescia, atingindo 17 áreas de formação (Mário *et al.* 2003).

No entanto, por conta da fuga dos quadros portugueses, o governo viu-se na necessidade de encerrar alguns cursos como os de biologia, química, física, geologia, matemática, geografia, história, línguas modernas e ciências da educação, assegurando aqueles que constituíam maior prioridade na altura. Teve também de reduzir os anos de formação de alguns cursos de cinco anos do nível de licenciatura para três anos, nível de bacharelato.

À semelhança de outros países africanos, o processo de expansão de ensino superior em Moçambique tem o seu início na década 80, com a criação da Universidade Pedagógica (UP)¹¹ em 1985, que tinha como vocação a formação de professores. Em 1986 foi criado o Instituto Superior de Relações Internacionais, com o intuito de formar quadros superiores ao nível da diplomacia, passando de uma instituição do ensino superior para três instituições públicas.

Posteriormente, no período que marca a rutura com as políticas socialistas, em 1992 com os acordos gerais de paz em Moçambique, passa-se de uma economia centralizada para uma economia de mercado livre. Com esta mudança de orientação política e económica, as implicações foram para além das políticas estratégicas educacionais, como também na introdução de um conjunto de instrumentos de regulação do ensino superior em particular.

Com base na introdução da Lei, 1/93, revista em 2003 e atualmente Lei N° 27/2009 (Lei do Ensino Superior), conseguiu-se que a década 90 fosse marcada pela abertura de muitas outras instituições não só na capital provincial Maputo, mas também nas duas maiores capitais provinciais na cidade da Beira e Nampula.

Para além das instituições públicas, a lei veio permitir que houvesse, (Beverwijk, 2005, p. 15), “múltiplos fornecedores de ensino superior, incluindo a possibilidade das instituições privadas participarem na oferta do mesmo ensino”, marcando assim a fase da liberalização e democratização do ensino superior.

Das primeiras instituições privadas há que destacar a atual Universidade A-Politécnica de Moçambique e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), as duas criadas em 1995, na cidade de Maputo e na cidade da Beira, respectivamente.

Depois foram criadas na mesma época, o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM) em 1996, a Universidade Islâmica Mussa Bin

¹¹ Recentemente a UP, que tinha uma representação em todo o país, foi extinta e dividida em 5 Universidades a saber: UniMaputo e UniSave (no sul), UniLicungo e UniPúnguè (no centro) e UniRovuma (no norte).

Bik (UMBB) em 1998 e o Instituto Superior de Transportes e (ISUTC) em 1999. Todas com a sede na capital provincial Maputo, excepto a segunda com a sede em Nampula.

Bem no final da mesma década 90, foi criada a primeira instituição pública que tinha como vocação a formação de quadros superiores nas áreas policiais a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) em 1999.

De acordo com Langa (2013), a lei do ensino superior permitiu também que houvesse uma mudança na governação e gestão de ensino superior, concedendo alguma autonomia ao mesmo ensino, uma vez que antes era o sector de ensino superior controlado centralmente pelo Ministério de Educação. No entanto, depois passam os gestores como reitores a terem um papel preponderante na governação a partir da sua nomeação no Conselho Superior de Educação (CES), um fórum importante e com muita influência nas políticas do ensino superior no país.

Com a democratização do ensino superior, se numa primeira fase o acesso às instituições públicas eram livres, numa segunda fase, como refere Dias (1998), com a elevada procura pelo ensino superior conduziu o governo a introduzir exames de admissão competitivos no ano de 1991, como um meio de seleccionar os estudantes que quisessem ingressar nas instituições de ensino superior públicas.

Para dar continuidade com os desafios que ainda se impunham ao ensino superior e como forma de melhorar ainda mais a sua coordenação, o sector de ensino superior que se encontrava sob a tutela do Ministério de Educação passou em 2000 para o então Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e atualmente assume a designação de Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTETP).

Em função dessa mudança, dois anos depois foi elaborado aquele que seria o primeiro Plano Estratégico do Ensino Superior, que contou com o financiamento do Banco Mundial em 2002 com a duração de cinco anos prorrogáveis por igual período de anos.

Os objectivos do financiamento, em função dos desafios da época eram os seguintes: “aumentar a eficiência interna e ampliar o *output* dos graduados, melhorar o acesso equitativo (género, localização e a condição socioeconómico) e melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem e a relevância do currículo”. (*World Bank*, 2002, p. 2).

Como se pode constatar, a semelhança de outros governos africanos no período que precede a independência o Estado moçambicano sempre se pautou por uma postura

reativa na busca de apoios que ocorreram, quer ao nível de formação dos seus quadros no estrangeiro, quer ao nível de financiamento, como foi o caso do Banco Mundial e de outros parceiros.

4.1.3 Evolução das instituições de Ensino Superior e de estudantes em Moçambique

Conforme mencionado anteriormente, tendo o ensino superior iniciado em 1962 com apenas uma instituição, atualmente existem em Moçambique mais de 50 IES, conforme a imagem abaixo.

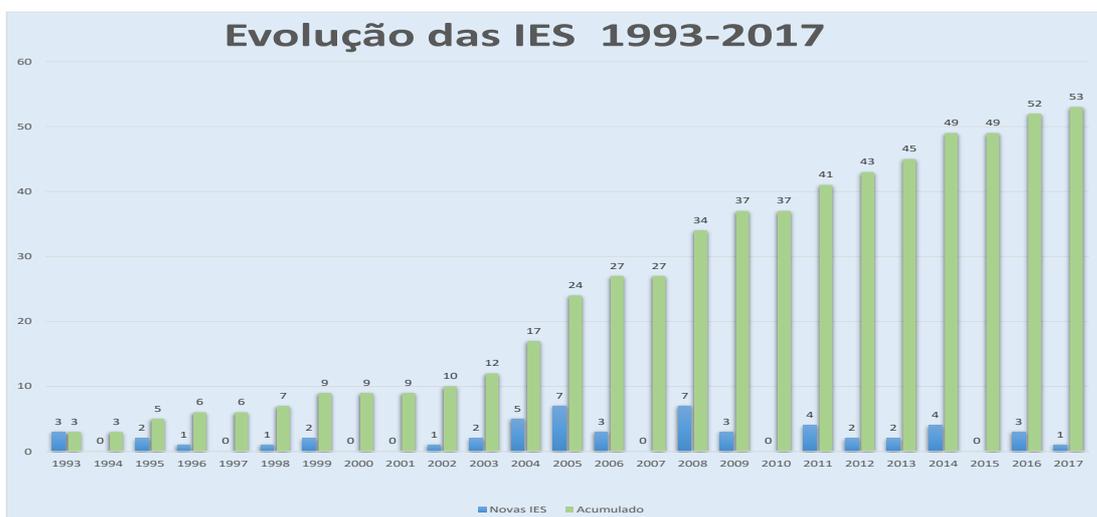


Figura 4: Evolução das instituições do ensino superior em Moçambique desde 1993-2017

Fonte: (Direção Nacional de Educação, 2018)

É de referir que o mesmo crescimento foi tão intenso e o impulso de expandir como forma de garantir o acesso foi tão forte, que chegou a um estágio de descontrolo da parte do governo e como resultado disso muitas instituições de ensino superior por falta de requisitos mínimos de abertura estão sendo encerradas desde o ano de 2018.

Em função do crescimento das instituições do ensino superior, a evolução dos estudantes a partir do ano 2001 foi crescendo cada vez mais. De 10906 estudantes em 2001, em 2017 o número passa para 200649 estudantes distribuído em 119944 no ensino público e 80705 no ensino privado. O que assinala que num período de 16 anos o número de estudante no ensino superior em Moçambique cresceu 19 vezes mais.

Quadro 16: Evolução do número de estudantes no ensino superior ano 2001-2017

Anos	Públicas	Privadas	Total
2001	9416	1490	10906
2002	9882	2739	12621
2003	11745	5777	17522
2004	15113	7027	22140
2005	18863	9435	28298
2006	26832	11311	38143
2007	51380	12099	63479
2008	58643	16780	75423
2009	60949	20301	81250
2010	75705	29778	105483
2011	80010	33454	113464
2012	81576	42203	123779
2013	97104	30969	128073
2014	104979	52452	157431
2015	116037	58765	174802
2016	119522	77279	196801
2017	119944	80705	200649

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações da Direção Nacional de Educação (2018)

O ritmo de crescimento dos estudantes não está a acompanhar o crescimento do número de docentes, uma vez que a mesma fonte revela que em 2004 com 1183 docentes dos quais 631 licenciados, 252 mestres 205 doutorados e 55 bacharéis, o rácio era de 1 docente para 18 estudantes. Em 2017 com 4992 docentes a tempo inteiro, sendo 1879 licenciados, 2289 mestres, 704 doutorados e 110 bacharéis, o rácio mostra que 1 docente está para 40 estudantes.

Segundo as informações do plano estratégico, essa falta de acompanhamento entre o crescimento do número de estudantes e a formação do corpo docente já vem desde o ano 2000, ano que ficou marcado pelo crescimento massivo dos estudantes no ensino superior no país (Ministério de Educação, 2012a).

Os dados em relação aos docentes, referem somente dos que estão a tempo inteiro, possivelmente teriam um cenário diferente se fossem contemplados os dados dos docentes a tempo parcial. No entanto, os dados dos docentes a tempo parcial não são mencionados por receio de se contabilizar os mesmos docentes a tempo inteiro que lecionam em diversas escolas em tempo parcial. O que revela alguma fraqueza em termos de número de docentes para o ensino superior e a falta de uma estratégia de controlo dos mesmos.

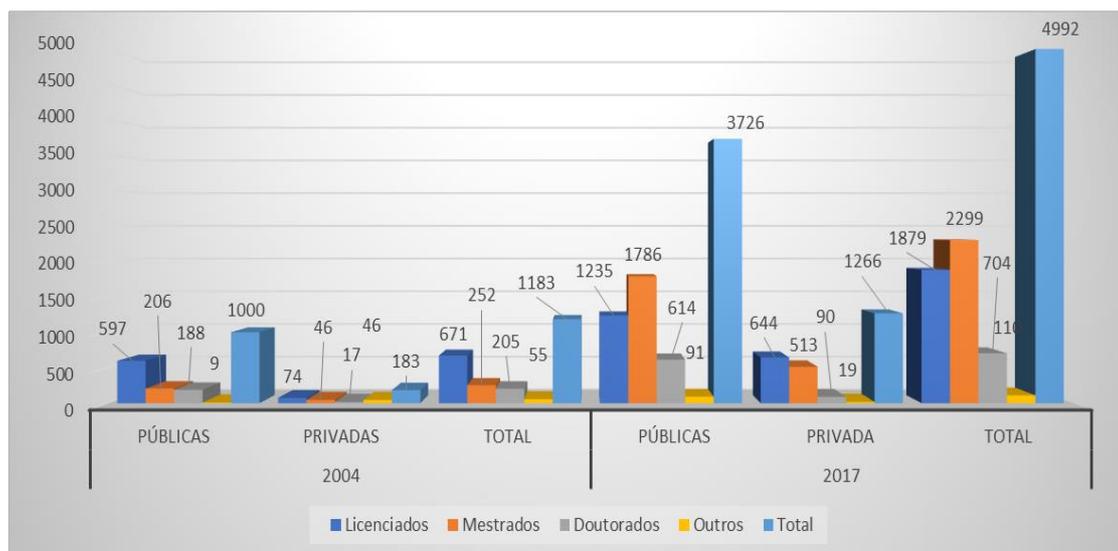


Figura 5: Evolução de número de docentes em função do nível de formação 2004-2017

Fonte: (Direção Nacional de Educação, 2018)

Conforme a imagem acima pode-se observar que o desafio em ter docentes com o nível de doutoramento ainda persiste o que leva o governo a continuar a manter, por falta, os docentes com apenas bacharelato e licenciatura a formarem outros licenciados.

Em face a este cenário, o novo Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 tem como uma das primeiras estratégia para o desenvolvimento do ensino superior o foco na qualidade, expansão e acesso.

Estas variáveis que antes seguiam uma ordem diferente pelo contexto que vimos anteriormente, atualmente com a expansão descontrolada e um rácio entre estudante e docentes ainda aquém, a questão da qualidade é quase que um imperativo nacional na educação superior em particular e que também se estende aos outros subsectores da educação no geral de forma holística.

E quando se olha para a questão da qualidade, apesar de em Moçambique já existir desde 2007 a regulamentação para o controlo da qualidade criada a partir do decreto 63/2007 de 31 de Dezembro, olha-se também para a questão do financiamento, o que é inevitável pois a partir do mesmo é possível minimizar, se não sanar, muitas das questões que têm sido apontadas como críticas ao nível da qualidade do ensino superior em Moçambique.

4.1.4 Financiamento Direto e Indireto a partir do Apoio Social aos estudantes

Em Moçambique o Estado é o maior financiador do ensino superior público com o apoio dos parceiros de cooperação.

As instituições privadas, apesar de beneficiarem de alguns fundos competitivos disponibilizados pelo Estado, que ajudam no seu desenvolvimento institucional e de recorrerem a empréstimos bancários, têm como a maior fonte de receita as propinas cobradas aos estudantes.

Com as propinas que também são cobradas ao nível das instituições públicas quer no período laboral em algumas instituições como são os casos dos institutos politécnicos e em todo período pós-laboral, pode-se dizer que para além do Estado os estudantes e famílias também participam no financiamento da educação nas instituições de ensino superior através do pagamento de propinas. Havendo assim, uma dualidade de financiamento público e privado.

As informações referentes aos anos de 2015 a 2018 revelam que têm havido um aumento anual no orçamento disponibilizado para o ensino superior, com os montantes que têm sido disponibilizados pelo Estado para o ensino superior representado sistematicamente cerca de 2% do orçamento do estado (Chilundo, 2010).

Quadro 17: Evolução do orçamento do ensino superior

Ano letivo	Funcionamento	Investimento Interno	Investimento Externo
2015	4,650,554.00 MT	1,678,863.00 MT	2,490,854.00 MT
2016	5,259,596.00 MT	1,060,387.00 MT	1,193,643.00 MT
2017	6,176,223.00 MT	991,231.98 MT	569,254.84 MT
2018	6,807,930.37 MT	783,520.04 MT	2,048,237.46 MT

Fonte: Ministério de Economia e Finanças (2018).

No entanto, espera-se que haja algum aumento segundo o plano estratégico 2012-2020 com a subida ou a elevação da percentagem do orçamento para as IES até 1,5% do PIB nacional (Ministério de Educação, 2012a).

Não são aqui apresentados os orçamentos das IES privadas pelas dificuldades de os encontrar nos documentos e relatórios oficiais e públicos. As instituições que tutelam o ensino superior no país também têm alguma dificuldade em obter os mesmos dados e reconhecem constituir um desafio que deve ser ultrapassado. O que torna difícil de perceber com quanto é que cada uma funciona.

Em relação ao apoio social, é de referir que em Moçambique ainda não existem os empréstimos estudantis como modalidade de apoio social. Sendo apenas as bolsas de estudos as únicas modalidades de apoio social aos estudantes do ensino superior.

Para o efeito, o governo financia bolsas de estudos usando duas abordagens, sendo a primeira as bolsas de estudo (total ou parcial) concedidas diretamente pelos estabelecimentos públicos de ensino superior aos seus estudantes com base em critérios específicos de elegibilidade. A segunda está relacionada com as bolsas provinciais, bolsas essas que pode ser solicitada pelo estudante para custear seus estudos numa escola pública ou privada (Chilundo, 2010).

Referir que, diferente da primeira modalidade de bolsas que são concedidas diretamente pelas instituições do ensino superior, as bolsas provinciais são geridas pelo Instituto de Bolsas de Estudos (IBM), que é uma entidade de âmbito nacional, que está sob tutela do Ministério que superentende o ensino superior em Moçambique.

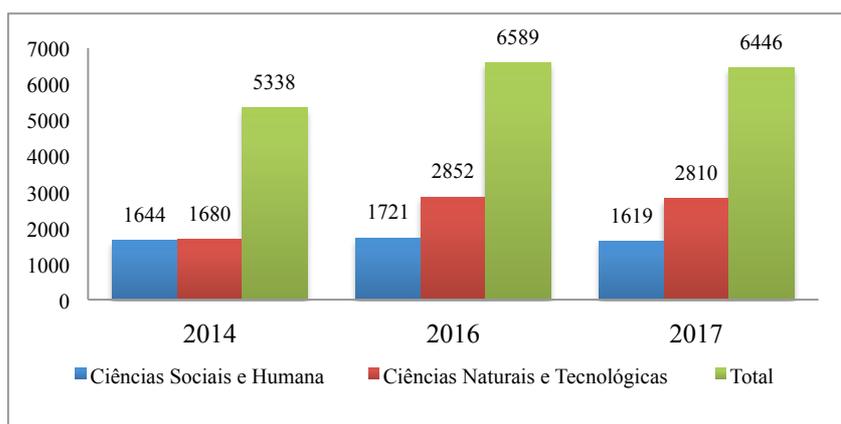
O Instituto de Bolsas de Estudos para além de fazer a coordenação e gestão das bolsas provinciais também se responsabiliza pela atribuição de todas as outras bolsas de estudo que visem a formação académica dentro de Moçambique e fora.

Desde 2014, 2016 e 2017 foram atribuídas pelo IBM um total de 18.373 bolsas, quer para dentro, quer para fora de Moçambique, conforme o gráfico abaixo.

Como se pode constatar os dados referentes ao ano de 2015 não estão disponíveis. Entretanto, apesar de ter havido algum aumento de número de bolsas do ano 2014 para 2016, no ano de 2017 há um ligeira diminuição das bolsas globais, quer para dentro, quer para fora do país, passando de 6589 em 2016 para 6446 em 2017.

As áreas científicas que têm merecido sido maior número de bolsas em todos os anos são as de Ciências Naturais e Tecnologias em relação as áreas de Ciências Sociais e Humanidade conforme os dados de 2017.

Gráfico 2: Bolsas globais por área de formação e género ano de 2014, 2016 e 2017.

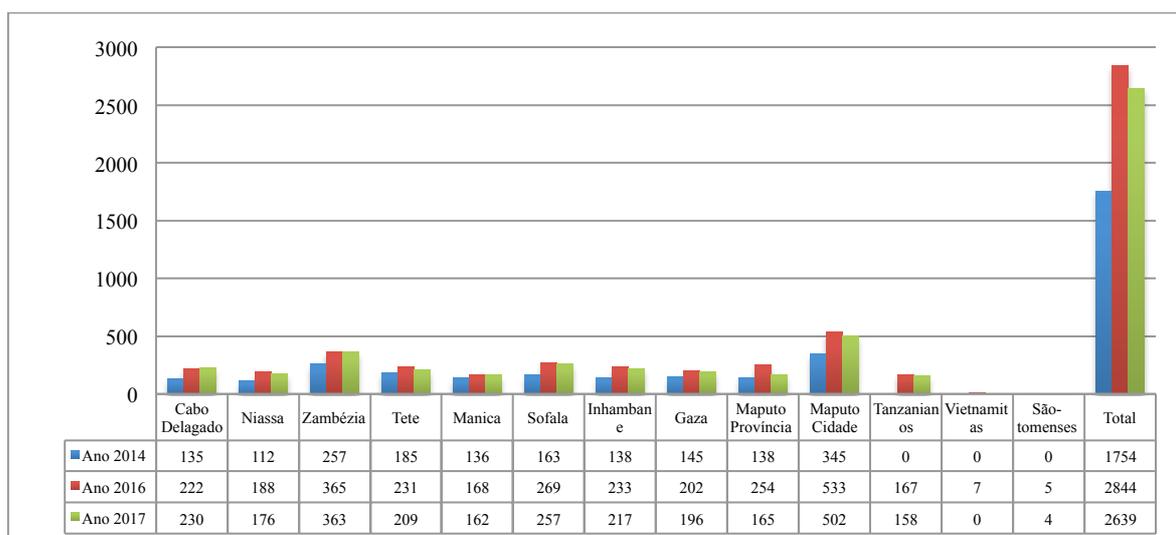


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

Nos mesmos anos, do número de bolsas globais, cerca de 7.237 bolsas correspondente a 58%, foram atribuídas aos estudantes moçambicanos e estrangeiros a morarem e a estudarem em Moçambique.

Destas bolsas consideradas internas, apesar de ter havido algum aumento entre o ano 2014 e 2016. No ano de 2017 pode-se observar uma ligeira redução de número de 4860 em 2016 para 4656 em 2017. Salientar que esses dados são referentes a bolsas internas para todos os níveis (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento). E não foi possível obter dados especificamente para cada nível de formação dentro do país.

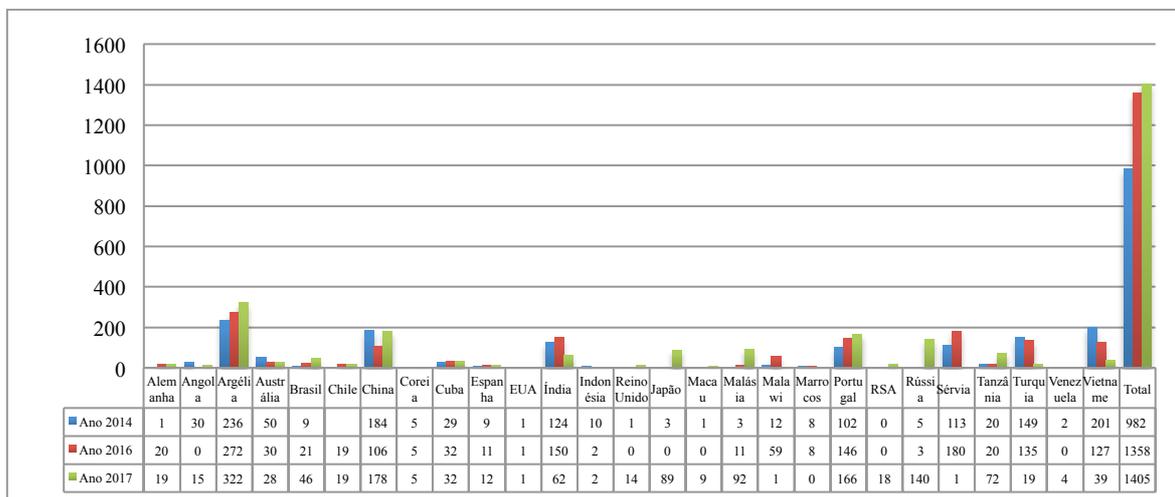
Gráfico 3: Bolsas atribuídas aos estudantes para dentro do país por província de proveniência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

Para fora do país as bolsas tendem a ser mais reduzidas em relação ao número atribuído dentro do país, no entanto, tem havido um crescimento desde o ano de 2014, 2016 ao ano 2017.

Gráfico 4: Bolsas atribuídas aos estudantes para fora do país 2014, 2016 e 2017

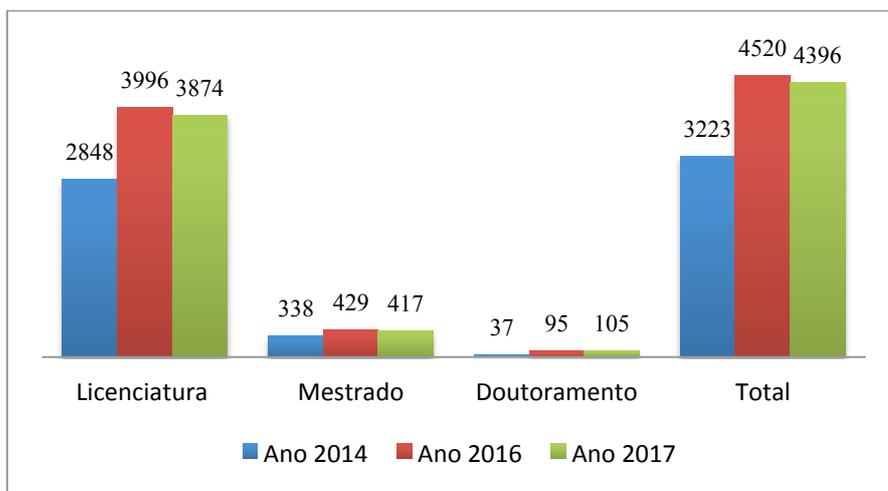


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

No geral, quer para as bolsas atribuídas internamente, quer externamente, para os níveis de Licenciatura têm sido mais significativas em relação aos níveis de pós-graduação. Entretanto, pode-se verificar que as mesmas apresentam uma ligeira decrescida no ano 2016 de 3996 para 3874 em 2017. E o mesmo acontece também com as bolsas de estudos atribuídas aos estudantes do Mestrado.

Referir que os dados globais quando discriminados por níveis de ensino apresenta uma diferença de - 6234 em relação aos dados discriminados em áreas científicas conforme apresentado mais acima. O que se presume que tenha havido uma falha no documento fornecido pela entidade competente, conforme o anexo B.

Gráfico 5: Bolsas atribuídas aos estudantes por níveis de ensino e género 2014, 2016, 2017.

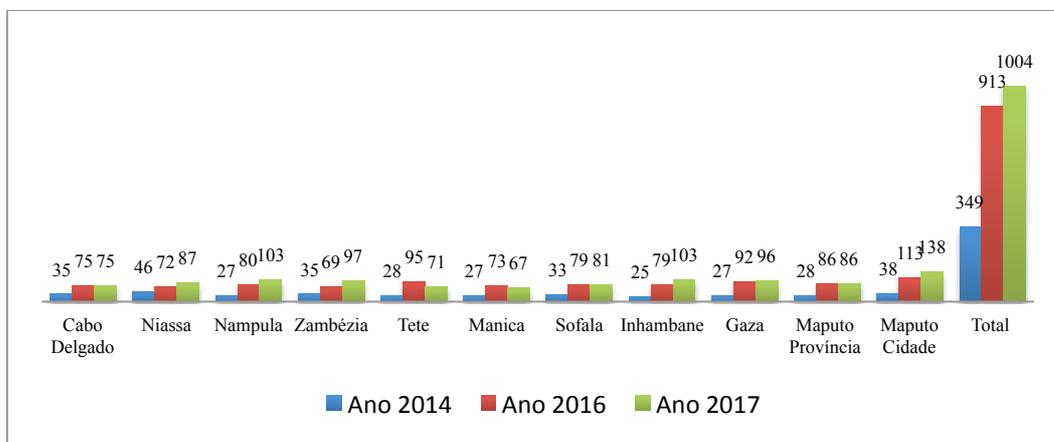


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

Para além do Estado, as bolsas têm como fonte de financiamento o Banco Mundial e parceiros de cooperação bilateral. Sendo assim, das 18.373 bolsas globais que foram atribuídas desde os anos de 2014, 2016 até 2017, 2266 correspondente a 12% foram financiadas pelo Banco Mundial.

As informações discriminadas em relação ao financiamento do Estado e das outras entidades parceiras do governo moçambicano que também têm financiado, como se pode constatar não estão disponíveis. O que seria interessante para ver quanto efetivamente tem sido disponibilizado pelo governo e os seus parceiros.

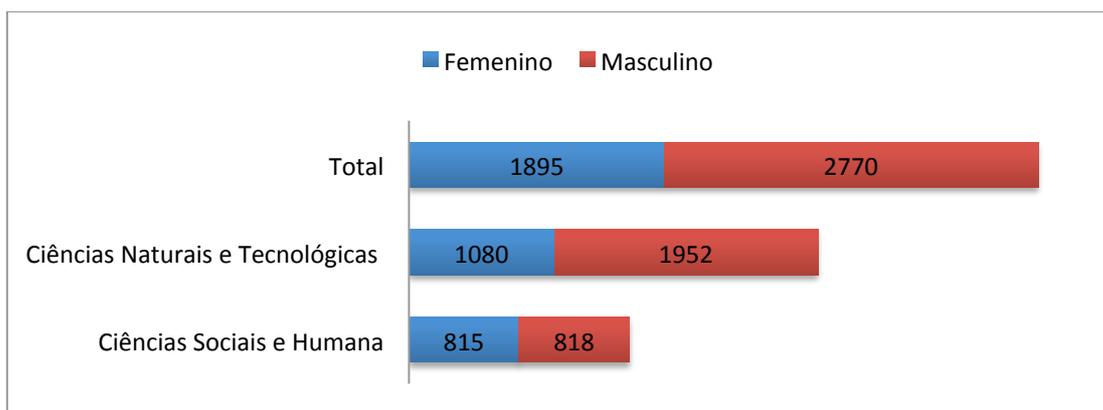
Gráfico 6: Bolsas financiadas pelo Banco Mundial 2014, 2015 e 2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

As informações ainda mais recentes, mostram ter havido um certo aumento no ano 2018 de estudantes bolseiros de 4429 em 2017 para 4665. O número de bolsas para os estudantes das áreas de Ciências e Tecnologias continuam a ser muito mais altas em relação aos estudantes das áreas de Ciências Sociais e Humanas. Em relação ao género também continuamos a assistir uma diferença sendo o maior número de bolseiros homens em ao das relação as mulheres.

Gráfico 7: Dados referentes as bolsas atribuídas no ano 2018



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de MCTETP (2018)

4.2 Apresentação e descrição dos dados empíricos recolhidos através do inquérito por questionário

É de referir que antes da administração do inquérito por questionário, houve um processo anterior de contextualização e validação do mesmo apresentado na metodologia. Terminado o processo do teste e validação do questionário, foi feita uma visita e um pedido formal na ótica do consentimento informado como mandam as regras na ética de investigação (ver o modelo e as cartas credenciais anexadas ao pedido no anexo C, D, E, F) à todas as instituições de ensino superior da província de Gaza, públicas e privadas, que totalizam 10 IES.

A saber: Instituto Superior Politécnico Gaza-ISPG e Escola Superior de Economia e Gestão-ESEG localizado no distrito de Chókwè, Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo-ESNEC localizado no distrito de Chibuto, Universidade Pedagógica-UP, atualmente Universidade do Save, localizado no distrito de Chongwene, Instituto Superior de Gestão de Negócios-ISGN com a sede no distrito de

Mandlacaze, Universidade São Tomás de Moçambique-USTM, Universidade Politécnica-APOLITÉCNICA, Instituto Superior Monitor-ISMonitor, Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Mutine-ISGE-GM, Instituto Superior de Ciência e Educação a Distância-ISCED.

Para além das instituições de ensino superior, na província de Gaza também entrou-se em contacto com a Direção Provincial de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional-Delegação da Província de Gaza-DPCTESTP, instituição que assegura a execução das atribuições no âmbito da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional ao nível da província de Gaza, para informar sobre o trabalho que se pretendia desenvolver e pedir autorização (vide o anexo G a resposta de autorização). Depois deste primeiro contacto houve um período de espera de duas semanas até que todas instituições respondessem.

Das 10 IES contactadas somente 8 responderam positivamente e duas não mostraram intenções de colaborar, uma alegando que já haviam recebido muitos investigadores que estavam a fazer pesquisa sobre o ensino superior. A outra instituição dizia que podia administrar os questionários mas não queriam fornecer dados estatísticos dos estudantes.

No entanto, soube-se a partir da DPCTESTP de Gaza que as IES privadas que não responderam ao questionário estavam a atravessar alguns problemas que possivelmente como viemos a saber depois pelas média tenham levado o Ministério que superintende as IES a fechar as mesmas IES em 2019. E também foi fechada segundo os meios de comunicação como o Jornal digital Carta de Moçambique do dia 22 de Janeiro do ano 2019, a Universidade Politécnica-APOLITÉCNICA delegação de Gaza, uma das instituições privadas abrangida pelo estudo.

Entretanto, apesar dessas notícias, quando solicitamos a atualização dos dados oficiais das IES ao nível da província não nos foi indicado nenhuma dessas informações e muito pelo contrário na lista das IES que nos foi fornecida as mesmas IES continuam a constar da lista.

Prosseguindo, em função das respostas positivas, algumas formais e outras não (ver o anexo H algumas respostas formais). Iniciou-se o processo de recolha dos dados estatísticos dos estudantes, com os responsáveis dos Registos Académicos indicados em cada IES, para organizar a amostra, conforme apresenta-se na tabela abaixo com os dados fornecidos pelas instituições.

Dos dados globais, fornecidos, dos estudantes inscritos, faltavam dados principalmente dos novos ingressos como se pode depreender no mesmo quadro.

No entanto, isso não obstruía o trabalho que estava em curso uma vez que se pretendia trabalhar com estudantes que tivessem no mínimo mais de uma matrícula feita.

Quadro 18: Relação global dos estudantes, em função da instituição, tipo de instituição, cursos, períodos, nível e sexo.

Ordem	Instituição -Tipo	Cursos	Laboral								Sub Total	
			1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano			
			M	F	M	F	M	F	M	F		
1	ESNEC-Pública	Finanças	10	13	10	17	16	15	10	6	381	
		Agronegócios	12	10	12	8	6	9	5	5		
		Gestão Comercial	7	14	7	16	7	11	8	7		
		Gestão de Empresas	8	15	13	11	7	11	8	7		
		Agricultura Comercial	13	4	10	11	7	4	3	8		
		Subtotal	50	56	52	63	43	50	34	33		
		Pós-Laboral										
				1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		40
				M	F	M	F	M	F	M	F	
				2	3	3	4	2	2	3	2	
				4	2	2	2	2	2	3	2	
				6	5	5	6	4	4	6	4	
				Total	6	5	5	6	4	4	6		4
2	ISPG-Pública	Laboral										
				1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		1096
				M	F	M	F	M	F	M	F	
				8	22	8	22	4	9	0	0	
				10	18	14	17	4	8	0	0	
				24	20	21	15	11	12	11	11	
				24	15	21	12	11	13	11	22	
				17	20	19	9	17	6	33	16	
				21	17	12	13	6	8	18	10	
				31	6	30	8	23	3	35	4	
				18	16	19	16	21	9	20	9	
				13	12	18	4	5	8	15	19	
				12	21	10	13	20	8	5	5	
				178	167	172	129	122	84	148	96	
		Pós- Laboral										
		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano				

			M	F	M	F	M	F	M	F			
		Administração Pública	14	13	15	23	10	10	0	0			349
		Gestão de Recursos Humanos	14	10	6	20	10	15	0	0			
		Contabilidade e Auditoria	10	12	9	18	13	13	9	4			
		Economia Agrária	14	25	12	10	6	7	14	13			
		SubTotal	52	60	42	71	39	45	23	17			
			Laboral										
			1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano				
			M	F	M	F	M	F	M	F			
		Agropecuária	0	0	22	16	19	18	1	0			
		Educação Visual	0	0	33	3	33	3	2	0			
		Ensino Básico	8	25	9	26	14	30	11	52			
		Psicologia Social e Das Organizações	7	30	7	30	0	0	0	0			
		Ensino de Português			1	0	24	15	29	36			
		Ensino de Biologia	9	23	14	35	0	0	0	0			910
		Ensino de Física	0		0	0	25	7	22	18			
		Ensino de Matemática	26	3	29	6	0	0	0	0			
		Ensino de Química	12	8	16	16	0	0	0	0			
		Ensino de Geografia	0		0	0	18	24	39	56			
		Total	62	89	131	132	133	97	104	162			
			Pós Laboral										
			1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano				
			M	F	M	F	M	F	M	F			
		Contabilidade e Auditoria	22	25	15	12	9	24	27	28			
		Gestão de Empresas	0		8	10	0	0		0			
		Gestão de Recursos Humanos	16	31	15	29	12	31	16	56			
		Administração e Gestão da Educação	0	0	0	0	0	0	7	23			
		Ensino Básico	0	0	0	0	0	0	0	1			
		Ensino de Inglês	0	0	21	6	0	0	0	0			
		Ensino de Português	14	27	6	24	5	15	8	16			
		Ensino de Matemática	0		0	1	0	0					924
		Ensino de História	0		11	20	9	27	13	23			
		História Política e Gestão Pública	15	30	0	0	0	0	5	4			
		Ensino de Geografia	0		20	37	8	30	12	24			
		Gestão Ambiental e	22	21	0	0	0	0	8	25			

	Bancária											
	Psicologia Clínica			4	14	4	28	9	28			
	Saúde Pública			2	13	0	0	0	0			
	Total			32	84	43	92	39	74			
	Pós-Laboral											
	Direito							7	13			20
	Grande Total											6074

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações fornecidas pelas instituições de ensino superior da província de Gaza

É de referir que o fornecimento destes dados foi moroso por vários motivos, as instituições encontravam-se no início do ano lectivo, com o agravante da falta de cumprimento dos prazos das matrículas por parte dos estudantes e a necessidade das próprias IES de alargarem os prazos como forma de inscreverem mais estudantes para não saírem prejudicados, principalmente as IES privadas.

Anotar que os espaços na tabela sem dados dos estudantes deve-se a ausência de inscrição dos estudantes ou porque se trata de um curso novo.

Depois que todas IES enviaram os dados em função dos estudantes inscritos no ano 2018, iniciamos com o processo de organização da amostra.

O tipo de amostra escolhido em função das características da população foi a amostra probabilística estratificada. Este tipo amostragem permite, segundo Marôco (2018, p. 10), “que haja uma divisão em subgrupos homogêneos da população, exemplo por escalões de idade ou sexo e garante assim a representatividade (minorias étnica por exemplo) de todos os grupos existente na população teórica”.

Para o efeito, o cálculo da amostra foi procedido da seguinte maneira: tendo em conta o universo dos estudantes apresentado na tabela acima 6074, foram selecionados os estudantes com mais de uma inscrição concretamente do segundo (2º) e terceiros (3º) anos.

Essa escolha deve-se a natureza do questionário que é direcionado ao grupo de estudantes que tenham feito mais de uma matrícula como já havíamos mencionado. A seleção destes dois grupos visava captar melhor as informações tendo em conta as realidades e experiências distintas dos mesmos.

Outrossim, foram abrangidos somente os estudantes do 2º e 3º anos pelo facto dos cursos de licenciatura em Moçambique terem uma duração de 4 anos diferente de outros pontos do mundo que os cursos têm a duração de 3 anos e fica difícil contar com os estudantes do 3º que estão a finalizar os seus cursos. E foi também por este último motivo que não foram incluídos os estudantes do 4º ano.

Selecionado os estudantes do 2º e 3º anos que totalizam uma população de 3316 estudantes em conformidade com o quadro abaixo e organizados em função do tipo de instituição, cursos, períodos (Laboral, Pós-laboral e Ensino a Distância) fez-se o somatório dos estudantes tendo em conta o gênero.

Quadro 19: Relação dos estudantes do 2º e 3º nível em função do tipo de instituição, cursos, período e sexo.

Ordem	Instituição de ES	Tipo (Público e Privado)	Cursos	Masculino	Feminino
1	ESNEC	Público	Laboral		
			Finanças	26	32
			Agronegócios	18	17
			Gestão Comercial	14	27
			Gestão de Empresas	20	22
			Agricultura Comercial	17	15
			Sub-total	95	113
			Pós-laboral		
			Finanças	5	6
			Gestão de Empresas	4	4
			Sub-total	9	10
2	ISPG	Público	Laboral		
			Administração Pública	12	31
			Gestão de Recursos Humanos	18	25
			Contabilidade e Auditoria	32	27
			Economia Agrária	32	25
			Engenharia Agrícola	36	15
			Engenharia Zootécnica	18	21
			Engenharia Hidráulica Agrícola e Água Rural	53	11
			Engenharia Florestal	40	25
			Engenharia de Aquicultura	23	12
			Engenharia de Processamento de Alimentos	30	21
			Sub-total	294	213
			Pós-laboral		
			Administração Pública	25	33
			Gestão de Recursos Humanos	16	35
			Contabilidade e Auditoria	22	31
Economia Agraria	18	17			

			Sub-total	81	116
3	UP	Público	Laboral		
			Agropecuária	41	34
			Educação Visual	66	6
			Ensino Básico	23	56
			Psicologia Social e Das Organizações	7	30
			Ensino de Português	25	15
			Ensino de Biologia	14	35
			Ensino de Física	25	7
			Ensino de Matemática	29	6
			Ensino de Química	16	16
			Ensino de Geografia	18	24
			Sub-total	264	229
			Pós-laboral		
			Contabilidade e Auditoria	24	36
			Gestão de Empresas	8	10
			Gestão de Recursos Humanos	27	60
			Administração e Gestão da Educação	0	0
			Ensino Básico	0	0
			Ensino de Inglês	21	6
			Ensino de Português	11	39
			Ensino de Matemática	0	1
			Ensino de História	20	47
			História Política e Gestão Pública	0	0
			Ensino de Geografia	28	67
			Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitária	0	0
			Sub-total	139	266
			Ensino a Distância		
			Ensino Básico	70	105
Ensino de Inglês	40	10			
Ensino de Biologia	1	0			
Ensino de Física	0	0			
Ensino de Matemática	1	0			
Sub-total	112	115			
4	APOLITÉCNICA	Privado	Laboral		
			Engenharia Civil	30	2
			Engenharia Eléctrica	15	0
			Ciências Jurídicas	2	3
			Contabilidade e Auditoria	0	0

			Sub-total	47	5
5	ISMonitor	Privado	Ensino a distância		
			Contabilidade e Auditoria	2	4
			Direito	21	5
			Economia	0	0
			Gestão de Marketing e Relações Públicas	1	0
			Gestão de Recursos Humanos	5	7
			Gestão do Meio Ambiente	5	1
			Gestão e Administração de Empresas	1	0
			Gestão e Informática	3	0
			Gestão Financeira	0	0
			Psicologia	12	21
			Sub-total	50	38
6	ISGE-GM	Privado	Laboral		
			Administração e Gestão Hospitalar	13	32
			Ciências de Nutrição	6	35
			Análises Clínicas e Laboratoriais	5	17
			Saúde Pública	7	26
			Direito	9	22
			Administração Pública	3	10
			Gestão de Recursos Humanos	3	9
			Informática de Gestão	9	1
			Sub-total	55	152
			Pós-laboral		
			Administração e Gestão Hospitalar	4	5
			Ciências de Nutrição	4	14
			Análises Clínicas e Laboratoriais	10	4
			Saúde Pública	25	19
			Direito	23	18
			Administração Pública	6	29
			Gestão de Recursos Humanos	7	14
			Informática de Gestão	0	0
			Contabilidade e Auditoria	12	18
			Sub-total	91	121
			7	ISCED	Privado	Ensino a distância
Administração Pública	40	87			
Direito	46	41			
Ciências Políticas e Relações Internacionais	8	12			

			Gestão Ambiental	28	9
			Contabilidade e Auditoria	22	19
			Gestão dos Recursos Humanos	88	50
			Sub-total	232	218
8	USTM	Privado	Laboral		
			Administração Pública	13	15
			Contabilidade e Auditoria	12	37
			Direito	28	53
			Gestão Financeira e Bancária	12	16
			Psicologia Clínica	8	42
			Saúde Pública	2	13
			Sub-total	75	176
Grande Total				1544	1772
				3316	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados estatísticos globais dos estudantes

A partir da população (N) 3316, calculou-se a amostra tendo em conta o nível de segurança de 95% e uma margem de erro de 4% e obteve-se a amostra de (n) 508 estudantes.

Depois foram calculados as proporções ou extrato a partir do número total dos estudantes por sexo por cada instituição. Para se obter os estratos tomou-se em consideração as percentagens do número de estudante em função da População (N) 3316 e obtido a percentagem multiplicou-se com a amostra (n) 508 donde se obteve o número de estudantes a serem inquiridos em cada instituição de ensino, em cada curso tendo em conta o sexo, conforme o quadro abaixo.

Quadro 20: Amostra Teórica

Quadro Amostral								
Tipo de instituição		Período	Masculino			Feminino		
			N	%	n	N	%	n
Universitário Público	ESNEC	Laboral	95	2.8	14	113	3.4	17
		Pós-laboral	9	0.2	1	10	0.3	2
	UP	Laboral	264	8	41	229	6.9	35
		Pós-laboral	139	4.2	21	266	8	41
		Ensino Distância ^a	112	3.4	17	115	3.5	18
Politécnico Público	ISPG	Laboral	294	8.9	45	213	6.4	33
		Pós-laboral	81	2.4	12	116	3.5	18
Universitário Privado	ISGE-Gwaza Mutin	Laboral	55	1.7	9	152	4.6	23
		Pós-laboral	91	2.7	14	121	3.6	18
	USTM	Laboral	75	2.3	11	176	5.3	27
	ISMonitor	Ensino Distância ^a	50	1.6	8	38	1.1	6
	ISCED	Ensino Distância ^a	232	7	36	218	6.6	34
Politécnico Privado	APOLITECNICA	Laboral	47	1.4	7	5	0.2	1
Total			1544	46.6	236	1772	53.4	272

Fonte: Elaborado pelo autor

N	%	n
3316	100	508

Terminado esta fase passou-se para a fase de recolha dos dados que foram feitas com a indicação em cada instituição de um responsável (diretores de divisão/faculdades e diretores de cursos) que acompanhavam o processo.

O processo de recolha não foi muito diferente de instituição para instituição. O procedimento consistia em ir de sala em sala e por vezes era possível encontrar os estudantes de vários cursos nas aulas das disciplinas comuns, principalmente os estudantes do segundo ano o que facilitava muito o trabalho.

Estando nas salas, pedia-se um tempo ao docente para apresentação e explicação do objetivo do questionário.

Posto isto, em função dos estratos e proporções para cada curso tendo em conta o sexo, escolhiam-se os estudantes de forma aleatória, desde que estivessem em conformidade com as proporções.

Terminado o processo de recolha dos dados, como comprovam os documentos oficiais de cada instituição que participou do estudo no anexo I, obteve-se a seguinte amostra inquirida e a amostra teórica.

Quadro 21: Amostra Teórica e Inquirida

Tipo de instituição	Período	Masculino		Feminino	
		Amostra Teórica	Amostra Inquirida	Amostra Teórica	Amostra Inquirida
Universitário Público	Laboral	55	66	52	63
	Pós-laboral	22	26	42	51
	Ensino a Distância	17	21	18	21
Politécnico Público	Laboral	45	54	33	39
	Pós-laboral	12	15	18	21
Universitário Privado	Laboral	20	24	50	60
	Pós-laboral	14	16	18	22
	Ensino a Distância	44	52	40	47
Politécnico Privado	Laboral	7	8	1	1
Total	Total	236	282	272	325

Amostra Teórica	Amostra Inquirida
508	607

Tendo em conta a organização da amostra que foi feita em estratos como forma de salvaguardar as características inerentes a cada instituição do ensino superior abrangida pelo estudo. Para melhor percepção das informações recolhidas a partir do questionário. Os dados serão organizados e apresentados a partir do cruzamento das principais variáveis da pesquisa em função das seguintes dimensões que orientaram o questionário:

- **Dados Gerais dos estudantes do Ensino Superior**
- **Características sócio económicas dos estudantes do Ensino Superior**
- **Condições de vida dos estudantes do Ensino Superior**
- **Financiamento dos estudantes do Ensino Superior**

4.2.1 Dados Gerais dos estudantes do Ensino Superior

Nesta dimensão serão apresentados as características dos estudantes dando importância ao perfil individual, o sexo, a idade e as áreas científicas em que se inserem os cursos.

Dos estudantes inquiridos conforme a amostra, 53.8% que constitui a maior percentagem dos estudantes são do sexo feminino e 46.2% do sexo masculino.

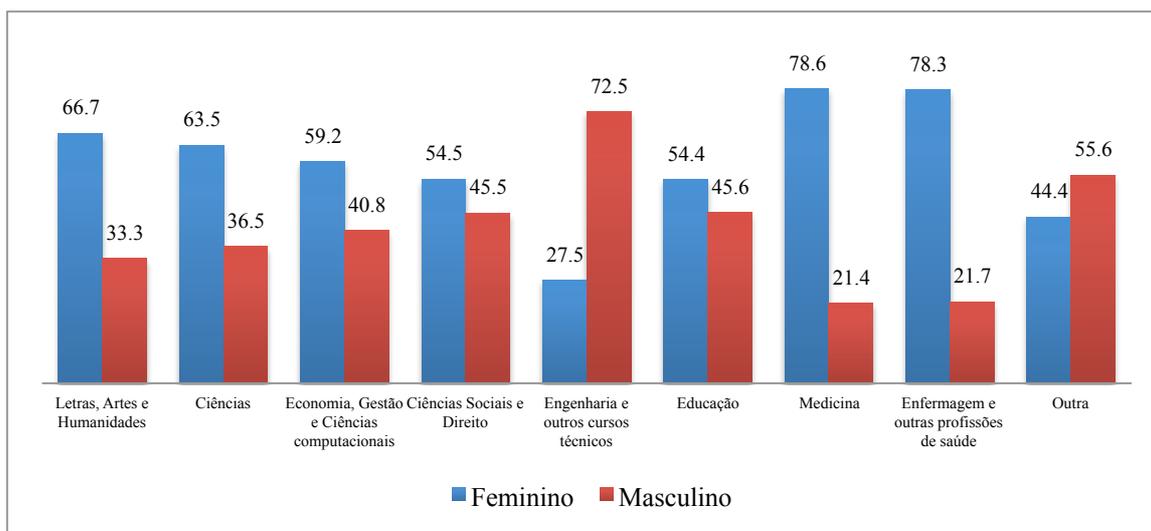
O maior número de estudantes do sexo feminino, que no geral tendem a concentrar-se no ensino Universitário, é engrossado pelos estudantes do ensino Universitário Privado que apresenta a cifra de estudantes do sexo feminino mais elevada (65%). Enquanto os estudantes do sexo masculino tendem a concentrarem-se mais no ensino Politécnico, quer no público, quer no privado, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 22: Estudantes por sexo, sector e tipo de ensino superior

	Universitário Público		Politécnico Público		Universitário Privado		Politécnico Privado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	106	46.1	74	57.8	50	34.2	5	71.0	235	46.2
Feminino	124	53.9	54	42.2	96	65.8	1	29.0	275	53.8
Total	230	100.0	128	100.0	146	100.0	6	100.0	510	100.0

Ainda em relação a variável sexo desta feita cruzado com a variável área científica. A partir do gráfico abaixo pode-se notar que o maior número de estudantes do sexo feminino concentra-se mais nas áreas consideradas de cuidados como as áreas de humanidade, educação, medicina, enfermagem. No entanto, nas áreas mais técnicas como a de engenharia e outros cursos técnicos há uma menor concentração de estudantes do sexo feminino e uma maior concentração dos estudantes do sexo masculino.

Gráfico 8: Estudantes por sexo e áreas científicas



A relação entre o sexo e o período em que ocorre o curso, conforme quadro que se segue, mostra diferenças estatisticamente significativas no Sexo ($\chi^2(2)=6,185$; $p<0,001$). Há maior concentração dos estudantes do sexo feminino em todos os períodos, Laboral, Pós-Laboral e no Ensino a Distância, em relação aos estudantes do sexo masculino que constitui uma minoria em todos os períodos em que os cursos ocorrem.

Quadro 23: Estudantes e período em que ocorrem os cursos

	Laboral		Pós-Laboral		Ensino a Distância		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Feminino	154	50,3	85	63,0	58	56,3	297	54,6
Masculino	152	49,7	50	37,0	45	43,7	247	45,4
Total	306	100,0	135	100,0	103	100,0	544	100,0

Em função da frequência das idades dos estudantes, foram organizados os grupos que vão desde estudantes que têm até os 21 anos, os que estão na faixa dos 22 a 25 anos, dos 26 a 30 anos e dos que têm mais de 30 anos, como mostra a tabela a seguir. Assim, observam-se diferenças estatisticamente significativas na Idade ($\chi^2(9)=54,710$; $p<0,001$). O número mais significativos dos estudantes encontra-se concentrado nos dois extremos dos grupos de idade. Sendo o maior número no grupo de estudantes com idades compreendidas até aos 21 anos (29.7%) e não muito distante desse número seguem-se os estudantes com maior de 30 anos (28.3%).

No centro dos grupos encontramos estudantes com idade entre os 22-25 anos (25.3%) e por fim o número mais reduzido de estudantes com idade entre 26-30 anos (16.7%), conforme apresentado no quadro abaixo.

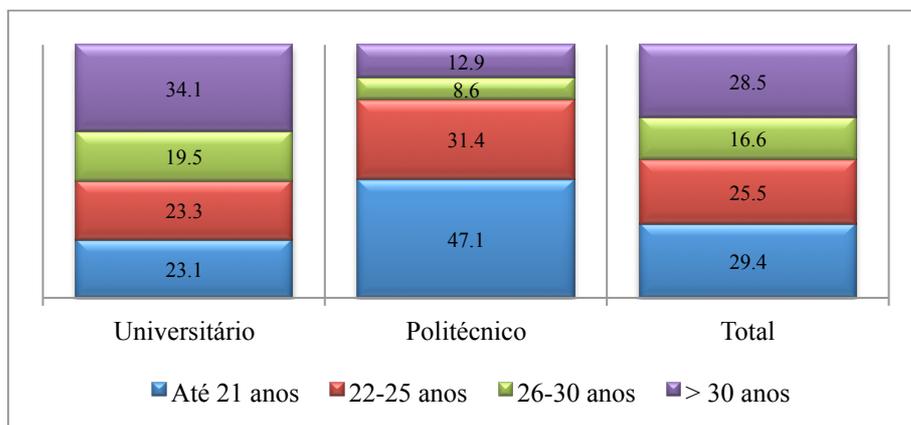
Quadro 24: Estudantes por classe de idade, sector e tipo de ensino

	Universitário Público		Politécnico Público		Universitário Privado		Politécnico Privado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 21 anos	46	20,2	64	48,5	44	27,3	2	40,0	156	29,7
22-25 anos	60	26,3	42	31,8	31	19,3	0	,0	133	25,3
26-30 anos	43	18,9	11	8,3	33	20,5	1	20,0	88	16,7
> 30 anos	79	34,6	15	11,4	53	32,9	2	40,0	149	28,3
Total	228	100,0	132	100,0	161	100,0	5	100,0	526	100,0

Os estudantes mais novos, com idade compreendida até 25 anos, tendem a optar pelo ensino Politécnico (47% e 31.4%) em relação aos estudantes mais velhos, dos 26 a mais de 30 anos, que estão mais concentrados no ensino Universitário (34.1% e 19.5%), como se pode ver no gráfico abaixo. Essa realidade pode ser explicada possivelmente pelas aulas práticas que caracterizam os cursos superiores técnicos profissionais que contrastam com as disponibilidades dos estudantes mais velhos por causa das ocupações profissionais diferente dos estudantes mais novos que não estejam na mesma condição profissional.

Até porque a intersecção entre a variável idade e a questão da condição de ocupação profissional, estudantes trabalhadores e não trabalhadores por idade, como se vê abaixo no gráfico número 9, mostra que os números mais significativos dos estudantes mais velhos são estudantes trabalhadores.

Gráfico 9: Classe de Idade por tipo de ensino



A outra razão para os estudantes mais velhos estarem mais concentrados nos cursos Universitários em relação aos cursos Politécnicos pode também ser explicados a partir dos dados do quadro abaixo. Os dados mostram uma diferença estatisticamente significativa ($\chi^2(6)=233,90$; $p<0,001$) na Idade dos estudantes e o período em que ocorre os cursos. Na medida em que os estudantes mais velhos, 26-30 e maior de 30 anos, encontram-se a frequentar o ensino Pós-laboral e o ensino a Distância em relação aos estudantes com idade até aos 25 anos que tendem a concentrarem-se mais no período Laboral. É de referir que os cursos ministrados no ensino Pós-Laboral e a Distância na sua maioria não são técnicos profissionais.

Quadro 25: Classe de idade em função do período em que ocorre o curso

	Laboral		Pós-Laboral		Ensino a Distância		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 21 anos	143	44,7	16	11,0	0	,0	159	26,9
22-25 anos	103	32,2	32	22,1	7	5,6	142	24,0
26-30 anos	36	11,3	36	24,8	28	22,2	100	16,9
> 30 anos	38	11,9	61	42,1	91	72,2	190	32,1
Total	320	100,0	145	100,0	126	100,0	591	100,0

A questão que pretendia conhecer a nacionalidade dos estudantes do ensino superior foi respondida por 537 estudantes e todos disseram ter a nacionalidade moçambicana, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 26: Nacionalidade dos estudantes por tipo e sector de ensino

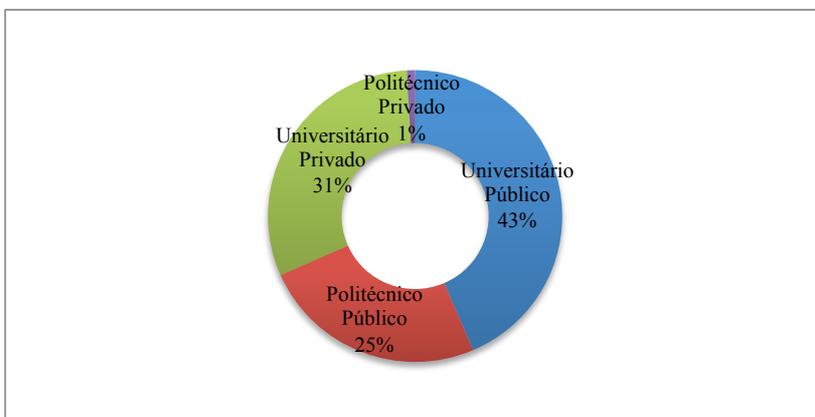
	Moçambicana	
	N	%
Universitário Público	235	100,0
Politécnico Público	134	100,0
Universitário Privado	163	100,0
Politécnico Privado	5	100,0
Total	537	100,0

No computo geral, no concernente aos sectores e tipo de ensino o número mais significativo dos estudantes está a frequentar o ensino Universitário, quer Público, quer Privado em relação ao ensino Politécnico. Tendo o ensino Universitário Público o maior

número de estudantes (43%) e seguido do ensino Universitário Privado com 31%.

No entanto, as diferenças entre o número de estudantes do ensino Politécnico privado e público são muito acentuadas, de 1% contra 25%, respectivamente.

Gráfico 10: Número de estudantes por sector e tipo de ensino



Dos 607 estudantes inquiridos, tendo em conta o período em que ocorrem os cursos, a maior concentração dos estudantes encontra-se no período Laboral (54%) seguido dos estudantes do período Pós-Laboral (24,5%) que não se distancia tanto dos estudantes do Ensino a Distância com (21,4%), como mostra o quadro abaixo.

Quadro 27: Relação dos estudantes em função do período em que ocorrem os cursos

	N	%
Laboral	328	54,0
Pós-Laboral	149	24,5
Ensino a Distância	130	21,4
Total	607	100,0

Os cursos mais frequentados pelos estudantes são os de Direito com uma cifra maior de 8.9% estudantes, segue-se o curso de Administração Pública com 8.4%, Gestão de Recursos Humanos com 8.1% e Contabilidade e Auditoria 7.1% de estudantes.

E os cursos menos frequentados consideramos os que apresentam percentagens abaixo de 1%, como Gestão Ambiental 0.2%, Gestão de Marketing e Relações Públicas 0.2%, Ciências Políticas e Relações Internacionais com 0.3%, Informática de Gestão 0.3%, Engenharia Elétrica 0.5%, Gestão Financeira e Bancária 0.7%, Matemática 0.7%, em conformidade com o quadro a seguir.

Quadro 28: Cursos frequentados pelos estudantes

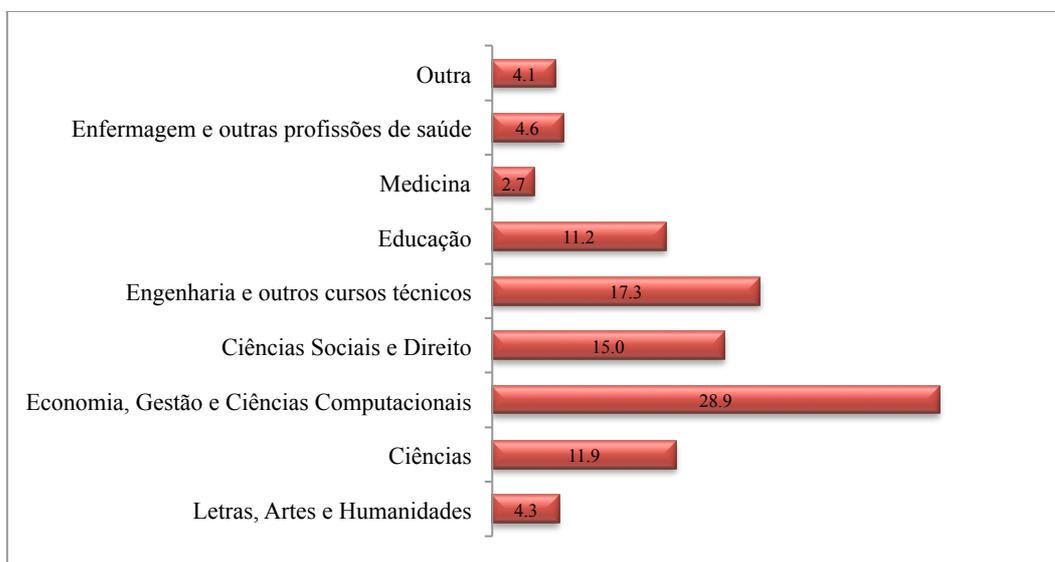
Cursos	N	%
Administração e Gestão Hospitalar	8	1.3
Administração Pública	51	8.4
Agricultura Comercial	8	1.3
Agronegócios	8	1.3
Agropecuária	7	1.2
Análises Clínicas e Laboratoriais	7	1.2
Ciência de Nutrição	9	1.5
Ciências Políticas e Relações Internacionais	2	0.3
Contabilidade e Auditoria	43	7.1
Direito	54	8.9
Economia Agrária	16	2.6
Educação Visual	14	2.3
Engenharia Agrícola	12	2
Engenharia Civil	6	1
Engenharia de Aquicultura	8	1.3
Engenharia de Processamento de Alimentos	11	1.8
Engenharia Elétrica	3	0.5
Engenharia Florestal	17	2.8
Engenharia Hidráulica Agrícola e Água Rural	14	2.3
Engenharia Zootécnica	7	1.2
Ensino Básico	47	7.7
Ensino de Biologia	10	1.6
Ensino de Física	7	1.2
Ensino de Geografia	21	3.5
Ensino de História	15	2.5
Ensino de Inglês	4	0.7
Ensino de Português	10	1.6
Ensino de Química	6	1
Finanças	20	3.3
Geografia	8	1.3
Gestão Ambiental	1	0.2
Gestão Comercial	9	1.5
Gestão de Empresas	16	2.6
Gestão de Marketing e Relações Públicas	1	0.2
Gestão de Recursos Humano	21	3.5
Gestão de Recursos Humanos	49	8.1
Gestão de Sistema de Informação	1	0.2
Gestão do Meio Ambiente	1	0.2
Gestão Financeira e Bancária	4	0.7
Informática de Gestão	2	0.3
Matemática	4	0.7
Psicologia	8	1.3
Psicologia Clínica e Organizacional	9	1.5
Psicologia Social e das Organizações	9	1.5
Saúde Pública	18	3

Total	607	100
--------------	-----	-----

De forma mais concentrada, tendo em conta as áreas científicas, pode-se afirmar que o número maior de estudantes está a frequentar as áreas relacionadas com a Economia e Gestão (28.9%). Depois dessa área segue-se as áreas de Engenharia e outros cursos técnicos (17.3), Ciências Sociais e Direito (15%), Ciências (11.9%), Educação (11.2%), Enfermagem e outras áreas de saúde (4.6%), Letras Artes e Humanidades (4.3%). A área que apresenta a menor concentração de estudantes é a área de Medicina (2.7%).

Em relação a resposta outra opção em termos de área científicas encontramos 4.1% e apesar dessa percentagem não ter alguma significância em termos globais. É de clarificar que as respostas que os estudantes deram nesta opção como se pode ver no anexo J, todas elas enquadram-se nas áreas que constam do questionário, nomeadamente: Engenharia e outros cursos técnicos, Economia e Gestão, Letras, Artes e Humanidade, Educação, Ciências, Enfermagem e outras áreas de saúde.

Gráfico 11: Estudantes por área científicas



Em termos de proveniência dos estudantes, o maior número de estudantes pertence a província de Gaza local onde foi realizado o estudo. Dentro da mesma província os distritos que sobressaem mais em termos de número de estudantes são os distritos de Xai-Xai, cidade capital da província de Gaza, com 35% de estudantes e de Chókwè com 17% de estudantes, como se vê no quadro número 29.

Estes números só vem a mostrar que a abertura das IES em Gaza está de alguma forma a sortir os efeitos desejados em termos de dar oportunidade aos residentes da província de Gaza que antes tinham que se deslocar as províncias que monopolizavam as IES no país, Maputo e Sofala.

A segunda província com maior proveniência dos estudantes é cidade capital Maputo e por fim a província de Inhambane, todas as províncias da região sul de Moçambique.

Os estudantes provenientes da região centro e norte estão em número reduzido.

Quadro 29: Residência habitual dos estudantes por região, província e distrito

	Província	Distrito	N	%	
Sul	Maputo	Maputo	17	2.8	
		Kamabukwana	2	0.3	
		Marracuene	2	0.3	
		Manhiça	8	1.3	
		Matola	9	1.5	
		Boane	2	0.3	
		Magude	1	0.2	
		Namaacha	1	0.2	
	Gaza	Xai-Xai	213	35.1	
		Chókwè	105	17.3	
		Chibuto	51	8.4	
		Chongoene	37	6.1	
		Limpopo	10	1.6	
		Guijá	10	1.6	
		Macia	5	0.8	
		Mandlakazi	20	3.3	
		Bilene	30	4.9	
		Chicualacuala	15	2.5	
		Mabalane	3	0.5	
		Chilembene	1	0.2	
		Massangena	1	0.2	
		Chidenguele	2	0.3	
		Mapai	5	0.8	
		Massingir	5	0.8	
		Inhambane	Inhambane	6	1
			Vilanculos	2	0.3
	Jangamo		1	0.2	
	Zavala		5	0.8	

		Inharrime	1	0.2
		Massinga	4	0.7
		Maxixe	7	1.2
Centro	Tete	Tete	1	0.2
	Beira	Beira	2	0.3
	Chimoio	Chimoio	6	1
Norte	Nampula	Nampula	1	0.2
Total			607	100

O número de estudantes que se encontram a estudar no mesmo local onde moram e os que tiveram que se deslocar por razões de estudos apresentam uma diferença significativa ($\chi^2(6)=115,09$; $p<0,001$). Sendo que o maior número incide nos estudantes não deslocados com 50.3% e 49.7% estudantes deslocados conforme o quadro 30. E o maior número dos estudantes deslocados e não deslocados encontram-se no ensino público, quer Universitário, quer Politécnico.

Quadro 30: Estudantes deslocados e não deslocados por tipo de ensino

	Universitário Público		Politécnico Público		Universitário Privado		Politécnico Privado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deslocado	174	74.7	51	38.9	37	23.4	0	0.0	262	49.7
Não deslocado	59	25.3	80	61.1	121	76.6	5	100.0	265	50.3
Total	233	100.0	131	100.0	158	100.0	5	100.0	527	100.0

Procurou-se perceber quais eram as proveniências dos estudantes em termos de escolas secundárias que frequentaram, pública ou privada.

Os dados indicam que nas instituições do ensino superior, quer públicas, quer privadas concentram-se maior número de estudantes que tenham vindo de escolas secundárias públicas (94%) em relação aos que vieram das escolas secundárias privadas (6%), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2(3)=10,095$; $p<0,018$).

E percebe-se também a partir do quadro 31 que o número de estudantes que frequentou o ensino secundário privado tendem a ser ligeiramente maior no ensino superior privado do que público, com 20% no ensino Politécnico Privado, 9.2%

Universitário Privado, 7.7% no Politécnico Público e 2.6% no ensino Universitário Público.

Quadro 31: Tipo de escola secundaria frequentada pelos estudantes por sector e tipo de ensino

	Universitário Público		Politécnico Público		Universitário Privado		Politécnico Privado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pública	226	97.4	120	92.3	148	90.8	4	80.0	498	94.0
Privada	6	2.6	10	7.7	15	9.2	1	20.0	32	6.0
Total	232	100.0	130	100.0	163	100.0	5	100.0	530	100.0

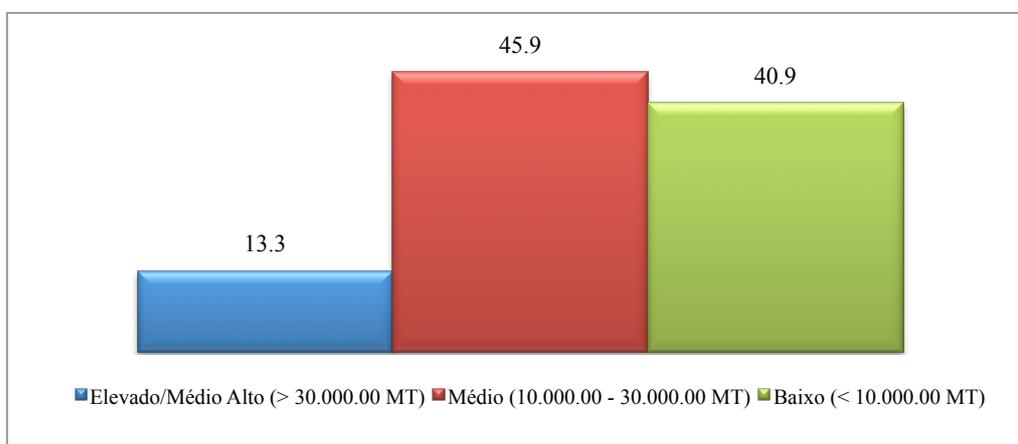
4.2.2 Características sócio económicas dos estudantes do Ensino Superior

Nesta segunda dimensão, passa-se a apresentar a opinião dos estudantes do ensino superior sobre o perfil do seu agregado familiar, os rendimentos dos pais, habilitações literárias e ocupação profissional.

4.2.2.1 Opinião dos estudantes em relação ao rendimento do seu agregado familiar

Os estudantes na sua maioria, no que toca a questão dos rendimentos dos seus agregados familiares, vem de famílias com médio e baixo rendimentos correspondente a 45.9% e 40.9%, respectivamente. Um número reduzido dos mesmos vem de famílias com rendimentos mais elevados (13.3%), de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 12: A percepção dos estudantes do ensino superior sobre o rendimento do seu agregado familiar



Em correspondência com o quadro 32, as diferenças entre os rendimentos dos estudantes por sector e tipo de ensino são estatisticamente significativas ($\chi^2(6)=24,658$; $p<0,001$). O número significativo dos estudantes cujos agregados familiares apresentam rendimentos médio baixo e baixos encontram-se a frequentar instituições privadas. Dos mesmos 60% estão a frequentar o ensino Politécnico Privado e 53.5% estão no ensino Universitário Privado.

Com percentagens abaixo dos apresentados anteriormente no entanto no mesmo grupo em termos de rendimentos dos seus agregados familiares, cerca 50.2% estão no ensino Universitário Público e 46.6% estão no ensino Politécnico Público.

Os estudantes com agregados familiares com rendimentos mais altos estão em maior número nas instituições privadas. No ensino Politécnico Privado estão 20% e no ensino Universitário 19.4%. Contra 14.3% e 8.7%, no ensino Politécnico e Universitário Público, conforme a ordem.

Quadro 32: Rendimento do agregado familiar por sector e tipo de ensino

	Elevado/médio alto (>30.000,00 MT)		Médio (10.000,00 - 30.000,00 MT)		Baixo (<10.000,00 MT)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	20	8.7	94	41	115	50.2	229	100
Politécnico Público	19	14.3	62	46.6	52	39.1	133	100
Universitário Privado	30	19.4	83	53.5	42	27.1	155	100
Politécnico Privado	1	20	1	20	3	60	5	100
Total	70	13.4	240	46	212	40.6	522	100

A distribuição dos estudantes em função dos rendimentos dos seus agregados familiares e as áreas científicas, dão indicação de que os estudantes com agregados familiares com rendimentos mais altos estarem concentrados nas áreas de Letras Artes e Humanidade (22.7%) e Enfermagem e outras profissões de saúde (22.7%). E segue-se as áreas de Economia e Gestão (18.8%), Engenharia e outros cursos (16%), Medicina (13.3%) e Ciências Sociais e Direito (11.1%).

Os estudantes cujos agregados familiares apresentam um rendimento baixo, apesar de estarem distribuídos em números elevados um pouco por todas as áreas. Os números mais significativos concentram-se nas áreas de Medicina (66.7%), Ciências Sociais e Direito (53.1%), Educação (49.2), Ciências (49.2). Sendo assim as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2(16)=31,125$; $p<0,013$).

Quadro 33: Rendimento do agregado familiar, por área científica

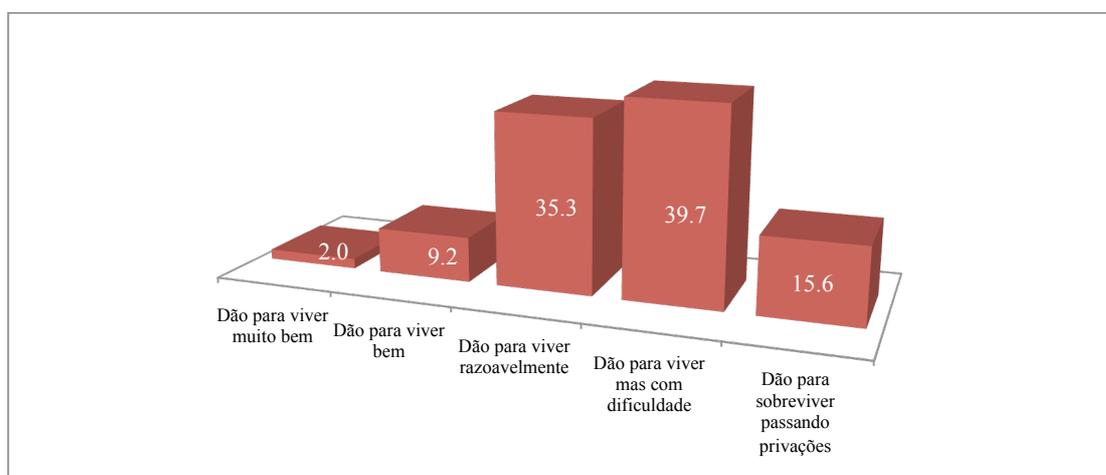
	Elevado/médio alto (>30.000,00 MT)	Médio (10.000,00 - 30.000,00 MT)	Baixo (<10.000,00 MT)
	%	%	%
Letras, Artes e Humanidades	22,7	31,8	45,5
Ciências	7,7	43,1	49,2
Economia, Gestão e Ciências computacionais	18,8	48,1	33,1
Ciências Sociais e Direito	11,1	53,1	35,8
Engenharia e outros cursos técnicos	16,0	35,1	48,9
Educação	1,6	49,2	49,2
Medicina	13,3	66,7	20,0
Enfermagem e outras profissões de saúde	22,7	40,9	36,4
Outra	4,8	52,4	42,9
Total	13,4	45,9	40,7

A avaliação qualitativa que os estudantes fazem dos rendimentos dos seus agregados familiares, mostra que para a maioria (39.7%) dão para viver mas com dificuldades e segue-se os estudantes que referiram que dão para viver razoavelmente (35.3%).

Poucos foram os estudantes (15%) que disseram, com o rendimento da sua família davam para sobreviver passando privações.

Muito mais poucos foram os estudantes que referiram, que com o rendimento do seu agregado familiar dão para viver muito bem e para viver bem, 2% e 9.2, respectivamente.

Gráfico 13: Avaliação do rendimento do agregado familiar



Apesar da diferença não ser tão considerável, o maior número de estudantes que referiu que com o rendimento do seu agregado familiar dão para viver mas com dificuldades encontra-se a frequentar o sector público com uma percentagem de 40.2% contra 37.8% do ensino privado.

Os estudantes que consideram que com os rendimentos dos seus agregados familiares dão para viver razoavelmente, encontram-se na sua maioria no ensino privado com 38.8% e 33.6% no público.

Para os estudantes cujos rendimentos dos seus agregados familiares dão para viver bem estão mais aglomerados, com 13.3%, no ensino privado e 7.1 no público.

Por último, temos uma percentagem muito pequena dos que consideram que com os rendimentos do agregado familiar tem sido possível viver muito bem, com 0.3% no público e 0.2% no privado.

As diferenças na avaliação qualitativa dos rendimentos do agregado familiar no ensino público e privado são estatisticamente significativas ($\chi^2(4)=12,927$; $p<0,012$).

Quadro 34: Avaliação do rendimento do agregado familiar no ensino público e privado

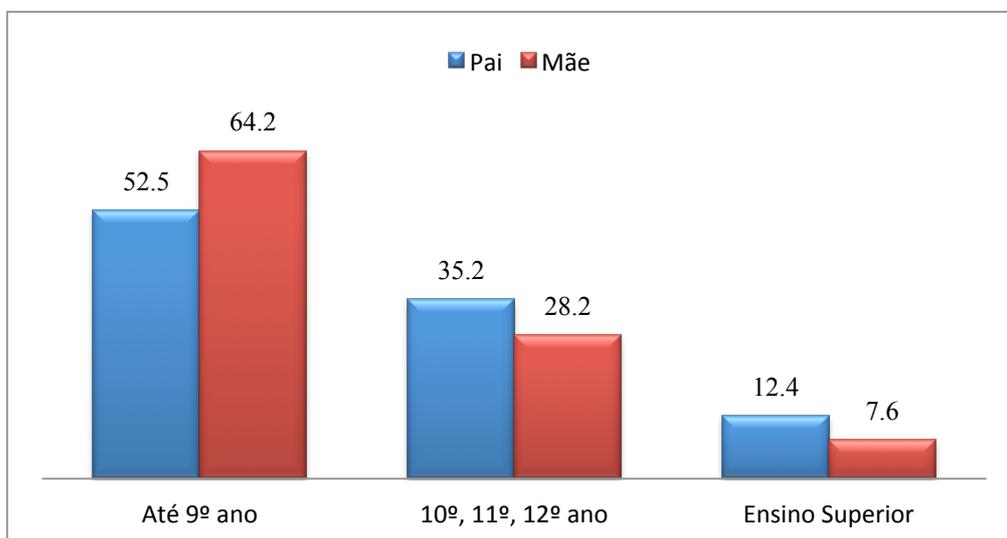
	Pública		Privada		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dão para viver muito bem	1	0.3	0	0.0	1	0.2
Dão para viver bem	27	7.1	26	13.3	53	9.2
Dão para viver razoavelmente	127	33.6	76	38.8	203	35.4
Dão para viver mas com dificuldade	152	40.2	74	37.8	226	39.4
Dão para sobreviver passando privações	71	18.8	20	10.2	91	15.9
Total	378	100.0	196	100.0	574	100.0

4.2.2.2 Opinião dos estudantes em relação as habilitações literárias dos pais

Como se pode ver no gráfico abaixo, de forma geral os pais dos estudantes apresentam níveis de escolaridade mais elevados em relação as mães. As mães dos estudantes encontram-se na sua maioria (64.2%) com um nível de escolaridade até ao 9º

ano contra (52.5%) dos pais. E nos grupos de habilitações literárias subsequentes, básico e médio (10º, 11º, 12º ano) , os pais dos estudantes é que apresentam uma percentagem maior (35.2%) contra (28.2%) e 12.4% contra 7.6% no ensino superior.

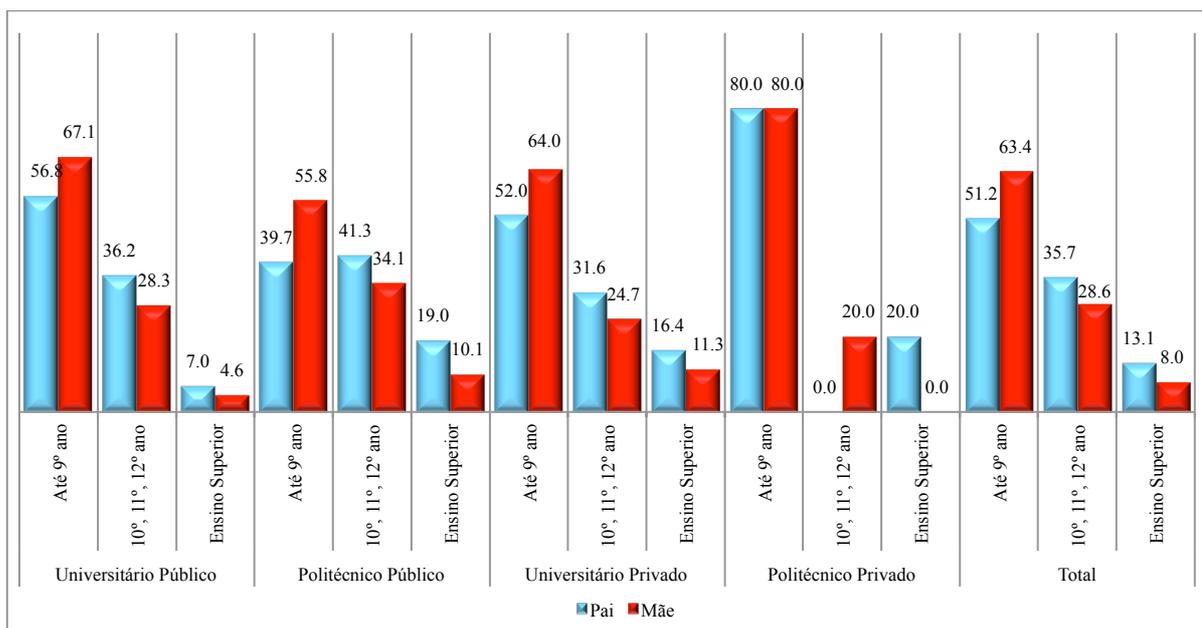
Gráfico 14: Habilitações literárias dos pais dos estudantes do ensino superior



Os pais cujos filhos encontram-se a frequentar o ensino Politécnico, quer público, quer privado apresentam um nível de escolarização mais elevado que vai do nível básico e médio ao ensino superior. E na mesma condição, seguem-se os pais cujos filhos frequentam o ensino Universitário Privado.

Para os pais que têm até o 9º ano de escolaridade, os filhos na sua maioria encontram-se a frequentarem o ensino Politécnico Privado, o ensino Universitário Público, o ensino Universitário Privado e por último o ensino Politécnico Público.

Gráfico 15: Habilitações literária dos pais dos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino



Em relação as áreas científicas, os dados foram distribuídos pelas habilitações literárias do Pai e da Mãe de forma separada.

A iniciar pelo Pai, os estudantes cujos pais têm habilitações literárias que vão até ao 9º ano encontram-se na sua maioria a frequentar as áreas de Educação (71.9%), Letras, Artes e Humanidade (61.9%), Ciências Sociais e Direito (61.3%), Ciências (60%). Enquanto os estudantes com os pais com o nível de 10º, 11º e 12º ano, muitos deles estão a frequentar os cursos que se encontram nas áreas de Economia e Gestão (43.3%), Engenharia e outros cursos técnicos (39.6%), Ciências (36.4) e Medicina (33.3%).

Com as habilitações literárias dos pais no nível superior, os estudantes na sua maioria encontram-se a frequentar os cursos de Enfermagem e outras profissões de saúde (32%), Engenharia e outros cursos técnicos (19.8%), Medicina (13.3%), Ciências Sociais e Direito (12%), Economia e Gestão (11.3%), em conformidade com o quadro abaixo. Sendo as diferenças nas habilitações literárias dos pais dos estudantes estatisticamente significativa ($\chi^2(16)=39,062$; $p<0,001$).

Quadro 35: Habilitações literária do Pai dos estudantes do ensino superior por área científica

	Até 9.º ano		10.º, 11.º, 12.º ano		Ensino Superior		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidades	13	61,9	4	19,0	4	19,0	21	100,0
Ciências	33	60,0	20	36,4	2	3,6	55	100,0
Economia, Gestão e Ciências computacionais	68	45,3	65	43,3	17	11,3	150	100,0
Ciências Sociais e Direito	46	61,3	20	26,7	9	12,0	75	100,0
Engenharia e outros cursos técnicos	37	40,7	36	39,6	18	19,8	91	100,0
Educação	41	71,9	14	24,6	2	3,5	57	100,0
Medicina	8	53,3	5	33,3	2	13,3	15	100,0
Enfermagem e outras profissões de saúde	11	44,0	6	24,0	8	32,0	25	100,0
Outra	11	47,8	9	39,1	3	13,0	23	100,0
Total	268	52,3	179	35,0	65	12,7	512	100,0

No caso da Mãe, as diferenças continuam sendo também significativas no que diz respeito as habilitações literárias ($\chi^2(16)=17,495$; $p<0,001$). Os estudantes cujas mães têm habilitações literárias até ao 9º ano de escolaridade, apesar de estarem em quase todas as áreas científicas representados em números altos. As áreas de maior concentração dos mesmos são de Medicina (80%) e Educação (75%). Para as mães com habilitações literárias no nível básico e médio os seus filhos estão na sua maioria nas áreas de Enfermagem e outras profissões de saúde (45.8%), segue-se as áreas de Engenharia e outros cursos Técnicos (33.3), Letras, Artes e Humanidades (31.8%). Com as mães no nível do ensino superior, os estudantes concentram-se mais nas áreas de Medicina (13.3%) e Economia e Gestão (11%).

Quadro 36: Habilitações da Mãe dos estudantes do ensino superior por área científica

	Até 9.º ano		10.º, 11.º, 12.º ano		Ensino Superior		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidades	13	59,1	7	31,8	2	9,1	22	100,0
Ciências	41	69,5	16	27,1	2	3,4	59	100,0
Economia, Gestão e Ciências computacionais	91	59,1	46	29,9	17	11,0	154	100,0
Ciências Sociais e Direito	53	67,9	20	25,6	5	6,4	78	100,0
Engenharia e outros cursos técnicos	54	58,1	31	33,3	8	8,6	93	100,0
Educação	42	75,0	11	19,6	3	5,4	56	100,0
Medicina	12	80,0	1	6,7	2	13,3	15	100,0
Enfermagem e outras profissões de saúde	12	50,0	11	45,8	1	4,2	24	100,0
Outra	14	70,0	5	25,0	1	5,0	20	100,0
Total	332	63,7	148	28,4	41	7,9	521	100,0

4.2.2.3 Opinião dos estudantes em relação ao grupo ocupacional dos seus pais

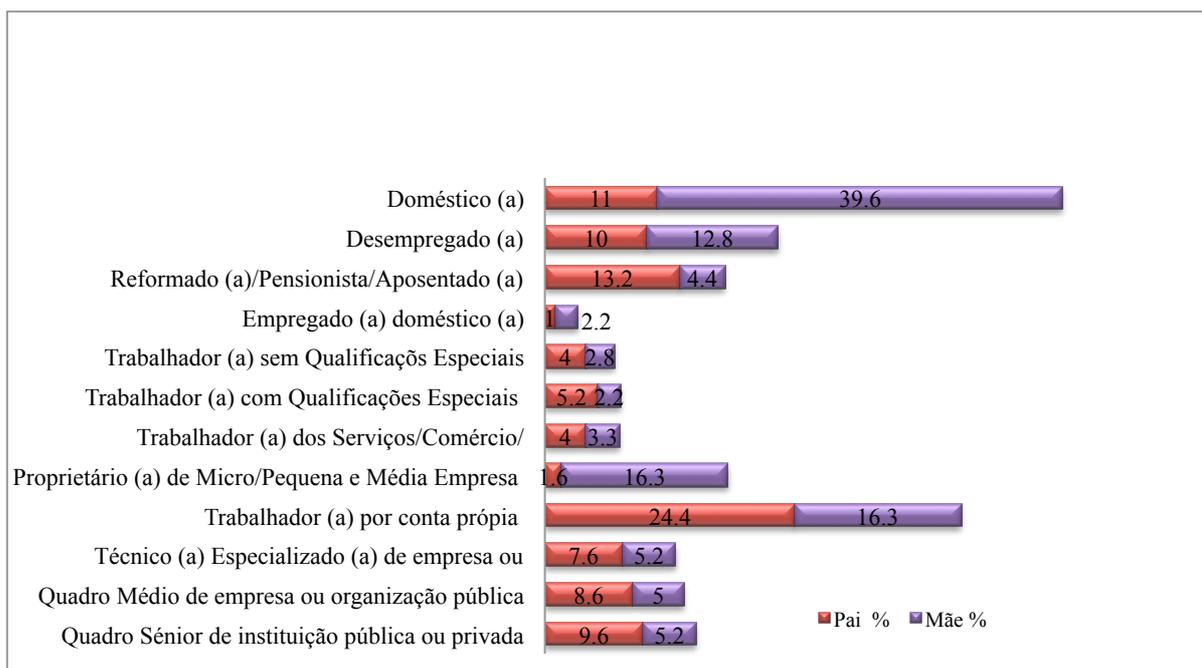
A ocupação dos pais dos estudantes que mais se destacou está relacionada com as atividades domésticas. Sendo mais evidente para as mães dos estudantes (39.6%) em relação aos pais (11%).

Um grupo também significativo dos estudantes têm seus pais enquadrado no trabalho por conta própria (24.4%) para os pais e (16.3%) para as mães. Ao grupo das mães dos estudantes junta-se uma percentagem de (16%) que são proprietárias de micro, pequenas e médias empresas contra (1.6%) dos pais.

Percebe-se também que a percentagem dos pais dos estudantes que se encontram no desemprego, (10%) para os pais e (12.8%) para as mães, tendem a ser de alguma forma significativa quando comparados com os restantes grupos ocupacionais. E segue-se o grupo de pais reformado, pensionista ou aposentado com um número mais significativo dos pais (13.2%) em relação as mães (4.4%).

Nos grupos ocupacionais remanescentes apesar das diferenças serem ligeiras com maiores percentagens para os pais enquadrados no grupo de quadros seniores de instituições públicas ou privadas (9.6%), quadro médio de empresas ou organização pública (8.6%) e (7.6%) técnico especializado de empresa ou organização pública. Encontramos nos mesmos grupos, as mães com 5.2%, 5% e 5.2%, respectivamente.

Gráfico 16: Grupo ocupacional dos pais dos estudantes do ensino superior



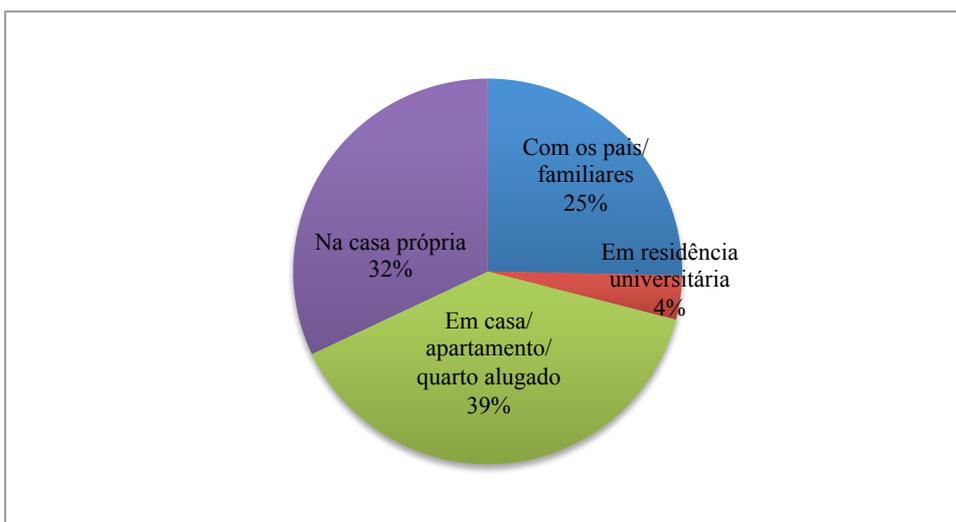
4.2.3 Condições de vida dos estudantes do ensino superior

Nas questões relacionadas com as condições de vida dos estudantes foram tomadas em consideração o tipo de alojamento dos mesmos durante o ano lectivo, a situação de emprego, ocupação no dia a dia, apoio social, a sua opinião em relação as perspectivas depois de terminar o curso e a opinião sobre o financiamento dos seus estudos.

4.2.3.1 Residência dos estudantes durante o ano académico

No período em que ocorrem as aulas o maior número dos estudantes vive em casas e quartos alugados (39%), os que vivem em casas próprias perfaz 32%, 25% mora com os pais e um número reduzido de 4% vive em residências universitárias, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 17: Residência do estudante durante o ano acadêmico



4.2.3.2 Estudantes do Ensino Superior empregados no último ano lectivo

Relativamente a situação de emprego, as diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2(1)=1,184$; $p<0,001$), o maior número dos estudantes não trabalha (59.1%) contra (40.9%) de estudante trabalhador. Deste último grupo o maior número é de estudantes do sexo masculino (43.5%) em relação aos estudantes do sexo feminino (38.8%), conforme o quadro a seguir.

Quadro 37: Estudantes trabalhadores e não trabalhador por sexo

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Feminino	107	38,8	169	61,2	276	100,0
Masculino	101	43,5	131	56,5	232	100,0
Total	208	40,9	300	59,1	508	100,0

Em relação a idade, os dados dão indicação dos estudantes mais velhos dos 26-30 e com maior de 30 anos serem na sua maioria estudantes trabalhadores (83.9%), 58.9 respectivamente, em relação aos estudantes mais novos até aos 21 anos (7.8%) e dos 22-25 anos (20.1%), como se vê na tabela abaixo. Sendo as diferenças em relação a idade e a condição de estudante trabalhador e não trabalhador estatisticamente significativa ($\chi^2(3)=233,51$; $p<0,001$).

Quadro 38: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por idade

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Até 21 anos	12	7,8	141	92,2	153	100,0
22-25 anos	27	20,1	107	79,9	134	100,0
26-30 anos	53	58,9	37	41,1	90	100,0
> 30 anos	146	83,9	28	16,1	174	100,0
Total	238	43,2	313	56,8	551	100,0

O grupo dos estudantes trabalhador na sua maior encontram-se a estudar nas Universidades Públicas com (49.1%), seguem-se os que estão no ensino Universitário Privado (46.8%), Politécnico Privado (40%) e por último temos os estudantes no Politécnico Público com (17.1%).

Enquanto os estudantes não trabalhadores estão concentrados em maior número nos Politécnicos, público (82.9%) e privado (60%). Seguem-se os que se encontram nas universidades privadas (53.2%) e por último nas universidades públicas (50.9%). As diferenças em relação aos estudantes empregados e não empregados são estatisticamente significativas ($\chi^2(3)=38,738$; $p<0,001$).

Quadro 39: Estudantes empregados no último ano letivo por tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	107	49,1	111	50,9	218	100,0
Politécnico Público	22	17,1	107	82,9	129	100,0
Universitário Privado	73	46,8	83	53,2	156	100,0
Politécnico Privado	2	40,0	3	60,0	5	100,0
Total	204	40,2	304	59,8	508	100,0

Os estudantes que indicaram ter trabalho no último ano lectivo, um número expressivo encontra-se concentrado nas áreas de Educação (78.7%), segue-se a área de Ciências Sociais e Direito (56.6%), Ciências (54.8%) e Letras, Artes e Humanidades (52.2%).

As áreas com menor concentração dos estudantes trabalhadores são na sua maioria as que exigem que haja mais aulas práticas, quer em laboratórios, quer em outros campos de experiências. São as de Medicina (2%), Engenharia e outros cursos técnicos (4%), Enfermagem e outros cursos de saúde e Letras, Artes e Humanidade

(5%). As diferenças entre os estudantes empregados por área científica são estatisticamente significativas ($\chi^2(8)=89,366$; $p<0,001$).

Quadro 40: Estudantes empregados no último ano lectivo por área científica

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidades	12	52,2	11	47,8	23	100,0
Ciências	34	54,8	28	45,2	62	100,0
Economia, Gestão e Ciências computacionais	55	35,9	98	64,1	153	100,0
Ciências Sociais e Direito	43	56,6	33	43,4	76	100,0
Engenharia e outros cursos técnicos	8	8,8	83	91,2	91	100,0
Educação	48	78,7	13	21,3	61	100,0
Medicina	5	33,3	10	66,7	15	100,0
Enfermagem e outras profissões de saúde	10	40,0	15	60,0	25	100,0
Outra	9	39,1	14	60,9	23	100,0
Total	224	42,3	305	57,7	529	100,0

Verifica-se também que o número de estudantes trabalhadores concentram-se mais no Ensino a Distância (87.9%), nos períodos Pós-Laboral (72.3%) e no Período Laboral apenas 14.1% dos estudantes está empregado. E o contrário acontece com os estudantes não trabalhadores com uma maior concentração no período Laboral (85.9%) em relação aos restantes. Sendo as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=249,17$; $p<0,001$).

Referir que, quer o Ensino a Distância, quer o Pós-Laboral foi implementado como forma de atender a situação de pessoas que por razões laborais não tinham tempo de estar no período considerado regular ou presencialmente nas IES ou se tinham era somente no final do dia após a jornada laboral.

Quadro 41: Estudantes empregados por período em que ocorre o curso

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Laboral	44	14.1	268	85.9	312	100
Pós-Laboral	99	72.3	38	27.7	137	100
Ensino a Distância	102	87.9	14	12.1	116	100
Total	245	43.4	320	56.6	565	100

Os dados, em conformidade com a tabela a seguir, indicam que o maior número de estudantes que se encontra a estudar e a trabalhar (48.2%) e (43%) tem um rendimento médio e baixo, respectivamente. Contra os que disseram ter um rendimento elevado e médio alto (28.8%). Ou por outras palavras o maior número de estudantes cujos rendimentos do agregado familiar é alto estão na condição de estudantes a tempo inteiro (71.2%) e um número menor de estudantes com rendimentos ligeiramente baixo e baixos encontram-se na mesma condição com (51.8%) e (57%). As diferenças entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores por rendimento do seu agregado familiar são estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=8,734$; $p<0,013$).

Quadro 42: Estudantes trabalhadores e não trabalhadores por rendimento do agregado familiar

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Elevado/médio alto (>30.000,00 MT)	21	28,8	52	71,2	73	100,0
Médio (10.000,00 - 30.000,00 MT)	121	48,2	130	51,8	251	100,0
Baixo (<10.000,00 MT)	95	43,0	126	57,0	221	100,0
Total	237	43,5	308	56,5	545	100,0

Para os estudantes trabalhadores os horários de trabalho varia, na sua maioria (48.3%) trabalha de 31-40 horas semanais, depois temos os estudantes que trabalham mais de 41 horas com uma percentagem de (26.2%), de 21-30 horas (23.4%) e por fim até 20 horas semanais (2.1%), como se pode ver na tabela subsequente. As diferenças em termos de número de horas de trabalho são estatisticamente significativas ($\chi^2(9)=24,693$; $p<0,003$).

Quadro 43: Número médio de horas de trabalho por semana dos estudantes trabalhadores

	Universitário Público		Politécnico Público		Universitário Privado		Politécnico Privado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 20 horas	1	1.4	0	0.0	2	3.7	0	0.0	3	2.1
21-30 horas	28	38.4	0	0.0	6	11.1	0	0.0	34	23.4
31-40 horas	29	39.7	8	47.1	32	59.3	1	100.0	70	48.3
Mais do que 41 horas	15	20.5	9	52.9	14	25.9	0	0.0	38	26.2
Total	73	100.0	17	100.0	54	100.0	1	100.0	145	100.0

4.2.3.3 Estudantes do Ensino Superior com contas bancárias

Os estudantes com cartões de crédito encontram-se concentrados mais nas instituições privadas do que públicas. Sendo que 50% que constitui a percentagem mais alta dos estudantes está no ensino Politécnico Privado, segue-se o número de estudantes que se encontram no ensino Universitário Privado com 37.5%.

No ensino público, no politécnico encontramos 33.9% de estudantes com cartões de crédito e por fim os estudantes do ensino Universitário Público com 30.7%.

No cômputo geral o número de estudantes sem cartão de crédito é mais alto (66.2%) em relação aos estudantes que disseram possuir um cartão de crédito (33.8%), conforme a tabela a seguir. As diferenças dos estudantes que possuem cartão de crédito e os que não possuem são estatisticamente significativas ($\chi^2(3)=2,112$; $p<0,001$).

Quadro 44: Estudantes que possuem cartão de crédito por sector e tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	59	30.7	133	69.3	192	100.0
Politécnico Público	38	33.9	74	66.1	112	100.0
Universitário Privado	51	37.5	85	62.5	136	100.0
Politécnico Privado	2	50	2	50.0	4	100.0
Total	150	33.8	294	66.2	444	100.0

Na distribuição dos estudantes que possuem o cartão de crédito em função do período em que ocorrem os cursos, o maior número encontra-se no Ensino a Distância com 51.5%, depois temos os estudantes do período Laboral com 34.5% e os estudantes do período Pós-Laboral com 25.4%. O número significativo de estudantes que disse não possuir cartão de crédito estão concentrados no período Laboral (65,5%) e Pós-laboral (74.6%). Sendo também aqui as diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=16,196$; $p<0,001$).

Quadro 45: Estudantes que possuem cartão de crédito por período em que ocorre o curso

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Laboral	95	34.5	180	65,5	275	100,0
Pós-Laboral	30	25.4	88	74,6	118	100,0
Ensino a Distância	50	51.5	47	48,5	97	100,0
Total	175	35.7	315	64,3	490	100,0

4.2.3.4 Estudantes do Ensino Superior com acesso a internet em casa

No geral os dados indicam haver uma diferença estatisticamente significativa ($\chi^2(3)=11,125$; $p<0,011$) entre os estudantes que possuem e não possuem Internet em casa por sector e tipo de ensino. Há um maior número de estudantes que não possuem internet em casa (54.6%) em relação aos que possuem (45.4%).

O número mais elevado dos estudantes que possuem internet estão a frequentar as instituições do ensino superior privado, quer no Politécnico, quer no Universitário (75%) e (55.7%), respectivamente, em relação aos estudantes do ensino superior público com (40.9%) no ensino Universitário e (39.8) no ensino Politécnico.

Quadro 46: Estudantes com Internet em casa por sector e tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	88	40,9	127	59,1	215	100,0
Politécnico Público	51	39,8	77	60,2	128	100,0
Universitário Privado	83	55,7	66	44,3	149	100,0
Politécnico Privado	3	75,0	1	25,0	4	100,0
Total	225	45,4	271	54,6	496	100,0

Os estudantes que referiram ter acesso a internet em casa encontra-se a frequentar o Ensino a Distância (67.3%) e o período Laboral (43%). E o maior número dos estudantes que referiu não possuir internet em casa frequenta o período Pós-Laboral (63.2) e Laboral (57%). As diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=25,557$; $p<0,001$).

Quadro 47: Estudantes com Internet em casa por período em que ocorre o curso

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Laboral	133	43,0	176	57,0	309	100,0
Pós-Laboral	49	36,8	84	63,2	133	100,0
Ensino a Distância	74	67,3	36	32,7	110	100,0
Total	256	46,4	296	53,6	552	100,0

Em relação as áreas científicas, dos estudantes que têm acesso a internet em casa, as diferenças são estatisticamente significativas ($\chi^2(8)=13,593$; $p<0,093$). O número mais significativo com uma média acima dos 50% encontra-se nas áreas de

Educação (61.7%), nas áreas de Medicina (57.1%), Ciências (50.8%), Ciências Sociais e Direito (50.7%), em função do quadro número 48.

Quadro 48: Estudantes com Internet em casa por área científica

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidade	8	38.1	13	61.9	21	100.0
Ciências	30	50.8	29	49.2	59	100.0
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	68	44.7	84	55.3	152	100.0
Ciências Sociais e Direito	37	50.7	36	49.3	73	100.0
Engenharia e outros cursos técnicos	34	36.6	59	63.4	93	100.0
Educação	37	61.7	23	38.3	60	100.0
Medicina	8	57.1	6	42.9	14	100.0
Enfermagem e outras profissões de saúde	11	44.0	14	56.0	25	100.0
Outra	7	31.8	15	68.2	22	100.0
Total	240	46.2	279	53.8	519	100.0

4.2.3.5 Estudantes do Ensino Superior com transporte próprio

No referente ao transporte próprio, conforme o quadro 49, as diferenças mostram ser estatisticamente significativas ($\chi^2(3)=9,700$; $p<0,021$), os estudantes responderam na sua maioria não possuem transporte próprio. O número mais expressivo de estudantes com transporte próprio estão mais concentrados nas instituições privadas, (25%) no ensino Politécnico Privado e (14.7%) no ensino Universitário Privado.

No público em que o número tende a ser menos expressivo a percentagem de estudantes com transporte pessoal não apresenta uma diferença muito grande entre o Universitário e Politécnica, sendo (6.7%) e (6.3%), seguindo a ordem.

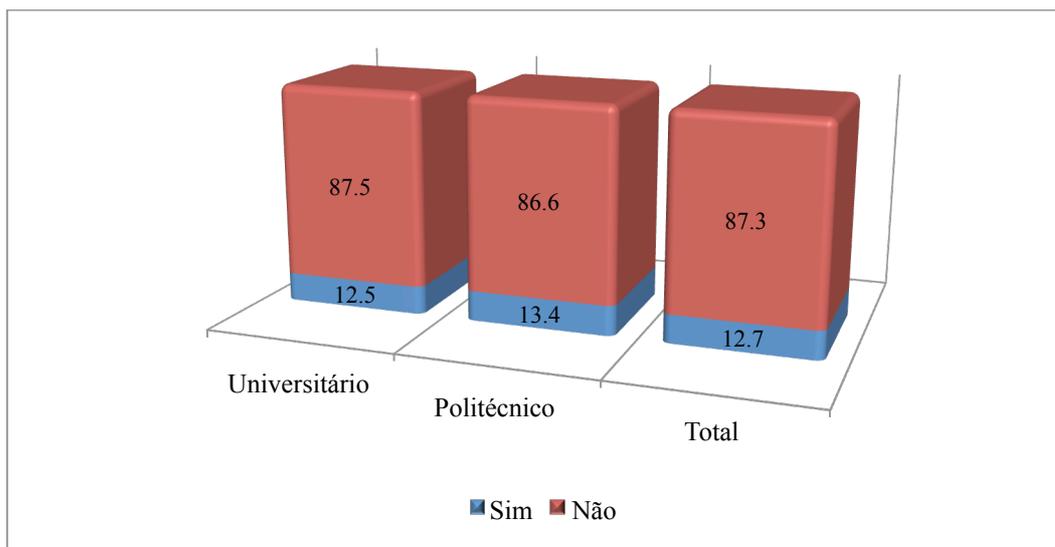
Quadro 49: Estudantes com viatura própria por sector e tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	14	6.7	196	93.3	210	100.0
Politécnico Público	8	6.3	118	93.7	126	100.0
Universitário Privado	23	14.7	133	85.3	156	100.0
Politécnico Privado	1	25.0	3	75.0	4	100.0
Total	46	9.3	450	90.7	496	100.0

4.2.3.6 Apoio social concedido aos estudantes do Ensino Superior

No que se refere ao apoio social concedido aos estudantes através de bolsas de estudos, dos estudantes inquiridos 87% respondeu não possuir nenhum apoio e somente 12% revelou ter uma bolsa de estudo.

Gráfico 18: Estudantes bolseiros do ensino superior por tipo de ensino



Apesar do número de estudantes bolseiros ser reduzido, no cômputo geral, não tendo uma significância estatística ($\chi^2(3)=1,113$; $p>0,774$). Quando olhamos para a sua relação com o tipo e sector de ensino vemos que o maior número de estudantes bolseiros encontra-se a frequentar o ensino público, quer Universitário com 13%, quer Politécnico com 14.3%. No ensino Universitário Privado estão 11.8% dos estudantes bolseiros e no Politécnico Privado dos inquiridos não havia estudantes bolseiros, conforme a tabela a seguir.

Quadro 50: Estudantes bolseiros do ensino superior por sector e tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	28	13.0	187	87.0	215	100.0
Politécnico Público	18	14.3	108	85.7	126	100.0
Universitário Privado	18	11.8	134	88.2	152	100.0
Politécnico Privado	0	0.0	5	100.0	5	100.0
Total	64	12.9	434	87.1	498	100.0

Os estudantes bolsеiros em termos de áreas científicas encontram-se na sua maioria nas áreas de Engenharia e outros cursos técnicos com 21.3% e segue-se o grupo de estudantes que responderam outras áreas, com 18.2%.

Depois temos as áreas de Letras, Artes e Humanidade com 17.4% de estudantes bolsеiros e as áreas de Enfermagem e outras profissões de saúde com 16%. A área com o número mais reduzido de estudantes bolsеiros é a de Medicina com 6.7%.

Quadro 51: Estudantes bolsеiros do ensino superior por área científica

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidades	4	17.4	19	82.6	23	100.0
Ciências	7	12.3	50	87.7	57	100.0
Economia, Gestão e Ciências computacionais	15	10.1	133	89.9	148	100.0
Ciências Sociais e Direito	7	9.6	66	90.4	73	100.0
Engenharia e outros cursos técnicos	20	21.3	74	78.7	94	100.0
Educação	6	10.2	53	89.8	59	100.0
Medicina	1	6.7	14	93.3	15	100.0
Enfermagem e outras profissões de saúde	4	16.0	21	84.0	25	100.0
Outra	4	18.2	18	81.8	22	100.0
Total	68	13.2	448	86.8	516	100.0

A relação dos estudantes bolsеiros pelo período em que ocorre o curso, indica existirem mais estudantes bolsеiros no período Laboral com 17.4% e no Ensino a Distância com 17.1% e muito poucos estudantes bolsеiros no período Pós-Laboral com 3%.

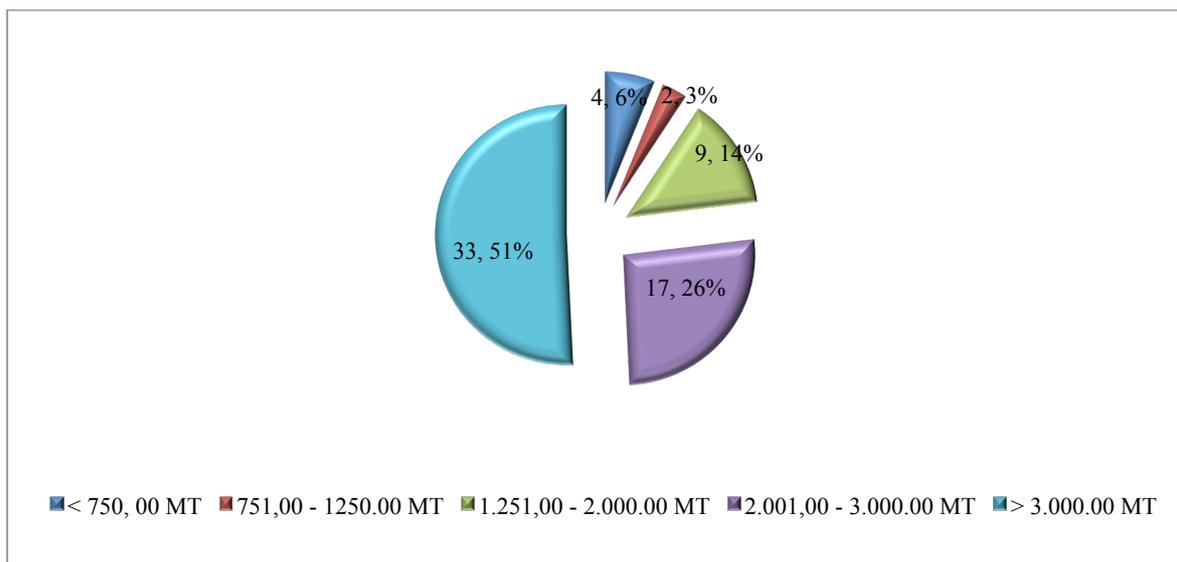
Quadro 52: Estudantes bolsеiros do ensino superior por período em que ocorre o curso

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Laboral	54	17.4	257	82.6	311	100
Pós-Laboral	5	3.8	127	96.2	132	100
Ensino a distância	19	17.1	92	82.9	111	100
Total	78	14.1	476	85.9	554	100

Os estudantes bolsheiros na sua maioria, (ver o gráfico 19), recebem um subsídio da bolsa mensal mais alta acima de 3.000,00 MT (33.51%), seguido dos estudantes que auferem a bolsa no valor entre 2.001,00 – 3.000,00 MT (17.26%).

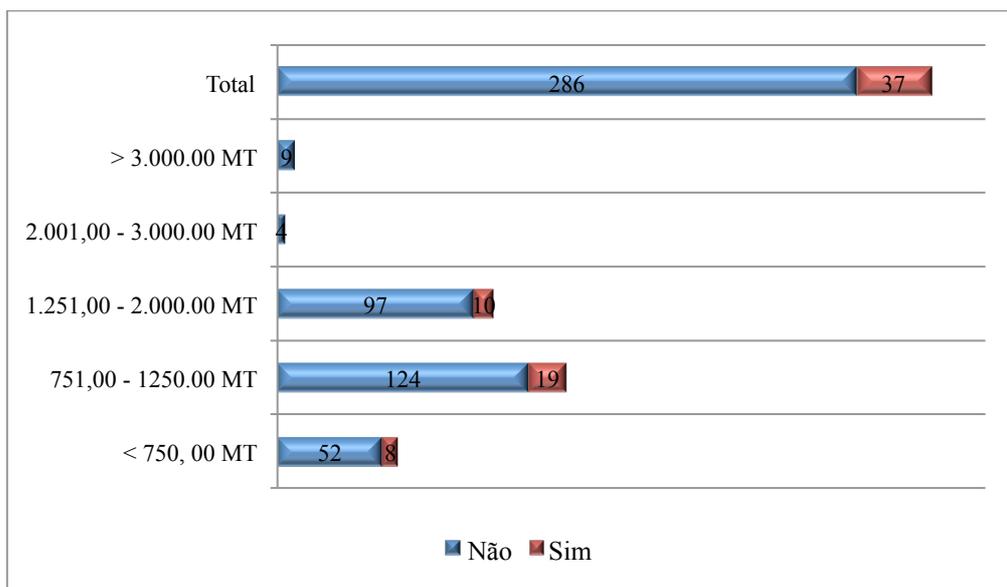
Os subsídios mais baixos de 750,00 MT são auferidos por poucos estudantes (4.6%) e de 751,00 – 1.250,00 MT por (2.3%) dos estudantes.

Gráfico 19: Valor mensal da bolsa dos estudantes do ensino superior



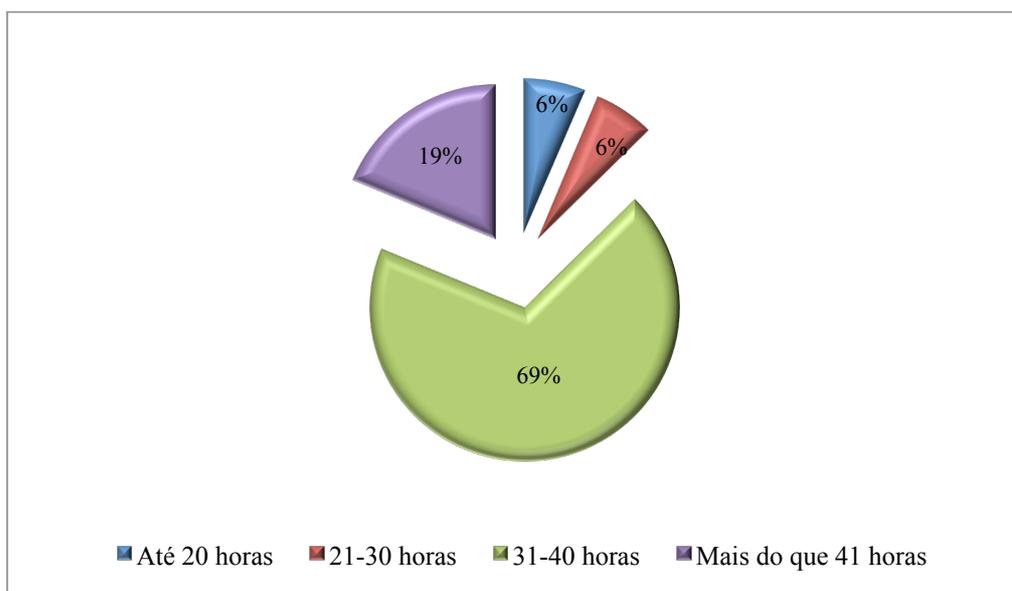
Em relação ao emprego, o grupo de estudantes bolsheiros na sua maioria 286 respondeu não ter estado empregado no último ano lectivo. Dos 37 estudantes bolsheiros que esteve empregado, 19 referiu auferirem valores que rondam 751.00 – 1.250,00 MT, 10 estudantes referiu auferirem o subsídio de bolsa que variam de 1.251,00 - 2000, 00 MT e 8 estudantes auferem valores abaixo de 750,00 MT, como se vê no gráfico abaixo.

Gráfico 20: Estudantes bolsheiros do ensino superior empregados no último ano letivo



O mesmo grupo de estudantes bolsheiro (69%) tem um horário de trabalho semanal de 31- 40 horas e segue-se os estudantes que têm trabalhado acima das 41 horas semanais (19%). Poucos são os estudantes bolsheiros que têm horários semanais de trabalho reduzido até 20 horas semanais (6%) e 21-30 horas (6%), como se vê no gráfico número 21.

Gráfico 21: Estudantes bolsheiros do ensino superior por número de horas de trabalho efetuadas no ano passado

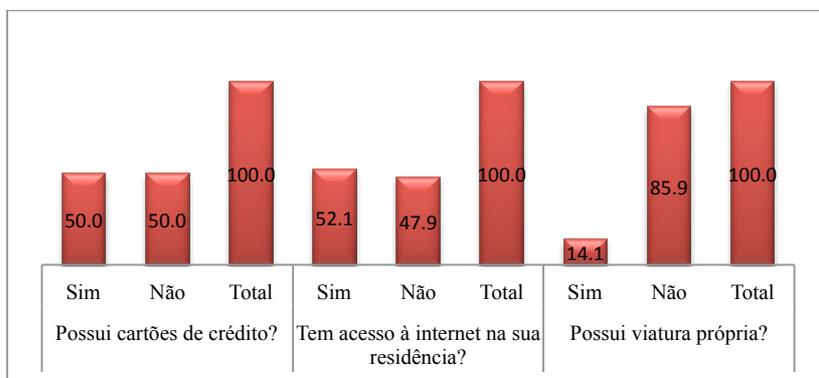


Relativamente ao uso de cartão de crédito, em conformidade com o gráfico abaixo, (50%) dos estudantes bolsheiros disseram ter cartão de crédito e a outra metade referiu que não tinha.

Para a questão sobre o transporte próprio, um número maior não o possui (85.9%) e somente (14.1%) diz possuir.

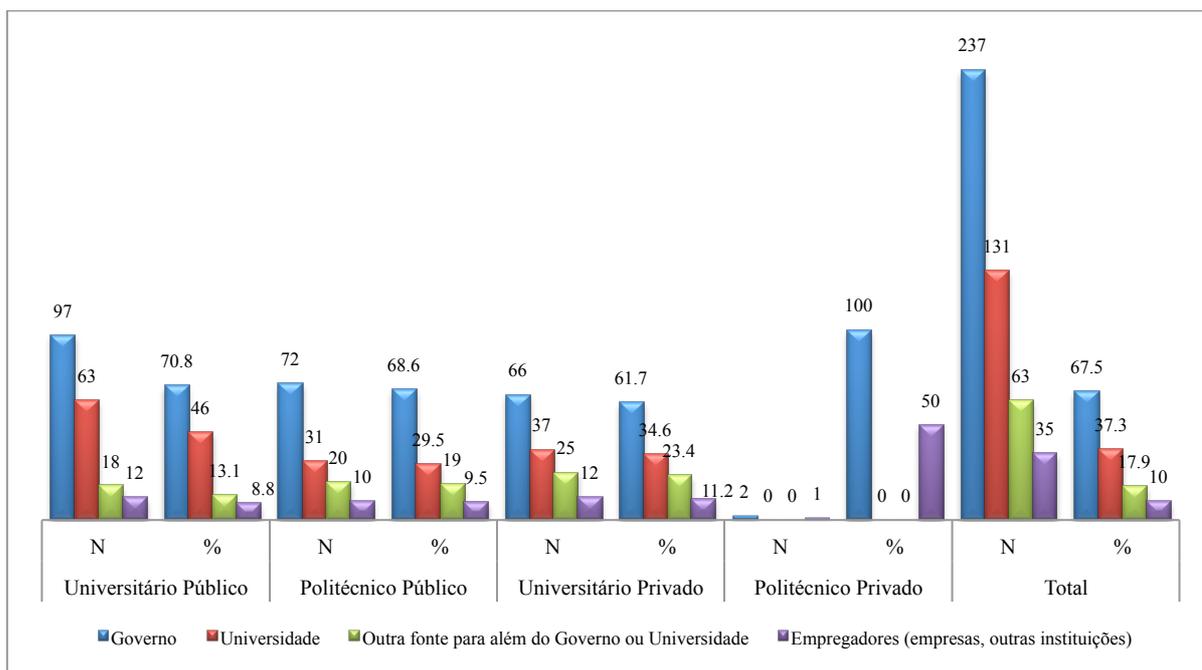
E por último a questão sobre o acesso a internet em casa, neste grupo de estudantes divide-se em (52.1%) de estudante que têm o acesso e (47.9%) que não têm o acesso, como se pode ver no gráfico asseguir.

Gráfico 22: Estudantes bolsheiros do ensino superior por posse de cartões de crédito, acesso à Internet na sua residência e viatura própria



Em termos de vantagens nas modalidades das bolsas, em que foram organizadas em bolsas atribuídas pelos Governos, pelas Universidades, Outras fontes para além do Governo e Universidades e Empregadores. Os estudantes consideram que a bolsa mais vantajosa é a bolsa oferecida pelo Governo (67.5%), depois temos as bolsas oferecidas pelas próprias Universidades (37.3%), outras fontes para além do Governo e as Universidades (17.9%) e por último as bolsas oferecidas pelos Empregadores (10%).

Gráfico 23: Opinião dos estudantes em relação a bolsas que consideram mais vantajosas



4.2.3.7 Empréstimos efetuados pelos estudantes do Ensino Superior

Os empréstimos bancários como uma política de financiamento do ensino superior têm sido recorrido por várias pessoas como uma fonte de financiamento para os estudos ao nível do ensino superior em muitos países.

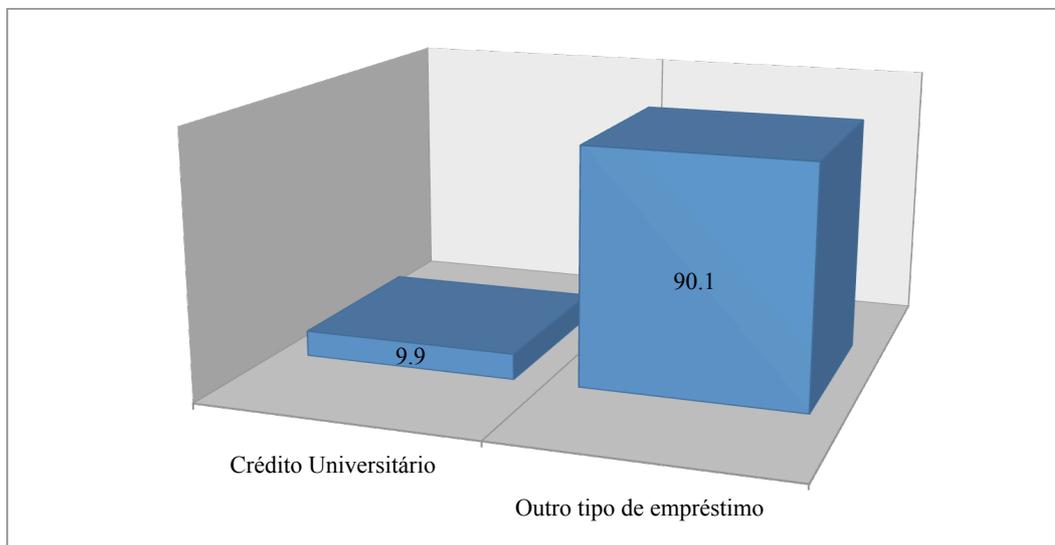
Entretanto, é preciso referir que o modelo de empréstimos efectuados pelos estudantes em Moçambique não são nos moldes de pacotes de programas de empréstimos estudantis específicos que têm sido usado em muitos países. Uma vez que Moçambique ainda não implementou o mesmo modelo como forma de diversificar a base de apoio aos estudantes conforme as informações do anexo B do MCTETP.

Neste caso, os empréstimos que serão aqui mencionados são empréstimos triviais concedidos pelos bancos sem nenhuma participação ou garantia por parte do Estado.

Sendo assim, como se pode observar no gráfico abaixo referente ao tipo de empréstimo contraído pelos estudantes. Na sua maioria refere ter contraído outro tipo de empréstimos que segundo mencionam estão relacionados com o crédito para habitação e para bens de consumo.

Poucos solicitaram os pacotes de empréstimos que os bancos promovem para custear despesas relacionadas com os estudos.

Gráfico 24: Tipo de empréstimo contraído



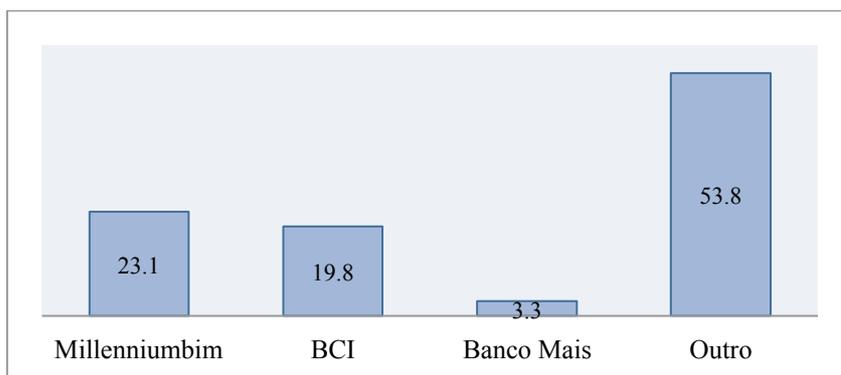
Em relação as entidades onde os estudantes obtiveram os empréstimos, também a maioria dos estudantes encontra-se na opção Outro com 53.8%. Que na sua maioria são os meios formais como instituições do governo, algumas instituições como bancos de Micro finanças e também recorrem a meios informais como Xitique¹² e empréstimos pessoais.

Para além dos outros meios, os estudantes recorrem também aos bancos comerciais como Banco Millenniumbim com 23.1%, Banco Comercial de Investimento-BCI com 19.8% e por último o Banco Mais com 3.3%.

O facto de muitos estudantes recorrerem a outras fontes de empréstimos para custear os seus estudos superiores como mostra o gráfico abaixo, pode ser revelador de que se houvesse pacotes de empréstimos para os estudantes subsidiados pelos Estado constituiriam uma alternativa positiva para diversificar o apoio social aos estudos.

¹² É uma forma de associativismo informal em que um grupo de pessoas geralmente próximas contribuem com valores monetários regularmente para que cada um vá recebendo de forma rotativa todos os valores contribuídos.

Gráfico 25: Entidades que concederam empréstimos a estudantes do ensino superior



O sector de ensino que revelou ter maior número de estudantes que tenham contraído o empréstimo em várias entidades acima apresentadas é o sector Universitário Público (20%) e depois o sector Universitário Privado (17.8%). Os estudantes do Politécnico Privado não contraíram nenhum empréstimo e os de Politécnico Público foram (12.7%), de acordo com a tabela abaixo. No entanto as diferenças dos estudantes que contraíram os empréstimos e dos que não contraíram são estatisticamente significativas ($\chi^2(3)=3,955$; $p>0,266$).

Quadro 53: Relação do pedido de empréstimo em função do sector e tipo de ensino

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Universitário Público	43	20,1	171	79,9	214	100,0
Politécnico Público	15	12,7	103	87,3	118	100,0
Universitário Privado	27	17,8	125	82,2	152	100,0
Politécnico Privado	0	,0	5	100,0	5	100,0
Total	85	17,4	404	82,6	489	100,0

Os empréstimos, em relação ao período que ocorre o curso, foram mais solicitados pelos estudantes que se encontram a frequentar o Ensino a Distância (30%) e segue-se os estudantes do período Laboral (16.5%) e por último os estudantes do período Pós-Laboral (14%), consoante a tabela seguinte.

Quadro 54: Relação do pedido de empréstimo em função do período em que ocorre o curso

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Laboral	50	16,5	253	83,5	303	100,0
Pós-Laboral	18	14,0	111	86,0	129	100,0
Ensino a Distância	33	30,0	77	70,0	110	100,0
Total	101	18,6	441	81,4	542	100,0

As áreas com maior número de estudantes que contraiu empréstimos foram as áreas de Ciências (23%), segue-se as áreas de Ciências Sociais e Direito (22.4%) e a área de Medicina (20%). As áreas de enfermagem (8.7%) foi a área com menos estudantes a contraírem os empréstimos, conforme o quadro que se segue.

Quadro 55: Relação do pedido de empréstimo em função das áreas científicas

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Letras, Artes e Humanidades	3	12,5	21	87,5	24	100,0
Ciências	14	23,0	47	77,0	61	100,0
Economia, Gestão e Ciências computacionais	23	15,5	125	84,5	148	100,0
Ciências Sociais e Direito	17	22,4	59	77,6	76	100,0
Engenharia e outros cursos técnicos	15	17,6	70	82,4	85	100,0
Educação	10	18,9	43	81,1	53	100,0
Medicina	3	20,0	12	80,0	15	100,0
Enfermagem e outras profissões de saúde	2	8,7	21	91,3	23	100,0
Outra	3	13,0	20	87,0	23	100,0
Total	90	17,7	418	82,3	508	100,0

Podemos também constatar que os pedidos de empréstimos foram variando em função da idade dos estudantes, como se pode constatar no quadro número 56. Sendo os estudantes mais velhos com maior de 30 anos com uma percentagem maior de pedido de empréstimos (27.2%) e os estudantes com idades compreendidas entre os 26-30 anos corresponde a (24.7%). Os estudantes mais novos com idade compreendida entre os 22-25 anos solicitaram menos os empréstimos com uma percentagem de (12.3%) e até aos 21 anos com (10.3%).

Quadro 56: Relação do pedido de empréstimo em função da idade do estudante

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Até 21 anos	15	10,3	131	89,7	146	100,0
22-25 anos	16	12,3	114	87,7	130	100,0
26-30 anos	22	24,7	67	75,3	89	100,0
> 30 anos	44	27,2	118	72,8	162	100,0
Total	97	18,4	430	81,6	527	100,0

Os estudantes que vem de famílias com condições mais modestas em termos de rendimentos abaixo de 10.000,00 MT segundo as informações do quadro 57, na sua maioria é que solicitaram mais os empréstimos (23.4%). E segue-se os estudantes que apresentam um rendimento do seu agregado familiar médio com (17.5%) e por fim com 7% os estudantes que apresentam um rendimento elevado e médio alto dos seus agregados familiares.

Quadro 57: Relação do pedido de empréstimo em função do nível de rendimento do seu agregado familiar.

	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Elevado/médio alto (>30.000,00 MT)	5	7,0	66	93,0	71	100,0
Médio (10.000,00 - 30.000,00 MT)	42	17,5	198	82,5	240	100,0
Baixo (<10.000,00 MT)	50	23,4	164	76,6	214	100,0
Total	97	18,5	428	81,5	525	100,0

O intervalo em termos dos anos indicados pelos estudantes em que teriam contraído o empréstimo vão de 2014-2018. Desse intervalo o ano em que os estudantes solicitaram maior número de empréstimo, quer nas instituições do ensino superior público, quer no privado foi o ano de 2017 com 59.6% e 53.8%, respectivamente. O ano de 2014 foi o ano em que os estudantes solicitaram menos empréstimos, foram apenas 2% para cada sector.

E no cômputo geral percebe-se que os estudantes do sector público é que contraíram mais empréstimos que os do sector privado, como se pode ver no quadro abaixo.

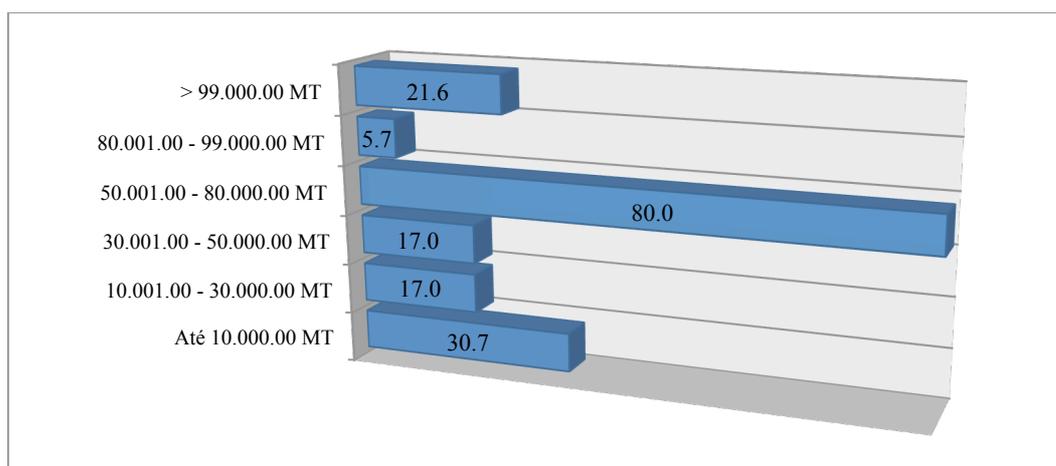
Quadro 58: Ano em que o estudante contraiu o empréstimo

	2014		2015		2016		2017		2018		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pública	2	4,3	3	6,4	9	19,1	28	59,6	5	10,6	47	100,0
Privada	2	7,7	5	19,2	4	15,4	14	53,8	1	3,8	26	100,0
Total	4	5,5	8	11,0	13	17,8	42	57,5	6	8,2	73	100,0

Os valores dos empréstimos contraído pelos estudantes, 80% que constitui a maior percentagem encontra-se no intervalo de 30.001.00 a 50.000.00 MT, segue-se os valores que vão até 10.000.00 MT com 30.7% e os empréstimos feitos em valores que estão acima de 99.000.00 MT com uma percentagem de 21.6%.

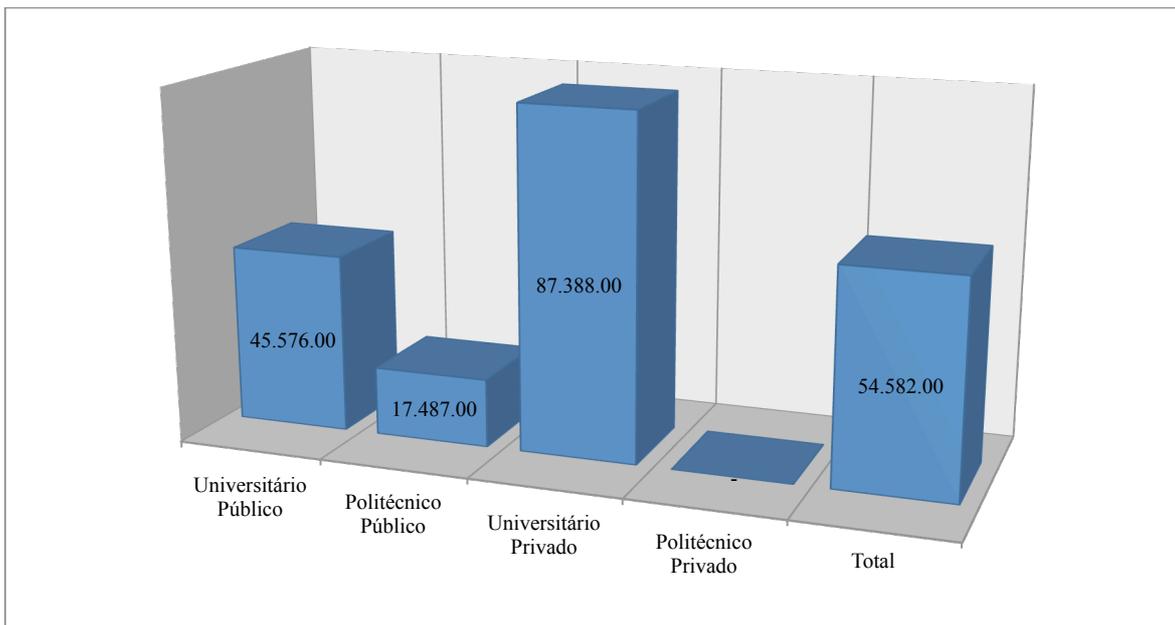
O que mostra que os empréstimos em montantes mais altos foram efetuados por um número reduzido de estudantes em relação a uma maioria que contraiu empréstimos em montantes mais baixos.

Gráfico 26: Valor de empréstimo contraído pelos estudantes do ensino superior



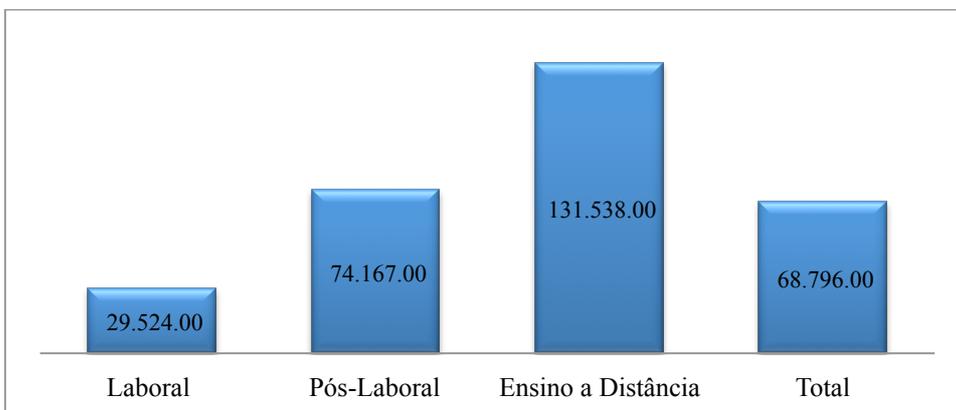
No tocante ao sector e tipo de ensino, apesar de ter sido constatado no gráfico 26 acima que o maior número de estudante que solicitou empréstimo encontrava-se a frequentar o sector público. Os estudantes que frequentam o ensino Universitário Privado é que contraíram em média valores mais elevados (87.388.00 MT) em relação aos estudantes do ensino Universitário Público (45.576.00 MT) e Politécnico Público (17.487.00 MT). Para o ensino Politécnico Privado, conforme o gráfico abaixo número 27, não há nenhuma indicação de empréstimos feitos pelos estudantes.

Gráfico 27: Valor do empréstimo contraído pelos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino



Os estudantes que frequentam o Ensino a Distância continuam em alta também em termos de valores contraído de empréstimo, ou por outras, são os que em média se revelam ter contraído valores mais altos (131.538.00 MT) que os estudantes do período Pós-Laboral (74.167.00 MT) e Laboral (29.524.00 MT), em conformidade com o gráfico que se segue número.

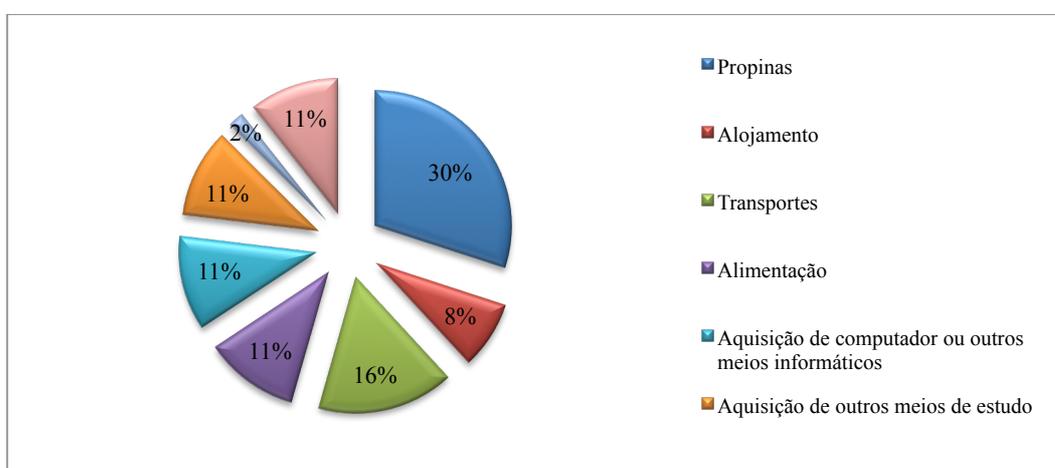
Gráfico 28: Valor de empréstimo contraído pelo estudante em função do período em que ocorre o curso



Como já foi mencionado logo no início em relação ao tipo de empréstimos a que os estudantes recorrem. Não sendo um empréstimo na sua maioria direcionado

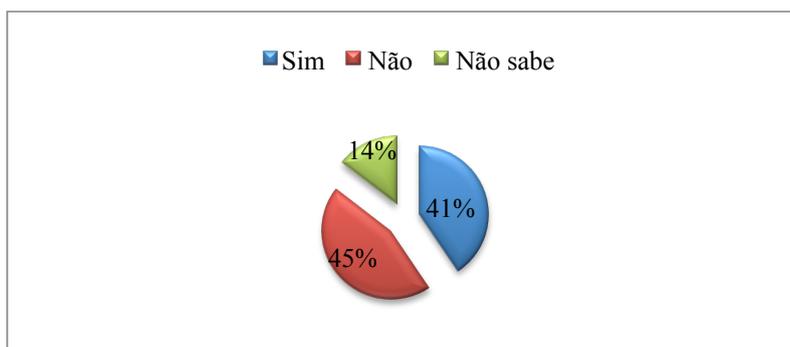
especificamente para custear os estudos nos moldes como tem sido desenvolvido em muitos países pelo mundo. Mesmo assim, os estudantes mencionaram ter canalizado os mesmos valores para custear os estudos. Quando 30% dos estudantes responde ter feito os empréstimos para custear as despesas relacionadas com as propinas, depois para custear despesas de transporte 16%, 11% respondeu para custear despesas de alimentação, aquisição de material didático e outros meios de estudos e só 2% disse ter contraído o empréstimo para participar de programa de mobilidade, como se pode verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 29: Os motivos que levaram os estudantes a contrair o empréstimo



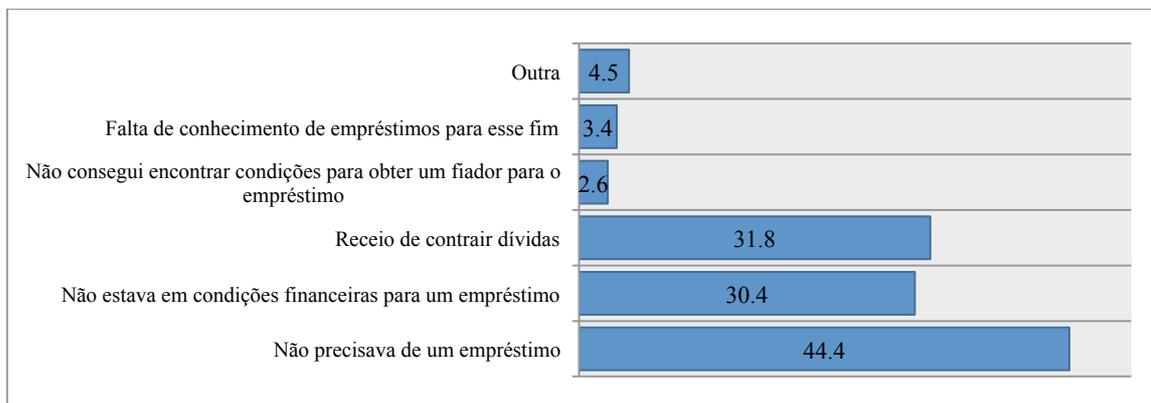
Questionado se teriam contraído um empréstimo maior se pudessem, os estudantes na sua maioria respondeu que não teriam 45%, 41% uma percentagem também expressiva disse que sim teriam contraído um valor maior. Somente 14% disse que não sabia se iriam optar por pedir um valor maior ou não, conforme o gráfico 30.

Gráfico 30: Se pudesse, teria contraído um empréstimo maior



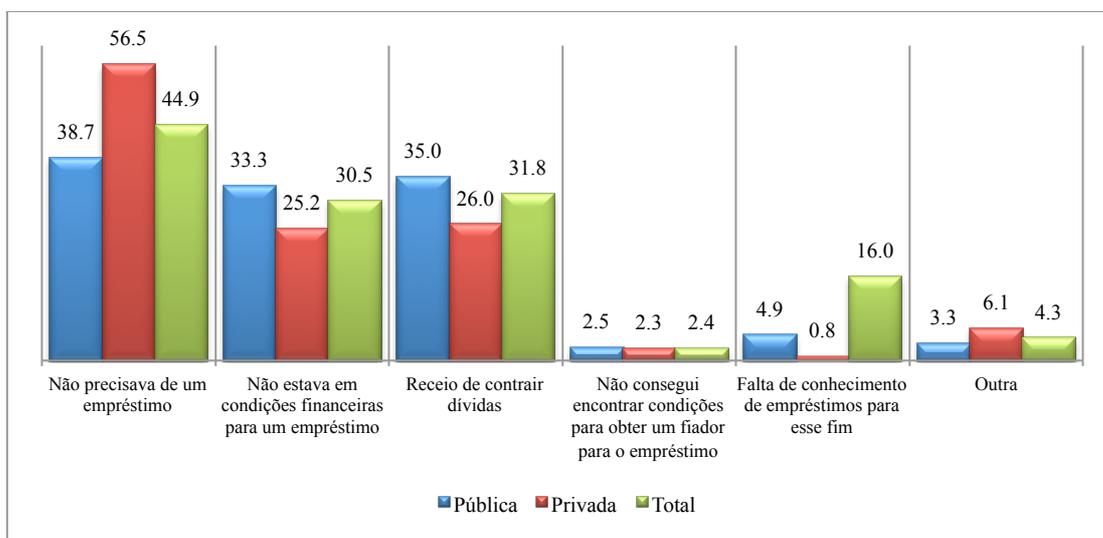
Em relação aos estudantes que responderam não ter contraído um empréstimo, os motivos pelo qual levaram os mesmos a não contrair o empréstimo são vários, dentre eles, o facto de não terem sentido a necessidade para o efeito (44.4%), outros não estavam em condições financeiras (30.4%) e receio de contrair dívidas (31.8%).

Gráfico 31: Os motivos para não terem contraído um empréstimo



Os estudantes que disseram que não precisavam de um empréstimo para custear os seus estudos na sua maioria encontra-se no sector privado (56.5%) contra (38.7%) que se encontra no sector público. Dos que não estavam em condições financeira para pedir um empréstimo, na sua maior está no sector público (33.3%) contra (25.2%) no privado. Os que se mostraram receosos em contrair dívidas na sua maior também encontram-se no sector público (35%) em relação ao sector privado (26%).

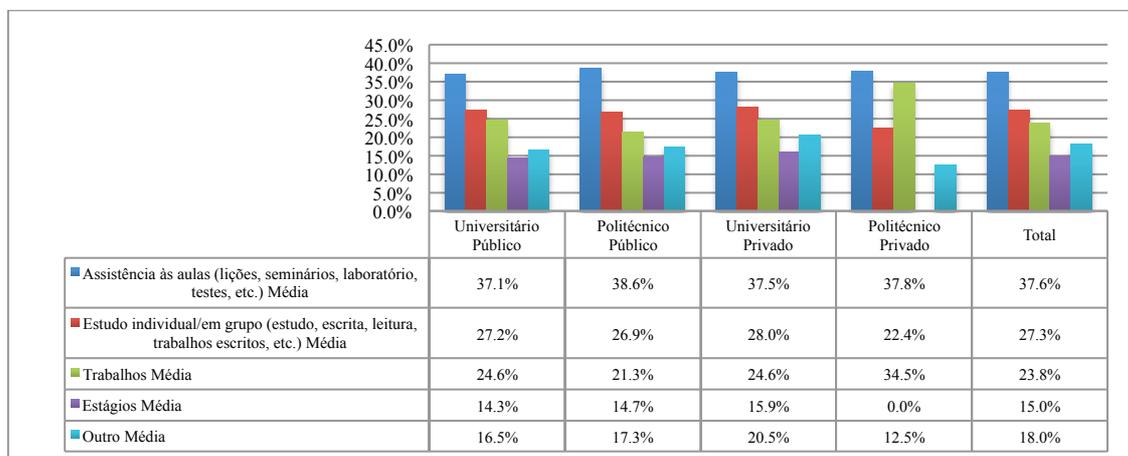
Gráfico 32: Os motivos para não ter contraído um empréstimo



4.2.3.8 Ocupação dos estudantes do Ensino Superior

No dia-a-dia a atividade que ocupa mais o tempo dos estudantes, tem sido a assistências as aulas com um total de 37.6% dos estudantes que assim referiram, segue os estudos independente com 27.3% dos estudantes, trabalho remunerado com 23.8% estudantes e outras atividades com 18.0%. O estágio é a atividade que tem ocupado o tempo de um grupo reduzido dos estudantes 15%, consoante o gráfico adiante número 33.

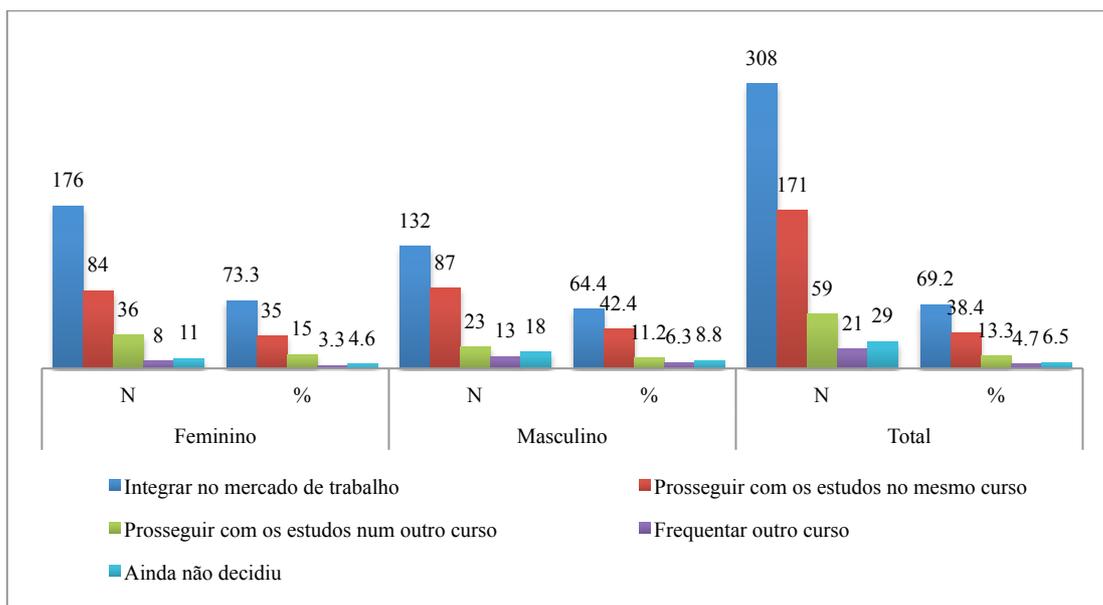
Gráfico 33: Ocupação do dia-a-dia dos estudantes do ensino superior por sector e tipo de ensino



4.2.3.9 Opinião dos estudantes sobre a ocupação depois de terminar o curso

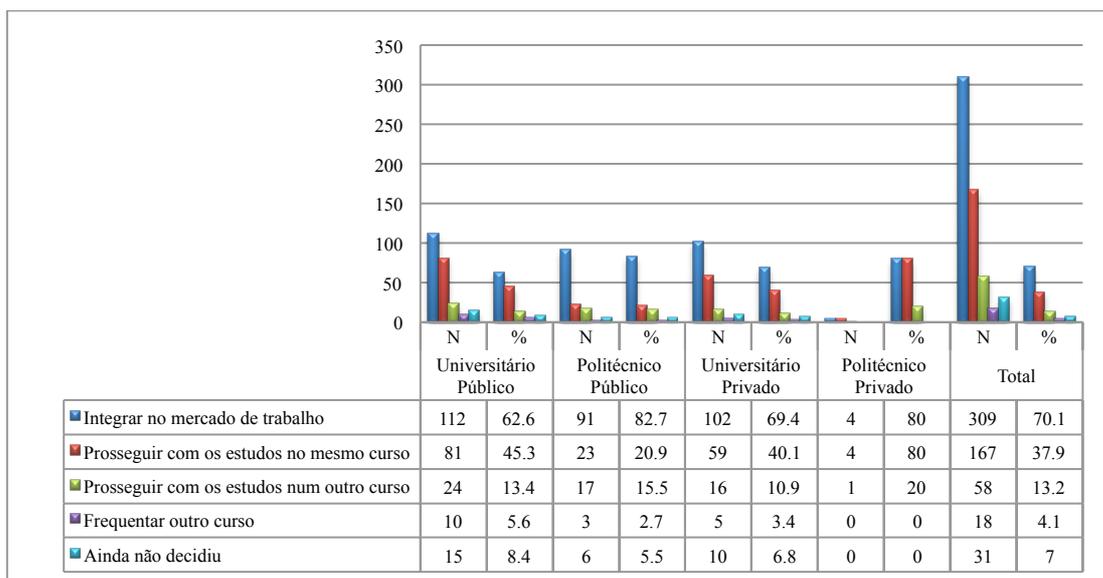
De forma geral em relação a essa questão os estudantes referiram na sua maioria que optariam por integrar no mercado (69.2%) com um peso mais elevado para os estudantes do sexo feminino (73.3%) contra (64.4%) do sexo masculino. E a segunda opção com um número significativo de estudante foi a opção prosseguir com os estudos no mesmo curso (38.4%). No entanto, nesta última opção percebe-se que os estudantes do sexo masculino é que estão em número maior (42.4%) contra (35%) das estudantes do sexo feminino.

Gráfico 34: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por sexo



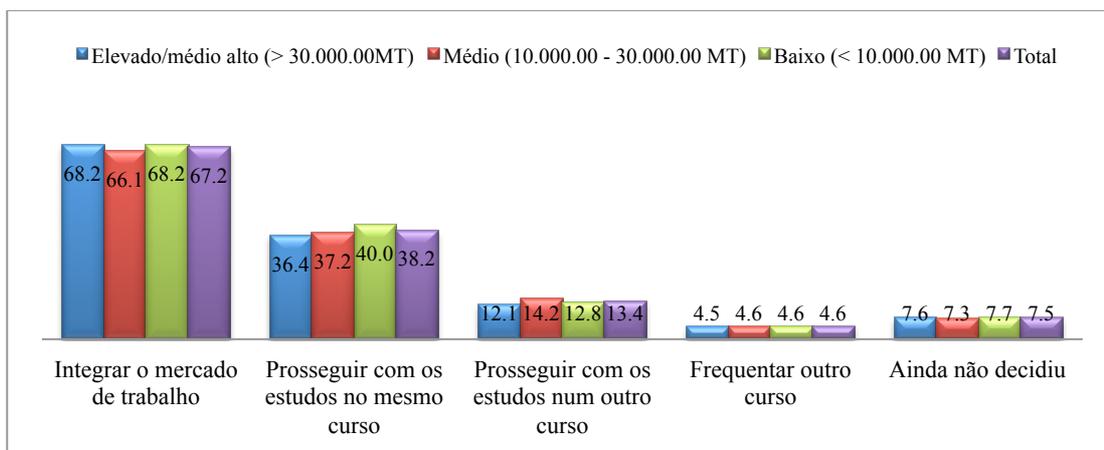
Os estudantes que responderam que gostariam de integrar no mercado de trabalho na sua maioria encontram-se a frequentar o ensino superior Politécnico quer público quer privado, 82.7% e 80%, respectivamente. E percebe-se que em relação a segunda opção mais escolhida, prosseguir com os estudos no mesmo curso, o número mais expressivo de estudantes que escolheu essa opção está mais concentrado no ensino Universitário, 45.3% e 40.1%, público e privado, respectivamente, apesar da exceção dos estudantes do Politécnico privado com 80%.

Gráfico 35: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por sector e tipo de ensino



Quando olhamos para as mesmas opiniões dos estudantes cruzados com o rendimento dos seus agregados familiares. Percebemos que, quer os estudantes que tenham maiores rendimentos 68.2%, quer os que têm rendimentos médios 66.1% e baixos 68.2%. Referem na sua maioria que gostariam de integrar no mercado de trabalho a prosseguir com os estudos e outras opções conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 36: Opinião dos estudantes do ensino superior sobre a ocupação que terão após o término do curso por rendimento do seu agregado familiar



4.2.3.10 A opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior

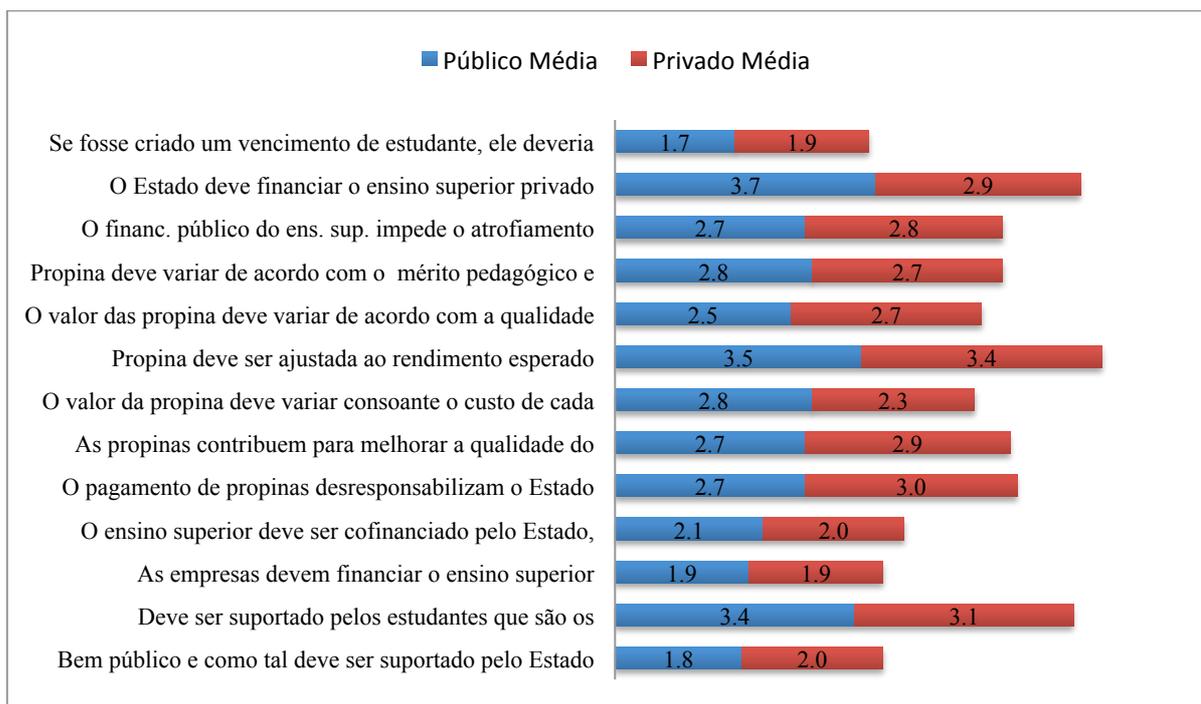
Para este ponto, uma vez que se pretendia medir as opiniões dos estudantes, tendo em conta o estudo sobre o financiamento do ensino superior em Portugal realizado por Cerdeira (2008), recorreu-se a escala de Likert com 5 posições. Sendo 1-Concordo completamente, 2-Concordo mais do que discordo, 3-Nem concordo nem discordo, 4-Discordo mais do que concordo e 5-Discordo completamente.

Assim, os estudantes de forma geral quer do ensino público (1.8) quer do ensino privado (2.0) concordam que o financiamento do ensino superior da responsabilidade do Estado.

Para além disso, há uma concordância generalizada também de que deve haver uma partilha de custos a partir do cofinanciamento de todos os interessados, desde o Estado, os estudantes e as empresas. Sendo a média das respostas (2.1) para o ensino público e (2.0) para o ensino privado.

Em relação ao financiamento do Estado às instituições do ensino superior privadas, enquanto que os estudantes do ensino público responderam que nem concordavam e nem discordavam (3.7), os estudantes do ensino privado concordam que o ensino superior privado deva ser financiada pelo Estado (2.9), em conformidade com o gráfico abaixo.

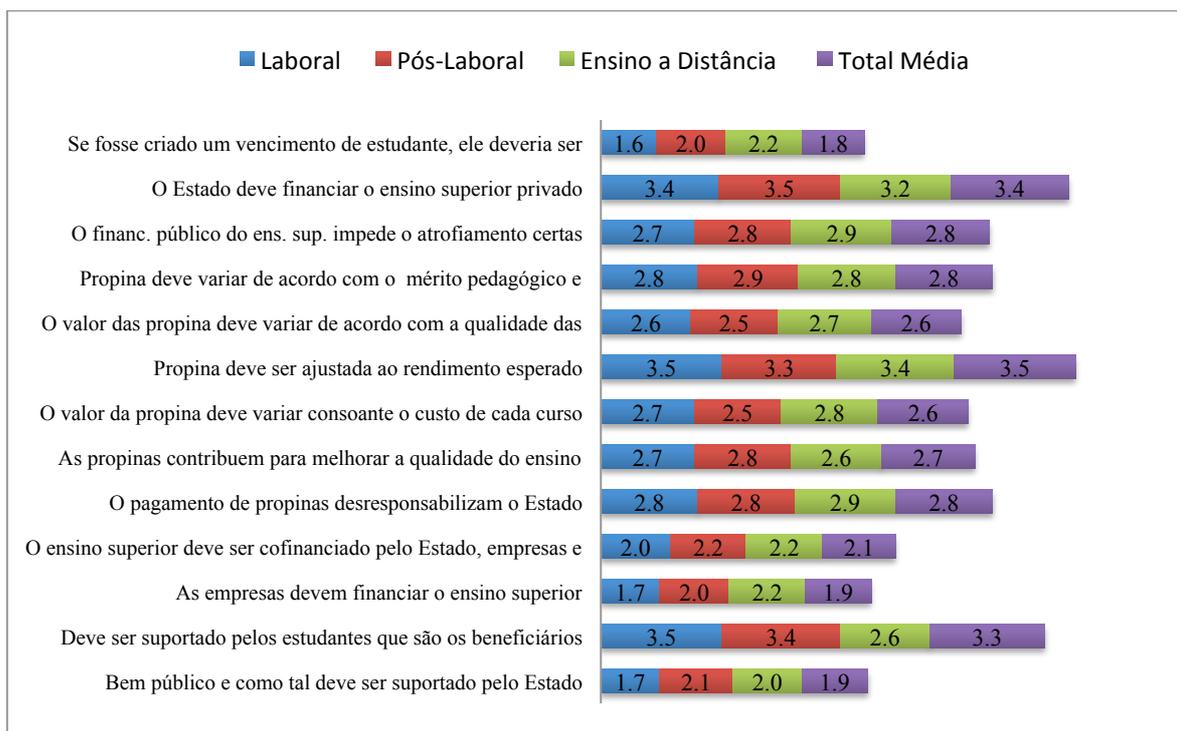
Gráfico 37: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior por tipo de ensino



A opinião dos estudantes distribuídos pelos períodos em que ocorre o curso não foge muito da situação anterior. Há uma concordância em relação a intervenção e responsabilidade do Estado no financiamento do ensino superior, com uma média total de 1.9 em todos períodos. E a concordância também faz-se sentir na comparticipação do financiamento pelas partes interessadas, Estado, estudante e as empresas com um total de 2.1.

No que diz respeito a questão do financiamento ser suportado pelos estudantes sendo os beneficiários direto, os estudantes mostraram-se indiferentes de forma geral com um total de 3.3. A indiferença faz-se sentir igualmente na questão sobre o financiamento do ensino superior privado ser também da responsabilidade do Estado com 3.4, em função do gráfico que se segue.

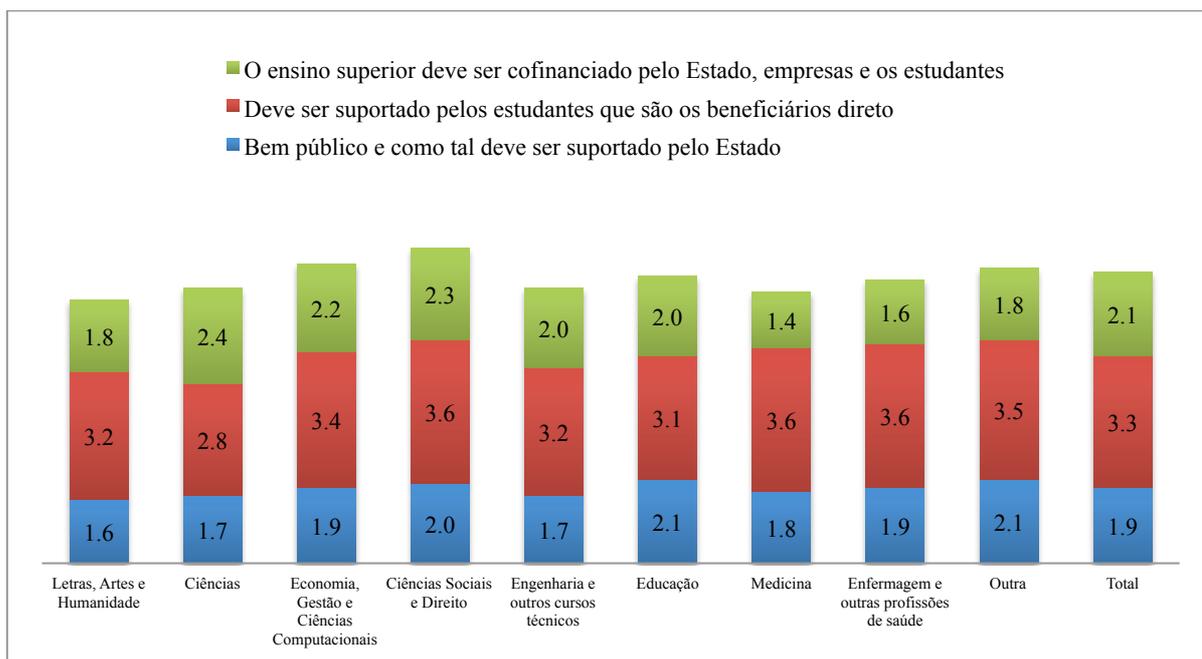
Gráfico 38: Opinião dos estudantes sobre o financiamento do ensino superior em função do período em que ocorre o curso



As opiniões dos estudantes em relação ao financiamento do ensino superior, conforme o gráfico representado abaixo, não variam tanto em relação as anteriores quando são distribuídas em áreas científicas. Apesar dos estudantes das áreas de Ciências terem sido os únicos a concordarem na opção que os estudantes devem suportar os custos do ensino superior por serem os únicos beneficiários direto (2.8).

O valor total em média mostra que em relação a esta questão a maioria dos estudantes continua indiferente (3.3).

Gráfico 39: Opinião dos estudantes sobre os mecanismos de financiamento do ensino superior por área científica



4.2.4 Financiamento dos estudantes do Ensino Superior

Pretende-se neste ponto, numa primeira fase, apresentar as fontes donde os estudantes têm ido buscar o financiamento e quais são os seus rendimentos mensais e anual para custear os estudos. Quais são as despesas que os mesmos têm no ensino superior quer de estudos e quer de vida. Para que numa segunda fase, se faça uma comparação entre os rendimentos dos estudantes com as respectivas despesas como forma de perceber qual é a compatibilidade entre os rendimentos e as despesas dos estudantes no ensino superior.

4.2.4.1 Rendimento mensal dos estudantes por fonte de financiamento

Neste ponto, foram tomados em consideração as seguintes fontes de financiamentos dos estudantes (família, bolsa, empréstimos, subsidio de outra fonte pública (não reembolsáveis), rendimento próprio através de trabalho pago e outros rendimentos).

Os rendimentos dos estudantes distribuídos em função das respectivas fontes por sector e tipo de ensino. Mostram em média que o valor proveniente das famílias

mensalmente afigura-se ser o mais alto com um total de (2.783.76 MT) e segue-se os rendimentos vindos do trabalho remunerado com um total de (1.691.89 MT).

Os rendimentos mais baixos recebidos pelos estudantes mensalmente são referentes aos valores dos empréstimos reembolsáveis (134.97 MT), subsídios de outras fontes públicas não reembolsáveis (132.04 MT). As bolsas de estudos (226.00 MT) e outros rendimentos (398.00 MT) apesar de apresentarem valores um pouco acima, também constituem valores baixos. Entretanto, estes valores apresentados pelos estudantes não estão de acordo com os montantes que os mesmos referem nos pontos sobre os empréstimos efectuados e subsídios de bolsas de estudos. O que leva a crer que os estudantes não relacionaram os pontos e as informações que se pedia.

Quando se olha para os rendimentos dos estudantes de forma cumulativa conforme a tabela abaixo, percebe-se que os estudantes que frequentam o ensino Universitário Privado recebem valores mais altos (6.901.18 MT) em relação aos outros, seguem-se os estudantes do ensino Politécnico Público (4.914.02 MT), os estudantes do ensino Universitário Público (4.408.31 MT) e por último temos os estudantes do ensino Politécnico Privado (2.492.00 MT).

Quadro 59: Rendimentos mensais por sector e tipo de ensino

	Universitário Público	Politécnico Público	Universitário Privado	Politécnico Privado	Total
	Média	Média	Média	Média	Média
Rendimento proveniente da família	1.588.13	3.899.4	3.587.35	2400	2.783.76
Bolsa (não reembolsável)	260.51	118.99	270.48	0	226.05
Empréstimo (reembolsável)	64.43	89.55	275.57	0	134.97
Subsídio de outra fonte pública (não reembolsável)	177.87	59.7	129.52	0	132.04
Rendimento próprio através de trabalho pago	2070.22	557.01	1.975.77	49.00	1.691.89
Outros rendimentos	247.15	189.37	662.49	43.50	398.48
Total	4.408.31	4.914.02	6.901.18	2.492.05	5.367.19

No concernente ao período em que ocorrem os cursos, os estudantes do período Pós-laboral e do Ensino a Distância apresentam valores mais altos em média dos rendimentos mensais, com (6.252.75 MT) e (5.104.5 MT), respetivamente. Os estudantes

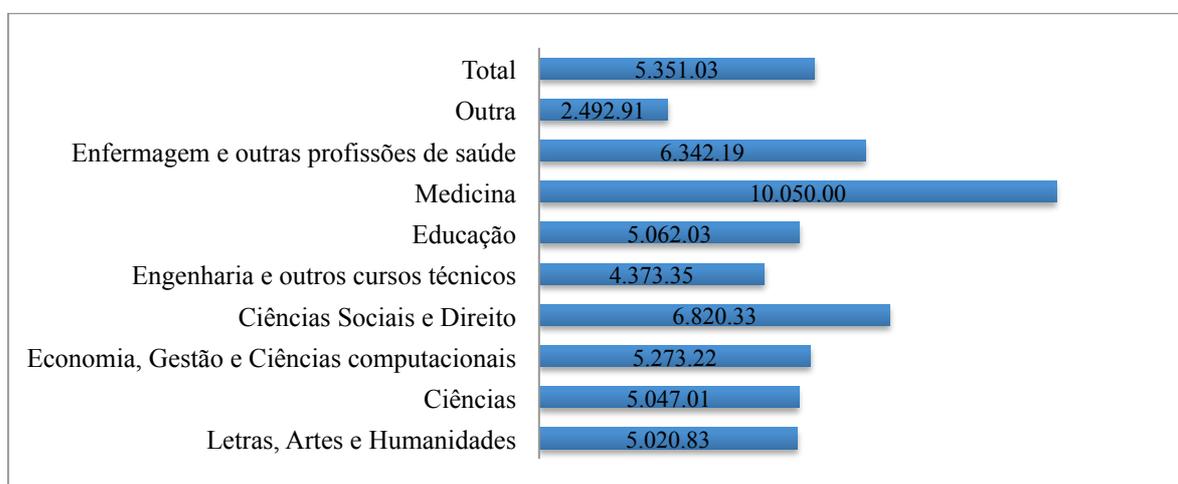
do período Laboral apesar de não mostrarem valores que cheguem aos primeiros, os valores auferidos são relativamente baixos (4.805.25 MT).

Quadro 60: Rendimentos mensais por sector em função do período em que ocorre o curso

	Laboral	Pós-Laboral	Ensino a Distância	Total
	Média	Média	Média	Média
Rendimento proveniente da família	3.213.23	2.538.32	1331.38	2.644.53
Bolsa (não reembolsável)	254.16	212.08	62.31	202.74
Empréstimo (reembolsável)	82.74	194.3	213.81	138.2
Subsídio de outra fonte pública (não reembolsável)	68.6	317.45	119.23	140.53
Rendimento próprio através de trabalho pago	722.96	2.710.28	3.128.05	1.725.88
Outros rendimentos	463.56	280.32	249.72	372.78
Total	4.805.25	6.252.75	5.104.5	5.224.66

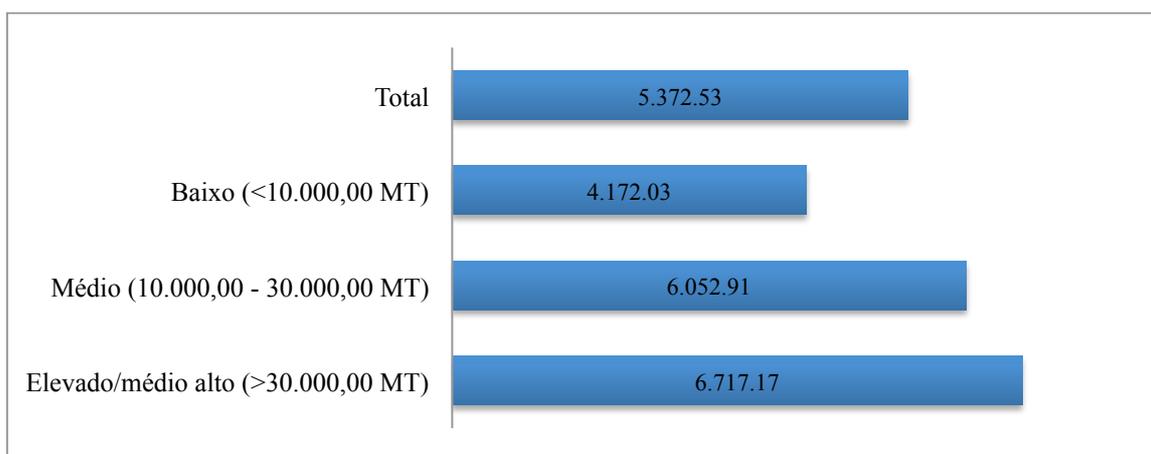
A distribuição dos rendimentos mensais dos estudantes por áreas científicas, revelam que os estudantes de Medicina apresentam um rendimento mensal maior que todos outros estudantes (10.050,00 MT). A média total na distribuição dos rendimentos em função de todas as áreas correspondentes está acima de 5.000.00 MT. E quase todos os estudantes das outras áreas recebem mensalmente valores equivalentes a essa média. Com exceção dos estudantes das áreas de Engenharia e outros cursos técnicos que apresentam valores relativamente abaixo (4.373.35 MT) e os estudantes que responderam estar em outras áreas ainda mais abaixo (2.492.91 MT), em conformidade com o gráfico em frente.

Gráfico 40: Total do Rendimento Mensalmente Disponível por áreas de científicas



Os estudantes cujas famílias apresentam um rendimento baixo também têm mensalmente recebido valores baixos (4.172.03 MT) em relação aos outros. E o mesmo acontece com os estudantes cujos agregados familiares apresentam rendimentos médios (6.052.91 MT) em relação aos estudantes com agregados familiares com rendimentos mais elevados (6.717.17 MT).

Gráfico 41: Total do Rendimento Mensalmente Disponível por rendimento do agregado familiar

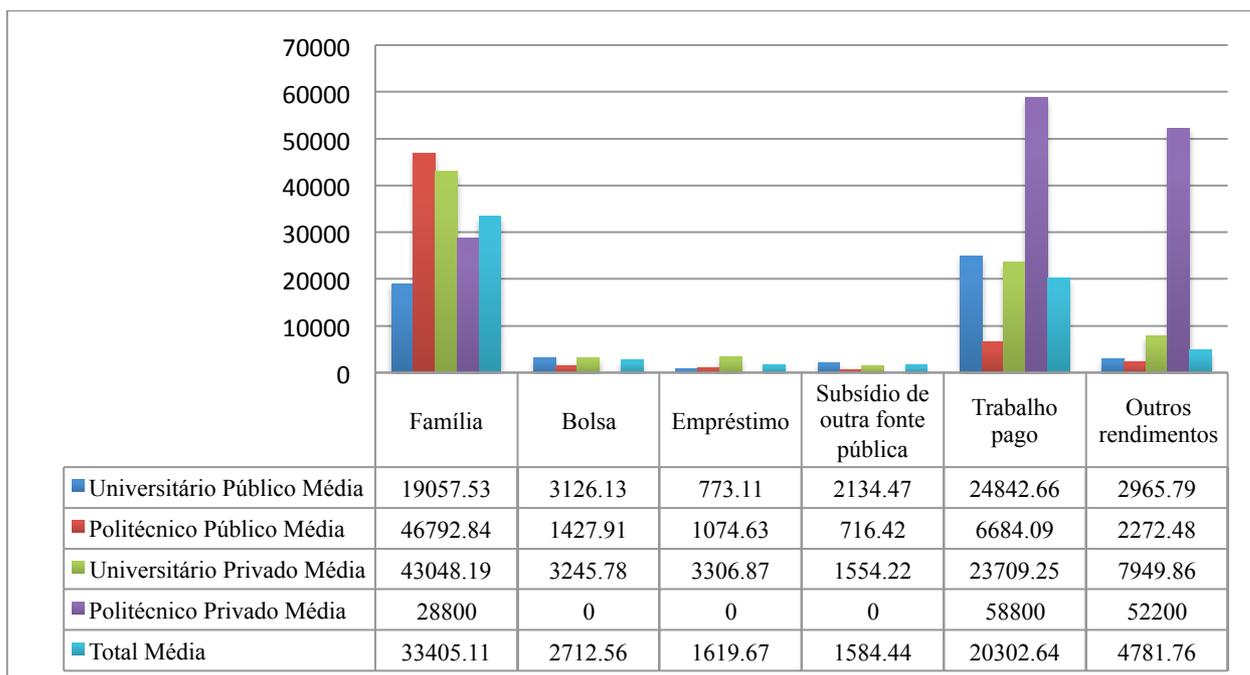


4.2.4.2 Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior

Anualmente os rendimentos para custear os estudos proveniente da maior fonte que é a família, como já foi constatado anteriormente nos rendimentos mensais, apresentam valores em média de 33.405.11 MT. Segue-se o trabalho remunerado com uma média anual de 20.302.64 MT.

Os valores provenientes de outros rendimentos anualmente perfazem um total de 4.781.76 MT ano. As outras fontes como bolsas de estudos, empréstimos e subsídios de outras fontes públicas apresentam valores ainda mais baixo de 3.000.00 MT ano.

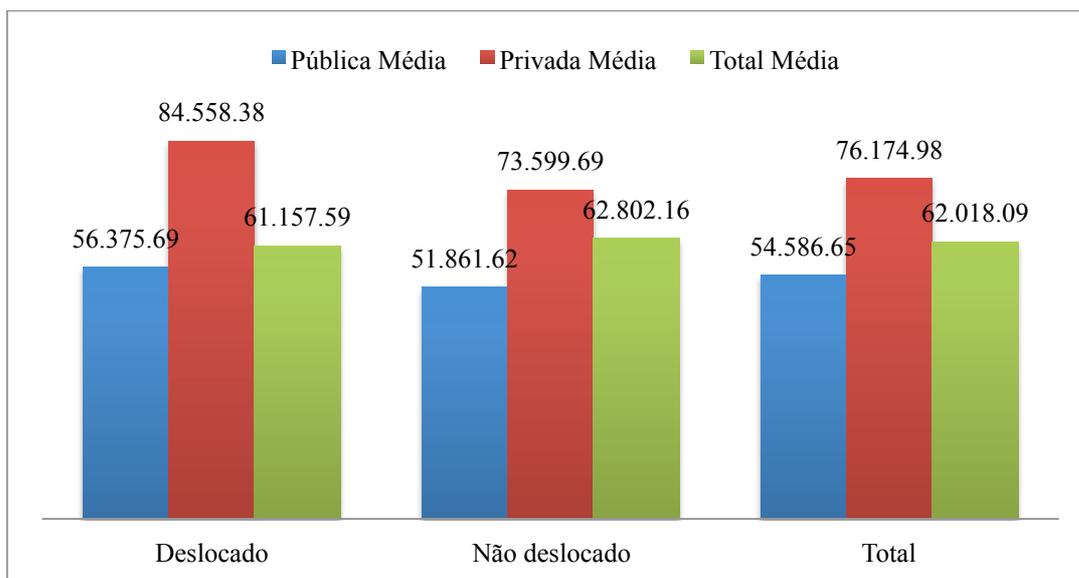
Gráfico 42: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por sector e tipo de ensino



Os estudantes deslocados são os que apresentam um financiamento anual relativamente menor (61.157.59 MT) em relação aos estudantes não deslocados com um financiamento de (62.802.16 MT).

Os mesmos rendimentos distribuídos em função do tipo de ensino apontam para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino privado, com maiores rendimentos, com valores em média total de (76.174.98 MT) ano contra os (54.586.65 MT) dos estudantes que estão no ensino público.

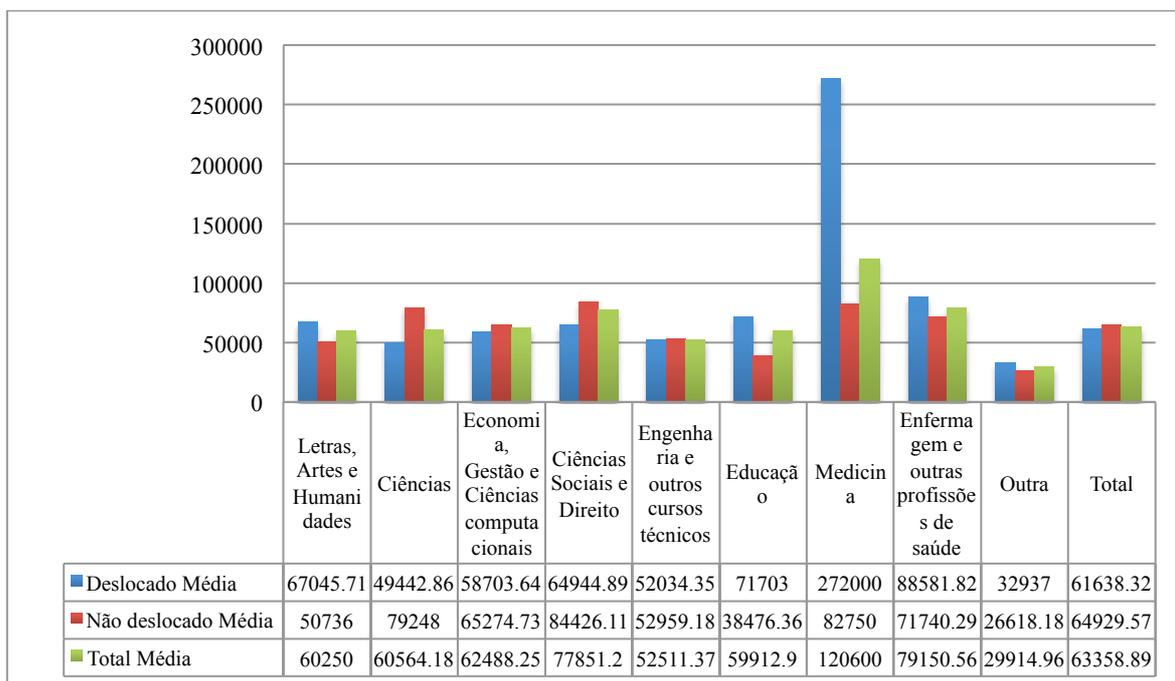
Gráfico 43: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por estudantes deslocados e não deslocados



Em relação as áreas científicas, os estudantes da área de Medicina que apresentaram rendimentos mensais mais altos em relação aos estudantes das outras áreas. Os seus rendimentos anuais correspondem a uma média de 120.600, 00 MT. Segue-se os estudantes das áreas de Enfermagem e outras profissões de saúde com 79.150.56 MT e os estudantes das áreas das Ciências Sociais e Direito com 77.851.2 MT.

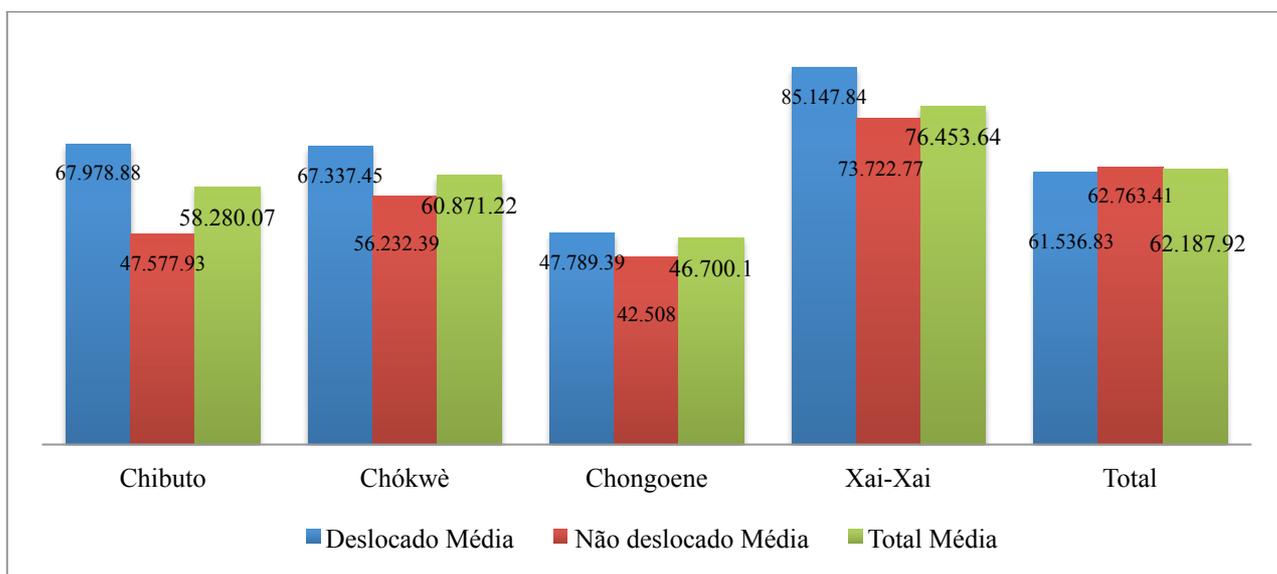
Os estudantes das outras áreas apresentam valores que estão ao nível do total da média anual 63.358.89 MT, com a exceção dos estudantes das áreas de Educação e Engenharia e outros cursos técnicos que aparecem com rendimentos anuais abaixo de 60.000.00 MT, como se pode confirmar no gráfico 44.

Gráfico 44: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por áreas científicas



As médias do rendimento total dos estudantes encontram-se na cifra dos 62.127.92 anualmente. Os estudantes deslocados e não deslocados que se encontram a estudar em Xai-Xai, cidade capital da província de Gaza, têm rendimentos anuais acima do total da média com um total de 76.453.64 MT. Seguem-se os estudantes que se encontram a estudar na cidade de Chókwè com 60.871.22 MT, os estudantes que se encontram a estudar em Chibuto com 58.280.07 MT e por último os estudantes em Chongoene com um rendimento anual de 46.700.1 MT, em conformidade com o gráfico a seguir.

Gráfico 45: Rendimentos anuais dos estudantes do ensino superior por tipo de renda e por local onde se encontram as instituições do ensino superior



4.2.4.3 Despesas dos estudantes universitários

Depois de apresentados os dados referentes as fontes de apoios e suporte a que os estudantes têm recorrido para custear os seus estudos. Pretende-se neste ponto olhar para os custos mensais e anuais acarretados pelos estudantes durante o período em que estão a frequentar os seus estudos superiores, referentes as despesas primeiro de vida e depois de estudos.

4.2.4.4 Despesas de vida dos estudantes universitários

No tocante as despesas de vida, serão apresentados as despesas alusivo ao alojamento, despesas de comunicação (telefone fixo e/ou telemóvel), alimentação, despesas com saúde, transporte (gasolina, transportes públicos, seguro do carro) e despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.)

4.2.4.4.1 Despesas mensais com o alojamento dos estudantes do Ensino Superior

Mensalmente os estudantes do ensino Politécnico Público que se evidenciaram mais com as despesas de alojamento, gastam em média um pouco acima de 1.600.00 MT. Enquanto os estudantes dos Politécnico Privado gastam 1.400.00 MT, no ensino Universitário Privado 1.137.23 MT e 960.28 MT no ensino Universitário Público.

A média dos gastos dos estudantes do ensino superior com o alojamento rondam quase aos 1.200.00 MT mensalmente, como se pode confirmar no quadro a seguir.

Quadro 60: Despesas mensais com alojamento por sector e tipo de ensino em MT

	Média
Universitário Público	960.28
Politécnico Público	1.644.70
Universitário Privado	1.137.23
Politécnico Privado	1.400.00
Total	1.188.58

As despesas com o alojamento distribuídas em áreas científicas revelam que os estudantes que estão a frequentar os cursos de Engenharia e outros cursos técnicos é que têm em média despesas mais elevadas em relação aos outros com gastos que vão até aos 1.900.41 MT. Depois segue-se os estudantes que estão a frequentar os cursos de Enfermagem e outros cursos de saúde com 1.592.31 MT.

Nas outras áreas, com gastos abaixo dos mencionados, destaca-se a área de Medicina com os gastos em alojamento com a média mais baixa de 200.00 MT.

Quadro 61: Despesas mensais com alojamento por área científica em MT

	Média
Letras, Artes, Humanidades	962.50
Ciências	1.067.16
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	1.228.12
Ciências Sociais e Direito	884.52
Engenharia e outros cursos técnicos	1.900.41
Educação	609.52
Medicina	200.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	1.592.31
Outra	1.118.70
Total	1.177.76

Em relação as despesas de alojamento dos estudantes distribuídos em termos do período em que os cursos ocorrem. Os estudantes do período Laboral revelam ter em média despesas mais elevadas (1.355.34 MT) em relação aos de período Pós-Laboral (1.032.79 MT) e do Ensino a Distância (452.31 MT), como se pode ver no quadro abaixo número 62.

Quadro 62: Despesas de alojamento dos estudantes incluindo rendas por período em que ocorre o curso em MT

	Média
Laboral	1.355.34
Pós-Laboral	1.032.79
Ensino a Distância	652.31
Total	1.125.59

Entre os estudantes deslocados e não deslocados, apesar dos valores não apresentarem uma diferença muito significativa. Os gastos dos estudantes deslocados com o alojamento em média são dos mais elevados (1.208.24 MM) que dos não deslocados (1.085.92 MT).

Quadro 63: Despesas de alojamento incluindo rendas por estudante deslocado e não deslocado em MT

	Média
Deslocado	1.208.24
Não deslocado	1.085.92
Total	1.143.98

4.2.4.4.2 Despesas mensais dos estudantes do Ensino Superior com a comunicação

Em relação as despesas mensais dos estudantes com a comunicação (telemóveis e telefones fixos), em função do sectores e tipos de ensino, os estudantes do sector privado são os que apresentaram em média as despesas mais altas em relação aos do público nas despesas de comunicação. A saber temos primeiro os estudantes do Politécnico Privado que apresentam o valor mais alto (840.00 MT), segue-se os estudantes do ensino Universitário Privado (558.96 MT).

No sector público as despesas com comunicação varia de (415.00 MT) gastos pelos estudantes do ensino Universitário Público e (271.79 MT) gastos pelos estudantes do ensino Politécnico Público, consoante o quadro 64.

Quadro 64: Despesas realizadas pelos estudantes com telefone fixo e telemóvel por sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	415.24
Politécnico Público	271.79
Universitário Privado	558.96
Politécnico Privado	840.00
Total	427.76

Os dados dão indicação também de que os estudantes do período Laboral têm tido gastos mais elevados com comunicação (1.355.34 MT) em relação aos do Pós-Laboral (1.032.79 MT) e Ensino a Distância com (652.31 MT).

Quadro 65: Despesas realizadas pelos estudantes com telefone fixo e telemóvel por período em que ocorre o curso

	Média
Laboral	1.355.34
Pós-Laboral	1.032.79
Ensino a Distância	652.31
Total	1.125.59

4.2.4.4.3 Despesas mensais, com alimentação, dos estudantes do ensino superior

Em relação as despesas com alimentação, os estudantes que estão a frequentar o ensino privado aparecem com cifras mais elevadas em relação aos do público. Como se pode confirmar no gráfico a seguir, os estudantes do ensino Politécnico Universitário em média mensal gastam 3.300.00 MT, depois seguem-se os estudantes do ensino Universitário Privado com gastos que vão até 2.916.00 MT.

Entre os estudantes do ensino público, os que revelaram ter maiores gastos com a alimentação são os estudantes do ensino Universitário Público com gastos que vão até aos 1.969.36 MT e depois temos os gastos mensais dos estudantes que estão a frequentar o ensino Politécnico Público de 1.256.72 MT.

Quadro 66: Despesas dos estudantes com alimentação divididos por sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	1.969.36
Politécnico Público	1.256.72
Universitário Privado	2.916.14
Politécnico Privado	3.300.00
Total	2.095.89

Ainda com as despesas de alimentação, em média os estudantes referiram gastar valores que estão acima de 2.000,00 MT mensalmente. Essas despesas em relação ao período em que ocorrem os cursos são mais significativas nos estudantes que frequentam o período Pós-laboral e ensino a Distância em relação aos estudantes do período Laboral.

Quadro 67: Despesas dos estudantes com alimentação em períodos que ocorrem os cursos

	Média
Laboral	1.781.71
Pós-Laboral	2.555.57
Ensino a Distância	2.043.85
Total	2.027.81

4.2.4.4.4 Despesas mensais de saúde dos estudantes do Ensino Superior

As despesas com saúde constitui um dos pontos que entra nas despesas de vida dos estudantes. Sobre a mesma, os estudantes do ensino Universitário Privado revelaram ter maiores gastos mensalmente numa média que excede os 590.00 MT. Os estudantes dos outros sectores de ensino têm gastos abaixo do mencionado que vão entre 280.00 MT no ensino Universitário Público, 220.00 MT no Politécnico Privado e por último os estudantes do Politécnico Público com gastos que rondam aos 218.00 MT.

No geral pode-se constatar que os estudantes gastam em média valores que excedem aos 360.00 MT mensalmente com a saúde.

Quadro 68: Despesas dos estudantes com o médico por sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	280.43
Politécnico Público	218.98
Universitário Privado	596.84
Politécnico Privado	220.00
Total	361.89

Em média mensal os estudantes gastam com despesas médicas acima de 300,00 MT. Os estudantes que se encontram a frequentar o Ensino a Distância aparecem com as mesmas despesas com valores mais altos em relação aos estudantes do ensino Laboral e Pós-Laboral que apresentam ligeiras diferenças nos valores gastos com a saúde.

Quadro 69: Despesas dos estudantes com o médico em função do período que ocorrem os cursos

	Média
Laboral	350.92
Pós-Laboral	365.67
Ensino a Distância	432.35
Total	371.98

4.2.4.4.5 Despesas mensais, com transportes, dos estudantes do ensino superior

Em termos de média total dos valores gastos mensalmente, os dados indicaram estar acima dos 1.000.00 MT. Com os estudantes do ensino Politécnico Privado a apresentarem gastos em valores mais expressivos acima de 2.000.00 MT, depois encontramos os estudantes do ensino Universitário Privado com valores que vão aos 1.500.00 MT. Os valores gastos vão descendo para os estudantes do ensino Universitário Público com 1.000.00 MT e por último os estudantes do ensino Politécnico Privado com gastos até 600.00 MT, conforme o quadro a seguir.

Quadro 70: Despesas dos estudantes com transporte (gasolina, transporte público, seguro do carro) por sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	1.069.62
Politécnico Público	635.18
Universitário Privado	1.528.42
Politécnico Privado	2.080.00
Total	1.112.21

4.2.4.4.6 Despesas mensais pessoais dos estudantes do Ensino Superior

Em termos de valores gastos pelos estudantes nas despesas pessoais em função dos sectores e tipos de ensino, os dados mostram que os estudantes do ensino Universitário Privado têm gastos mais expressivos com uma média de valores um pouco acima dos 1.800.00 MT por mês enquanto todos os outros sectores de ensino não chegam aos 1.000.00 MT em gastos pessoais, em conformidade com o quadro 71.

Quadro 71: Despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.) sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	925.53
Politécnico Público	703.73
Universitário Privado	1.808.19
Politécnico Privado	1.000.00

As despesas pessoais quando distribuídas em função do período em que o curso ocorre, mostram que os estudantes do período Pós-Laboral têm nessas despesas maiores gastos (1.590.72) em relação aos estudantes do período Laboral (1.034.12) e do Ensino a Distância (716.15).

Quadro 72: Despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.) por período em que ocorre o curso

	Média
Laboral	1.034.12
Pós-Laboral	1.590.72
Ensino a Distância	716.15
Total	1.102.65

4.2.4.5 Conjugação das despesas correntes mensais

No todo, segundo a tabela abaixo, em função da amostra inquirida, as despesas correntes mensais dos estudantes variam desde 100.00 a 14.800.00 MT ou mais. E o número global dos estudantes que referiu não ter estas despesas, por não serem eles a custear as mesmas como foi sendo constatado nas descrições acima, corresponde a 25.9%.

Quadro 73: O nível de despesas correntes mensais dos estudantes

	N	%
sem despesas	157	25.9
100.00 - 999.00 MT	22	3.6
1.000.00 - 2.349.00 MT	62	10.2
2.350.00 - 3.699.00 MT	62	10.2
3.700.00 - 4.999.00 MT	57	9.4
5.000.00-6.999.00 MT	64	10.5
7.000.00-9.579.00 MT	61	10.0
9.580.00-14.799.00 MT	60	9.9
14.800.00 MT ou mais	62	10.2
Total	607	100.0

As despesas correntes mensais quando distribuídas em média por sector e tipo de ensino, as com a alimentação revelaram ser maiores (2.095.89 MT). Depois seguem-se as despesas com o alojamento (1.188.58 MT), despesas pessoais (1.142.52 MT), despesas com transporte (1.112.21 MT).

As despesas que se revelaram mais reduzidas, abaixo dos (1.000.00 MT) mensais, foram as de comunicação telefónica (427.76 MT) e as despesas médicas (361.89), como se pode constatar na tabela seguinte, consoante a informação do quadro abaixo o 74.

Quadro 74: Conjunto das despesas correntes mensais por sector e tipo de ensino

	Universitário Público	Politécnico Público	Universitário Privado	Politécnico Privado	Total
	Média	Média	Média	Média	Média
Despesas com Alojamento	960.28	1.644.7	1.137.23	1.400.00	1.188.58
Despesas com Telefone e telemóvel	415.24	271.79	558.96	840.00	427.76
Despesas com Alimentação	1.969.36	1.256.72	2.916.14	3300.00	2.095.89
Despesas médicas	280.43	218.98	596.84	220.00	361.89
Despesas de Transporte	1.069.62	635.18	1.528.42	2.080.00	1.112.21
Despesas Pessoais	925.53	703.73	1.808.19	1000.00	1.142.52

A média das despesas mensais divididas pelas áreas científicas, mostraram serem mais significativas para os estudantes das áreas de Medicina com valores que vão até aos 14.470.00 MT e nas áreas de Letras, Artes e Humanidade com valores que vão até aos 10.752.00 MT. As outras áreas apresentam valores que vão desde um mínimo de 4.285.00 a um máximo de 7.347.00 MT.

Quadro 75: Despesas correntes mensais por área científica

	Média
Letras, Artes, Humanidades	10.752.92
Ciências	5.679.63
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	5.042.38
Ciências Sociais e Direito	6.770.57
Engenharia e outros cursos técnicos	5.817.14
Educação	7.347.30
Medicina	14.470.80
Enfermagem e outras profissões de saúde	7.719.42
Outra	4.285.00
Total	6.359.47

4.2.4.6 Despesas de vida anuais dos estudantes do Ensino Superior

Depois de apresentados os valores das despesas correntes mensais dos estudantes do ensino superior, passa-se a apresentar os valores das mesmas despesas concebidas anualmente.

A despesas anuais foram obtidas a partir das médias das despesas correntes mensais apresentadas pelos estudantes e multiplicadas por 12 meses em função das variáveis, sector e tipo de ensino, áreas científicas e estudantes deslocados e não deslocados, sem a discriminação das despesas.

Em relação aos custos de vida, os dados indicam que os estudantes do ensino superior privado apresentam despesas mais altas anualmente em relação aos estudantes do ensino público. Quer os estudantes do Politécnico Privado quer do ensino Universitário Privado apresentam despesas anuais que estão acima de 100.000.00 MT por ano. Enquanto os estudantes do ensino público têm gastos de vida abaixo dos 70.000.00 MT anual.

Quadro 76: Despesas correntes anuais por sector e tipo de ensino

	Média
Universitário Público	67.445.46
Politécnico Público	56.773.16
Universitário Privado	102.549.4
Politécnico Privado	106.080.00
Total	75.946.09

Em termos de gastos dos estudantes em áreas científicas, as áreas em que os estudantes apresentam maiores gastos com as despesas correntes anuais são as áreas de Letras, Artes, Humanidades (308.434,00 MT), depois as áreas de Medicina (177.276,00 MT), Ciências (123.836,00 MT) no ensino privado. Os gastos mínimos no ensino privado com as despesas correntes anuais rondam em média nos (61.242.00) MT.

No ensino público, apesar dos gastos dos estudantes não excederem os do ensino privado, os gastos mais altos com despesas de vida anualmente fazem-se sentir nos estudantes que estão nas áreas de Ciências Sociais e Direito (88.513,00 MT) e seguem-se os estudantes das áreas de Educação (88.410,00 MT). Para o ensino público, os gastos mínimos com as despesas de vida rondam em média em (43.864.00 MT).

Quadro 77: Diferença entre os valores das despesas correntes anuais dos estudantes das instituições públicas e das privadas em função das áreas científicas

	Pública	Privada
	Média	Média
Letras, Artes, Humanidades	55.164.7	308.434.29
Ciências	47.624.35	123.836.84
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	56.887.60	75.175.14
Ciências Sociais e Direito	88.513.04	76.815.60
Engenharia e outros cursos técnicos	69.326.54	74.945.45
Educação	88.410.00	88.400.00
Medicina	0.0	177.276.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	0.0	92.633.08
Outra	43.864.64	61.242.00
Total	65.173.60	98.736.32

A distribuição das despesas correntes anuais em termos de estudantes deslocados e não deslocados em função do tipo de instituição. Indica que os estudantes, quer deslocados (114.178.00), quer os não deslocados (86.015.00 MT) que estejam a frequentar o ensino privado apresentam as despesas mais altas. Em relação aos

deslocados (61.022.00 MT) e não deslocados (67.466.00) que estão a frequentar o ensino público.

Quadro 78: Despesas correntes anuais por tipo de ensino e de acordo com a situação do estudante face à sua residência

	Pública	Privada	Total
	Média	Média	Média
Deslocado	61.022.45	114.178.72	70.041.75
Não deslocado	67.466.78	86.015.84	76.802.33
Total	63.576.50	92.634.12	73.579.13

4.2.4.7 Despesas de educação dos estudantes universitário

Nas despesas de educação vai-se tomar em consideração os gastos anuais com as taxas de propinas, matrícula, taxas de inscrição nas disciplinas e para realização de algumas avaliações como exames e outras, estas consideradas despesas para frequência dos estudos.

E também serão tomadas em atenção outras despesas de educação como as de aquisição de material didático como livros, equipamentos como computador, *modems*, etc., gastos com visitas de estudos e outras despesas.

Esclarecer que no questionário para essas despesas relacionadas com a educação ou estudos, diferente das despesas correntes ou de vida, solicita valores anuais e não mensais.

4.2.4.7.1 Despesas com propinas dos estudantes do ensino superior

A começar pelas despesas de propinas ou mensalidades, sendo as propinas cobradas quer nas instituições públicas e quer nas privadas, os dados indicam que os estudantes que se encontram a frequentar as instituições privadas têm taxas de propinas mais altas em relação aos estudantes das públicas. Para os primeiros estudantes, as taxas anuais em média apresentam valores totais que vão desde 42.202.90 MT no ensino Universitário a 56.700.00 MT no ensino Politécnico por ano. E como se pode constatar, com tendências para serem mais altas para os estudantes do ensino Politécnico Privado em relação aos do ensino Universitário Privado.

Os estudantes das instituições públicas apesar de apresentarem taxas mais baixas de pagamento de propinas anuais, os estudantes do ensino Politécnico, com valores acima de 20.000.00 MT, apresentam taxas mais altas em relação aos estudantes do ensino Universitário Público com valores de pagamento de propinas que vão até aos 15.000.00 MT no máximo.

As áreas científicas em que os estudantes pagam as propinas mais elevadas são as de Engenharia e outros cursos técnicos (60.875.00 MT) no Politécnico Privado e (47.833.33 MT) no ensino Universitário Privado. Seguem-se os estudantes das áreas de Medicina (48578.57 MT) e Enfermagem e outras profissões de saúde (45.684.62 MT) as duas áreas ministradas no ensino Universitário Privado.

As áreas de Economia e Gestão são as que pagam as propinas mais baixas anualmente (36.990.38 MT) no ensino privado.

No ensino público as áreas em que os estudantes apresentam taxas de propinas mais altas são as de Letras, Artes e Humanidade com valores anuais que rondam aos (23.065.00 MT), seguem-se os estudantes das áreas de Engenharias e outros cursos técnicos (18.630.44 MT) e Economia e Gestão (18.253.33 MT), todas as áreas pertencentes ao Politécnico Público.

E as áreas em que os estudantes pagam propinas mais baixas são as áreas cujos cursos são ministrados nas Universidades Públicas, designadamente as de Letras, Artes e Humanidades e de Educação com valores em média que vão até 6.000.00 MT ano, conforme o gráfico que se segue.

O que equivale a dizer que os cursos ministrados no ensino Politécnico, quer privado, quer Público são os mais caros em termos de pagamento de propinas em relação aos ministrados no ensino Universitário.

Quadro 79: Comparação do valor das propinas pagas pelos estudantes por ano letivo por sector e tipo de ensino e área científica

	Letras, Artes e Humanidade	Ciências	Economia, Gestão e Ciências Computacionais	Ciências Sociais e Direito	Engenharia e outros cursos técnicos	Educação	Medicina	Enfermagem e outras profissões de saúde	Outra	Total
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Universitário Público	6446	8476.36	9418.67	15237.37	220.00	6177.31			6480.00	8147.91
Politécnico Público	23065.00		18253.33	12500.00	18630.44				22097.50	18442.29
Universitário Privado	42285.71	40453.13	36990.38	41788.30	47833.33	38700.00	48578.57	45684.62	40500.00	42202.90
Politécnico Privado		40000.00			60875.00					56700.00
Total	18976.46	17946.79	17946.79	32908.00	19158.40	9030.18	48823.33	45684.62	21649.75	21671.23

Os valores das despesas com propinas varia também em função do período em que ocorrem os cursos. Os estudantes do período Pós-Laboral e do Ensino a Distância pagam em média propinas mais altas anualmente, valores que excedem aos 20.000.00 MT ano, em relação aos estudantes do ensino Laboral com valores em média anual que vão até aos 18.000.00. MT.

Quadro 80: Propinas pagas pelos estudantes em função do período em que ocorre o curso, Laboral, Pós-Laboral e Ensino a Distância.

	Propinas
	Média
Laboral	18.205.98
Pós-Laboral	24.692.42
Ensino a Distância	23.269.31
Total	20.882.61

4.2.4.7.2 Despesas com taxas de matrículas dos estudantes do Ensino Superior

Para além das taxas das propinas, os estudantes pagam uma taxa de matrícula que lhes garantem a vinculação num determinado ano académico. No que diz respeito as mesmas taxas que apresentam um valor total em média equivalente a 1.688.13 MT por ano. Os estudantes das áreas de Medicina (3.560.00 MT) e Enfermagem e outros cursos de saúde (3.438.46 MT) são os únicos que duplicam esse valor no pagamento das taxas de matrículas. Seguem-se os estudantes que se encontram nas áreas de Ciências (2.654.33 MT), Letras, Artes, Humanidade (2.396.67 MT) e Educação (2.149.84 MT).

As taxas de matrículas mais baixas são pagas pelos estudantes que estão nas áreas de Economia e Gestão em valores que estão abaixo de (1.000,00 MT), em conformidade com o quadro abaixo número 81.

Quadro 81: Distribuição do valor de taxa de matrícula por área científica

	Taxa de matrícula
	Média
Letras, Artes e Humanidades	2.396.67
Ciências	2.654.33
Economia, Gestão e Ciências computacionais	986.17
Ciências Sociais e Direito	1.571.19
Engenharia e outros cursos técnicos	1.157.53
Educação	2.149.84
Medicina	3.560.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	3.438.46
Outra	1.279.13
Total	1.688.13

As taxas de matrículas mais altas em média são pagas pelos estudantes que se encontram a frequentar as instituições do ensino privado. Sendo com maior incidência nos Politécnico (3.531.00 MT) contra o ensino Universitário Privado (2.043.37).

No ensino público, as taxas mais altas são pagas pelos estudantes do ensino Universitário (2.133.23 MT) contra os (509.15 MT) do Politécnico .

Quadro 82: Distribuição do valor de taxa de matrícula por sector e tipo de ensino

	Taxa de matrícula
	Média
Universitário Público	2.133.23
Politécnico Público	509.15
Universitário Privado	2.043.37
Politécnico Privado	3531
Total	1.715.54

O valor da taxa de matrícula diferente das taxas de propinas mostram uma tendência em média a serem mais elevadas para os estudantes que se encontram a frequentar o período Laboral (1.850.43 MT), seguem-se os estudantes do Pós-laboral (1.534.77 MT) e por último os estudantes do Ensino a Distância (1.265.08 MT).

Quadro 83: Distribuição do valor de taxa de matrícula em função do período em que ocorrem os cursos

	Taxa de matrícula
	Média
Laboral	1.850.43
Pós-Laboral	1.534.77
Ensino a Distância	1.265.08
Total	1.647.58

4.2.4.7.3 Despesas dos estudantes do ensino superior com outras taxas de inscrições e avaliações

Para além das taxas acima mencionadas, os estudantes têm tido outras despesas relacionadas com taxas como a de inscrições nas disciplinas em que pretendem frequentar que é feita duas vezes por ano no início de cada semestre e as taxas de algumas avaliações como exames feita no decorrer do ano académico.

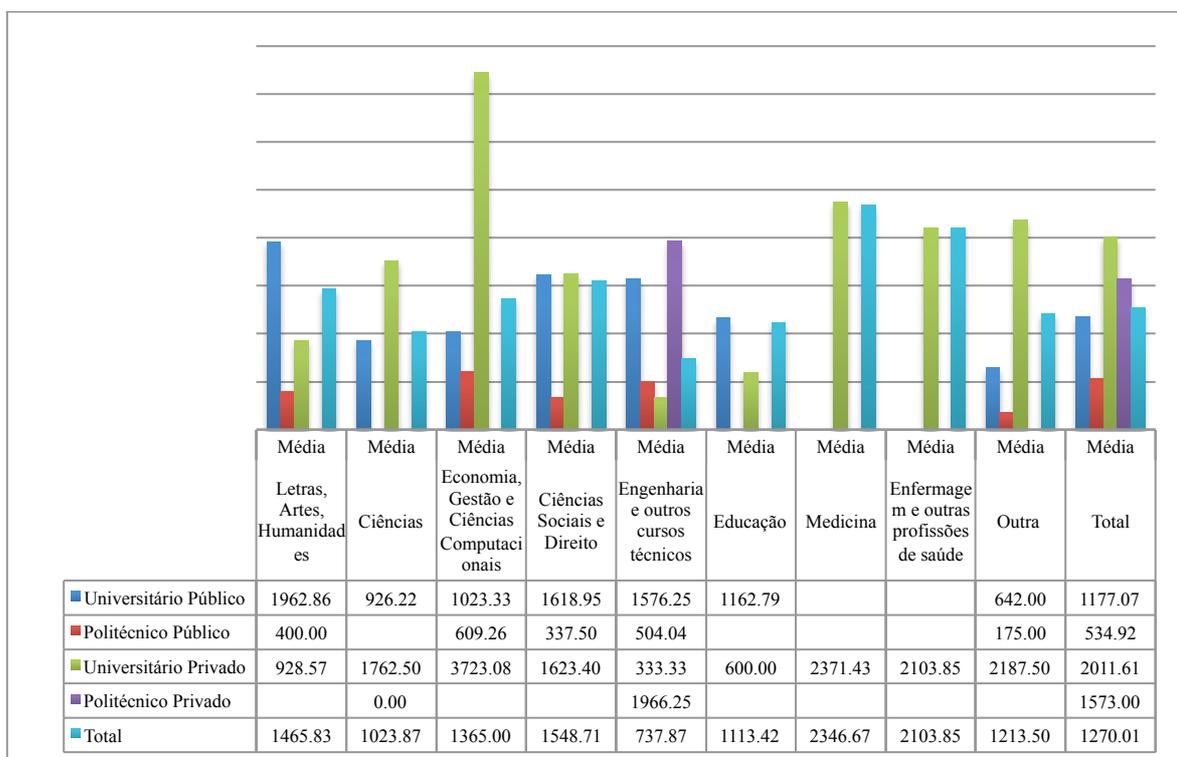
Nessas taxas, os estudantes que frequentam as instituições do ensino superior privada continuam sendo os que pagam valores mais altos em relação aos estudantes do ensino público. Estando os estudantes do ensino Politécnico Privado com uma média anual total de (2.011.61 MT) em frente com taxas mais altas e depois os que frequentam o ensino Universitário com (1.573.00 MT).

No ensino público, as mesmas taxas pagas pelos estudantes estão entre (534.92 MT) pagas no ensino Politécnico e (1.177.07 MT) pagas no ensino Universitário.

A relação dessas taxas em função das áreas científicas, mostram que os estudantes que frequentam o ensino Universitário Privado nas áreas de Economia e Gestão (3.723.08 MT), Medicina (2.371.43 MT) e de Enfermagem e outros cursos de saúde (2.103.85 MT) são os que apresentam os valores totais em média mais altas. E depois temos os estudantes ainda do privado no Politécnico com taxas que rondam aos (1.966.25 MT) ano.

No ensino público, concretamente no sector Universitário, os estudantes das áreas de Letras, Artes e Humanidade (1.962.86 MT), Ciência Sociais e Direito (1.618.95 MT), Engenharia e outros cursos técnicos (1.576.25 MT), Educação (1.162.79 MT) e Economia e Gestão (1.023.33 MT) são os que pagam a taxa de inscrição e de avaliações mais alta em relação aos estudantes que se encontram a frequentar o ensino Politécnico que pagam taxas abaixo de (1.000,00 MT), em função do gráfico seguinte.

Gráfico 46: Distribuição do valor das outras taxas (inscrição nas disciplinas, taxas de exames, etc.) por área científica e sector e tipo de ensino



4.2.4.8 Conjugação das despesas de frequência de educação

Quando somadas as despesas dos estudantes para a frequentar as aulas no ensino superior consoante o pagamento das taxas de propinas, taxas de matrícula e outras taxas (inscrição nas disciplinas e para as avaliações). Confirmam-se a partir do quadro abaixo as constatações que foram sendo feitas de forma separada nos pontos anteriores.

Os estudantes que cursam nas instituições do ensino superior privada apresentam despesas de frequência dos estudos em média mais altas que vão desde os 45.000.00 MT nas Universidades a 61.000.00 MT nas Politécnicas. Enquanto os estudantes das instituições de ensino públicas apresentam gastos que vão desde 11.000.00 MT nas Universidades a 19.000.00 MT nas Politécnicas.

Quadro 84: Despesas de Frequência de Educação (Propina, Matrícula, Outras taxas) por sector e tipo de ensino

	Propina+Matrícula+Outras taxas)
	Média
Universitário Público	11.500.73
Politécnico Público	19.061.5
Universitário Privado	45.229.04
Politécnico Privado	61.804.00
Total	24.211.02

As mesmas despesas acopladas e distribuídas em função do período em que ocorrem os cursos, apesar de em todos períodos os valores estarem na casa dos 20.000.00 MT, mostram ser relativamente mais altas para os estudantes que se encontram a frequentar o período Pós-Laboral com valores anuais em média que estão acima dos (27.000.00 MT). Em relação aos estudantes que estão a frequentar o Ensino a Distância que gastam um pouco menos que os primeiros (24.000.00 MT) e por último estão os estudantes do ensino Laboral com gastos até aos (21.000.00 MT).

Quadro 85: Despesas de Frequência de Educação (Propina, Matrícula, Outras taxas) em função do período em que ocorre o curso

	Propina+Matrícula+Outras taxas
	Média
Laboral	21.651.93
Pós-Laboral	27.174.00
Ensino a Distância	24.991.69
Total	23.722.7

4.2.4.8.1 Outras despesas dos estudantes do Ensino Superior com a educação

Para além das despesas de frequência de educação que podemos ver nos pontos anteriores, foram consideradas outras despesas com a educação relacionadas com material didático como livros e outros materiais, equipamento informático como computador, *modens* e visitas de estudos. E também foi concedido uma opção a partir do qual os estudantes poderiam indicar outras despesas que não estivessem relacionadas com as indicadas no questionário.

Em função disso será apresentado a semelhança das despesas anteriores os custos acarretados pelos estudantes com as mesmas despesas.

4.2.4.8.2 Despesas dos estudantes do Ensino Superior com livros e outros materiais

Para essas despesas, a começar pelos livros e outros materiais didático, os estudantes do ensino Universitário Privado evidenciaram ter maiores gastos (1.381.72 MT), seguidos dos estudantes do ensino Universitário Público (964.8 MT).

As despesas em causa afiguraram-se mais baixas nos estudantes do ensino Politécnico Público (584.78 MT) e relativamente mais altas que estas nos estudantes do ensino Politécnico Privado (760, 00 MT).

Quadro 86: Despesas com livros e outros materiais por sector e tipo de ensino

	Livros e outros materiais
	Média
Universitário Público	964.8
Politécnico Público	584.78
Universitário Privado	1.381.72
Politécnico Privado	760.00
Total	996.77

Quando distribuídas as despesas com os livros e outros materiais pelos períodos em que ocorrem os cursos. Podemos verificar que os estudantes do período Pós-Laboral com 1.166.7 MT que gastam anualmente com essas despesas mostram ser os gastos mais altos em relação aos estudantes do período Laboral com 962.55 MT e os estudantes do Ensino a Distância com 816,92 MT.

Quadro 87: Despesas com livros e outros materiais em função do período em ocorre o curso

	Livros e outros materiais
	Média
Laboral	962.55
Pós-Laboral	1.166.7
Ensino a Distância	816.92
Total	981.47

No concernente as áreas científicas, os estudantes que frequentam os cursos ligados as áreas de Ciências Sociais e Direito, Enfermagem e outros cursos de saúde e de Ciências, apresentam despesas mais altas com os livros e outros materiais com

valores que vão desde 1.000,00 a 2.000,00 MT. Em relação aos estudantes das outras áreas que apresentam as mesmas despesas em valores anuais abaixo de 1.000,00 MT.

Quadro 88: Despesas com livros e outros materiais por área científica

	Livros e outros materiais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	838
Ciências	1.120.90
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	684.13
Ciências Sociais e Direito	2.106.67
Engenharia e outros cursos técnicos	448.87
Educação	994.44
Medicina	431.67
Enfermagem e outras profissões de saúde	1.407.69
Outra	469.57
Total	968.01

4.2.4.8.3 Despesas dos estudantes do Ensino Superior com equipamento e visitas de estudo

Nessas despesas referentes a gastos na compra de computadores e *modems*, etc, com um total em média de 2.090.05 MT por ano, os estudantes que frequentam o ensino público apresentam gastos abaixo do valor indicado. Enquanto os estudantes que frequentam o ensino privado as despesas com os equipamento e visitas de estudos estão acima da média do valor total com um ligeiro destaque para os estudantes do ensino Universitário Privado.

Quadro 89: Despesas com equipamento e visitas de estudo por sector e tipo de ensino

	Equipamento (computadores, modems, etc.) e visitas de estudo
	Média
Universitário Público	1.956.21
Politécnico Público	1.890.04
Universitário Privado	2.432.24
Politécnico Privado	2380
Total	2.090.05

As despesas com equipamento e visitas de estudos tendem a ser ligeiramente mais altas, quando distribuídas pelo período em que ocorre os cursos, para os estudantes que frequentam o Ensino a Distância (2.210,38 MT). E seguem-se os estudantes do período Laboral com uma diferença de menos 5,00 MT em relação aos custos dos estudantes anteriores.

Por último estão os estudantes do período Pós-Laboral com despesas abaixo dos (2.000.00 MT), conforme constata-se no quadro a seguir.

Quadro 90: Despesas com equipamento e visitas de estudo em função do período em que corre o curso

	Equipamento (computadores, modems, etc.) e visitas de estudo
	Média
Laboral	2.205.91
Pós-Laboral	1.676.1
Ensino a Distância	2.210.38
Total	2.076.81

As despesas com equipamento e visitas de estudos que variam desde valor mínimo de 900,00 ao máximo de 3.000,00 MT. Os custos anuais acima de 2.000,00 MT tendem a ser quase que constantes para os estudantes de todas as áreas. Com a exceção dos estudantes das áreas de Medicina que têm a despesa mais alta (3.414.13 MT) e os estudantes das áreas de Economia e Gestão que apresentam despesas abaixo dos 2.000,00 MT. Os estudantes que escolheram a opção outras áreas apresentam gastos mais baixos de 900,00 MT com as despesas em causa.

Quadro 91: Despesas com equipamento e visitas de estudo por área científica

	Equipamento (computadores, modems, etc.) e visitas de estudo
	Média
Letras, Artes, Humanidades	2.261.67
Ciências	2.114.91
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	1.431.42
Ciências Sociais e Direito	2.798.45
Engenharia e outros cursos técnicos	2.047.06
Educação	2.557.94
Medicina	3.414.13
Outra	913.04
Total	2.083.08

4.2.4.8.4 Outras despesas dos estudantes do Ensino Superior não incluídas nas anteriores

Nessas despesas, quase todos os estudantes apresentaram valores que excedem os 1.000,00 MT com exceção dos estudantes do ensino Politécnico Público.

Quadro 92: Outras despesas não incluídas em qualquer outro item por sector e tipo de ensino

	Outras despesas não incluídas em qualquer outro item
	Média
Universitário Público	1.112.3
Politécnico Público	457.09
Universitário Privado	1.059.9
Politécnico Privado	1.200.00
Total	934.41

Nessas mesmas despesas, em relação ao no período em que ocorrem os cursos, os estudantes do Ensino a Distância têm gastos mais elevados acima dos 1.000,00 MT ano e todos outros estudantes têm custos abaixo desse valor, como se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 93: Outras despesas não incluídas em qualquer outro item por sector e tipo de ensino

	Outras despesas não incluídas em qualquer outro item
	Média
Laboral	868.32
Pós-Laboral	810.34
Ensino a Distância	1.049.12
Total	892.81

4.2.4.9 Conjugação das despesas de frequência e outras despesas de Educação

Quando associadas as duas despesas de educação, as de frequência e outras despesas. As primeiras despesas que são de frequência ao ensino são mais altas em termos de gastos para todos os estudantes em relação as segunda.

E quer uma quer outra despesa com a educação, tendem a serem mais altas para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino privado. Com gastos em média que vão desde os 45.229.04 MT para as Universidades a 61.804.00 MT para as Politécnicas.

Nas instituições públicas as taxas mais elevadas de frequência variam de 11.000.00 a 19.000.00 MT, sendo a cifra mais alta também dos estudantes do ensino Politécnico e a mais baixa dos estudantes do ensino Universitário.

As outras despesas com a educação variam de um mínimo de 2.000.00 MT a 4.000.00 MT. E para quase todos os estudantes as despesas estão em montantes de 4.000.00 MT com a exceção dos estudantes do ensino Politécnico Público que apresentam as mesmas despesas mais baixas.

Quadro 94: Despesas de frequência de educação e outras despesas por sector e tipo de ensino

	Despesas de Frequência de Educação (Propina+Matrícula+Outras taxas)	Outras Despesas de Educação (Livros+Equipamentos+Outras despesas)
	Média	Média
Universitário Público	11.500.73	4.033.31
Politécnico Público	19.061.5	2.931.9
Universitário Privado	45.229.04	4.873.86
Politécnico Privado	61.804.00	4.340.00
Total	24.211.02	4.021.23

As despesas de frequência, que são as mais altas como já foi constatado, tendem a ser mais expressivas para os estudantes que estão a frequentar o período Pós-Laboral (27.174.00 MT) e o Ensino a Distância (24.991.69 MT). Os gastos dos estudantes do período Laboral apesar de serem baixos em relação aos outros, também estão na cifra dos (21.651.93 MT).

As outras despesas com educação, diferente das despesas de frequência, são mais significativas para os estudantes do Ensino a Distância e do período Laboral com valores que estão um pouco acima dos 4.000.00 MT. Enquanto os estudantes do período Pós-Laboral com despesas mais baixas apresentam valores um pouco abaixo dos anteriores, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 95: Despesas de frequência de educação e outras despesas em função do período em que ocorre o curso

	Despesas de Frequência de Educação (Propina+Matrícula+Outras taxas)	Outras Despesas de Educação (Livros+Equipamentos+Outras despesas)
	Média	Média
Laboral	21.651.93	4.036.77
Pós-Laboral	27.174.00	3.653.14
Ensino a Distância	24.991.69	4.076.42
Total	23.722.7	3.951.09

4.2.4.10 O total das despesas anuais com a educação

Quando coadjuvadas todas as despesas anuais de educação quer de frequência e outras despesas, obtivemos os seguintes valores pagos pelos estudantes nos sectores e tipo de ensino. Os estudantes que frequentam o ensino Politécnico Privado têm em média maiores gastos ao nível de despesas de educação anualmente (66.144.00 MT). Depois temos os estudantes que frequentam o ensino Universitário Privado (50.102.89 MT), o ensino Politécnico Público (21.993.40 MT) e por último estão os estudantes do ensino Universitário Público (15.534.04 MT).

Percebemos que os estudantes que frequentam o ensino Politécnico, quer do público, quer do privado têm maiores gastos anuais com a educação em relação aos estudantes do ensino Universitário.

Quadro 96: Despesas de Educação anuais por sector e tipo de ensino

	Despesas de Educação Totais
	Média
Universitário Público	15.534.04
Politécnico Público	21.993.40
Universitário Privado	50.102.89
Politécnico Privado	66.144.00
Total	28.232.25

A totalidade das despesas com os custos de educação quando distribuídas pelo período em que os cursos ocorrem, revelam ser mais altos para os estudantes que estão a cursar no período Pós-Laboral (30.827.14 MT) e no Ensino a Distância (29.068.12 MT). Os estudantes que frequentam o período Laboral apesar de terem gastos inferiores, os

valores apresentados não são assim tão baixos (25.688.69 MT) quando comparados com os outros, como se pode confirmar no quadro subsequente.

Quadro 97: Despesas de Educação anuais em função do período em que ocorre o curso

	Despesas de Educação Totais
	Média
Laboral	25.688.69
Pós-Laboral	30.827.14
Ensino a Distância	29.068.12
Total	27.673.79

4.2.4.11 Apresentação dos gastos com educação por áreas científicas e por sector e tipo de ensino

Os gastos totais com as despesas de educação para os estudantes que também variam em função das áreas científicas em cada sector e tipo de ensino, serão desta feita apresentados de forma separada em cada sector e tipo de ensino com as suas respectivas áreas de formação.

No ensino Universitário Público os estudantes que se encontram a frequentar as áreas de Ciências Sociais e Direito apresentam os gastos em média mais elevadas com a educação anualmente (25.468.95 MT) em relação os estudantes das outras áreas.

Os gastos com a educação dos estudantes das outras áreas variam de um mínimo de 8.000,00 a 15.000,00 MT. Sendo os valores mais altos atingidos pelos estudantes das áreas de Ciências e Educação e o valor mínimo atingidos dos pelos estudantes que se encontram a frequentar os cursos de Engenharia e outros cursos técnicos (ver o quadro abaixo 98).

Quadro 98: Ensino Universitário Público - Despesas de educação por área científica

	Universitário Público
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	14.631.43
Ciências	15.755.67
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	13.912.15
Ciências Sociais e Direito	25.468.95
Engenharia e outros cursos técnicos	8.715.00
Educação	15.143.94
Outra	10.784.00
Total	15.358.06

No ensino Politécnico Público diferente do Universitário, os estudantes de quase todas as áreas apresentam gastos elevados com ligeiras diferenças em valores que estão acima dos 20.000.00 MT. A única área que os estudantes apresentam gastos abaixo do mencionado é a área de Ciências Sociais e Direito com 13.800,00 MT.

Quadro 99: Ensino Politécnico Público - Despesas de educação por área científica

	Politécnico Público
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	24.481.67
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	22.972.96
Ciências Sociais e Direito	13.800.00
Engenharia e outros cursos técnicos	22.472.58
Outra	24.897.50
Total	22.497.06

Os valores das despesas com a educação em função das áreas e sector e tipo de ensino começam a ser mais altos para os estudantes do ensino privado em relação aos estudantes do ensino público. Como se pode ver no quadro seguinte, os estudantes do ensino Universitário Privado na sua maioria apresentam gastos que estão acima dos 50.000.00 MT em quase todas as áreas. Com a exceção das áreas de Economia e

Gestão, Educação e os estudantes que mencionaram outras áreas com gastos que vão até aos 40.000,00 MT. E mesmo assim, os valores continuam sendo mais altos que dos estudantes do ensino público.

É de salientar que o sector do ensino Universitário Privado é o que apresenta mais áreas científicas em relação aos outros.

Quadro 100: Ensino Universitário Privado - Despesas de educação por área científica

	Universitário Privado
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	52.361.43
Ciências	52.387.50
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	43.990.38
Ciências Sociais e Direito	52.228.09
Engenharia e outros cursos técnicos	52.740.00
Educação	42.120.00
Medicina	58.928.21
Enfermagem e outras profissões de saúde	55.847.69
Outra	44.825.00
Total	51.392.74

O ensino Politécnico Privado, que tem as áreas científicas mais reduzidas em relação aos outros sectores e tipo de ensino, as áreas de Engenharia e outros cursos técnicos foram as que apresentaram maiores gastos para os estudantes (71.955.00 MT). Sendo os valores muito mais altos que dos estudantes dos três últimos sectores quer público quer privado. E depois estão os estudantes das áreas de Ciências (42.900.00 MT).

Quadro 101: Ensino Politécnico Privado - Despesas de educação por área científica

	Politécnico Privado
	Despesas de Educação Totais
	Média
Ciências	42.900.00
Engenharia e outros cursos técnicos	71.955.00
Total	66.144.00

4.2.4.12 Apresentação dos gastos com educação por áreas científicas e pelo período em que ocorrem os cursos

Neste ponto, a semelhança do ponto precedente a distribuição dos gastos com a educação e as áreas científicas será feita também de forma separada.

A começar pelo período Laboral, as áreas em que os estudantes apresentam maiores gastos são as de Medicina (62.395.00 MT), seguem-se as áreas de Enfermagem e outras profissões de saúde (59.947.00 MT) e as áreas de Ciências Sociais e Direito (47.383.00 MT). Nas outras áreas os estudantes apresentam gastos inferiores a esses, as áreas de Letras, Artes e Humanidade com valores mais baixo de todos neste período (11.966.54 MT), de acordo com o quadro 102.

Quadro 102: Ensino no período Laboral - Despesas de educação por área científica

	Lboral
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	11.966.54
Ciências	13.643.00
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	18.779.57
Ciências Sociais e Direito	47.383.75
Engenharia e outros cursos técnicos	24.400.83
Educação	16.483.48
Medicina	62.395.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	59.947.00
Outra	16.555.42
Total	25.816.12

Enquanto no período Pós-Laboral as despesas de educação por áreas científicas são mais elevadas em quase todas as áreas com valores muito próximos acima dos 40.000,00 MT excepto a área de Medicina que continua também neste período com despesas mais altas com valores que excedem aos 50.000,00 MT por ano.

A exceção estende-se também para as áreas de Educação, Ciências Sociais e Direito e Economia e Gestão que apresentam gastos que vão desde 20.000,00 a 30.000,00 MT. Sendo o valor mais alto para este último grupo atribuído aos estudantes das áreas de Ciências Sociais e Direito, consoante o quadro a seguir.

Quadro 103: Ensino no período Pós-laboral - Despesas de educação por área científica

	Pós-Laboral
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	41.218.75
Ciências	43.675.31
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	25.174.53
Ciências Sociais e Direito	33.834.64
Educação	23.833.57
Medicina	51.025.00
Enfermagem e outras profissões de saúde	42.183.33
Outra	40.388.57
Total	31.049.72

O Ensino a Distância apresenta menos cursos a avaliar pelas áreas científicas que apresentam em relação aos outros períodos. As áreas de Letras, Artes e Humanidade apresentam gastos mais expressivos (53.166.67 MT), seguem-se as áreas de Ciências Sociais e Direito (45.428.12 MT), os estudantes que responderam outras áreas (33.150.00 MT), as áreas de Ciências (31.688.64 MT), Economia e Gestão (26.073.33 MT) e por último temos os estudantes das áreas de Educação (16.677.88 MT), conforme o quadro 104.

Quadro 104: Ensino a Distância - Despesas de educação por área científica

	Ensino a Distância
	Despesas de Educação Totais
	Média
Letras, Artes, Humanidades	53.166.67
Ciências	31.688.64
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	26.073.33
Ciências Sociais e Direito	45.428.12
Educação	16.677.88
Outra	33.150.00
Total	31.049.72

4.2.4.13 Custos Totais de Educação e de Vida

Depois de serem apresentados os gastos que os estudantes do ensino superior têm acarretado, quer com a educação, quer com as despesas consideradas de vida/de subsistência ou correntes. Desta feita, passa-se a apresentar as médias dos custos totais das duas despesas conforme o gráfico abaixo que as arrola todas.

O quadro abaixo mostra que nas despesas totais, os estudantes têm maiores gastos em média com a alimentação (24.333.71 MT), depois com as propinas ou mensalidades (20.882.61 MT), alojamento (13.507.12 MT), despesas pessoais (13.231.81 MT) e transporte (12.648.87 MT). Os gastos mais baixos observam-se nas despesas relacionadas com outras despesas não incluídas em qualquer outro item e com livros e outros materiais que estão abaixo de 1.000.00 MT ano.

Quadro 105: Disposição das despesas totais dos estudantes do ensino superior por tipo de custo (MT) anuais

	Média
Alojamento	13.507.12
Telefone e telemóvel	4.970.81
Alimentação	24.333.71
Despesas médicas	4.463.78
Despesas de Transporte	12.648.87
Pessoais	13.231.81
Propinas	20.882.61
Taxa de matrícula	1.647.58
Outras taxas (seguro, inscrição para exames)	1.192.51
Livros e outros materiais	981.47
Equipamento (computadores, modem, etc.) e visitas de estudo	2.076.81
Outras despesas não incluídas em qualquer outro item	892.81
Total	100.829.89

Estes gastos quando convertidos em valores percentuais e comparados, conforme se vê no quadro 106, mostram que os estudantes gastam mais com as despesas correntes (73.3%) em relação com as despesas de educação (26.7%).

As despesas correntes que variam de sector e tipo de ensino, os estudantes do ensino público revelaram ter maiores despesas de vida em relação aos estudantes do privado. Os estudantes do ensino Politécnico Público a liderar com 80.2% nas despesas correntes e o ensino Universitário Público com (77%). Os estudantes do ensino Universitário Privado com 58.8% e do ensino Politécnico Privado com 54.7%.

No entanto, quando se olha para as despesas de estudo, o cenário muda, os estudantes do ensino privado apresentam maiores despesas com a educação em relação aos estudantes do público. Os do ensino Politécnico Privado apresentam uma percentagem de 45.3% e o Universitário Privado 41.2%. Enquanto os estudantes do ensino Universitário Público apresenta 23% com os gastos em educação e os estudantes do Politécnico Público 19.8%.

Quadro 106: As percentagens das Despesas de Educação/Despesas Correntes por sector e tipo de ensino

	Despesas de Educação Totais	Despesas correntes 12 meses
Universitário Público	23.0%	77.0%
Politécnico Público	19.8%	80.2%
Universitário Privado	41.2%	58.8%
Politécnico Privado	45.3%	54.7%
Total	26.7%	73.3%

Entretanto, quando acoplado os custos dos estudantes quer com as despesas de educação quer com os de vida conforme o gráfico que se segue. Os dados mostram que para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino privado os gastos totais são maiores (136.593.33 MT) contra (81.542.12 MT) dos estudantes do público. O valor total em média para as despesas com a educação e de vida rondam acima de 100.000.00 MT por ano.

Quadro 107: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por tipo de ensino público e privado

	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)
	Média
Pública	81.542.12
Privada	136.593.33
Total	100.939.36

Quando olhamos para a distribuição das mesmas despesas de forma mais detalhada tendo em conta o sector e tipo de ensino de acordo com o quadro abaixo. Percebe-se que os valores totais nas despesas dos estudantes do ensino privado são na grande maioria mais elevados os custos dos estudantes que se encontram a frequentar o ensino superior Politécnico Privado com um total de 172.224.00 MT. E temos também os custos dos estudantes que se encontram a frequentar o ensino Universitário Privado que apesar de serem inferiores aos dos primeiros não deixam de ser também significativos com um total de 152.652.29 MT.

Para os estudantes que se encontram a frequentar o ensino público, apesar dos estudantes que estudam no ensino Universitário terem despesas ligeiramente elevadas (82.979.51 MT) em relação aos do Politécnico (78.766.56 MT). Quer num quer no outro as despesas totais dos estudantes não excedem a 100.000.00 MT.

Quadro 108: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por sector e tipo de ensino

	Despesas de Educação Totais	Despesas correntes 12 meses	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)
	Média	Média	Média
Universitário Público	15.534.04	67.445.46	82.979.51
Politécnico Público	21.993.4	56.773.16	78.766.56
Universitário Privado	50.102.89	102.549.4	152.652.29
Politécnico Privado	66.144.00	106.080.00	172.224.00
Total	28.232.25	75.946.09	104.178.34

As mesmas despesas totais dos estudantes quando distribuídas em função do período em que ocorrem os cursos. Mostram que os estudantes do período Pós-laboral têm em médios maiores gastos (122.578.66 MT) anuais e seguem-se os estudantes do período Laboral (95.889.35 MT). Por último em termos de gastos totais encontramos os estudantes do Ensino Distância (88.367.78 MT).

Como podemos constatar nos pontos anteriores quando estávamos a olhar para os gastos em separado, o que engrossa mais os gastos dos estudantes são as despesas correntes ou de vida.

Quadro 109: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) em função do período em que ocorre o curso

	Despesas de Educação Totais	Despesas correntes 12 meses	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)
	Média	Média	Média
Laboral	25.688.69	70.200.66	95.889.35
Pós-Laboral	30.827.14	91.751.52	12.2578.66
Ensino a Distância	29.068.12	59.299.66	88.367.78
Total	27.673.79	73.156.09	100.829.88

As despesas totais distribuídas pelas áreas e sector e tipo de ensino revelam-se mais elevadas para os estudantes que estão a frequentar o ensino privado em relação aos

do público. No ensino privado, as áreas científica cujo custos para os estudantes são mais altos em relação a média total são as de Letras, Artes e Humanidades (360.795.00 MT) e seguem-se os estudantes das áreas de Medicina (236.204.21 MT).

Ainda no seio dos estudantes do ensino privado, apesar das outras áreas apresentarem custos abaixo dos apresentados, todos outros estudantes têm gastos totais que rondam nos 100.000.00 MT por ano.

Para o ensino público os estudantes que apresentam os gastos totais com as despesas de vida que vão aos 100.000.00 MT por anos pertencem as áreas de Ciências Sociais e Direito e Educação. Os gastos dos estudantes das outras áreas estão abaixo do valor indicado sendo o gasto mínimo de 56.386.54 MT.

Quadro 110: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) por área científica

	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)	
	Pública	Privada
	Média	Média
Letras, Artes e Humanidades	71.534.41	360.795.00
Ciências	63.037.50	175.715.32
Economia, Gestão e Ciências Computacionais	75.308.59	109.514.32
Ciências Sociais ou Direito	111.952.61	126.110.10
Engenharia e outros cursos técnicos	88.945.08	136.600.91
Educação	104.036.52	123.500.00
Medicina		236.204.21
Enfermagem e outras profissões de saúde		148.480.00
Outra	563.86.54	106.362.00
Total	83.200.78	147.144.18

As despesas anuais apresentam alguma proporcionalidade em relação aos rendimentos do agregado familiar. Na medida em que o quadro 111 mostra que os estudantes cujos familiares têm rendimentos elevados apresentam despesas em média também elevadas e os que referiram o contrário as despesas tenderam também a ser inferiores. Sendo a média total das despesas com a educação e vida para os estudantes do ensino superior, independentemente dos seus rendimentos, de 103.194.71 MT.

Quadro 111: Despesas totais anuais (Educação e de Vida) em função do rendimento do agregado familiar

	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)	
	Média	
Elevado/médio alto (>30.000,00 MT)	136.403.25	
Médio (10.000,00 - 30.000,00 MT)	113.255.26	
Baixo (<10.000,00 MT)	81.113.86	
Total	103.194.71	

Na distribuição dos gastos totais por estudantes que moram no local onde se encontram a instituição do ensino superior e os que não moram no mesmo local, como se pode ver no gráfico a seguir. Apesar das diferenças nos gastos não serem muito expressivas, a média dos gastos para os estudantes deslocados é inferior (92.140.00 MT) a média dos estudantes não deslocados (109.554.26 MT).

Estas constatações foram também verificadas nos rendimentos anuais, em que os estudantes deslocados apresentam rendimentos relativamente menor em relação aos estudantes não deslocados que têm um rendimento relativamente maior.

Essa diferença possivelmente pode ser explicada pelo facto de ter sido mais fácil para os estudantes deslocados apresentarem os seus gastos e despesas pessoais em relação aos estudantes não deslocados que em algum momento podem ter apresentado despesas, principalmente as correntes ou de vida que tendem a sobrepor-se as de educação, que podem ter sido feitas tendo em conta outros membros do seu agregado familiar.

Quadro 112: Distribuição dos gastos totais por estudantes deslocados e não deslocados

	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)			
	Laboral	Pós-Laboral	Ensino a Distância	Total
	Média	Média	Média	Média
Deslocado	91.493.52	103.977.68	73.823.21	92.140.05
Não deslocado	100.017.68	141.928.38	98.862.04	109.554.26
Total	95.649.71	122.823.95	90312.2	101.288.39

Para além das distribuições feitas nos pontos anteriores, foi também possível cruzar as despesas totais e anuais dos estudantes tendo em atenção o tipo de ensino, o local onde se encontram as instituições de ensino superior e tipo de alojamento dos estudantes.

Essa distribuição das despesas anuais dá indicação de que os estudantes, quer sejam do ensino público quer sejam do ensino privado, que se encontram a morar na capital provincial especificamente no distrito de Xai-Xai tendem a ter maiores gastos. Os gastos em média vão desde o mínimo de 113.851.91 MT a um máximo de 650.550.00 MT. É de referir que o distrito de Xai-Xai é onde estão concentradas todas as instituições de ensino superior privada abrangidas pelo estudo.

O distrito em que os estudantes apresentam menos gastos anuais é o de Chongoene com gastos abaixo dos 90.000.00 MT.

A distribuição dos valores em função da residência dos estudantes varia muito por conta também da variação das próprias despesas quer de estudo quer de vida. Existem estudantes que têm maiores despesas de estudos e menor de vida e vice-versa. No entanto, como já havia sido constatado nos pontos anteriores nas diferenças entre as despesas de vida e de estudos, as despesas correntes ou de vida são as que pesam muito mais para o bolso dos estudantes e famílias.

Quadro 113: Disposição das despesas anuais dos estudantes agrupados por tipo de ensino, região da instituição e tipo de alojamento do estudante

	Despesas de Educação Totais	Despesas correntes 12 meses	Despesas totais anuais (Correntes + Educação)
	Média	Média	Média
Grupo 1 - Ensino Público/Chibuto/Casa dos pais ou familiares	4706.00	14448	19.154.00
Grupo 2 - Ensino Público/Chibuto/Residência universitária	6110.83	53250	59.360.83
Grupo 3 - Ensino Público/Chibuto/Casa, apartamento, quarto alugado	10006.00	84971.1	94.977.1
Grupo 4 - Ensino Público/Chibuto/Casa própria	17.242.25	163.710	180.952.25
Grupo 5 - Ensino Público/Chókwè/Casa dos pais ou familiares	26.265.25	75901.8	102.167.05
Grupo 6 - Ensino Público/Chókwè/Residência universitária	18417.86	44657.14	63.075.00
Grupo 7 - Ensino Público/Chókwè/Casa, apartamento, quarto alugado	21023.72	57789.39	78.813.1
Grupo 8 - Ensino Público/Chókwè/Casa própria	18966.11	41777.78	60.743.89
Grupo 9 - Ensino Público/Chongoene/Casa dos pais ou familiares	14842.49	56332.08	71.174.57

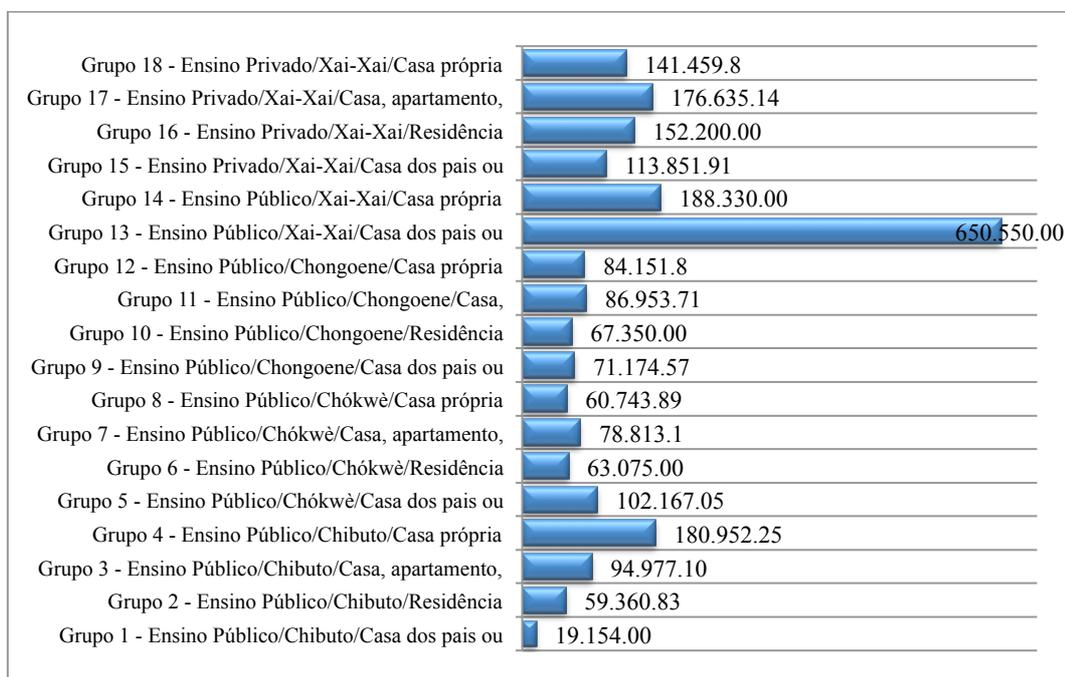
Grupo 10 - Ensino Público/Chongoene/Residência universitária	9150	58200	67.350.00
Grupo 11 - Ensino Público/Chongoene/Casa, apartamento, quarto alugado	15766.65	71187.06	86.953.71
Grupo 12 - Ensino Público/Chongoene/Casa própria	20293.8	63858	84.151.8
Grupo 13 - Ensino Público/Xai-Xai/Casa dos pais ou familiares	121710	528840	650.550.00
Grupo 14 - Ensino Público/Xai-Xai/Casa própria	65450	122880	188.330.00
Grupo 15 - Ensino Privado/Xai-Xai/Casa dos pais ou familiares	50508.68	63343.24	113.851.91
Grupo 16 - Ensino Privado/Xai-Xai/Residência universitária	62200	90000	152.200.00
Grupo 17 - Ensino Privado/Xai-Xai/Casa, apartamento, quarto alugado	52229.43	124405.71	176.635.14
Grupo 18 - Ensino Privado/Xai-Xai/Casa própria	41654.26	99805.54	141.459.8

Por fim, temos o gráfico abaixo que apresenta as mesmas despesas totais de educação e despesas correntes ou de vida apresentadas no quadro anterior mas de forma aglomerada.

As despesas mais altas vão para os grupos 4, 5, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 que estão acima dos 100.000,00 MT. No entanto, o grupo dos estudantes do número 13 supera a todos outros com valores que excedem aos 600.000.00 MT por ano.

Os grupos mencionados na sua maioria são de estudantes do ensino privado e o grupo de estudantes número 1 apresentam a despesa mais baixa de todos.

Gráfico 47: Despesas totais anuais com educação e vida dos estudantes agrupados por tipo de ensino, distrito onde se encontra a instituição e tipo de alojamento dos estudantes



4.3 Análise dos Dados

Neste ponto, para a análise vai-se confrontar as informações recolhidas quer a partir das fontes escritas, quer a partir das fontes empíricas a partir do questionário, com a teoria de forma a compreender e melhor clarificar o fenómeno pesquisado.

Referir que este estudo segue a linha de investigação dos projectos “Custo de Estudante no Ensino Superior em Portugal” (CESTES 2, 2015) e a base teórica que conduz a pesquisa está assente na teoria de partilha de custos (*cost-sharing*) desenvolvida em vários estudos por Johnstone (2001, 2003, 2004, 2010).



Figura 6: A base teórica

O modelo de análise para este estudo é operacionalizado a partir de quatro conceitos principais a saber: Financiamento, Acessibilidade e Equidade ao Ensino Superior. E estes conceitos por sua vez estendem-se para as seguintes dimensões (políticas, económicas e sociais): Políticas de financiamento do ensino superior, características sócio económicas, condições de vida e custos de estudo e de subsistência ou de vida dos estudantes do ensino superior.

Assim, em função da questão de partida dessa pesquisa: ***Como é que as políticas de financiamento público e privado se constituem como factor favorável ou desfavorável à acessibilidade e equidade ao ensino superior dos estudantes moçambicanos na província de Gaza?***

Para melhor orientar e clarificar a análise, serão tomados em consideração cada objetivo específico da pesquisa que emergem da pergunta de partida.

Objetivo 1: Identificar as políticas de financiamento implementadas nas instituições de ensino superior em Moçambique, considerando os tipos de políticas e a forma de aplicação

Para dar melhor vazão a este objetivo, identificando melhor as políticas de financiamento do ensino superior nos dias atuais em Moçambique, e apesar do foco do estudo não estar virado para fenómenos históricos, urge a necessidade de recorrer ao contexto histórico a partir de fontes escritas como forma de compreender as mudanças que o ensino superior foi sofrendo, desde o passado até aos nossos dias, que tiveram um grande impacto no estágio contemporâneo do financiamento no ensino superior.

Como já foi mencionado após ao período da independência de Moçambique o país adotou o modelo político Socialista como um dos caminhos que na época se acreditava que pudesse ser o melhor para o país que se caracteriza por uma rica diversidade cultural.

Segundo Mosca (1999, p. 83) no seu livro intitulado a Experiência Socialista em Moçambique, naquele período “a economia do país assentava-se na quase-ausência da propriedade privada, pelo menos sobre os principais meios de produção, na direção da economia pelo plano que deveria cumprir os objetivos políticos e que substituiria o mercado na afetação dos recursos”.

No mesmo período, de entre várias realidades que caracterizavam o momento, com a nacionalização dos sectores sociais como a saúde e a educação, o Estado consagrou-se como guardião da educação que fora recusada aos moçambicanos no período colonial e o ensino foi caracterizado como sendo totalmente estatal ou público.

O que permitiu que nessa fase até, como refere Dias (1998), antes de 1991 os alunos fossem admitidos automaticamente em um curso universitário, e depois terem de passar a ser submetidos aos exames de admissão para o acesso às instituições de ensino superior públicas.

As mudanças que foram surgindo a começar pela transição do socialismo para uma economia de mercado a partir dos anos de 1980, a adoção de uma nova constituição em 1990, que introduz um novo regime político multipartidário,

consequentemente uma economia virada para o mercado e o fim da guerra civil, que desembocou nos acordos gerais de paz em 1992.

Anunciava-se uma transformação estrutural ao nível de toda a esfera política do país, coadjuvado com a falta de quadros, a procura pelo próprio ensino superior que já começava a ser maior, o monopólio de instituições superior públicas somente na cidade capital, que já não estava a corresponder e os debates sobre o acesso e expansão como resultado disso tomam mais espaço no país.

Fazendo uma comparação dos dois períodos Mário *et al.* (2003), mostram que a muito poucos candidatos potenciais foram negados o acesso ao ensino superior durante os anos socialistas, porque o número de graduados do ensino médio era muito pequeno.

Como também foi referido, para melhor responder à nova realidade que se anunciava em Moçambique, havia a necessidade de organizar melhor o ensino superior. Assim, foi criada a Lei do Ensino Superior 1/93 atualmente Lei 27/2009, segundo a qual estabeleceu a autonomia das instituições de ensino superior e permitiu abertura de IES privadas.

Em relação a autonomia, conforme a Lei do Ensino Superior,

autonomia das instituições do ensino superior é a capacidade para exercer os poderes e faculdades que lhes assiste na prossecução das suas respectivas missões, bem como observar os deveres necessários pedagógico para que se alcance a liberdade académica e intelectual, em conformidade com as políticas e planos nacionais relevantes (Ministério de Educação, 2012, p. 27).

Esta autonomia salvaguardava a liberdade que no período socialista levou o Estado a fechar alguns cursos por não os considerar prioritários na altura ou porque atentavam contra o regime político vigente. Conforme refere Beverwijk (2005, p.15),

a implementação da lei 1/93 teve grandes consequências, já que a introdução da autonomia significava que o nível de intervenção governamental limitava-se ao pagamento de pessoal, manutenção de instalações e equipamentos e a manutenção de um papel decisório na abertura e encerramento de novas instituições. Os reitores assumiram um papel consultivo junto ao Conselho de Ministros sobre a política de ensino superior e receberam uma liberdade substantiva em termos de gestão

institucional. Eles passaram a negociar diretamente com o Ministro do Planeamento e Finanças sobre quaisquer assuntos financeiros.

Como resultado também da autonomia com a lei que passou a regular o Ensino Superior nos requisitos para o acesso às IES no seu artigo 23 no ponto 5 quando refere, “sem prejuízo dos requisitos que venham a ser fixados pelas instituições do ensino superior” p. 37. Concede a prerrogativa às IES de poderem encontrar mecanismos de seleção dos candidatos, independentemente dos estudantes apresentarem todos requisitos para o acesso.

Assim, um dos mecanismos encontrado pelas IES para responder a procura massiva pelo ensino superior foi o sistema de exame de admissão, conforme já fora mencionado.

Este processo de seleção com o tempo teve consequências, mesmo que não fossem intencionais, de distorcer o sistema a favor de alunos com o melhor ensino primário e secundário, que são em sua maioria estudantes urbanos com os meios para frequentar escolas particulares (Fonteyne e Jongbloed, 2018).

Como consequência disso, os estudantes com condições socioeconómicas baixas têm tido cada vez mais dificuldades em passar nos exames de admissão e acabam em instituições privadas que cobram o custo total de ensino.

Em relação ao abandono do Estado moçambicano das políticas marxistas-leninistas várias foram as razões dentre elas, a fragmentação do bloco soviético e o facto das políticas económicas e sociais da própria linha de organização e administração do Estado não estar a sortir os resultados que se esperavam.

Para contornar os resultados em face da política anterior, Moçambique teve de recorrer ao Fundo Monetário Internacional, que segundo a *World Bank* (2019), tendo iniciado com o apoio para a estabilização económica nos anos 80, depois a reconstrução do país no pós-guerra civil que durou 16 anos, no início dos anos 90, e o apoio foi até a uma estratégia de um auxílio mais vasto no final dos anos 90.

E assinalava-se assim a entrada de Moçambique para uma economia de mercado, deixando para trás uma política em que tudo era planeado ao nível central decorrente da política socialista.

Nesta nova política, a lógica que se afigurava como o único caminho a ser adotado, mais para o neoliberalismo, em que o Estado emancipa para o privado quase todas as áreas sociais que antes estavam sob sua exclusiva tutela e atuação, trouxe

mudanças nas políticas públicas e sociais em que o ensino superior está inserido.

Para o efeito, o desafio que se impunha ao invés de ser somente de acesso como foi aquando da independência, passa a ser também de expansão e para o efeito o Estado contava com a proliferação de instituições de ensino superior privadas.

Conforme reconhecido por Chilundo (2010) as instituições privadas complementam o esforço do Estado em termos de geração de acesso ao ensino superior, embora com alcance limitado.

Para garantir que os desafios que se estabeleciam fossem acautelados, sentiu-se a necessidade de haver um sector que pudesse coordenar ao nível nacional as atividades inerentes as IES sem colocar em causa a autonomia institucional das mesmas.

Assim, em Janeiro do ano 2000 foi criado o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, atualmente Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional.

Com aquele ministério que marca uma nova fase do ensino superior, para Beverwjk (2005) novas políticas foram introduzidas para enfrentar os problemas existentes e criou um ambiente favorável a novas oportunidades.

Ao contrário do que acontecia no período após independência em relação ao papel e função do ensino superior, conforme Rosário (2013) que era essencialmente de produção de quadros que pudessem dar resposta a Revolução Moçambicana de forma técnica, científica e ideologicamente mais preparada, passa-se para uma lógica dos objetivos do ensino superior que visa responder aos desafios do desenvolvimento do país a partir do reforço a investigação e mudanças da estrutura curricular dos cursos.

É de mencionar que a expansão que também constituía um dos desafios nesse período foi acarretado de vários erros considerados estratégicos como tem sido referido por vários autores Mário *et al.* (2003), Beverwjk (2005), Taimo (2010), Matos e Mosca (2010), Langa (2013). Quer as instituições de ensino superior públicas, quer privadas, abrem pólos de ensino superior e cursos por outros pontos do país sem condições consideradas básicas, como o corpo docente, infraestruturas adequadas, nem outras condições académicas e científicas.

Indica Beverwjk (2005) que ao mesmo tempo que se sentia a necessidade de expandir para atender a uma procura sem precedentes de acesso, à semelhança de outros países da África Subsariana, Moçambique não dispunha de recursos financeiros adequados, com consequentes impactos negativos nos recursos físicos e humanos.

Como consequência, configurou-se num ensino superior que, na maior parte dos casos, não possuía corpo docente formado, com poucos docentes em tempo integral, sem massa crítica para o debate e investigação, com condições pedagógicas de funcionamento precárias, com projetos científicos e pedagógicos difusos, segundo Matos e Mosca (2010).

Para Fonteyne e Jongbloed (2018) a falta de ligação entre financiamento e resultados cria uma situação em que o governo exige às instituições expandirem sem financiar adequadamente a mesma expansão o que faz com que o gasto por estudante diminua rapidamente e afeta a qualidade do ensino superior.

Com a criação das IES privadas umas das distinções importante em relação as IES públicas prende-se com a questão do financiamento. Segundo a Lei do Ensino Superior no seu artigo 13 (Definição e Classificação), enquanto as instituições de ensino superior públicas têm o apoio direto da fonte principal de receita do orçamento de Estado as privadas dependem das receitas advindas na sua maioria das mensalidades cobradas aos alunos (Ministério de Educação, 2012).

A modalidade de financiamento das instituições de ensino superior públicas, apesar de se reconhecer a sua necessidade, tem colocado alguns desafios. Uma vez que apesar das IES públicas passarem a gozar de alguma autonomia, em termos de governação e gestão, a dependência financeira ainda persiste e em algum momento continua a colocar em causa a independência das mesmas. Como questiona Mosca (2009) como ter uma investigação independente se os financiadores têm os seus objetivos e delas dependem os fundos para a investigação?

No que diz respeito as instituições de ensino superior privadas, refere Langa (2013) que o tipo de ensino foi abraçado por várias entidades, como organizações privadas, nomeadamente as empresas e as organizações religiosas quer islâmicas quer cristãs, partidos políticos, umas com fins lucrativas e outras nem por isso.

No entanto, o autor mostra que pelos valores que se cobram de propinas que podem variar de USD 100 a USD 300, se não mais, pode-se argumentar que todas elas têm fins lucrativos e tendem quase todas para uma lógica corporativa.

Estes custos altos para ter o acesso ao ensino superior vão tender a aumentar cada vez mais, principalmente quando o desafio que se impõem hoje, para além do acesso e expansão, está relacionado com a qualidade. E as receitas advindas das propinas, segundo Mosca (2009),

constitui um imperativo de sobrevivência económica para as instituições de ensino superior privada e ter qualidade implica aumento de custos para o acesso. E como se não bastasse, o custo alto do ensino a partir de propinas nem sempre estão ao alcance da maioria das famílias Moçambicanas. Assim, como as IES privadas dependem da quantidade de alunos para a sua sobrevivência, as propinas passam a ser a factura de um título e não o pagamento do acesso à formação, numa clara alusão de falta de comprometimento com a qualidade ou um atentado com o mesmo, p. 6.

E para além das IES privadas, conforme Langa (2013) essa tendência para lucratividade, também já se faz sentir hoje nas instituições de ensino superior públicas onde os programas de pós laboral custam em termos de pagamento de propinas quase o mesmo valor das privadas.

As taxas de pagamento de propinas foram introduzidas nas IES públicas para o regime de Pós-Laboral, que para Taimo (2010) foi a partir de um despacho do Ministério das Finanças em meados de 1980 e para além disso permitia que as mesmas passassem a cobrar pelos serviços de restauração e alojamentos dos estudantes, as instituições de ensino superior começam a introduzir algumas atividades que geram rendimentos como a formação e consultoria.

Como pode-se constatar, enquanto numa primeira fase a universidade era concebida como um serviço social e público na fase que procede ao Socialismo começa parecer mais uma oportunidade de negócio. Assiste-se a partir desse período a tendência de um financiamento diferente, que para além dos estudantes/famílias poderem participar, as IES públicas passam a buscarem outras fontes de financiamento.

O que segundo Matos e Mosca (2010) passa a não haver uma priorização de ensino superior de qualidade, parece que tudo foi entregue e deixado a mercê do mercado.

Para os autores, essas alegações têm como base o facto de o Estado não esclarecer sobre as áreas prioritárias de formação e investigação, as diferenças entre ensino superior universitário e politécnico, sobre o financiamento do ensino e a disponibilidade de bolsas de estudo, a aplicação de uma carreira docente e de investigação, a democraticidade das instituições, entre muitos aspetos.

Em função disso, como também já foi mencionado sendo o Estado responsável pela regularização, fiscalização e avaliação para a preservação da qualidade e de forma geral do funcionamento do próprio ensino. Para salvaguardar as questões que se

impunham mormente relacionado com a qualidade do ensino.

Cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior Decreto número 63/2007, que teria a função de zelar pelas últimas questões que se impunham (relevância e qualidade).

No entanto, a questão da qualidade remete sempre a questão do financiamento uma vez que a garantia de qualidade no ensino superior implica um investimento acrescido no mesmo ensino.

Para fazer face a isso, percebe-se a partir do plano estratégico do ensino superior 2000-2010, referenciado por Chilundo (2010), a necessidade de diversificar as fontes de financiamento no ensino superior que constituía um dos temas centrais.

E referir que o mesmo plano estratégico mereceu o apoio e interesse do Banco Mundial.

O Banco Mundial que faz parte das consideradas instituições da *Bretton Woods*, na sua atuação ao nível global, sempre pautara numa primeira fase por políticas monetaristas financiando mais projetos de investimentos e não de consumo. No entanto, a partir dos anos 60 sob a influência da teoria do capital humano o Banco Mundial abre janelas de financiamento para sectores sociais com um especial enfoque para a educação. Segundo Cerdeira (2008) em 2002, a partir do Relatório *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, há uma mudança de visão e políticas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento em que se passa a dar maior primazia ao investimento no ensino superior.

Foi mesmo nesse período 2002, dois anos depois da elaboração do plano estratégico do ensino superior 2000-2010, que Moçambique teve o primeiro financiamento do Banco Mundial para o desenvolvimento do ensino superior.

Este financiamento veio a reforçar ainda mais o debate sobre a mudança de paradigma no financiamento do ensino superior, mais para uma lógica mercantil do mesmo ensino.

Num dos relatórios do Banco Mundial sobre o diagnóstico da reforma de financiamento do ensino superior lê-se as seguintes recomendações:

Quando o governo transfere custos para os estudantes, ele deve introduzir um sistema paralelo de assistência financeira para manter a acessibilidade e fornecer equidade. A seguir estão os cinco principais veículos dessa suplementação, ou mudança na partilha de custos: (a) introdução ou aumento substancial de propinas e taxas completas ou

quase custos totais em sectores de ensino superior até então apoiados principalmente ou integralmente por receitas públicas, (b) introdução de subvenções e empréstimos, (c) encorajamento do ensino superior privado apoiado principalmente através de propinas, (d) o encorajamento de atividades empresariais por parte do corpo docente e / ou universidade e (e) o encorajamento da filantropia para doação, para operações e bolsas de estudos para estudantes (Word Bank, 1998, p.5).

O documento deixa claro a necessidade do Estado interferir menos no ensino superior deixando-o a mercê do mercado. Estes paradigmas podem ser vislumbrados, no projeto do Banco Mundial sobre o financiamento do ensino superior em Moçambique, nos objetivos da primeira componente intitulada Reforma e Desenvolvimento de Todo o Sistema:

As atividades incluirão assistência técnica, pequenos trabalhos de reabilitação, treinamento, estudos e workshops para o desenvolvimento de: (i) novas estruturas reguladoras, fiscais e de prestação de contas; (ii) novos métodos e programas pedagógicos de ensino; (iii) o uso do TIC no ensino superior; (iv) um sistema de acreditação; (v) fontes novas ou alternativas de financiamento; e (vi) prevenção e apoio de HIV para os estudantes (World Bank, 2002, p. 10).

No mesmo relatório do Banco Mundial consta como um dos subprojectos que constituía uma inovação no financiamento do ensino superior em Moçambique a partir dos fundos competitivos, quer para IES públicas, quer para privadas no projeto intitulado Mecanismo de Melhoria da Qualidade e Inovação com a sigla em inglês QUIF.

O projeto inovador tinha como objetivo conceder apoio a programas de desenvolvimento institucionais a partir de doações competitivas, ou empréstimos reembolsáveis, quer às instituições públicas, quer às privadas. Para permitir o aprimoramento e capacitação de pessoal (por meio de bolsas e outros treinamentos para docentes e gestores) e inovações para melhorar a qualidade e a eficiência dos programas existentes (por meio do desenvolvimento de currículo, fornecimento de equipamentos e materiais didáticos, etc.).

Na área de apoio aos estudantes, o projeto que contemplava três áreas de ação, no terceiro e último ponto, apresentava o subprojecto de bolsas de estudos provincial com uma verba correspondente a 2.6% do valor total conforme a tabela abaixo.

Component	Sector	Indicative Costs (US\$M)	% of Total	Bank-financing (US\$M)	% of Bank-financing
1. System-wide Reform and Development		7.17	10.1	6.09	10.2
2. Institutional Development and Investments		62.10	87.3	52.06	86.8
3. Provincial Scholarships		1.85	2.6	1.85	3.1
Total Project Costs		71.12	100.0	60.00	100.0
Total Financing Required		71.12	100.0	60.00	100.0

Figura 7: As componentes do projeto de desenvolvimento do ensino superior em Moçambique.

Fonte: (World Bank, 2002, p. 13)

Passados três anos após a implementação do projeto do Banco Mundial, em 2005 o governo a partir do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, dando continuidade, ainda na esteira de expansão de instituições de ensino superior públicas pelo país, ao abrigo do Decreto número 30/2005, abre desta feita os primeiros Institutos Superiores Politécnicos (ISP's) públicos, em 3 províncias no centro (Manica e Tete) e em uma no sul (Gaza) de Moçambique, tendo em atenção as potencialidades que caracterizam cada uma das províncias, recursos naturais minerais e agrários.

Os institutos de ensino superior abertos, para além de serem diferente em termos de estilo de ensino, politécnico com mais aulas práticas diferente do ensino tradicional universitário.

A diferença faz-se sentir também nos requisitos para o acesso que é feita a partir de pagamento de propinas nos dois períodos laboral e pós laboral. A justificação para o efeito está assente no facto dos ISP's apresentarem uma filosofia de ensino que requer mais recursos por conta das aulas práticas.

Salientar que o valor cobrado de propinas mensais que são fixadas pelo ministério que tutela o ensino superior, são considerados simbólicos, correspondente a quase 40 USD mensais.

No entanto, a realidade tem contrariado o simbolismo dos valores cobrados, pois os ISP's têm tido algumas dificuldades em cobrar essas mesmas propinas, por um lado pelas condições sociais de muitos dos estudantes que têm optado pelo mesmo sistema de ensino. E por outro pelo facto dos estudantes ainda não terem incorporado essa nova realidade de comparticipação nas instituições de ensino superior públicas.

O que faz com que os ISP's encontrem diversas medidas de coerção que obriguem aos estudantes a pagarem as propinas.

Hoje, volvidos mais de 50 anos de existência de ensino superior em Moçambique, pode-se dizer que há uma dualidade de financiamento no ensino superior, público e privado, com uma tendência mais para lógica de mercado pela existência de mais instituições privadas do que públicas, 31 e 22, respectivamente.

Em termos de financiamento indireto a partir de apoio social aos estudantes, a Lei do ensino superior no seu artigo 5 sobre as bolsas de estudos refere: “Para permitir a frequência do ensino superior e para atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades económicas e sociais, o Estado garante bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio” (Ministério de Educação, 2012, p. 27).

No entanto a bolsa de estudo é o único meio de apoio social concedido aos estudantes do ensino superior e o mesmo tem sido disponibilizado, por um lado diretamente para as instituições públicas do ensino superior. Por outro, como já foi referido, são disponibilizados a partir das bolsas de estudo provinciais geridas pelo Instituto de Bolsas de Moçambique que podem ser acedidas pelos estudantes do ensino superior público assim como do privado.

O apoio social a partir de bolsas de estudos é financiado pelo Orçamento do Estado moçambicano e organizações parceiras.

Objetivo 2: Analisar as políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique em função das políticas de propinas, características socioeconómicas dos estudantes e do apoio social

Em função da identificação das políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique no ponto anterior em que se concluiu ser uma política de financiamento mista, na medida em que conjuga o financiamento público e privado, como se pode ver pela figura abaixo retirada do plano estratégico do ensino superior 2012-2020.

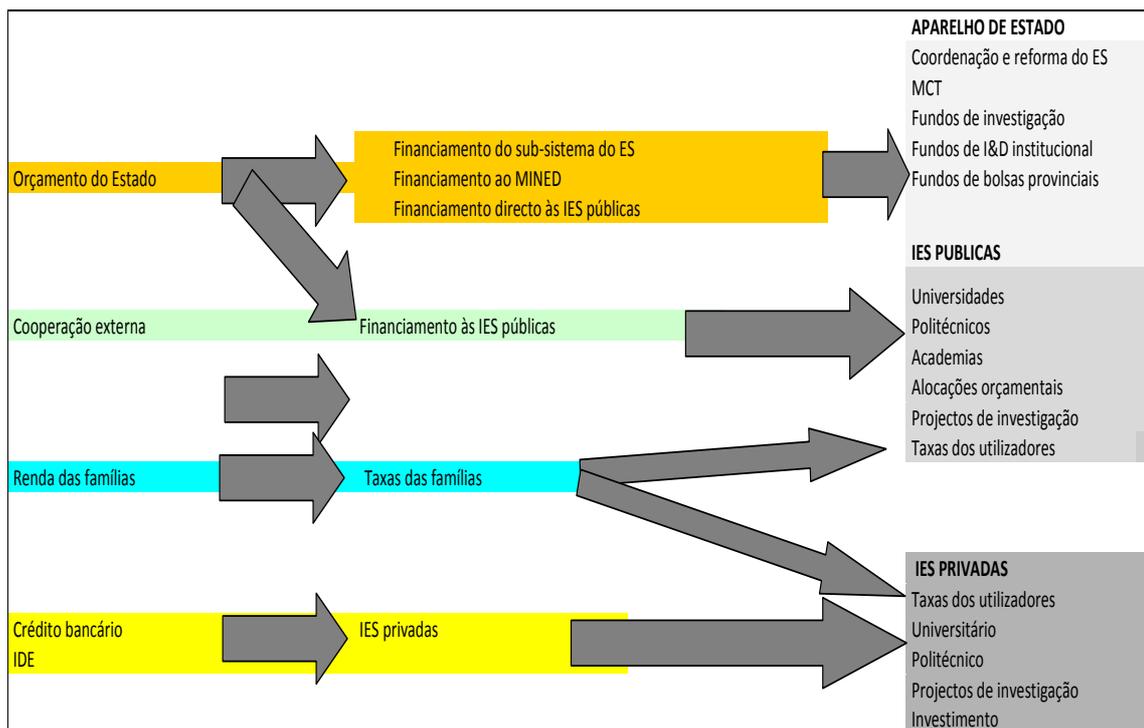


Figura 8: Modelo atual de Financiamento do ensino superior em Moçambique

Fonte: (Ministério de Educação, 2012a, p.39)

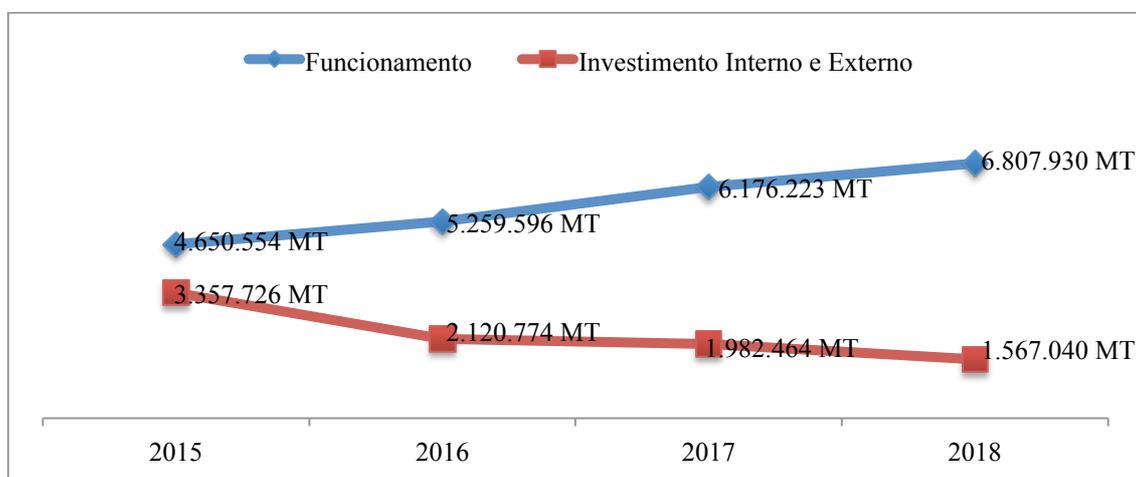
Quando se caracteriza a mesma política em função dos modelos de políticas de propinas no financiamento do ensino superior, a mesma enquadra-se numa das formas e estágios das políticas de partilha de custos considerada política de duas vias (*dual-track*). Um modelo que, segundo Cerdeira (2008), caracteriza-se por uma estrutura pública restrita controlada pelo governo e um sector privado que tende a crescer mais. As taxas variam de uma instituição para outra em função das suas particularidade tipo de instituição e ensino. Em algumas instituições encontram-se vagas que são livres de propinas ou são cobradas propinas em valores baixos, o número de vagas são limitadas e há uma seleção dos alunos para o ingresso. O apoio que o governo concede aos estudantes é sempre pouco e os que não são abrangidos pelo apoio ficam sujeitos ao pagamento de propinas.

Este modelo que permite que se cobre propinas em algumas instituições e outras não, em que existem vagas noturnas pagas por alguns estudantes diferente do período diurno, como é o caso de moçambicano, tem merecido algumas críticas em algumas pesquisas quando se olham para as questões de equidade social, apesar da aceitação política que tem tido em África. Na medida em que,

evidencia um tratamento diferenciado dos dois tipos de estudantes (trabalhadores e não trabalhadores), o que põem em causa os princípios de equidade social, ao tratar de forma diferente os candidatos ao ensino superior. Ademais, o sistema do Pós-Laboral pode ser problematizado na questão sobre o acesso. Uma vez que revela que as pessoas que hoje estão a frequentar o período noturno já foram em algum momento penalizadas pela política de financiamento vigente no país, quando não tiveram oportunidade de frequentar o ensino superior na sua juventude que seria o tempo certo (CESO, 2017, p. 59).

No mesmo modelo de financiamento, quando se olha para o orçamento público disponibilizado pelo governo moçambicano às IES, como já foi mencionado, as estatísticas têm revelado que o financiamento direto, a partir do orçamento do Estado para instituições públicas, na educação no geral e no ensino superior em particular tem aumentado de ano em ano, como evidenciam as informações no gráfico que se segue correspondente aos orçamentos para o ensino superior nos últimos 4 anos.

Gráfico 48: Evolução do orçamento do ensino superior



Fonte: Elaborado a partir de informações do Ministério de Economia e Finanças (2018)

Esse comportamento orçamental para o ensino superior, com uma tendência a crescer, tem sido observado também em vários países africanos conforme os dados da UNESCO-UIS.Stat (2019), Brossard e Foko (2007) e Pôle de Dakar (2008) já apresentados neste estudo.

O mesmo valor disponibilizado às IES em termos de parcela no orçamento geral do Estado, corresponde a cerca de 2% do orçamento do Estado (Chilundo, 2010). E espera-se que haja algum aumento segundo o plano estratégico 2012-2020 com a subida ou a elevação da percentagem do orçamento às IES até 1,5% do PIB nacional (Ministério de Educação, 2012a).

No entanto, apesar dos aumentos graduais no orçamento canalizado para as IES de forma geral, pode-se notar conforme o gráfico acima uma ligeira queda nos investimentos quer internos e externos.

Para além disso, o impacto do crescimento do orçamento anual das IES não tem sido substancial na medida em que as IES vêm anos após anos as suas propostas de orçamentos, que espelham aquilo que são as suas reais necessidades, a sofrerem grandes cortes e terem de se contentar com os valores que são concedidos ao nível das finanças.

Esta realidade e prática também é comum em muitos outros países africanos conforme referenciado por Teferra e Altbach (2003).

Por isso que os cenários nas projeções orçamentais para o ano 2018 segundo o plano estratégico, indicavam um orçamento que deveria estar acima dos 6,176. 223, 00 MT apresentados no gráfico acima. Os cenários nas projeções previam um orçamento de funcionamento às IES públicas no ano 2018 que estivesse acima 9.000.000,00 MT, o que iria permitir segundo o mesmo documento que fossem criados mais lugares e pudesse aumentar o acesso ao ensino superior (Ministério de Educação, 2012a).

Pillay (2011) justifica que a falta de coerência entre o orçamento disponibilizado para o ensino superior às instituições de ensino superior em muitos países africanos deve-se ao facto do ensino superior não constituir a única área social prioritária em termos de investimentos, existindo outras a concorrerem com o mesmo.

Contudo, esta justificação não é comungada pelo Pôle de Dakar (2008) que acredita que as razões não estão necessariamente na questão da falta de prioridade que os governos africanos dão ao ensino superior. Mas sim no aumento acentuado de estudantes no mesmo ensino, o que justifica o declínio do financiamento público por estudante.

No entanto, Fonteyne e Jongbloed (2018) justificam para o caso da realidade moçambicana que a insuficiência do orçamento alocados às IES deve-se ao facto das negociações para obtenção do orçamento ser feita diretamente entre as IES e o Ministério de Economia e Finanças (MEF) sem uma base lógica, por exemplo resultados de desempenho das próprias IES, o que cria uma assimetria de informações.

E coloca o MEF numa posição de negociação desvantajosa, o que leva a fazer referência a orçamentos e despesas históricas. Uma vez que sem uma compreensão específica do sector de ensino superior, o MEF não pode avaliar verdadeiramente os pedidos de orçamento tendo em conta o mérito de cada pedido.

E o método que tem sido usado dá vantagens às instituições do ensino superior mais antigas em relação as mais recentes.

Assim, quer por uma ou por outra justificação, como também já foi mencionado o orçamento disponibilizado às IES torna-se extremamente ineficiente, e segundo Pillay (2010), em grande parte *ad hoc*, não se baseia em qualquer tentativa de desenvolver uma ligação mais estreita entre o planificado ao nível das instituições de ensino superior e o orçamento disponibilizado.

O que faz com que os gestores das IES no caso de Moçambique sejam chamados a empreenderem, e a procurar outros recursos, conforme foi referido pelo Magnífico Reitor da Universidade Lúrio em Moçambique Prof. Francisco Noa, no IV Congresso sobre a Cooperação e Educação de Qualidade (COOPEDU) em 2018, na sua comunicação intitulada: Os desafios do Ensino Superior em Moçambique.

Por causa dos cortes no orçamento, referiu ainda o autor, que as IES públicas são forçadas a buscar cada vez mais parceiros de apoio privados, quer internos e externos e a incentivar os docentes a concorrer para projetos de apoios institucionais para fazer face as lacunas financeiras criadas pelos défice orçamentais. E como já teríamos mencionados, esta situação tende a ser muito mais difícil com a crise que o país está a atravessar desde o ano de 2015 com a descoberta das chamadas dívidas ocultadas ou não declaradas, que levou o FMI a cortar o suporte ao orçamento geral do Estado que era concedido ao país.

Esta nova forma de gestão empreendedora e postura organizacional da IES, apesar de ter as suas vantagens em termos de autonomia na busca de novas fontes de recursos privados, pode afetar naquilo que é o papel e missão das mesmas. Na medida em que vai implicar que os gestores e o corpo docente concentrem-se mais em encontrar mecanismos para fazer face aos défices orçamentais, em detrimento das suas principais áreas de atuação e vocação, ensino, pesquisa e extensão.

E estas evidências espelham as características das reformas que o ensino superior vem tendo em mais de três décadas na sua governação, Morales, Wittek e Heyse (2012), a exposição a condições de mercado através da introdução de um modelo de prestação de serviços.

Em relação ao orçamento das instituições privadas, por causa da falta de informação oficial sobre os seus orçamentos anuais, sabendo que a maior fonte de financiamento das IES privadas são as propinas ou mensalidades pagas pelos estudantes, procurou-se a partir das informações, concedidas pelos estudantes que participaram desta pesquisa, sobre as propinas pagas anualmente pelos mesmos nas IES privadas que vão em média total para o ensino Universitário de 42.202.90 a 56.700.00 MT para o ensino Politécnico (ver o quadro número 79), que corresponde a uma média anual de 49.451.00 MT.

Considerando este último valor da média anual das propinas e multiplicado pela média do número dos estudantes das IES privadas abrangidas pelo estudo segundo a mostra que rondam nos 230 estudantes. Pode-se inferir que às IES privadas têm um orçamento, anual para a sua funcionalidade, pagas a partir das propinas cobradas aos estudantes, em valores que estejam acima de 11.373.730.00 MT. Uma vez que nessa simulação em função da natureza do estudo só foram tomados em consideração o número de estudantes, do segundo e terceiro ano.

Entretanto, sabe-se que as instituições de ensino superior privadas para além de dependerem das receitas advindas de cobranças de propinas também dependem de empréstimos bancários e de doações, conforme já mencionado.

Não obstante ao orçamento das IES que sinaliza muito bem as condições de financiamento das mesmas, Trow (2005) faz referência a um dos indicadores que revela também o compromisso financeiro, que é a taxa de participação.

Esse indicador constitui um desafio como já foi aludido não só para Moçambique como também para África Subsariana de forma geral.

No caso de Moçambique, o plano estratégico 2012-2020 revela que o número de estudantes no ensino superior num universo de 100.000 habitantes corresponde 440/100.000 e a média da Comunidade dos Países da África Austral (SADC) é de cerca de 700/100.000 (Ministério de Educação, 2012a).

E como se não bastasse, como é característico dos países africanos, na pirâmide etária da população em Moçambique segundo os dados do INE (2016) revela que a maioria da população moçambicana é constituída por jovens com idade compreendida entre os 19-24 anos.

E os dados da UNESCO-UIS Stat. (2019) indicam que Moçambique apresenta em 2017 uma taxa bruta de escolarização do ensino superior de 6,9%. O que quer dizer, segundo a mesma fonte, que existem em Moçambique 2.892.763 milhões de estudantes

com idade para ingressar no ensino superior no entanto só estão no ensino superior 200.649 estudantes segundo dados do ano 2017.

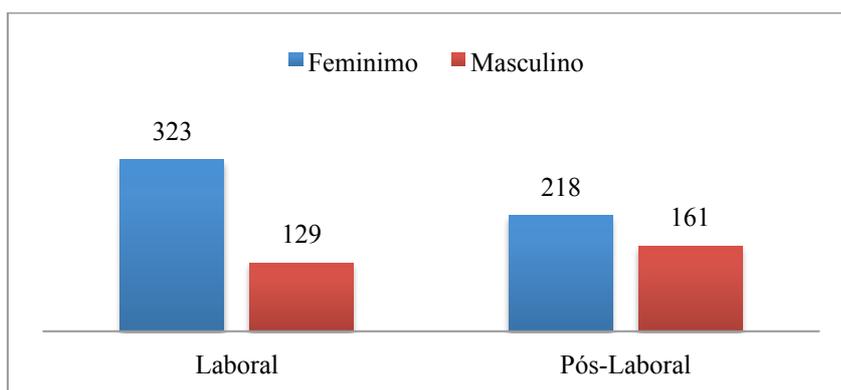
Estas baixas taxas de participação tornam-se ainda mais preocupantes quando o acesso ao ensino superior é altamente desigual. Segundo Pillay (2010), existem três determinantes importantes da desigualdade no contexto africano: género, condição socioeconómico e região.

Em relação ao género, os estudantes inquiridos nesse estudo na sua maioria são do sexo feminino (ver o quadro 22), realidade essa que caracteriza o corpo estudantil no ensino superior na província de Gaza no geral, conforme o gráfico abaixo.

Se por um lado este facto é revelador de estar haver uma equidade do género o que constitui uma mais-valia para o país, uma vez que as mulheres são as que tem tido menos oportunidades em relação aos homens em diversos domínios. Por outro lado apesar disso ainda persistem as tendências das mulheres estarem na sua maioria nas áreas de cuidados como as de educação e saúde e menos nas áreas técnicas como as de engenharia conforme o gráfico número 8.

E segundo Fonteyne e Jongbloed (2018) em Moçambique apenas um terço dos estudantes nas áreas prioritárias são mulheres e a política pode ser vista como se estivesse a criar este favoritismo de profissões tradicionalmente masculinas.

Gráfico 49: Estudantes Matriculados em 2018 nas IES em Gaza por género e período



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da DPCTESTP (2019)

E apesar da realidade dos dados da província de Gaza em relação a esse favoritismo dos estudantes do sexo feminino em relação aos masculinos, os dados globais do número dos estudantes ao nível do país em relação ao género evidenciam

uma ligeira diferença que rondam nos 8% entre os estudantes do sexo feminino e masculino. Sendo o maior número de estudantes do sexo masculino em relação aos do sexo feminino.

E essa diferença de género no ensino superior já foi ainda maior acima 20% em 2012, segundo o plano estratégico. O que nos leva a afirmar que as diferenças de género em termos de número de estudantes no ensino superior estão a diminuir.

Relativamente as condições sócio económicas, as estimativas realizadas com base no orçamento familiar em Moçambique mostram os fatores que caracterizam as condições das famílias moçambicanas. De entre os fatores sobressaltam as características demográficas como o tamanho da família, número de filhos e pessoas idosas nas famílias que afetam significativamente o consumo *per capita*. O emprego, as diferenças nos ganhos entre os que se encontram no sector primário que é uma maioria da população com rendimentos baixos em relação aos sectores secundários e terciários. E isso associado ao nível de escolaridade, em que as pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ganhar mais em relação as pessoas com menos escolaridade (Fonteyne & Jongbloed, 2018).

Como também foi constatados neste estudo (ver quadro 32) sobre o rendimento do agregado familiar dos estudantes que de alguma forma revela o quadro nacional. O maior número dos estudantes vem de famílias com rendimentos médios e baixos e avaliação qualitativa dos mesmos rendimentos segundo a opinião dos estudantes dão para viver com dificuldades.

E apesar disso, o estudo mostra que a família mesmo assim constitui a fonte principal de sustento para uma maioria dos estudantes, conforme se pode ver no gráfico número 42.

No concernente às desigualdades regionais, o governo moçambicano como forma de fazer face a essa questão, criou duas universidades públicas de raiz uma para a região norte a Universidade de Lúrio (UniLúrio) em 2006 e outra para região centro a Universidade de Zambeze (UniZambeze) em 2007. Uma vez que na região sul já tinha as primeiras duas maiores Universidades: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a extinta Universidade Pedagógica.

Ressaltar que, com a dissolução da Universidade Pedagógica em 2019 e a criação de 5 universidades públicas nas três regiões do país, como já foi referido, a partir das delegações da mesma universidade que abrangiam todo o país, vem de alguma forma reforçar o acesso e diminuir as desigualdades de acesso regionais, contribuindo

para a melhoria da equidade geográfica.

No entanto, se a questão do esforço do Estado no financiamento das IES públicas já constituía algum desafio com abertura de mais instituições públicas vai constituir um peso ainda maior para o orçamento canalizado para as IES.

Referir que a comparticipação dos estudantes e famílias no financiamento do ensino superior públicas, tem sido consideradas muito baixa em relação ao Estado.

Alguns estudos têm evidenciado que a média anual de matrícula para os estudantes que pagam a taxa de matrícula completa situa-se em torno de USD \$ 100 contra USD \$ 2500 que corresponderiam aos custos reais (Chilundo, 2010).

Quando se olha para esses valores, percebe-se que os mesmos não abrangem instituições do Estado que cobram mensalidades aos alunos, quer no período diurno, quer noturno. Os USD \$ 100 mencionados são referentes a parte dos custos considerados, por Whoodhall (2004) de custos diretos que são os de estudos e não a totalidade dos custos que são os custos de estudo e os custos indiretos de vida. Como explica Vossensteyn (1999),

O custo do ensino superior pode ser dividido em custos de estudo e vida. Os custos do estudo referem-se as propinas e despesas com materiais de estudo. Os custos de vida podem ser divididos em alimentação, acomodação, despesas de viagem e artigos diversos como desporto, entretenimento, etc, p. 162.

Como se pode constatar dos dados empíricos deste estudo, quando todos esses custos são tomados em consideração superam em demasia os valores acima mencionados, como se pode constatar no quadro número 107. As duas despesas acopladas, para os estudantes do ensino privado os gastos rondam em média em 136.593.33 MT e os do público rondam em 81.542.12 MT.

E é de salientar que este estudo não foi realizado nas províncias onde se encontram as maiores cidades capitais do país (Maputo, Beira e Nampula), o que revela que nessas províncias os custos, mormente de vida, podem ser ainda mais altos para os estudantes do ensino superior.

O que vem a mostrar que, apesar do esforço que o Estado tem vindo a empreender, os gastos reais dos estudantes que frequentam o ensino superior podem estar a ser ignorados nas políticas educativas referente a questão da comparticipação efetiva dos mesmos no financiamento do ensino superior.

Referir que para além do orçamento do Estado e a contribuição das famílias conforme a figura número 8 apresentada mais acima sobre o modelo atual de financiamento do ensino superior em Moçambique, existem outros financiadores externos que intervêm no financiamento do ensino superior no âmbito da cooperação externa que o país tem com outros países e organizações financeiras internacionais.

No entanto, o documento solicitado ao Ministério que superintende o ensino superior no âmbito deste estudo, em relação a outros agentes que financiam o ensino superior, faz apenas menção ao nome do Banco Mundial e refere e outros parceiros da cooperação bilateral.

O que pressupõem a ausência dos considerados mecenas internos, quer a título pessoal, quer a título organizacional que apoiam as IES ou aos estudantes por meio de bolsas de estudos a semelhança do que acontece em outros países.

Políticas de apoio social a partir das bolsas de estudos

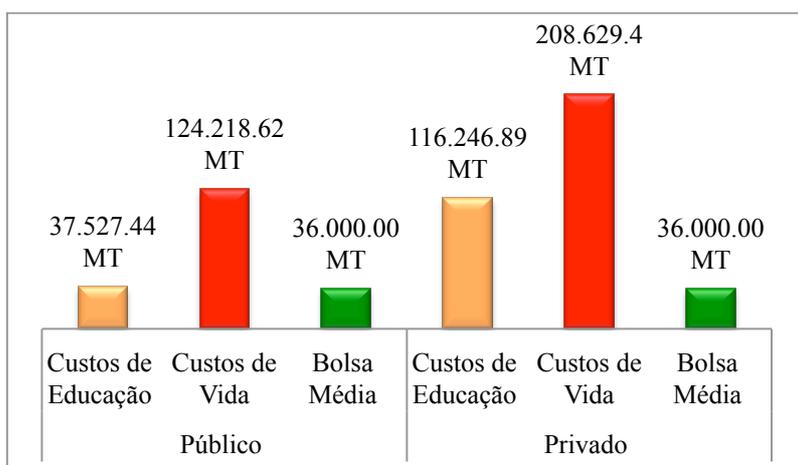
Para além de políticas educativas que visam criar condições para o acesso como a dotação orçamental direto alocado às IES, as políticas de expansão das IES, existe também o financiamento considerado indireto que também deve ser tomado em consideração a partir do apoio social especialmente para os estudantes que provêm de famílias carenciadas financeiramente.

As bolsas de estudos como uma das formas de apoio social são promovidas pelos Estados para poder garantir o acesso e permanências dos estudantes provenientes de estratos sociais mais desfavorecido em termos económicos (Cerdeira *et al.* 2014). Para os autores quando se pretende investigar sobre as condições de vida dos estudantes e o papel do Estado no financiamento do ensino superior é imperioso que se olhe para todos os apoios que são disponibilizados sejam eles diretos ou indireto. Como forma de saber o número de estudantes que têm sido beneficiado pelos mesmos apoios, qual o valor dos subsídios da bolsa e sua contribuição para o pagamento das despesas dos estudantes.

Portanto, o maior número dos estudantes bolseiros que participou desta pesquisa referiu auferir um subsídio de bolsa de estudo acima de 3.000.00 MT, em conformidade com o gráfico número 19.

Considerando este valor, multiplicado por 12 meses e cruzado com a média dos custos totais de estudos e de vida dos estudantes, conforme o quadro 108, verifica-se que os mesmos estão muito aquém, quer dos estudantes que se encontram no ensino superior público, quer principalmente no privado, das reais despesas dos estudantes como ilustra o gráfico abaixo número 50.

Gráfico 50: Comparação dos custos de educação e de vida com o valor da bolsa mais auferida pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor

E como se não bastasse, é de mencionar que as bolsas de estudos disponibilizadas pelo governo na sua maioria são para os estudantes que queiram ingressar nas instituições de ensino superior públicas. Com a exceção das iniciativas das bolsas provinciais financiadas pelo Banco Mundial que possibilitam que os estudantes escolham onde querem prosseguir com os seus estudos académico, quer no público quer no privado.

Apesar da lógica das bolsas de estudos a priori ser direcionada para as pessoas carenciadas como é o caso de Moçambique. O sistema de atribuição das mesmas bolsas não é eficiente uma vez que não está organizado de forma que consiga fazer uma estratificação dos estudantes em relação a sua real condição social.

Conforme referem Fonteyne e Jongbloed (2018) que a partir de uma tentativa de incorporar um aplicativo de *software* para estratificar os candidatos de acordo com sua situação socioeconómica.

Referem os autores que após um teste piloto em pequena escala, a IBE lançou uma corrida a nível nacional com todos os alunos do 12º ano que pretendiam seguir o ensino superior. Os resultados foram misturados e muitas questões ficaram por ser resolvidas; especialmente como superar a resistência à transparência fiscal e o registo dos candidatos com o Número Único de Identificação Tributária-NUIT.

O NUIT é um número de registo que deve ser utilizado por todas as pessoas singulares ou colectivas e entidades equiparadas, mesmo que tenham rendimentos livres de impostos e deve ser usado em todos os impostos, incluindo os aduaneiros.

Referir que o sistema atual para a candidatura das bolsas solicita ao estudante que apresente um comprovativo que ateste a sua condição de pobreza. Comprovativo este que muitas vezes não pode ser confirmado ou comprovado pelo facto de não haver nas instituições de ensino superior e outras que atribuem as bolsas como IBE uma mecanismo que seja eficiente para o efeito. O que pode levar a que os estudantes mesmo que não sejam carenciados tenham as mesmas bolsas em detrimento do estudante meritório.

Assim, há necessidade de se encontrar um mecanismo de controlo que seja eficiente e que vá de encontro com o contexto do país em que a informalidade em termos de rendimentos das famílias complica o controlo de quem são realmente os estudantes carenciados e os que não são. E com o agravante de não haver no país um sistema de cadastro e registo dos dados de todos os cidadãos que permita que se faça um controlo ainda mais aturado.

Nas informações fornecidas pela instituição pública que gere o maior número de bolsas de estudos no país, o Instituto de Bolsas de Moçambique, o Banco Mundial surge como a única organização internacional que apoia na atribuição de bolsas de estudos.

O que mostra que para além do Estado existem outras organizações que têm apoiado o governo moçambicano como forma de garantir e minimizar as barreiras financeiras para os estudantes ingressarem no ensino superior.

No entanto, a opinião dos estudantes que participaram deste estudo conforme o gráfico 23 em relação as bolsas que consideram mais vantajosas, revela que os mesmos olham para as bolsas concedidas pelo Governo como sendo as mais vantajosas. O que revela a importância e diferença que os apoios sociais fazem no seio dos estudantes quando comparados com os outros apoios, sem querer lhes tirar o mérito.

As bolsas de estudos em Moçambique conforme já foi aludido constituem a única modalidade de apoio social aos estudantes do ensino superior.

Em relação aos empréstimos, como já foi referido também, apesar de apenas uma minoria dos estudantes ter contraído o empréstimo bancário e outros tipos de empréstimos para custear os seus estudos. Os mesmos empréstimos não são empréstimos específicos para o efeito e não têm a participação do Estado, a semelhança de outros países que têm políticas de empréstimos especificamente para os estudantes universitários.

Entretanto, esta atitude dos estudantes de recorrer a outras modalidades de empréstimos para custear os seus estudos deve levar a uma reflexão sobre uma possível introdução de modalidade de empréstimos específicos para apoiar os estudantes que queiram continuar com os seus estudos após o término do nível médio. O que pode vir a alargar o leque de fontes de financiamento no ensino superior em Moçambique para além das bolsas de estudos.

Segundo o relatório de implementação de reformas no financiamento do ensino superior em Moçambique, o estabelecimento de um esquema de empréstimo estudantil em Moçambique ainda está em fase de pesquisa e pré-projecto, os empréstimos estudantis entrarão em operação assim que o projeto for testado (Fonteyne & Jongbloed, 2018).

No entanto, a sua implementação deve tomar em consideração as experiências que têm sido apresentadas em estudos feitos em diversos contextos de forma que a sua introdução seja adequada ao contexto económico e social do país e das famílias.

Uma vez que os estudos têm revelado que o sistema de empréstimos estudantis no mundo levantam muitas controvérsias e poucos são os países africanos que têm um sistema sólido em termos de organização e bem aceite socialmente, conforme já foi apresentado.

As mesmas controvérsias têm também criado uma certa divisão no seio dos investigadores havendo grupos que são prós e grupos que são contra.

Como se lê na tese de Cerdeira (2008) referenciando Woodhall (2004), há grupos que são favoráveis ao sistema de empréstimos estudantis e justificam que os mesmos podem trazer uma certa eficiência e equidade.

O argumento de eficiência pode insere-se no seguinte: (a) reduzir o peso sobre o orçamento do governo e sobre os contribuintes, (b) fornecer recursos adicionais para financiar a expansão do ensino superior para ampliar o acesso e (c) sensibilizar os estudantes para os custos do ensino superior e obrigando-os a avaliar os custos e benefícios à luz da obrigação de reembolsar os seus empréstimos.

Os argumentos de equidade também se concentram nos custos e benefícios, concluindo que, uma vez que a maioria dos graduados universitários pode esperar rendimentos de vida substancialmente mais elevados como resultado de sua educação, aqueles que se beneficiam de ganhos acima da média não devem ser subsidiados por contribuintes com média ou a baixo salário médio.

E há os que são contra defendendo o subsídio a partir de bolsas, argumentando que o ensino superior é um investimento social rentável e, portanto, devem ser financiado por fundos públicos e não privados, alegando o seguinte: (a) a complexidade e os elevados custos da administração, em particular os custos da cobrança dos reembolsos dos empréstimos, (b) o risco de não reembolso se os graduados não puderem pagar devido ao desemprego, baixos salários ou doença; ou simplesmente se recusam a reembolsar, emigrar ou desaparecer, e (c) o perigo de distorcer as escolhas dos alunos em relação as carreiras profissionais a seguir, encorajando-os a optar por altos salários, em vez de cursos ou empregos que podem ser socialmente valiosos, mas que oferecem perspectivas de lucros baixos.

Para além dessas realidades, em função dos estudos feitos nos países que implementaram o sistema de empréstimo, um dos grandes desafios conforme já foi referido por Johnstone (2003) está assente na sua manutenção que é muito onerosa por causa do sistema tecnológico que se deve criar para garantir eficientemente, quer os desembolsos e quer os reembolsos.

O outro desafio a tomar em consideração que pode passar despercebido em algum momento está relacionado com as questões culturais que podem ser suscitados pelo apoio social reembolsável para financiar o ensino superior como já foi referenciado por Usher (2018).

Como é que as famílias moçambicanas irão encerrar uma modalidade de empréstimos meramente estudantil e até que ponto as mesmas terão a mesma adesão que os empréstimos para habitação e outros. Pois estudos em alguns contextos têm revelado que as famílias aderem mais aos empréstimos para compra de bens materiais e menos para os estudos que é um investimento a longo prazo.

Essa atitude é motivada pelos valores simbólicos culturais em face da importância que as pessoas conferem ao dinheiro para compra de algo visível ou para investir em algo com retornos imediato. Sendo a educação um investimento a longo prazo, as pessoas tendem a resistir a esse tipo de investimento deixando a responsabilidade do Estado.

E este estudo mostra na questão sobre os motivos pelo qual alguns estudantes não contraíram os empréstimos que uma parte considerável com 30.5% dos estudantes no público e no privado responderam não ter optado pela via de empréstimo bancário para custear os estudos por receio de contrair dívida (confirmar no gráfico número 31).

Objetivo 3: Perceber o nível geral do compromisso financeiro público comparando com as fontes de financiamento privada.

Para qualquer tipo de instituição a porção do orçamento disponibilizado para o seu funcionamento constitui uma das bases fundamentais, quer para o bom quer para mau desempenho do mesmo e para as instituições do ensino superior não é exceção.

Como foi referido por Hauptman (2007) a quantidade total de recursos dedicados ao ensino superior é uma chave determinante tanto do tamanho como da qualidade dos mesmos.

No entanto para o autor uma das dificuldades em examinar o compromisso financeiro prende-se com o facto de muitas vezes não serem medidos os gastos, quer com o ensino superior, quer com a educação no geral, que provêm de fontes privadas.

Partindo do princípio, conforme referido por Johnstone (2010) quando se fala de contribuição privada na partilha de custos no ensino superior o maior peso dessa contribuição recai para os estudantes.

E partindo do princípio também que as dotações orçamentais canalizadas para as instituições do ensino superior públicas em Moçambique são feitas tendo em conta a dimensão das mesmas em função do número de estudantes. Política essa de financiamento que tem merecido algumas críticas de Fonteyne e Jongbloed (2018) que a consideram que este financiamento baseado em *input*, em que o orçamento é baseado em entrada e dividido em custos operacionais (custos de pessoal, bens e serviços, transferências correntes) e investimento (principalmente referentes a infraestrutura e equipamentos). Consideram ser muito rígido e que devia ser trocado pelo financiamento baseado em resultados. Em que, em relação aos custos operacionais diretos e indiretos relacionados com o ensino, as instituições são solicitadas a apresentá-lo na forma das variáveis em função das seguintes componentes da fórmula [MAT, GRD, POF e PRF].

Por meio dessas quatro variáveis, o financiamento do governo é alocado para recompensar o desempenho institucional na criação de acesso para os alunos por meio de uma medida de matrícula baseada no aluno [MAT], uma medida baseada no

desempenho para conclusão da graduação [GRD] e duas medidas baseadas na operação da qualidade dos programas oferecidos [POF] através de processos de autorização/concessão, e atingindo níveis mais altos de qualificação do pessoal docente [PRF] de acordo com os critérios estabelecidos por lei.

O atual sistema de financiamento pode-se considerar que sofre de uma lacuna significativa de responsabilização, uma vez que as negociações orçamentárias ignoram inteiramente o MCTESTP encarregado de regular e supervisionar o sector de ensino superior no país.

Entretanto, em função do sistema atual de financiamento, recorrendo aos dados do Ministério de Economia e Finanças (2018) referente aos orçamentos públicos disponibilizados para as instituições do ensino superior públicas abrangidas pelo estudo de forma acoplada que correspondem a mais ou menos a 84.000.982.23 MT, sem os valores dos salários do corpo docente e técnico administrativo. E dividido pelo número global dos estudantes no mesmo sector de ensino público correspondente a 4.079.00 pode-se ter uma ideia do investimento por estudante que corresponde a 18.523.00 MT conforme o quadro abaixo.

Quadro 114: Custos privados dos estudantes e custos públicos das instituições de ensino superior públicas abrangidas pelos estudos 2018

Orçamentos público das IES (sem os salários) Funcionamento e Investimento 2018	Número de alunos das IES públicas 2018 (Universitário e Politécnicos no geral)	Orçamento por aluno	Despesas por aluno	Diferença %	
Das IES públicas abrangidas pelo estudo	84.000.982.23 MT	4.535.00	18.523.00 MT	81.542.12 MT	- 63%
Custo Global (Público e Privado)			100.939.36 MT		
Peso do contributo público			18%		
Peso do contributo privado			82%		

Fonte: Elaborado a partir de informações do Ministério de Economia e Finanças (2018) e dados empíricos

O valor obtido do investimento público por aluno, 18.523.00 MT, quando comparado com os gastos médios anuais dos estudantes do ensino superior público, na província de Gaza local onde foi realizado a pesquisa empírica, quer com as despesas de estudo, quer com as de vida que equivalem a 81.542.12 MT.

Percebe-se que o financiamento público disponibilizado por estudante é inferior em -63% em relação aos gastos privados dos estudantes e as suas famílias. O que revela que o compromisso financeiro por parte do Estado por cada estudante do ensino superior público ainda revela-se baixo.

E tendo em conta que os estudantes que estão a frequentar o ensino superior provém de realidades sociais variado, sendo que a maioria com condições baixas, estes acabam sendo mais penalizados em relação aos outros estudantes com maiores condições.

Em relação as IES privadas, apesar do Estado em Moçambique não as suportar a partir de um financiamento direto como acontece com as IES públicas. A comparação dos valores gastos pelos estudantes nos dois sectores públicos e privados, com despesas de estudo e de vida que correspondem a uma média de 100.939.36 MT, com o mesmo valor obtido com os gastos públicos por estudante de 18.523.00 MT. Continua a mostrar que os gastos privados advindas dos estudantes e familiares tendem a ser expressivamente ainda mais altos do que o esforço público. Estando o peso do contributo público em 18% e o peso do contributo privado em 82%, como revela ainda o quadro 114 acima.

Este cenário deve servir de reflexão para o modelo de financiamento atual tendo em conta os reais gastos que são acarretados pelos estudantes e tendo em conta as propostas de modelos de financiamento do ensino superior que estão em discussão no país. Uma vez que se pretende diminuir ainda mais o financiamento público para o ensino superior e aumentar o financiamento privado a partir das propinas.

Havendo uma necessidade de se encontrar um meio-termo sem descurar das responsabilidades sociais do Estado com a educação e as reais condições dos estudantes e famílias que queiram ingressar no ensino superior.

Objetivo 4: Perceber em que medida a política de partilha de custos permite a acessibilidade e equidade ao ensino superior em Moçambique

Como já foi referido por Cerdeira (2008), a acessibilidade em si não é suficiente para poder fornecer informação necessária sobre as possíveis barreiras financeiras que os estudantes estejam a enfrentar. Para o efeito é necessário tomar em consideração a acessibilidade financeira que nos pode indicar as circunstâncias e recursos necessários que os estudantes possuem para custear os seus estudos.

Assim, para além das análises e reflexões feitas nos objetivos anteriores que também visam perceber o compromisso financeiro e as barreiras financeiras. Alguns estudos sobre os custos dos estudantes do ensino superior que tem sido realizado de 5 em 5 anos de forma sucessiva em Portugal designado por CESTES. Tem sugerido que a melhor forma de analisar as barreiras financeiras à educação é comparar os custos acarretados pelos estudantes com rendimento nacional de um determinado país que pode ser PIB *per capita*, mediana dos rendimentos e outros (Cerdeira *et al.* 2014).

Para este estudo e tendo em conta o indicador económico para o efeito disponível em Moçambique, vai-se recorrer a comparação dos custos anuais dos estudantes, quer de vida, quer de estudos com o valor do PIB *per capita*.

O PIB *per capita* de Moçambique corresponde a 31.553.00 MT referente ao ano de 2018 segundo as informações da Trading economics-Moçambique (2019).

Assim, para se perceber melhor a acessibilidade económica dos estudantes ao ensino superior, serão apresentados dois cenários, o primeiro em que serão comparados os custos dos estudantes com o PIB per capita sem a dedução do valor do apoio social concedido aos estudantes e um segundo em que se deduz o valor da bolsa anual conforme recomendam Winston e Boyd (2004).

Quando comparado os gastos dos estudantes com o valor do PIB *per capita* do país conforme o quadro abaixo 115 correspondente ao primeiro cenário. Percebe-se que os custos dos estudantes no ensino superior são muito mais elevados que o rendimento nacional em causa.

Quadro 115: Custos de educação e de vida dos estudantes do ensino superior comparado com o PIB *per capita*

	Custos de Educação	Custos de Vida
Média dos custos	28.232.25	75.946.09
PIB <i>per capita</i>	31.553.00	31.553.00

Fonte: Elaborado pelo autor

O que revela que há um enorme custo por parte dos estudantes e famílias para poderem aceder e manterem-se no ensino superior. E isso mostra claramente conforme referido por Johnstone (2001a) que o termo partilha de custo tal como veio a ser utilizado refere-se à mudança de pelo menos parte da carga de custos educacionais mais elevados do governo ou dos contribuintes para os pais e os estudantes.

Não obstante, a história de Moçambique sobre a educação no geral e o ensino superior em particular desde que o país se tornou independente revelar o esforço dos governos em criar políticas para o aumento do acesso e justiça social.

No entanto, com essa realidade que é apresentada pelos dados do estudo pode-se estar perante uma falha nessas mesmas políticas educativas. Na medida em que as mesmas podem não estar a ser acompanhadas de um equilíbrio com as condições sociais e económicas da maioria da população moçambicana para poder ter o acesso económico ao ensino superior.

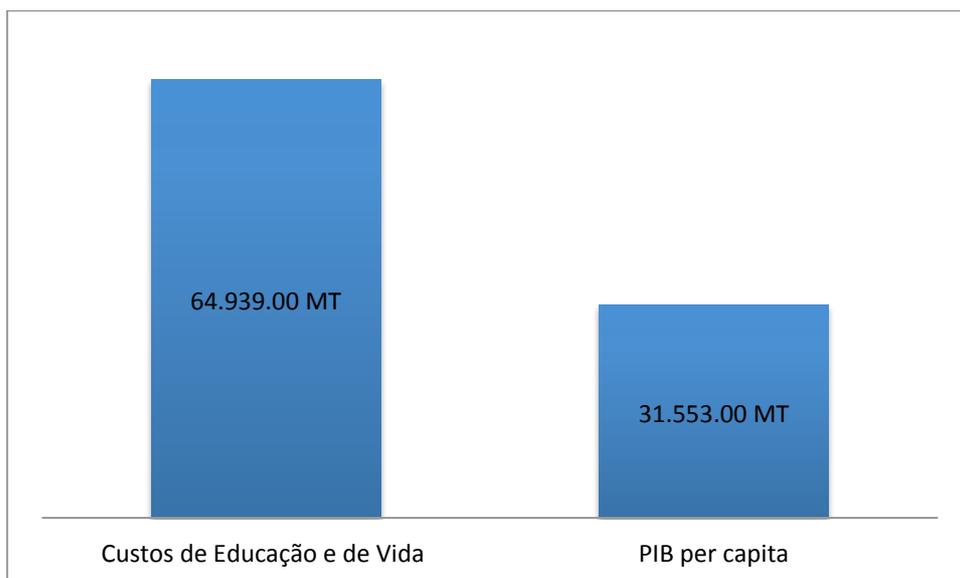
Percebe-se que ao invés de se estar a criar condições que não pesem muito nos bolsos das famílias, está-se a sobrecarregar as famílias com valores que estão muito aquém dos seus rendimentos para que as mesmas consigam aceder e manterem-se no ensino superior, quer pública, quer privada independentemente da sua condição social.

Isso pode estar a colocar em causa o papel e a contribuição determinante que deve ser prestado pelo ensino superior, quer social, quer democrática que parte da inclusão social na acessibilidade ao mesmo ensino.

E sendo o ensino superior, conforme nos lembra Nicolas Bar (2005), um ativo fundamental para o desenvolvimento de um país também constitui um factor determinante do potencial de um individuo independentemente da sua condição social. Que no caso está sendo colocado em causa a favor dos grupos sociais que podem manterem-se no ensino superior sem nenhum problema em face aos custos apresentados.

Em relação ao segundo cenário, como se pode ver no gráfico 51, mesmo com a dedução do valor do subsídio anual da bolsa nos custos acarretados pelos estudantes, quer com as despesas com os estudos, quer com as despesas de subsistência e comparado com o indicador do rendimento nacional das pessoas. Os custos dos estudantes continuam a ser duas vezes mais altos que o PIB *per capita*.

Gráfico 51: Custos dos estudantes (Estudos e de Vida) do ensino superior deduzidos o valor da bolsa versus PIB per capita 2018



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa situação clara de barreira financeira por um lado para além de estar a mostrar o esforço financeiros que os estudantes e famílias estão a empreender para frequentarem e manterem-se no ensino superior. Entretanto é revelador de sinais claros de uma situação de tratamento desigual entre os cidadãos na mesma sociedade. Na medida em que os estudantes oriundos de famílias com menos condições são obrigados a desprenderem recursos que não têm para fazer face aos estudos em pé de igualdade com os estudantes que provêm de famílias com maiores recursos financeiros.

O que revela também que as políticas educativas relativamente ao financiamento do ensino superior podem estar a potencializar e manter, para além da questão de injustiça e desigualdade social, os casos de reprodução social e quiçá a elitização do ensino superior no país. Uma vez que os custos para estudar no ensino superior estão mais alinhados e em conformidade com as condições dos estudantes que provem de famílias abastadas em detrimento dos estudantes e famílias sem condições.

Uma vez que se percebe pelos dados que caracterizam as condições dos agregados familiares da maioria dos estudantes que os mesmos evidenciam um esforço para colocar os seus filhos a estudarem de forma a lhes proporcionar uma oportunidade e uma vida melhor.

No entanto, se os custos para estudar no ensino superior revelam-se altos e com o agravantes de não existir um mecanismo eficiente capaz de permitir que os estudantes sem condições sejam efetivamente beneficiados pelas poucas bolsas de estudos existente. E a falta de diversificação de outros apoios sociais aos estudantes, pode afetar o acesso económico dos estudantes que por sua vez pode ter implicações na questão da mobilidade social.

Até porque a avaliar pelos resultados da maioria dos estudantes quando questionado sobre a ocupação que terão depois de terminar o curso 68.2% dos estudantes cujos agregados apresentam um rendimento baixo, referiu que pretende integrar no mercado de trabalho (ver gráfico 36). O que mostra a importância de poderem ter uma formação superior no seio dos estudantes e famílias de forma a garantir melhores oportunidades e melhorarem as suas condições de vida.

Por outro lado, os custos apresentados pelos estudantes transparecem uma abdicação, mesmo que sutil das responsabilidades constitucionais do Estado em prover a justiça social criando condições básicas como a educação, e o controlo das IES pelo mercado. Cabendo apenas ao Estado, como referido por Verghese (2013) redefinir mais em termos de desenvolvimento de uma estrutura de operação e regulação do sistema do que em termos de financiamento, gestão e controlo de instituições de ensino superior.

É necessário clarificar que o que está aqui em causa não é nenhuma objecção a diversificação das fontes de financiamento ou as políticas de partilha de custos em si. No entanto, a objecção é ao facto conforme Cabrita (2004) do Estado estar a diminuir as suas responsabilidades financeiras a partir de orçamentos deficitários para as IES em detrimento dos estudantes e famílias, principalmente as mais desprovidas de condições para o acesso ao ensino superior que acabam sendo as mais penalizadas.

E os estudantes quando questionados sobre quem devia financiar o ensino superior, mostraram-se a favor da diversificação a partir da comparticipação entre todas as partes interessadas, Estado, os estudantes e as empresas como se pode confirmar no gráfico 37.

Porém, ainda no mesmo gráfico pode-se confirmar que os estudantes mostraram-se reticentes na questão sobre se o ensino superior devia ser financiado somente pelos estudantes por serem os beneficiários diretos.

Para além disso, a mesma sobrecarga financeira apresentada pelos estudantes coloca em causa a perspectiva da democratização do ensino superior em face a situação de barreira financeira para o acesso ao mesmo ensino.

Uma vez que pelos custos para frequência e permanência no ensino superior *versus* condições sociais e económicas da maioria dos estudantes não lhes permite poder exercer esse direito democrático de escolher onde gostariam de facto de prosseguir com os seus estudos no ensino superior e em que áreas e cursos que gostariam realmente de seguir. Principalmente quando se olha para os custos das IES privadas que tendem a ser muito mais elevados que das IES públicas.

Recordar que as instituições de ensino superior privadas foram criadas ao abrigo da liberalização do ensino superior como forma de aumentar o loque de ofertas formativas no mesmo nível.

O que mostra um certo retrocesso uma vez que essas memórias de não poder escolher o curso de preferência está bem marcada em muitos moçambicanos que por razões contextuais após a independência do país tiveram que sacrificar os seus sonhos submetendo-se as imposições vigentes na altura. E quando pensávamos que essa situação já tivesse sido ultrapassada voltamos a nos deparar com ela pelos custos no acesso ao ensino superior.

Objetivo 5: Analisar as perspectivas de financiamento do ensino superior em função do financiamento atual

Não obstante as reflexões apresentadas anteriormente relacionadas com o financiamento do ensino superior em Moçambique.

Em seguimento de algumas recomendações que já vinham sendo dadas desde o passado, que já apontavam para a necessidade de se rever o financiamento do ensino superior, alguns trabalhos têm sido levado a cabo e algumas propostas apresentadas para o efeito.

Como se lê nas estratégias referente ao financiamento no plano estratégico do ensino superior 2012-2020 logo no primeiro ponto: “Aprovar uma estratégia de financiamento das IES que assegure a redução, ao Estado, dos custos unitários de formação do graduado” (Ministério de Educação, 2012a, p. 47).

Nessa senda, conforme já foi referido por Cabrito (2004),

o diferenciar as proveniências de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa buscar fundos para além dos públicos, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação

“vocacionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes p. 980.

Assim, o plano estratégico 2012-2020 em função de alguns estudos feitos propõe o seguinte modelo de financiamento composto por três mecanismos: (i) financiamento de base – financiamento direto que visa assegurar o funcionamento corrente das IES, (ii) financiamento institucional – financiamento direto, baseado em projetos competitivos de investigação e afins, e (iii) financiamento dos estudantes – financiamento indireto através de bolsas de estudo e propinas dos estudantes (Ministério de Educação, 2012a).

A propósito explica Chilundo (2010) que no financiamento de base o Estado financia com 30% a 60% as instituições de ensino superior públicas e no financiamento institucional que será um fundo mais competitivo será de 10% com maior prioridade para as instituições públicas e de forma condicional ao privado. O primeiro financiamento seria determinado pelos fatores de custos dos programas de cada instituição e pelo fator de desempenho em termos de taxa de rendimento e taxas de graduação.

O modelo indireto com um financiamento de mais de 50% de fundos para os estudantes que numa base concorrencial, tendo em conta as prioridades políticas, em termos de áreas de ensino, os mesmos teriam acesso ao fundo que beneficiaria, quer o privado quer o público.

Para a materialização do previsto no plano estratégico, a proposta apresentada pelo Ministério de Educação (2013) referente ao financiamento do ensino superior prevê a introdução de propinas em todas as instituições de ensino e em todos os períodos em que a mesma não era cobrada.

Esse novo modelo de partilha de custos que está sendo proposto como explicam Fonteyne e Jongbloed (2018) no relatório sobre a implementação da estratégia para a reforma financeira do ensino superior em Moçambique,

a proposta de partilha de custos seria introduzida de forma progressiva, iria começar de forma baixa e aumentando a base de partilha de custos ao longo do tempo. Inicialmente foram determinados 500 USD como uma base razoável para a partilha de custos. Isso significa que, do total de gastos médios por aluno, o governo financiaria 2.000 dólares para todos, e colocaria os 500 dólares restantes como base para dividir os custos em um grau baseado na segmentação socioeconômica, p. 81.

Na proposta de financiamento pode-se ler que o modelo de financiamento que está sendo proposto de propinas pagas a cabeça ou pré-pagas diferente do modelo atual que é de duas vias em todas as instituições de ensino superior públicas. Vai permitir corrigir os atuais desequilíbrios financeiros no ensino superior, na medida em que se espera uma maior participação dos beneficiários diretos (estudantes e suas famílias) de acordo com as suas condições sociais e económicas e incentiva as IES a atraírem mais recursos para si por via de melhoria da qualidade e desempenho.

Dessa proposta de financiamento percebe-se que vai haver uma responsabilidade acrescida para IES, que vai para além da sua vocação e missão, em procurar fundos com intuito de melhorar a sua qualidade e desempenho.

Para além disso, percebe-se também que a proposta enfatiza a participação financeira dos estudantes justificando que são os beneficiários diretos, justificativas essas, como já foi apresentado, defendidas ao nível da teoria do capital humano.

Uma vez que, sabe-se que, para além de benefícios privados ou pessoais, existem muitos benefícios públicos para a sociedade mais educada como também já foi referido por Cerdeira (2008) e Bloom *et al.* (2014) que devem ser tomados em conta de forma a tornar a proposta mais equilibrada.

É de recordar que esse modelo de partilha de custo que está sendo proposto em Moçambique de introdução de pagamento de propinas por cabeça ou pré-pagas em todas as IES públicas que não cobrava. Estudos feitos por Johnstone (2003) em vários países incluindo africanos como a África do Sul que usam o mesmo modelo revelam que o mesmo é considerado impopular e sem nenhuma aceitação política.

Em relação ao apoio social, na mesma proposta o apoio social aos estudantes está dividido em apoio a partir de pagamento de propinas que variam de 25% a 100% e o apoio de subsistência. Sendo este último concedido de forma extraordinária em função das condições do estudante, o que pode ser uma mais-valia se forem realmente criadas os mecanismos que visem apurar o mérito dos estudantes que forem a solicitar o mesmo apoio. Como forma de evitar que pessoas com condições para custear os seus estudos não sejam concedidas esse apoio em detrimento dos que não têm condições.

Contudo, face a essas perspectivas de financiamento do ensino superior, a questão que se coloca é, quanto é que vai ser o aumento da participação das famílias moçambicanas para verem os seus filhos a continuarem com os seus estudos no ensino superior? tendo em conta que a realidade têm evidenciado gastos enormes da parte dos estudantes que não são tomados em consideração nas propostas que estão sendo

discutidas.

Não obstante, a resistência dos estudantes em pagar as propinas nas instituições públicas nos moldes atuais.

E como foi referido por Marcucci e Johnstone (2007, p. 25) em relação aos efeitos das políticas de financiamento privado para o ensino superior,

À medida que os governos se voltam cada vez mais para a partilha de custos, a fim de satisfazer a procura crescente e diminuir o investimento público no ensino superior, torna-se de grande importância a escolha entre diferentes políticas de taxa de matrícula. Estas e as políticas de assistência financeira que as acompanham são críticas, tanto para a receita muito considerável em jogo quanto para o impacto potencial na acessibilidade ao ensino superior e nas implicações para a equidade e a justiça social.

Assim, enfatizamos que, quando se pensa na capacidade para pagar pela educação e garantir a acessibilidade financeira deve-se tomar em consideração, conforme Cerdeira *apud* Usher e Cervenán (2005), os indicadores de capacidade para financiar os estudos que acoplados, constituem os custos totais, a saber: Custos de Estudos, as propinas, incluindo as taxas de inscrição e das disciplinas e matrículas, os livros e materiais escolares; Custos de Vida ou de Manutenção, alojamento e alimentação e o Apoio Social a partir de bolsas de estudos.

Para que não se esteja a incorrer o risco de optar por mudanças e inovações organizacionais que influenciadas e intensificadas pelos mercados globais levem ao predomínio de procedimentos que se centram na eficiência em detrimento e recuo das experiências centradas no fator humano (Kovács, 2006).

E estes recuos segundo Ogachi (2011) que se manifestam a partir da privatização, da competição de mercado, da retirada da engenharia social e da proliferação de mercados, mesmo em sectores sociais como saúde e educação são reveladores das características neoliberais.

Há que tomar em consideração as experiências dos estudos que têm sido feitos sobre a partilha de custos no geral um pouco por alguns países, principalmente em desenvolvimento. Em que são apresentados vários desafios relacionados com aspetos técnicos que tornam a realização da partilha de custos em países em desenvolvimento mais desafiadora, dentre eles dois são destacados: o primeiro desafio consiste na divisão do custo entre a parte do governo e dos estudantes/famílias que é difícil de estabelecer

de forma precisa porque a magnitude das externalidades do ensino superior é muito difícil de medir. O segundo está relacionado com o acesso e equidade. E para que a partilha de custos seja compatível com o acesso e a igualdade de oportunidades, deve ser acompanhada de medidas que eliminem os obstáculos financeiros ao acesso ao ensino superior, especialmente para os grupos mais desfavorecidos. Isso requer sistemas fortes de ajuda financeira aos estudantes bem organizados, como subsídios baseados em necessidades e esquemas de empréstimos e possivelmente outros programas para compensar oportunidades educacionais desiguais (OCDE, 2008).

Enfim, como foi referido por Johnstone (2014), apesar dos problemas e as soluções políticas, no contexto global, do financiamento do ensino superior terem grandes semelhanças, aconselha-se que os mesmos devem ser harmonizados em função das grandes diferenças entre os países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento massivo da população estudantil nas instituições de ensino superior ao nível global tem desafiado as modalidades tradicionais de financiamento público, o que leva os governos a recorrerem às políticas de partilha de custos. Nessa partilha, Johnstone (2001), feita entre os estudantes e famílias, o Estado e doadores individuais e institucionais, é importante que, em função das características sociais e económicas dos estudantes e famílias, as questões relacionadas com a equidade e acessibilidade sejam acauteladas.

As instituições do ensino superior apesar de ostentarem uma natureza organizacional a semelhança das empresas, as mesmas apresentam características peculiares de carácter social que lhes leva a distanciarem-se das demais organizações.

A história do ensino superior em Moçambique tem revelado que um dos pilares, desde o período que precede a independência do país, que sempre esteve presente nas políticas educativas no geral e do ensino superior em particular, como uma organização de carácter social é o de acesso. E o mesmo pilar continua presente no plano estratégico 2012-2020 como um dos principais.

Com o crescimento contínuo de estudantes que buscam ter oportunidades de formarem-se ao nível do ensino superior, a expansão para garantir o acesso tem sido uma realidade, hoje o país conta, depois de mais de 50 anos de criação da primeira instituição do ensino superior, com mais de 50 instituições de ensino superior, de entre públicas e privadas distribuídas um pouco pelo país.

Este desenvolvimento do ensino superior em Moçambique à semelhança do que foi acontecendo um pouco pela África e no mundo tem provocado vários desafios no sector de ensino superior, quer ao nível do seu papel e função, quer ao nível da gestão ou governação e conseqüentemente no financiamento.

E tendo em conta esta realidade e desafios, não se deve descorar do papel e contribuição do ensino superior em prol de uma sociedade cada vez mais justa e democrática a começar pelo acesso equitativo ao mesmo ensino.

Assim, para o alcance do objectivo geral desta pesquisa que visa compreender como é que as políticas de partilha de custos, tendo em conta os custos directos (de frequência de ensino superior), indirectos (outras despesas de vida) e as características sociais e económicas dos moçambicanos, podem ajudar ou obstruir a acessibilidade ao ensino superior.

Foi preciso recorrer à análise documental de forma a obter informações necessárias a partir de fontes escritas como documentação oficial e a literatura pertinente relativo ao ensino superior no geral e ao seu financiamento em particular em Moçambique e no mundo.

E não havendo ninguém melhor do que os próprios estudantes para poderem falar das suas reais experiências, foram também administrados questionários que visavam obter a opinião dos mesmos relativamente as questões sobre os custos na frequência do ensino superior.

Em função dessas metodologias, foi possível perceber o período em que o financiamento do ensino superior em Moçambique era meramente público no período socialista. E com a democratização e liberalização do ensino superior assiste-se a mudança de financiamento do público para um financiamento misto, público e privado a partir de partilha de custos no período da economia de mercado.

Foi possível perceber que apesar das mudanças de regime político do marxismo-leninista para a economia de mercado, ainda persistem algumas características do período anterior no financiamento do ensino superior em Moçambique.

Como tem sido constatado por alguns autores como Johnstone (2014), os países que sofreram a influência do socialismo a partir da antiga União Soviética tendem, a ser menos agressivos em termos de políticas de financiamento do ensino superior que estejam totalmente viradas para o mercado, ao contrário de países que optam pelas políticas capitalistas mais agressivas.

A política de financiamento público e privado a partir de partilha de custos em Moçambique, tem estado a acontecer mesmo que de forma lenta, no entanto com um certo estágio de evolução.

Este estudo mostra que os primeiros indícios de partilha de custos começam com a abertura das instituições de ensino superior privadas ao abrigo da primeira lei do ensino superior 1/93. E pela natureza das próprias instituições privadas e com o agravante de não contarem com o apoio financeiro do Estado, permitiu que os estudantes e famílias moçambicanas independentemente da sua condição social passassem a pagar para ter o acesso ao ensino superior.

Depois segue-se um segundo estágio em que as propinas começam a ser cobradas no período Pós-Laboral nas instituições de ensino superior públicas. Recordar que as aulas nesse período foram implementadas para conceder oportunidade aos

estudantes trabalhadores por não terem tempo no período diurno por imperativos laborais e que não tiveram oportunidade no passado de frequentarem o ensino superior.

O processo de partilha de custos culmina com a abertura dos institutos superiores politécnicos públicos ao abrigo do decreto número 30/2005 do Conselho de Ministros, em que se passa a cobrar propinas nos dois períodos, quer Laboral, quer no Pós-Laboral. Isso sem contar com os serviços de consultorias e outros que as IES, no âmbito da autonomia que fora concedida no período que precede ao socialismo no país, que passaram a desenvolver como forma de obter outras participações privadas no financiamento.

E pela proposta de financiamento do ensino superior que está sendo discutida ao nível do governo com o envolvimento de algumas entidades da sociedade civil, ao nível de alguns pesquisadores e dos parceiros externos do governo. Percebe-se que a questão da política de partilha de custos em Moçambique vai tender para um estágio ainda mais crítico principalmente para os estudantes e famílias sem condições financeiras, uma vez que as propostas preveem uma maior participação dos estudantes e famílias em relação ao Estado.

Por isso que não ficamos alheios à mesma proposta que também mereceu a nossa apreciação na esperança de poder dar alguma contribuição para o debate e consequentemente uma maior reflexão e ponderação nas decisões futuras em relação ao financiamento do ensino superior.

Assim, tendo em conta o modelo de financiamento do ensino superior em curso em Moçambique, que é por enquanto de duas faces em que as propinas ou mensalidades são cobradas para alguns estudantes e em algumas instituições do ensino superior.

O mesmo modelo apesar da aceitação social e política que tem granjeado em muitos países e mormente africanos, é considerado um modelo injusto pois trata os estudantes do ensino superior de forma desigual cobrando propinas para alguns e outros nem por isso.

E essa injustiça tende a ser muito mais atípica quando a diferenciação na cobrança de propinas acontece entre as instituições do ensino superior públicas onde algumas cobram propinas aos estudantes e outras não cobram.

É de referir que as variáveis que influenciam na diferenciação em termos de participação financeira dos estudantes no ensino superior são as variáveis sector e tipo ensino (público e privado), período em que ocorrem os cursos (Pós-Laboral, Ensino a Distância, Laboral).

Para além dessas variáveis a variável área científica também mostrou ter a sua influência, uma vez que existem áreas muito mais onerosas para a vida dos estudantes e famílias em relação as outras.

Assim, tendo em conta a questão de partida da pesquisa que pretendia saber:
Como é que as políticas de financiamento público e privado se constituem como fator favorável ou desfavorável à acessibilidade ao ensino superior dos estudantes moçambicanos na província de Gaza?

Portanto, em jeito de resposta a essa questão de partida pode-se afirmar que apesar do esforço do governo em abrir mais instituições de ensino superior a partir das políticas de expansão e liberalização do ensino como forma de aumentar o acesso, e procurar assegurar às instituições de ensino superior públicas a partir de um financiamento, quer direto, quer indireto a partir do apoio social que tende a crescer de ano após anos, a realidade tem revelado por um lado, que a questão do acesso ao ensino superior tem sido uma miragem para muitas famílias que queiram colocar os seus filhos, primeiro pela incapacidade do número de IES existente em satisfazer a crescente procura. O que se reflete consequentemente na baixa taxa bruta de escolarização do ensino superior que rondam os 6,9%.

E com o agravante da existência de maior número de instituições privadas, que surge em princípio para aliviar a falta de capacidade que as IES públicas apresentam, sem nenhum apoio financeiro direto do Estado.

No entanto, sendo a família a maior fonte de financiamento dos estudantes do ensino superior como o estudo tem demonstrado, sabe-se que a maioria da população não está em condições de fazer face as exigências financeiras das IES privadas.

Por outro lado, a opinião dos estudantes do ensino superior mostra que as barreiras para o acesso fazem-se sentir a partir dos custos de estudos e principalmente os custos de vida que são muito elevados em relação não só aos rendimentos dos seus agregados familiares de forma particular, como também em relação ao rendimento nacional do país, medido a partir do PIB *per capita*.

O contributo privado feito pelos estudantes no financiamento do ensino superior está acima de 80% com os gastos para os estudos e subsistência. Contra os 18% do contributo público de forma geral. O que coloca em causa o compromisso financeiro do Estado em relação aos estudantes, mormente carenciados, no ensino superior.

Os mesmos custos dos estudantes quando comparado com o indicador de rendimento nacional das pessoas o PIB *per capita* correspondente a 31.553.00 (33%) com os gastos reais que os estudantes enfrentam no ensino superior com as despesas de estudos e de vida, mesmo deduzindo o valor do subsídio concedido nas bolsas de estudos ficando cerca de 64.939.00 (67%), continuam revelar-se maior que os rendimentos das famílias moçambicanas.

Esta situação torna-se ainda mais dramática quando se olha para as condições da maioria dos agregados familiares que segundo a opinião dos estudantes vivem com muitas dificuldades a avaliar pelo rendimento que os mesmos ganham.

E como se não bastasse a maior fonte de rendimentos dos estudantes para custear os estudos provem das suas famílias em relação as outras fontes como trabalho remunerável e apoio social a partir de bolsas de estudos.

E o apoio social que é concedido aos estudantes do ensino superior, que deveria garantir não só o acesso como também a equidade, não é significativo ao ponto de satisfazer as reais necessidades dos mesmos.

O que justifica ainda a necessidade do Estado em continuar a ser ainda o protagonista no financiamento do ensino superior no país. De forma a garantir o apoio substancial quer direto, a partir do financiamento para as instituições de ensino superior, para que assegurem uma prestação de serviço de qualidade e haja aumento de vagas para que mais estudantes tenham acesso ao ensino superior. Quer o apoio indireto, a partir da melhoria dos serviços prestados pelas instituições de ensino e outras no processo de atribuição das bolsas de estudos. E a partir do reforço e diversificação do apoio social aos estudantes, que permita não só o acesso como também a equidade aos estudantes que venham de famílias com poucas possibilidades.

E continuar a mobilizar apoios privados de mecenas, quer organizacional, quer individual, que constituem sempre uma mais-valia e um grande suporte ao ensino superior na questão do acesso e oportunidade aos estudantes.

Pois, como já foi referido nas análises, não se está aqui a querer mostrar alguma contestação a diversificação do financiamento no ensino superior. Muito pelo contrário, todos eles são muito bem-vindos desde que nessa comparticipação o maior peso financeiro não recaia para os estudantes mormente os que vem de famílias carentes financeiramente.

Até porque o estudo mostra que apesar dos estudantes mostrarem-se reticentes em relação ao facto do ensino superior ser financiado pelos estudantes por serem os

beneficiários diretos. Os mesmos são unânimes em concordar na diversificação do financiamento entre as partes interessadas, o Estado, estudantes e as empresas no financiamento do ensino superior em Moçambique.

A concordância também faz-se sentir, na apreciação que os mesmos evidenciaram em relação as bolsas de estudos concedidas pelo Estado que tem merecido maior preferência no seio dos mesmos em relação as bolsas de estudos concedidas pelas outras entidades não-governamentais.

Como se pode perceber, reitera-se aqui a necessidade do Estado continuar a intervir de forma muito mais substancial no financiamento do ensino superior sob pena de se estar alimentar um sistema de ensino superior cada vez mais excludente que nega o acesso principalmente às classes sociais sem condições financeiras.

E estar a alimentar um sistema de ensino superior que se confunde com um sistema elitista socialmente injusto por criar a prior uma segregação dos estudantes em função das suas condições sociais e económicas.

Um sistema de ensino superior que, segundo Meek (2013) pode levantar vários questionamentos fundamentais às IES, na área da liberdade académica, na apropriação do conhecimento e sobre a obrigação ética de tornar o conhecimento disponível gratuitamente para aqueles que o procuram. Uma vez que se está a deslocar a criação e a passagem do conhecimento da esfera social para a esfera de produção.

E com isso estar a correr o risco de perpetuar a reprodução social no seio das famílias carenciadas a avaliar pelo que os estudantes mencionaram em relação as habilitações literárias dos seus progenitores que na sua maioria não teve a oportunidade de fazer o ensino secundário e muito menos o ensino superior.

Essa realidade deve ter concorrido de alguma forma para o facto da ocupação profissional dos pais dos estudantes na sua maioria não revelar um enquadramento em termos de oportunidades de atividades socialmente bem remuneradas, muito pelo contrário muitos deles são domésticos (as) e trabalham a conta própria, como também revelou o estudo.

Pode-se estar a alimentar também as práticas neoliberais no ensino superior a partir da ausência do Estado como o maior defensor da engenharia social.

Uma vez que para além do cenário atual dos gastos dos estudantes *versus* condições sociais das famílias, as propostas de financiamento em discussão prevê o aumento da participação dos estudantes e famílias e a diminuição do financiamento público.

Este cenário não ajuda nem para melhorar a vida das pessoas e muito menos para o desenvolvimento do país que precisa de contribuição de todos.

O período da democracia em Moçambique permitiu, dentre várias mudanças a que o país viveu e continua vivendo, a autonomia do ensino superior. Que por sua vez possibilitou que muitos estudantes pudessem escolher os cursos que efetivamente queriam seguir o que não era possível no período político anterior uma vez que as instituições do ensino superior estavam sob um controlo do governo central.

No entanto, este privilégio pode estar a ser colocado em causa a avaliar pelos custos a que os estudantes e famílias são chamados a pagar, quer nas instituições públicas, quer mormente nas privadas. Que privam os estudantes mais carenciados de gozarem do privilégio democrático de livre escolha do tipo e instituição do ensino superior onde gostariam de estudar e o curso que gostariam de seguir efetivamente.

Em forma de conclusão, pode-se afirmar que há ainda a necessidade de refletir-se sobre as políticas de financiamento e especificamente de partilha de custos em vigor em Moçambique. Uma vez que as mesmas ainda estão aquém do desejado por não estar ainda a permitir uma acessibilidade e equidade efetiva para a maioria das famílias moçambicanas. De forma que as famílias não só coloquem os seus filhos a estudar como também tenham capacidades financeiras para mantê-los no ensino superior público e privado.

Há necessidade de haver uma conciliação nas políticas de financiamento de forma a corrigir os pontos considerados críticos ora apresentados, que passa por conciliar as políticas de acesso com a equidade. De forma que a política de partilha de custos adeque-se com as características socioeconómicas das famílias moçambicanas.

E isso de forma geral implica melhorar o financiamento das instituições do ensino superior em função das suas reais necessidades, por tomar em consideração as diferenças das classes sociais em Moçambique. Tendo em conta as condições socioeconómicas das famílias e por considerar os reais custos de estudos e de vida que os estudantes acarretam para frequentar o ensino superior no país. Uma vez que os custos que têm sido tomados em consideração oficialmente e tem servido de modelos para as propostas e perspectivas de partilhas de custos, para além de não irem de encontro com a realidade dos reais gastos dos estudantes, deixam do lado os custos de vida ou de subsistência durante o período em que o estudante frequenta o ensino superior.

Assim, em função das quatro hipóteses levantadas neste estudo, a começar pela primeira que afirma que o orçamento disponibilizado pelo Estado para o financiamento das instituições do ensino superior em Moçambique, de forma a assegurar a sua funcionalidade normal e garantir o acesso aos estudantes, apesar de não ser suficiente, para atender as reais necessidades das instituições de ensino superior, tendem a crescer ano após anos e as instituições do ensino superior são obrigadas a buscarem outras fontes de financiamento para cobrir o deficit.

Esta hipótese foi confirmada e pela importância que os orçamentos têm para a provisão de um serviço de qualidade, ensino, investigação e extensão, também permitem que se alargue o número de vagas que garante o acesso de mais estudantes às IES. E o facto dos orçamentos não serem suficientes não contribuem para aumento das taxas de participação que são ainda muito baixas para Moçambique o que leva as IES a desviarem-se dos seus focos e empreenderem como já foi apresentado para fazer face ao valor em falta no orçamento e isso pode colocar em causa a sua missão e vocação.

Podemos também confirmar a segunda hipótese que mostra que as políticas de partilha de custos (*cost-sharing*) em Moçambique permitem que os estudantes em função da sua condição social e económica optem por uma instituição onde consiga custear os seus estudos uma vez que existem instituições do ensino superior que cobram propinas e as que não cobram.

Na medida em que sendo as taxas de propinas anuais um dos maiores pesos nos custos de estudos para os estudantes e famílias, a política de partilha de custos que caracteriza o financiamento do ensino superior moçambicano, a *dual track*, permite que algumas das instituições de ensino superior públicas cobrem propinas e outras não cobrem.

Apesar das críticas que foram já levantadas em torno dessa modalidade partilha de custos, não deixa de constituir a verdade que a mesma política permite que alguns estudantes principalmente os mais carenciados tentem optar em ir para uma instituição em que não se cobra propinas para dar continuidade com os seus estudos ao nível do ensino superior. Apesar dos mesmos terem de se submeter a exames de admissão no público que muitas vezes tendem a beneficiar aos estudantes que estejam muito melhor preparados por terem estudado em melhores escolas secundárias como privadas por exemplo.

Ou os mesmos estudantes podem optar por concorrer para uma bolsa de estudo como podemos também confirmar na terceira hipótese que refere que as políticas de

partilha de custos em Moçambique prevêem o apoio social para os estudantes mais carenciados a partir de bolsas de estudos para o acesso ao ensino superior. Bolsas essas que são concedidas diretamente às instituições do ensino superior e também ao Instituto de Bolsas, quer pelo governo, quer pelas organizações parceiras do governo.

No entanto, apesar dessas confirmações que constituem uma realidade e que trás alguma alívio no acesso e nas questões de equidade. A última hipótese que indica que, as políticas de partilha de custos em Moçambique não permitem o acesso e a equidade efetiva dos estudantes no ensino superior, principalmente aos estudantes e famílias com menos recursos sociais e económicos em relação aos estudantes e famílias com maiores recursos, na medida em que os custos de estudo e de subsistência ou de vida são maiores que os rendimentos da maioria dos estudantes e famílias e as políticas de apoio social para além de não serem suficientes, o sistema para atribuição das bolsas é ineficiente e os subsídios anuais concedidos aos estudantes através de bolsas de estudos não satisfazem as reais necessidades de custos de estudo e subsistência no ensino superior.

Esta hipótese também foi confirmada uma vez que, quando se olha para os custos no ensino superior não se deve apenas olhar para os custos de educação, mas para todos os outros custos. E em função dessa última hipótese as políticas educativas e especificamente referente ao financiamento do ensino superior têm estado alheias a realidade dos reais custos que os estudantes têm tido no ensino superior. Pois, para além dos custos de educação que tendem a ser muito mais altos por causa, principalmente, das propinas como o estudo mostra os custos de vida são muito mais altos que os custos de estudos. E as políticas de apoio social apesar de existirem, como foram sendo confirmadas nas outras hipóteses, mostram-se muito aquém por serem muito restritas, apenas a partir de bolsas de estudos. E como se não bastasse, os mecanismos de atribuição das escassas bolsas existentes não evidência um critério fiável do próprio sistema. Isso pelo facto de não haver nada que comprove efetivamente que os documentos que os estudantes apresentam no momento da candidatura da bolsa como o atestado de pobreza por exemplo que muitas vezes são solicitados, comprove que o estudante seja realmente carenciado e tenha o mérito de obter a mesma bolsa. E a outra questão prende-se com o facto das mesmas bolsas não satisfazerem os reais custos acarretados pelos estudos.

E os custos, quer de estudos, quer de vida como já foi demonstrado tendem a ser muito mais elevados nas instituições do ensino superior privadas por não terem nenhum

apoio direto em termos de financiamento do Estado, o que lhes leva a aplicarem taxas desde propinas e outras muito mais elevadas afetando ainda mais o acesso ao ensino superior. Com o agravante das bolsas que são concedidas pelo governo e seus parceiros para os estudantes do ensino superior serem na sua maioria direcionadas mais para os estudantes do ensino superior público em detrimento dos estudantes que queiram estudar no ensino superior privado.

Assim, há necessidade de olhar para essas considerações de forma que, para além de contribuírem para a justiça social dando maior oportunidade aos estudantes e famílias sem condições financeiras de colocarem os seus filhos a estudarem no ensino superior, melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições do ensino superior, pode vir a ajudar a melhorar e tornar mais sustentável as políticas de expansão que tem sido muito usadas para garantir o acesso.

Para além do exposto, há necessidade de tornar o sistema de atribuição de bolsas de estudos mais eficiente para que atenda aos estudantes efetivamente carenciados. Há necessidade de alargar o leque de apoios sociais, que sejam compatíveis com os custos de estudo no ensino superior, para que venham a permitir que muito mais famílias moçambicanas carenciadas sejam abrangidas e tenham a possibilidade não só de acederem ao ensino superior como também de se manterem no mesmo ensino.

A fim de assegurar um desenvolvimento contínuo e sustentável do ensino superior em Moçambique, onde o mesmo ensino, tendo em conta a sua responsabilidade perante a sociedade, venha a contribuir não para a injustiça social, mas para a inclusão efetiva de todos os estratos sociais sem exceção. Sem desperdiçar o talento de muitos jovens que aspiram um dia entrar para o ensino superior de forma a terem uma chance de melhorarem as suas vidas e das suas famílias e poderem dar um contributo valioso para o desenvolvimento do país que tanto precisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, D. F. R. (1968). *As Universidades portuguesas e a investigação científica e técnica. Análise Social*, (6), 127–162. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252125K2rEB1rw8Lf26WR8.pdf>.
- Amaro, R. R., (2003). *Desenvolvimento um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática da prática à teoria*. Cadernos de Estudos Africanos, número 4, 1 de junho, pp. 1-33, Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/3186>, no dia 13 de janeiro de 2017.
- Assié-Lumumba, N'dri T. (2006). *Higher Education in Africa: Crises, Reforms and Transformation*. Dakar: CODESRIA
- Association of African Universities - AAU (2015) *Towards Innovative Models for Funding Higher Education in Africa*. Accra: UNESCO, SWEDEN, CAMES.
- Audy, J. (2017). A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. *Estudos Avançados* 31 (90), 2 de Agosto.
- Altbach , P. (2006). *International Higher Education : Reflections on Policy and Practice*. Boston: Boston College for International Higher Education. Retrieved from https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf.
- Almeida, E. A. & Pereira, R. S. (2008). Críticas à teoria do capital humano (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação). Retrieved from www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/AlmeidaPereira.html.
- Australian Government (2018). *StudyAssistent: Information for students about government assistance for financing tertiary study*. Retrieved from <https://www.studyassist.gov.au/help-loans-and-csps>.
- Backer, G. S. (1993). *Human Capital: Teoritical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 3^a ed. New York: The University of Chicago.
- Bairoch, P. (1986). *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Retrieved from <http://docbweb.ispa.pt/docbweb/plinkres.asp?Base=WISPA&Form=COMP&SearchTxt=%22AU+BAIROCH%2C+Paul%22+%2B+%22AU+BAIROCH%2C+Paul%24%22&StartRec=0&RecPag=5>, no dia 2 de dezembro de 2016.
- Barr, N. (2005). Financing higher education: Lessons from the UK debate. *LSE Research Online*, (June), 371–381. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/287/1/Barr_2003_PQ030430.pdf

- Barr, N. (2007). Financing higher education: Lessons from developed economies, options for developing economies. In *Regional Bank Conference on Development Economics* (p. 41). Beijing: World Bank. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.9214&rep=rep1&type=>
- Barbosa, M. (2007). A cidadania também faz parte da missão da Universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 249–251. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a10.pdf>
- Bas, N. (2017) *Las universidades y la misión de la vinculación en el Reino Unido: un marco de referencia para pensar la propuesta de indicadores del Manual de Valencia*. Revista CTS, no 34, vol. 12, Febrero de 2017 (pág. 95-110).
- Bloom, D. et all (2014). *Higher Education and Economic Growth in Africa*. *International Journal of Africa Higher Education*. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/article/view/5643>.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: ASA Editores, pp. 15-50.
- Brasileiro, E.; et all (2014). *Novas Perspectivas Para A Responsabilidade Social Universitária: Reflexão Sobre O Projeto De Educação Popular E Apoio À Saúde Da Família - Universidade Federal Da Paraíba*. *Revista FSA*, 11(9), 208–229. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=099b423e-d7ee-4924-a4e6-aa1c17664fa3%40sessionmgr104&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSxzaGliLHVpZCZsYW5nPXB0LWJyJnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3D%3D#AN=97235755&db=a9h>.
- Brossard, M. & Foko, B. (2007). *Coûts et financement de l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. Washigton, D.C: Banque Mondiale/UNESCO-BREDA.
- Brites, R. (2013). Slides usados na aula de Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais sobre Inquérito por questionário.
- Cabrito, B. G. (2004). *O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 977-996, Especial - Out. Retrieved from <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Camélia, C. G & Iulia L. Y. (2005). *Caracteristiques des Systemes de Financement de*

- L'enseignement Supérieur*. Retrieved from <http://docplayer.fr/41064451-Characteristiques-des-systemes-de-financement-de-l-enseignement-superieur.html>.
- Câmara, R. H. (2013). *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Gerais: Revista interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul – dez, 2013, pp. 179 – 1991.
- Carta de Moçambique (2019). *Mais de 11 instituições de ensino superior proibidos de funcionar por irregularidades*. 22 de Janeiro de 2019.
- Casaca, S. F. (2010). Mercado de trabalho, flexibilidade e relações de género: tendências recentes. In *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal-Políticas e Circunstâncias* (pp. 9–50). Lisboa: CITE.
- Caraça, J. M. G., Conceição, P. ., & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades, *xxxi*(139), 1201–1233. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223396575R0tIQ8js9Iy17FX8.pdf>
- Caraça, J. M. G. (1993). *Do saber ao fazer: porque organizar a ciência*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, A. P. O. (2002). *A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Asa Editores.
- CCE (2006). Communication From The Commission To The Council And The European Parliament-Delivering On The Modernisation Agenda For Universities: Education, Research And Innovation. Brussels, 10.5.2006. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>
- Cerdeira, M. L. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos*. Faculdade de Lisboa. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/973/1/17269_TeseLuisaCerdeira2Abril2009.
- Cerdeira et al (2014). *Custos dos estudantes do ensino superior Português: Relatório CESTES 1. Para compreensão da condição social e económica dos estudantes do ensino superior*. Luísa Cerdeira, Belmiro Cabrita; (org.). Tomas Patrocínio, Maria de Lourdes Machado, Rui Brites. Lisboa: Educa.
- CESO (2017). *Estudo sobre os custos e o financiamento do Ensino Superior em Angola*. CESO Development Consultants e Banco Africano de Desenvolvimento.
- Chapaman, B.; Ryan, C. (2003). *The access implications of income contingent charges for higher education: lessons from Australia* Retrieved from <https://openresearch-repository.anu.edu.au/handle/1885/41572>.
- Chapman, B. (2005). Centre for Economic Policy Research Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform. *Economic Policy*, (March 2003). Retrieved

- from <https://www.cbe.anu.edu.au/researchpapers/cepr/DP463>.
- Chevallier, T. & Paul, J.-J. (2008). Accessibility and Equity in a State-funded System of Higher Education: The French Case. In Teixeira, Johnston, Rosa & Vessensteyn (2008). *Cost-Sharing And Accessibility In Higher Education: A Fairer Deal?* Springer: Dordrecht, p. 295-317.
- Chevallier, T. e Eicher, J-C. (2002). *Higher Education Funding: A Decade of Changes Higher Education in Europe*, Vol. XXVII, Nos. 1–2, 2002, pp. 89-99.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Elsevier Editora Ltda.
- Chilundo (2010). Moçambique. In Pundy, Pillay (Edit.) (2010). *Higher Education Financing East And Southern Africa*. Somerset West: African Minds, pp. 103-121.
- Collen, Xavier (2000). *Estudio de Casos*. Madrid:-Centro de investigaciones Metodológica-CIS Retrieved from https://www.academia.edu/469859/Estudio_De_Casos.
- Constituição da república de Moçambique (2011). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique E.P.
- Creswell, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa: Métodos qualitativos e quantitativos e mistos*, 2ª ed. Porto Alegre: Artmed e Bookman
- Cypher, J. M. (2014). *The process of economic development*. London: Routledge
- Clark, B. (1998). Entrepreneurial Pathways of University Transformation & The Problem of University Transformation. In *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, 1998 ss. 3-8, 127-148. Retrieved from http://www.finhed.org/media/files/05-Clark_-_Creating_Entrepreneurial_Universities.pdf.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas. Retrieved from <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/6-o-papel-das-universidades-na-europa-do-conhecimento/file>.
- Cruz, M., J., M (2013). *Financiamento do ensino superior em Portugal: Repensar o modelo em função do desempenho*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Darvas, P. Gao, S., Shen, Y., & Bawany, B. (2017) *Sharing Higher Education's Promise beyond the Few in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- Direção Nacional do Ensino Superior (2018). *Importância da Avaliação para a garantia de qualidade: Caso de Moçambique*. Tema apresentado na Pré Conferência da Forges em Novembro de 2018, pela Diretora Nacional do Ensino Superior em Moçambique.

- Ministério de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional.
- Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA (2011). Localização geográfica de Moçambique no mapa de África e da Província de Gaza no mapa de Moçambique. Maputo:DINAGECA
- EHEA. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London. Retrieved from http://www.uma.es/ees/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=16&Itemid=36.
- Eicher (1998). *The Costs and Financing of Higher Education in Europe*. *European Journal of Education*, Vol. 33, N° 1, pp. 31-39.
- Eicher, J-C. e Chevaillier, T. (2002). *Rethinking the Financing of Post-Compulsory Education*. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVII, Nos. 1–2, 2002.
- Estermann, T. & Pruvot, E. B. (2011), Financially Sustainable Universities II European universities diversifying income streams. Brussels: European University Association asbl
- Ferreira, J. M. *et all* (1995). Sociologia. Lisboa: McGraw-Hill.
- Filho, M. S. (2017). Capital Humano Em Educação Uma Visão Crítica da Concepção Neoliberal. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN. Retrieved from <http://docplayer.com.br/3785640-Capital-humano-em-educacao-uma-visao-critica-da-concepcao-neoliberal.html>.
- Fisher, C. (2010). *Researching and Writing a Dissertation: An essential guide for business students*, 5ª ed. Edinburgh: Prentisse Hall.
- Fonteyne & Jongbloed (2018). *Implementing the Strategy for financial reform of higher education in Mozambique (EFES)*. Enschede: Cheps-Center of Higher Education Policy Studies.
- FORPROEX. (2012). Política Nacional De Extensão Universitária. Manaus-AM. Retrieved from <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.
- Freire, P. (2014). *Extensão ou Comunicação* (8ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education*. New Jersey: Trustees of Rutgers College. Retrieved from <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>.
- Garritzmann, J. L. (2016). *The Political Economy of Higher Education Finance: The Politics of Tuition Fees and Subsidies in OECD Countries, 1945–2015*. Palgrave Macmillan.

- Gasset, O. J. (1930). *Misión de la universidad*. Buenos Aires. Retrieved from <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>.
- Geiger, R. L. (1985). Research Universities: Their Role in Undergraduate Education. In *Contexts for learning: The major Sector of American Higher Education* (pp. 49–73). ERIC. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264751.pdf#page=57>.
- Habermas, J. (1993). *A Idéia da Universidade: Processos de Aprendizagem*. Brasília: R. bras. Est. pedag. Retrieved from <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1217/1191>.
- Harte, N. (1986). *The University of London 1836-1986: An ilustrated history*. London: British Library Cataloguing.
- Harvey, H. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: University press.
- Hauptman, A. (2007). Higher Education Finance: Trends and Issues. In *International Handbook of Higher Education* (pp. 83–106). Dordrecht: Springer.
- Hill, C., W., G., & Boyd, S. (2004). Affordability : Family Incomes and Net Prices At Highly Selective Private Colleges and Universities, (66). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485536.pdf>.
- IAU International Alliance of Universities (2018). *International Handbook Of Universities*. UNESCO. http://www.unesco.vg/INTERNATIONAL_HANDBOOK.pdf.
- ICHEFAP (2007). *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project*. Retrieved from http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/project_about.html.
- INE. (2015). *Anuário estatístico 2015 província de Gaza*. GAZA: INE
- INE (2017). *Anuário Estatístico 2017*. Maputo: INE
- INE (2017). *Anuário Estatístico 2017 província de Gaza*. Gaza: INE
- INE-CENSO (2017). *Recenseamento Geral da População e Habitação*. Retrieved from <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos>.
- International Association of Universities (IAU) (2018). *Higher Education Partnerships for Societal Impact*, Outubro 2018, Vol. 23 N 2. IAU Horizons Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_horizons_vol.23.2_en_v5_light_.pdf.
- Johnstone, D. B. (2001). *Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myths and Partial Truths*. Retrieved from <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115511848321656696%0D%0D>
- Johnstone, D. B. (2001a). *The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education:*

- Comparative Perspectives.* Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2003). Higher Education Finance and Accessibility: Tuition Fees and Student Loans in Sub Saharan Africa. Accra: Regional Training Conference on Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things That Work
- Johnstone, D. B. (2004). Financing Higher Education: Who Pays and Other Issues. Baltimore. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2005). Higher Educational Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans. Barcelona. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2010). *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options*. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Johnstone (2014) *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options*. Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Kovács, I. (2006). Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 52, 2006, pp. 41-65. Retrieved from <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Kovacs2006>.
- Kwiek, M. (2008). *Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities. Policy Futures in Education*, 2008, vol. 6, numero 6, pp. 757-770, Retrieved from www.worldwords.co.uk/PFIE_
- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries A five country baseline study*. Somerset West: African Minds.
- Lange, F. and Topel, R. (2004). *The Social Value of Education and Human Capital*. Retrieved from <https://economics.yale.edu/sites/default/files/files/Workshops-Seminars/Labor-Public/lange-041105.pdf>.
- Lei número 4/83, 23 de Março de 1983. Sistema Nacional de Educação.
- Lewis, S. A. (1974). *Development economics in the 1950s*. Retrieved from <http://www.rrojasdatabank.info/pioneers5>, no dia 2 de dezembro de 2016.
- London, U. of. (1912). University of London: The Historical record 1936-1912. Londo: University of London. Retrieved from <http://archives.ucl.ac.uk/resources/1912historicalrecord.pdf>.
- Lourenço, R. T. (2017). *Governança e Desempenho Organizacional nas Instituições de Ensino Superior Públicas Portuguesas: O Papel dos Conselhos Gerais*. Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra.

- Meir, G. (1987). *Pioneers in development*. Acedido em www.World Bank.org no dia 3 de janeiro de 2016.
- Marcucci, P. N., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition Fee Policies in a Comparative Perspective: Theoretical and Political Rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 25–40. <http://doi.org/10.1080/13600800600980015>.
- Marcucci, P. N. & Usher, A. (2012). *2011 Year in Review: Global changes in Tuition Fee Policies and Student Assistance*. Toronto: Higher Education Strategie Associates.
- Martins, J. O., Boarini, R., & Strauss, H. (2009). The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education. *OECD Journal: Economic Studies*, 2009, 1–38. Retrieved from <https://www.oecd.org/eco/growth/46867031.pdf>.
- Martin, M. (2012). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ? Étude des réformes conduites au: Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal*. Dakar: UNESCO.
- Marrôco, J. (2018). *Análise estatísticas com o SPSS statistics*. 7ª. ed, Vol 18. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Análise e Gestão de Informação.
- Mazzotti, A. J. A. (2006). *Uso e abuso dos estudos de casos*. Cadernos de pesquisas, vol. 36, número 129, pp. 637-651, setembro e dezembro.
- MCTETP (2018). *Bolsas de Estudos em Moçambique*. Maputo: IBM Direção Nacional do Ensino Superior.
- Meek, V. (2003). *Market Coordination, Research Management and the Future of Higher Education in the Post-Industrial Era*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.552.7127&rep=rep1&type=pdf>.
- Ministério de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional-MCTETP (2008). *Estatísticas das Instituições de Ensino Superior*. Retrieved from <http://www.mctestp.gov.mz>.
- Ministério de Economia e Finanças (2018). *Direção Nacional de Planificação e Orçamento*. Maputo.
- Ministério de Educação. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo: Direção para Coordenação do Ensino Superior.
- Ministério de Educação (2012a). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo: Ministério da Educação.
- Moledo, M. L. (2012). La función social de la universidad y la formación del profesorado. *EDETANIA*, (12), 25–38. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4147392.pdf>.

- Morales, F., Wittek, R. & Heyse, L. (2012). *After the Reform: Change in Dutch Public and Private Organizations*. Journal of Public Administration Research and Theory, May, 15, 2012, pp. 735-754. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265906181_After_the_Reform_Change_in_Dutch_Public_and_Private_Organizations.
- Mosca, J. (1999). *A Experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)*. Instituto Piaget.
- Musselin, C. (2007). Are Universities specific organisations? In Krücken G., Kosmützky A. et Torka M. (eds.), *Towards a Multiversity ? Universities between Global Trends and national Traditions*, Bielefeld, Transcript Verlag, pp. 63-84. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/35311021.pdf>.
- Murteira M. (1982). *Lições de Economia Política do Desenvolvimento*. Lisboa: Editora Presença.
- Nascimento, A. Cabrito, B. (2018). Financiamento do Ensino Superior no Pós Estado do Bem Estar: o caso Português. In Alda Castro, António C. Neto, Belmiro Cabrito, Luísa Cerdeira, Vera J. Chaves (Orgs.). *Educação Superior em países e regiões de língua portuguesa: Desafios em tempo de crise*. Educa: Lisboa.
- Nóvoa (2018). Ensino superior no mundo: Tudo esta a mudar. In Alda Castro, António C. Neto, Belmiro Cabrito, Luísa Cerdeira, Vera J. Chaves (Orgs.). *Educação Superior em países e regiões de língua portuguesa: Desafios em tempo de crise*. Educa: Lisboa.
- OCDE (2001). *Public Management Reform and Economic and Social Development*. Journal on Budgeting. Retrieved from <https://www.oecd.org/gov/budgeting/43515306.pdf>.
- OCDE (2003). Changing Patterns Of Governance In Higher Education. In *Education Police Analises*, Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf>.
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society - Thematic Review of Tertiary Education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>.
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017 OECD Indicators*. OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.
- OCDE. Stat. (2018), *Educational finance indicators: Trends in expenditure on educational institutions as a percentage of GDP* Retrieved from <http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=79387#>.
- OCDE-DATA (2018) *Gross domestic spending on R&D* Retrieved from

- <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>.
- OCTS. (2017). *Manual de Valencia*. Valencia. Retrieved from http://www.ricyt.org/files/manual_vinculacion.pdf.
- Ogachi I. O. (2011). *Neo-liberalism and the Subversion of Academic Freedom from Within: Money, Corporate Cultures and 'Captured' Intellectuals in African Public Universities*. JHEA/RESA Vol. 9, Nos. 1 & 2, 2011, pp. 25–47.
- Oketch, M. (2016). *Financing higher education in sub-Saharan Africa: some reflections and implications for sustainable development*. London: Springer.
- Oroval, E. & Lozano, D. (1998). *Reflexions a l'entorn del finançament del sistema Universitari espanyol desde la perspectiva de les comunitats autònomes*. Número 23, Junho, pp. 52-103. Retrieved from <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/article/view/1979/n23-oroval-cheliz-ca.pdf>.
- Pacheco (1995). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, T., & Platt, G. (1973). *The American University*. Massachusetts: Harvard University.
- Paulsen, N. (2006). New public management, innovation, and the non-profit domain: New forms of organizing and professional identity. In M. Veenswijk (Ed.), *Organizing innovation: New approaches to cultural change and intervention in public sector Organizations*, pp. 15-28. Amsterdam: IOS Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/37619123_New_Public_Management_Innovation_and_the_NonProfit_Domain_New_Forms_of_Organizing_and_Professional_Identity.
- Perkin, H. (2007). History of Universities. In *International Handbook of Higher Education* (pp. 229–243). Dordrecht: Springer.
- Perroux, F. (1963). *A ideia de progresso perante a Ciência Económica no nosso tempo*. *Cahiers de l'Institut de Science Économique Appliquée*, n.º 9, pp. 135-145. Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224082769N3jLZ0yb9Pz67OP2>, no dia 2 de dezembro.
- Pillay, P. (2010). *Higher education Financing in East and Southern Africa*. Somerset West: Centre for Higher Education Transformation (CHET). Retrieved from <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/06/13407160372101493429>.
- Pisco, P. (2018). Equidade e Inclusão: Serão as Políticas Educativas Suficientes? Retrieved from <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779573397487/PISCO.Equidade%2>

- 0e%20Inclusao%20Serao%20as%20Políticas%20Educativas%20Suficientes.2008.pdf.
- Pillay, P. (2011). *Higher Education and Economic Development Literature review*. Wynberg.: Centre for Higher Education Transformation (CHET). Retrieved from <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/06/13407160372101493429.pdf>.
- Pôle de Dakar (2008). *Reformes De L'enseignement Superieur En Afrique: Elements De Cadrage*. Breda: UNESCO.
- Portal do Governo de Moçambique (2019). Informação geral e geografia de Moçambique em: Retrieved from <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Geografia-de-Mocambique>.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, (1), 1–18. Retrieved from <https://archive.realtor.org/sites/default/files/BowlingAlone.pdf>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manuel de Investigação em Ciências Sociais*. (5^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego et al. (2015). *Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI*. Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Volume. 2, n. 1, Anual - 2015, p. 11-35.
- Roegiers & De Ketele (1999). *Metodologia de recolha de dado: fundamentos dos métodos de observações, de questionário, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: InstitutoPiaget.
- Rosário, L. (2013). *Universidades Moçambicanas e o futuro de Moçambique*. Ensino Superior Unicamp, no 10 - julho-setembro.
- Rosenberg, N., & Nelson, R. (1994). American Universities and technical advance in industry. *Research Policy*, 1–26. Retrieved from http://sciencepolicy.colorado.edu/students/envs_5100/rosenberg_1994.
- Rounce, B. A. (2004). *Access to Post-secondary Education: Does Class Still Matter?* Saskatchewan 2717: Canadian Centre for Policy Alternatives—Saskatchewan 2717. Retrieved from https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Saskatchewan_Pubs/pse.pdf.
- Salmi, Jamil & Hauptman, Arthur (2007). *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Washington, D.C: World Bank.

- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. Santa Fe: McGrawHill.
- Santiago, P. *et all* (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). OCDE. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties>.
- Santos, B. S. (1999). *Pela Mão de Alice o social e o político na pós-modernidade* (7ª edição). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Brasília. Retrieved from <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.
- Santos, B. S. ., Reis, J., & Marques, M. L. (1990). O Estado e as transformações recentes da relação salarial. In *O Estado e a sociedade em Portugla (1974-1988)* (pp. 151–191). Retrieved from <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/estado-e-sociedade-em-portugal-1974-1988.php>.
- Santos E. L. *et all* (2012). *Desenvolvimento: um conceito multidimensional*. *Revista electrónica do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Contestado: Desenvolvimento Regional em debate*, número 1, 2 junho, pp. 44-61, Retrieved from <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/1858>, no dia 13 de janeiro de 2017.
- Saunders, M.; Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Reserch methods for business students*, 5ª ed. Edinburgh: Prentice Hall.
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *The American Economic Review*, Vol. 51, N° 1, Mar., pp. 1-17.
- Seers, D. (1979). *Os indicadores de desenvolvimento: o que estamos a tentar medir?* *Journal of Development Studies*, Vol. 8, número 3, Abril, pp. 949-968, Retrieved from <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223990554E7tDF6uf1Tb56WD7>, no dia 13 de janeiro de 2017.
- Sen, A. (1999). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras
- Sennett, R. (2005). *A corrosão do carácter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. *Revista Vernáculo*, n. 17 e 18, 2006. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUK EwjgpJ2SlvzdAhWHx4UKHR_JCPcQFjABegQICBAC&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufpr.br%2Fvernaculo%2Farticle%2Fdownload%2F20427%2F13601&usg=AOvVaw3WQEM-T1zcR2qnQIICL51F.

- Silva, G. (2010). *Sociologia Organizacional*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração /UFSC, Brasília: CAPES, p. 152. Retrieved from http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/Livros_UEPB_053_2012/02-sociologia%20organizacional/Livro_grafica%20de%20sociologia%20organizacional.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão: Uma abordagem sistêmica*. Lisboa-São Paulo: Editora Verbo.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stankiewicz, R. (1986). *Academics and entrepreneurs: developing university-industry relations*. London: Burns & Oates.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história , política e gestão*. Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação. Retrieved from <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD>.
- Teferra, D. (1997). *Brain Drain of African Scholars and the Role of Studying in the United States*. Boston: International Higher Education. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6388/5615>.
- Teferra, D., & Altbach, P. G. (2004). *African higher education: Challenges for the 21st century*. African higher education: Challenges for the 21st century.
- Teixeira, P. N. (2006). *Markets in Higher Education: Can we still learn from economics, founding fathers?* Center for Studies in Higher Education UC Berkeley, 22. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/1vr4f0b2#page-1>.
- Teixeira, P. N., et al (2008). *Cost-Sharing And Accessibility In Higher Education: A Fairer Deal?* Springer: Dordrecht.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Tekleselassie, A. A., & Johnstone, D. B. (2004). Means Testing: The Dilemma of Targeting Subsidies in African Higher Education. *Journal of Higher Education in Africa / Revue de L'enseignement Supérieur En Afrique*, 2(2), 19.
- Thirlwall, A. (2002). Development as economic growth. In Vandana Desai & Robert. B. potter (Org.). *The Companion to Development Studies*. London: Arnold, pp. 41-44.
- Toguebaye, B. S. (2015). Performance Contracts in Public Universities in Senegal. In Zeleza, P. T. *The Transformation of Global Higher Education, 1945–2015*. New York: Palgrave.
- Trow, M. (1996). *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.1.96 Center for Studies in

Higher Education, pp. 1-15
<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt6q21h265/qt6q21h265.pdf?t=li5gnz>.

- Trow (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. UC Berkeley Working Papers. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>
- UNESCO. (2009). *World Conference on Higher Education 2009 Final Report* (Vol. 81). Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e>.
- UNESCO (2005). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>.
- UNDP. (2003). *Human Development Report 2003*. New York. Retrieved from http://www.unic.un.org.pl/hdr/hdr2003/hdr03_complete.pdf
- Usher, A. (2017). *Notes on Medieval Higher Education Finance*. 29 de Setembro, Retrieved from <http://higherstrategy.com/notes-on-medieval-higher-education-finance/>.
- Usher, A. (2017a). *Universities And The Market (Neoliberalism Part 2)*. November 21. Retrieved from http://higherstrategy.com/universities_and_the_market/.
- Usher, A. (2017b). *Last Orders on Neoliberalism in Universities (Neoliberalism Part 5)*, November 24, Retrieved from <http://higherstrategy.com/com/author/alex/>.
- Usher, A. (2018). *Financial Barriers*. May 10. Retrieved from <http://Higherstrategy.com/Financial-Barriers/>.
- Usher, A. (2018a). *Ten Bad Arguments About Free Tuition in Canada*. February 20. Retrieved from <http://higherstrategy.com/ten-bad-arguments-free-tuition-canada/>.
- UNESCO (2016). *Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all Scholarships for Students from Developing Countries: Establishing a Global Baseline*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245571>.
- UNESCO-BRADA (2007). *L'urgence De Politiques Sectorielles Intégrées*. DAKAR: UNESCO/BREDA.
- UNESCO-UIS Stat. (2019). *Gross enrolment ratio by level of education*. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142>.
- UNESCO-UIS Stat. (2019). *Government expenditure on education as a percentage of GDP*. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142>.
- Varghese N.V. (2004). *Private Higher Education in Africa*. UNESCO <http://www.iiep.unesco.org/en>.

- Varghese N.V. (2013). *Governance reforms in higher education: A study of selected countries in Africa*. Nairobi: UNESCO.
- Veiga, A. et al. (2014). *A Reconfiguração da Gestão Universitária em Portugal*. *Educação, Sociedade & Culturas*, no 41, 2014, pp. 7-23. Retrieved from https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Veiga_et_al_.pdf.
- Viana, G. & Lima, J. F. (2010). Capital humano e crescimento econômico. *INTERAÇÕES*, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2.pdf>.
- Vossensteyn, H. & Jong, U. (2006). Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A fairer Deal? In J. j Teixeira, Pedro, Johnstone, Bruce, Rosa, Maria, Vossensteijn (Ed.), *Dordrecht* (Vol. Springer, pp. 1–18). Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-4660-5>.
- Vossensteyn, J. J. (2005) *Perceptions Of Student Price-Responsiveness: A Behavioural Economics Exploration Of The Relationships Between Socio-Economic Status, Perceptions Of Financial Incentives And Student Choice*. Enschede: CHEPS/UT.
- Vossensteyn, H. (2009). Challenges in student financing: State financial support to students: A worldwide perspective. *Higher Education in Europe*, 34(2), 171–187. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720902867294?journalCode=chee20>.
- Vossensteyn, J. J. (1999). Where in Europe would people like to study? The affordability of higher education in nine Western European countries. *Higher Education*, 37: 159–176, *Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands*.
- Wellhausen, R. (2006). *Student Loans in Russia*. Oxford: Oxford Russia Fund. Retrieved from http://www.neweurasia.ru/media/StudentLoansinRussia_report.pdf.
- Williams, G. (2004). The changing political economy of higher education. In Michael Shattock (Ed.), Evgeni Kniazev, Nikhov, Pelikhov, Aljona Sandgren, Nikolai Toivonen, *Entrepreneurialism and the transformation of Russian universities*. UNESCO: International Institute for Education Planning, pp. 76-93, Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep>.
- Williams, J. J. (2006). *Debt Education: Bad for the Young, Bad for America*. Retrieved from <https://www.dissentmagazine.org/article/debt-education-bad-for-the-young-bad-for-america>.
- World Bank (1988). *Education in Sub-Saharan Africa Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved from <http://www.worldbank.org/Ed>.

- World Bank (2000) Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. The Task Force On Higher Education And Society. Washington, D.C. Retrieved from <http://www.worldbank.org>
- World Bank (2000a). *Innovation Funds for Universities*. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTTEIA/Resources/marquis_innov.pdf
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C: The World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf.
- World Bank (2004). *Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things that Work*. Human Development Sector, Africa Region: The World Bank.
- World Bank (2007). *Higher Education Financing Project*. Retrieved from <http://projects.worldbank.org/P049895/higher-education-financing-project?lang=pt>.
- World Bank (2009). *Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa*. Washington DC: World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/e-book_ACU.pdf.
- Woodhall, M. (2004). Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience. *JHEA/RESA*, 2(2), 37–51. Retrieved from <https://www.codesria.org/IMG/pdf/3-woodhall>.
- Woodhall, M. (2007). *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*. (T. W. Bank, Ed.). Washington, D.C. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Funding_HigherEd_wps8.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de casos: Planejamento Metodos*, 2^a ed. Santana: Bookman.
- Zeleva, P. T. (2016). *The Transformation of Global Higher Education, 1945–2015*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ziegele (2008). The German Tuition Fee Debate: Goals, Models and Political Implications of Cost-sharing. In Pedro, N. T.; D. B. Johnstone, M. J. Rosa, H. Vossensteyn, *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* Springer: Dordrecht.
- Ziderman, A. (2002). Alternative Objectives of National Student Loan Schemes: Implications for Design , Evaluation and Policy. Bar-Ilan University, Israel. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/uwp/wjoe/2002/00000011/00000001/art00004>.

ANEXOS

ANEXO A: Inquérito para os estudantes do ensino superior

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	Nº de questionário	1
	_ _ _ _ _	

Este questionário insere-se no trabalho de tese intitulado: *Financiamento do Ensino Superior em Moçambique. A comparticipação dos Estudantes/Famílias na província de Gaza*. O estudo está sendo desenvolvido no âmbito do curso de doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, ministrado pelo Instituto Superior de Economia e Gestão, na Universidade de Lisboa. Espera-se, com os seus resultados poder contribuir para esclarecer e aprofundar as questões referentes às políticas de partilha de custos no ensino superior em Moçambique. O preenchimento deste questionário poderá levar cerca de vinte minutos. Assim sendo e porque a sua opinião é muito importante para a realização desse estudo, antecipadamente agradecemos a sua útil colaboração. Gostaríamos de deixar claro que o tratamento das informações a serem recolhidas, têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e confidencialidade das respostas, que serão tratadas de uma forma global.

Para auxiliar o correcto preenchimento do questionário, agradece-se que se tome em conta o seguinte:

- **Não existem respostas certas ou erradas.** Cada pessoa tem opiniões diferentes das outras e o nosso objectivo é exactamente conhecê-las.
- **Assinale as suas respostas com um .** Em caso de engano, risque completamente o quadrado e marque a nova resposta.
- **Poderá acontecer que não precise de responder a uma ou mais perguntas.** Neste caso, encontrará uma nota antes da respectiva pergunta.
- **Em algumas questões deverá assinalar apenas uma das respostas.** Aquela que mais se aproximar da sua situação ou do que pensa do assunto.
- **Só poderá responder ao questionário se pelo menos estiver a frequentar o segundo ano no ensino superior.**

DADOS GERAIS

1. **Curso que frequenta:** _____ |_|_|_|_|_|
2. **Período em que o curso ocorre (Laboral, Pós-Laboral, Ensino a Distância):** _____ |_|_|_|_|_|
3. **Faculdade / Divisão / Departamento:** _____ |_|_|_|_|_|
4. **Universidade / Instituto / Escola:** _____ |_|_|_|_|_|
5. **Local onde se localiza a instituição de ensino:** Distrito: _____ |_|_|_|_|_|
6. **Tipo de instituição:** Pública Privada
7. **Tipo de ensino:** Universitário Politécnico
8. **Sexo:** Feminino Masculino

ÁREA CIENTÍFICA

1. **Qual a área científica em que se insere o curso em que se encontra inscrito?** [ESCOLHA UMA DAS HIPÓTESES]

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Letras, Artes e Humanidades | <input type="checkbox"/> Engenharia e outros cursos técnicos |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Educação |
| <input type="checkbox"/> Economia, Gestão ou Ciências computacionais | <input type="checkbox"/> Medicina |
| <input type="checkbox"/> Ciências Sociais ou Direito | <input type="checkbox"/> Enfermagem e outras profissões de saúde |
| | <input type="checkbox"/> Outra, diga qual _____ |

PERFIL INDIVIDUAL

2. **Nacionalidade:** Moçambicana Outra, qual _____
- 3.1. **Residência habitual:** Distrito: _____ |_|_|_|_|_|
- 3.2. **Residência em período lectivo:** Distrito: _____ |_|_|_|_|_|
4. **Indique o ano em que nasceu:** |_|_|_|_|_|
5. **Qual o tipo de escola secundária que frequentou:** Pública Privada

PERFIL DO AGREGADO FAMILIAR

6. **Onde se situa o rendimento mensal do seu agregado familiar?**
 Rendimento Elevado (superior a 45.000,00 MT) Rendimento Médio (entre 10.000,00 meticais a 30.000,00 MT)
 Rendimento Médio Alto (entre 30.000,00 meticais a 45.000,00 MT) Rendimento Baixo (inferior a 10.000,00 MT)
- 6.1. **De acordo com os rendimentos do seu agregado familiar, considera que:**
 Dão para viver muito bem Dão para viver razoavelmente Dão para sobreviver passando privações
 Dão para viver bem Dão para viver mas com dificuldade
7. **Qual é o nível de educação de seus pais?** [ASSINALE O CICLO MAIS ELEVADO QUE COMPLETOU]
- 7.1. **Pai**
 Não sabe ler nem escrever
 Sabe ler e escrever, mas não concluiu o Ensino Básico
 Ensino Básico – 1º Grau (5ª classe)
 Ensino Básico – 2º Grau (7ª classe)
 Ensino secundário geral, básico e médio
 Curso técnico profissional, básico e médio
 Curso superior (Licenciatura)
 Curso superior (Mestrado)
 Curso superior (Doutoramento)
- 7.2. **Mãe**
 Não sabe ler nem escrever
 Sabe ler e escrever, mas não concluiu o Ensino Básico
 Ensino Básico – 1º Grau (5ª classe)
 Ensino Básico – 2º Grau (7ª classe)
 Ensino secundário geral, básico e médio
 Curso técnico profissional, básico e médio
 Curso superior (Licenciatura)
 Curso superior (Mestrado)
 Curso superior (Doutoramento)

8. Dos Grupos Ocupacionais abaixo indicados, assinale aquele que melhor se adequa à Profissão/Ocupação dos seus pais.

8.1. Pai

- GO 1.0 - Quadro Sénior de uma instituição pública ou privada
 GO 1.1 - Quadro Médio de empresa ou organização pública
 GO 1.2 - Técnico Especializado de empresa ou organização pública
 GO 2.0 - Trabalhador por conta própria
 GO 2.1 - Proprietário de Micro / Pequena e Média empresa
 GO 3.0 - Trabalhador dos Serviços / Comércio / Administrativo
 GO 4.0 - Trabalhador com Qualificações Especiais
 GO 5.0 - Trabalhador sem Qualificações Especiais
 GO 6.0 - Empregado doméstico
 GO 7.0 - Reformado / Pensionista / Aposentado
 GO 8.0 - Desempregado
 GO 9.0 - Doméstico

8.2. Mãe

- GO 1.0 - Quadro Sénior de uma instituição pública ou privada
 GO 1.1 - Quadro Médio de empresa ou organização pública
 GO 1.2 - Técnica Especializada de empresa ou organização pública
 GO 2.0 - Trabalhadora por conta própria
 GO 2.1 - Proprietária de Micro / Pequena e Média empresa
 GO 3.0 - Trabalhadora dos Serviços / Comércio / Administrativo
 GO 4.0 - Trabalhadora com Qualificações Especiais
 GO 5.0 - Trabalhadora sem Qualificações Especiais
 GO 6.0 - Empregada doméstica
 GO 7.0 - Reformada / Pensionista / Aposentada / Desempregada
 GO 8.0 - Desempregada
 GO 8.0 - Doméstica

CONDIÇÕES DE VIDA DO ESTUDANTE

9. Qual a sua principal residência durante este ano académico? [ESCOLHA A HIPÓTESE ONDE RESIDE O MAIOR Nº DE DIAS]

- Com os pais / familiares
 Em casa / apartamento / quarto alugado
 Em residência universitária
 Na casa própria

10. Esteve empregado durante o ano passado?

- Sim Não [IR PARA A QUESTÃO 12.]

11. [SE ESTEVE EMPREGADO] Indique o número de horas que trabalhou, em média, por semana. _____ horas

12. Se tem informações sobre o tipo de bolsas de estudo / subsídios existentes, indique quais são as bolsas que considera mais vantajosas. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]

- Do Governo
 Da própria Universidade
 De outras fontes para além do Governo ou Universidade, como por exemplo uma fundação ou organização religiosa
 Dos empregadores (empresas, outras instituições)
 Não está informado

13. Possui cartões bancários de débito?

- Sim Não

14. Possui cartões bancários de crédito?

- Sim Não

15. Tem acesso à internet em sua residência?

- Sim Não

16. Possui viatura própria?

- Sim Não

17. É bolsheiro no corrente ano lectivo?

- Sim Não [IR PARA A QUESTÃO 21.]

18. [SE É BOLSEIRO] Indique o montante global que recebe mensalmente incluindo o valor da propina. [CASO RECEBA ANUALMENTE, CONVERTA EM VALOR MENSAL]

- Abaixo de 750,00 MT
 Entre 750,00 e 1.250,00 MT
 Entre 1.250,00 e 2.000,00 MT
 Entre 2.000,00 e 3.000,00 MT
 Acima de 3.000,00 MT

19. [SE É BOLSEIRO] Indique qual a entidade que concedeu a bolsa.

- Instituição do ensino superior pública que frequenta
 Instituto de Bolsa
 Governo Provincial
 Outra instituição [ESPECIFICAR] _____

20. [SE É BOLSEIRO] Assinale a que se destina a bolsa de estudo que recebe. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]

- Propinas
 Alojamento
 Transportes
 Alimentação
 Outra [ESPECIFICAR] _____

21. Tente, por favor, calcular o rendimento médio mensal que está à sua disposição, por fontes de financiamento e assinale nas hipóteses respectivas. [DINHEIRO POSTO À SUA DISPOSIÇÃO, POR MÊS, PARA EFEITOS DE CONSUMO]

- Rendimento proveniente da família..... |__|__|__|__| MT
 Apoio público do Governo ou de outras entidades públicas
 - Bolsa (não reembolsável)..... |__|__|__|__| MT
 - Empréstimo (reembolsável)..... |__|__|__|__| MT
 - Subsídio de outra fonte pública (não reembolsável) |__|__|__|__| MT Rendimento próprio através de trabalho pago |__|__|__|__| MT
 Outros rendimentos..... |__|__|__|__| MT
 TOTAL DO RENDIMENTO MENSALMENTE DISPONÍVEL |__|__|__|__| MT

22. Em relação ao último ano académico, indique o valor aproximado, em meticais, e a frequência com que realizou cada um dos tipos de despesa abaixo indicadas.

Custos de Vida	Valor (MT)	Frequência
a. Alojamento incluindo rendas e o pagamento de outras despesas associadas ao alojamento pagas separadamente	_____	Por mês
b. Telefone fixo e/ou telemóvel	_____	Por mês
c. Alimentação	_____	Por mês
d. Despesas médicas	_____	Por mês
e. Custos de transporte (gasolina, transportes públicos, seguro do carro), excluindo férias	_____	Por mês
f. Despesas pessoais (roupas, cabeleireiro, produtos de higiene, cigarros, álcool, divertimentos, etc.)	_____	Por mês
Custos de Educação	Valor (MT)	Frequência
g. Propinas	_____	Por ano lectivo
h. Taxa de Matrícula	_____	Por ano lectivo
i. Outras taxas (inscrição das disciplinas, inscrição para exames)	_____	Por ano lectivo
j. Livros e outros materiais	_____	Por ano lectivo
k. Equipamento (computadores, <i>modem</i> , etc.) e visitas de estudo	_____	Por ano lectivo
l. Outras despesas não incluídas em qualquer outro item	_____	Por ano lectivo

23. Desde que está inscrito no ensino superior, contraiu algum empréstimo ou qualquer outra obrigação para financiar os seus estudos, que o obrigue a um pagamento no futuro?

Sim Não [IR PARA A QUESTÃO 29.]

23.1 Indique o ano em que contraiu esse empréstimo. _____

24. [SE CONTRAIU UM EMPRÉSTIMO] Assinale o tipo de empréstimo que contraiu.

Crédito Universitário
 Outro tipo de empréstimo [ESPECIFICAR] _____

25. [SE CONTRAIU UM EMPRÉSTIMO] Indique a entidade que concedeu o empréstimo

Millenniumbim Banco Mais Banco Único
 BCI BancABC Banco Moza
 Outro [ESPECIFICAR] _____

26. [SE CONTRAIU UM EMPRÉSTIMO] Indique o valor do empréstimo que contraiu. _____ MT

27. [SE CONTRAIU UM EMPRÉSTIMO] Assinale os motivos que o/a levaram a contrair o empréstimo. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]

Propinas Aquisição de computador ou outros meios informáticos
 Alojamento Aquisição de outros meios de estudo
 Transportes Participação no Programa de Mobilidade
 Alimentação Outra [ESPECIFICAR] _____

28. Se pudesse ter contraído um empréstimo maior teria contraído? Sim Não Não sabe

[APÓS RESPONDER A ESTA QUESTÃO IR PARA A QUESTÃO 30.]

29. [SE NÃO CONTRAIU NENHUM EMPRÉSTIMO] Indique os motivos que o/a levaram a não contrair um empréstimo. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]

Não precisava de um empréstimo Não consegui encontrar condições para obter um fiador para o empréstimo
 Não estava em condições financeiras para um empréstimo Falta de conhecimento de empréstimos para esse fim
 Receio de contrair dívidas Outra [ESPECIFICAR] _____

30. Na tabela abaixo consta um conjunto de afirmações sobre o ensino superior. Indique o seu grau de concordância ou de discordância com cada uma das afirmações, de acordo com a escala definida. [ASSINALE UMA SÓ RESPOSTA PARA CADA AFIRMAÇÃO]

	Concordo completamente	Concordo mais do que discordo	Nem concordo nem discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo completamente
o a. O ensino superior é um bem público cujos encargos devem na sua maioria ser suportados pelo Estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o b. O custo do ensino superior deve ser maioritariamente suportado pelos estudantes que são os beneficiários diretos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o c. As empresas devem financiar o ensino superior para terem a certeza de encontrar, no mercado, resposta às suas necessidades de mão de obra qualificada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o d. O ensino superior deve ser co-financiado pelo Estado, estudantes e empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o e. O pagamento de propinas concretiza um processo de desresponsabilização por parte do Estado relativamente ao ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o f. O pagamento de propinas contribui para melhorar a qualidade do ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o g. O valor da propina deve variar consoante o custo de cada curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o h. O valor da propina deve variar de acordo com o rendimento esperado após a conclusão do curso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o i. O valor da propina deve variar de acordo com a qualidade das instituições de ensino superior.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o j. O valor da propina deve variar de acordo com o mérito pedagógico e científico das instituições de ensino superior.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o k. O financiamento público do ensino superior impede o atrofimento de certas áreas disciplinares e científicas, consideradas menos rentáveis e necessárias para o desenvolvimento do país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o l. O Estado deve financiar o ensino superior privado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o m. Se fosse criado um vencimento de estudante, ele deveria ser igual para todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Concorda com a propina máxima anual do seu curso? Sim Não Se não, qual devia ser? |__|__|__|__| MT

32. [SE CONCORDA COM O FINANCIAMENTO POR PARTE DO ESTADO AO ENSINO SUPERIOR PRIVADO – QUESTÃO 30.I.] Indique a forma que considera mais adequada para concretizá-lo. [ASSINALE UMA SÓ RESPOSTA]

- Apoio social directo aos alunos carenciados
 Apoio social aos alunos através das estruturas de apoio social das instituições públicas
 Apoio através de subsídios aos estabelecimentos de ensino privado
 Concessão de apoio a todos os alunos do ensino privado

33. Ao concluir o curso, indique o que tenciona fazer. [PODE INDICAR MAIS DO QUE UMA RESPOSTA]

- Integrar no mercado de trabalho
 Prosseguir com os estudos no mesmo curso
 Prosseguir com os estudos num outro curso
 Frequentar outro curso
 Ainda não decidiu
 Outra [ESPECIFICAR] _____

34. Tente lembrar-se no seu dia a dia, como ocupa a sua vida de estudante. Indique qual a percentagem do seu tempo que dedica a cada uma das seguintes actividades [CONSIDERE SOMENTE TEMPO ÚTIL].

- Assistência às aulas (lições, seminários, laboratório, testes, etc.)
 Estudo individual/em grupo (estudo, escrita, leitura, trabalhos escritos, etc.)
 Trabalho
 Estágios
 Outros

TOTAL - 100%

Muito obrigado pela sua colaboração

ANEXO B: Informações estatísticas sobre a bolsas de estudos em Moçambique



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TECNICO
PROFISSIONAL

Direcção Nacional do Ensino Superior

Ao

Exmo Senhor

José Amilton Joaquim

Lisboa

N/Ref⁶⁶⁹/MCTESTP/DNES/990/2018

Maputo, 24 de Dezembro de 2018

Assunto: Pedido de informação para efeitos académicos

A Direcção Nacional do Ensino Superior envia em anexo, a informação solicitada através da carta datada de 05 de Dezembro de 2018, a informação relacionada com as bolsas de estudos em Moçambique.

Aproveito a oportunidade para apresentar os meus melhores cumprimentos,

A Directora Nacional

Prof.^a Doutora Eugénia Flora Rosa Cossa
(Prof.^a Associada)



Em 2017 as bolsas de estudos globais foram de **4429** bolsas nos diferentes níveis de ensino, dentro e fora do país, resultante do acumulativo dos anos anteriores e das novas atribuições.

As bolsas internas têm como fonte de financiamento o Orçamento do Estado, o Banco Mundial e parceiros de cooperação bilateral.

Em 2017, pela primeira vez bolsas foram atribuídas bolsas de Estágio Profissional (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), num total de 33 para dentro e fora do País.

Tabela 1: Bolseiros por áreas de formação e género

Área de formação	2014	2016	2017		Total	% Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Ciências Sociais e Humanas	1644	1721	808	811	1619	-1,6
Ciências Naturais e Tecnológicas	1680	2852	972	1838	2810	67,2
Total Geral	3324	4573	1780	2649	4429	33,2

Tabela 2: Bolseiros por níveis de ensino e género

Níveis de Ensino	2014	2016	2017		Total	% Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Licenciatura	2848	3996	1620	2254	3874	36,0
Mestrado	338	429	106	311	417	23,3
Doutoramento	37	95	39	66	105	83,7
Total Geral	3323	4520	1765	2631	4396	33,2

Tabela 3: Estudantes dentro do país por proveniência

Local de Proveniência	2014	2016	2017			%Cresc. 2017/2014
	Bolsas	Bolsas	Ingresso	Graduados	Total	
Cabo Delgado	135	222	21	13	230	70,3
Niassa	112	188	20	32	176	57,1
Zambézia	257	365	35	37	363	41,2
Tete	185	231	24	46	209	12,9
Manica	136	168	23	29	162	19,1
Sofala	163	269	26	38	257	57,6
Inhambane	138	233	24	40	217	57,2
Gaza	145	202	26	32	196	35,1
Maputo Província	138	254	16	105	165	19,5
Maputo Cidade	345	533	75	106	502	45,5
Tanzanianos		167		8	158	
Vietnamitas		7		7		
São-Tomenses		5		1	4	
Total Geral	1941	3150	322	548	2924	50,26

Tabela 4: Bolsseiros no exterior por países

País	2014	2016	2017				
			Ingresso	Graduados	F	M	Total
Alemanha	1	20		1	5	14	19
Angola	30		15		3	12	15
Argélia	236	272	65	15	141	181	322
Austrália	50	30	13	15	9	19	28
Brasil	9	21	30	5	11	35	46
Chile		19			7	12	19
China	184	106	72		76	102	178
Coreia	5	5			3	2	5
Cuba	29	32			11	21	32
Espanha	9	11	1			12	12
EUA	1	1			11	104	1
Índia	124	150	21	9	58	2	62
Indonésia	10	2				8	2
Reino unido	1		6	3	6	79	14
Japão	3		30		10	2	89
Macau	1		1		7	68	9
Malásia	3	11		54	24	1	92
Malawi	12	59	53				1
Marrocos	8	8	3	3		111	
Portugal	102	146	35	67	55	11	166
RSA			1	5	7	76	18
Rússia	5	3	10	30	64	1	140
Sérvia	113	180				38	1
Tanzânia	20	20	10	65	34	38	72
Turquia	149	135		1	5	14	19
Venezuela	2			12	1	3	4
Vietname	201	127	10		19	20	39
Total	1357	1403	367	285	557	948	1505

Tabela 5: Bolsseiros no exterior por áreas de formação

Área de Formação	2014	2016	2017		Total	%Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Ciências Sociais e Humanas	714	440	221	238	459	-35,8
Ciências Naturais e Tecnológicas	669	989	336	710	1046	56,3
Total Geral	1383	1423	557	948	1505	8,8

Tabela 6: Bolseiros no exterior por níveis de ensino

Nível de Ensino	2014	2016	2017		Total	%Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Licenciatura	1137	1126	480	674	1154	1,4
Mestrado	148	217	55	211	266	79,7
Doutoramento	31	65	19	51	70	125,8
Total Geral	1316	1408	554	936	1490	8,8

Tabela 7: Bolseiros de Pós-graduação

Níveis de Formação	2014	2016	2017		Total	%Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Mestrado	338	429	55	211	266	-21,4
Doutoramento	37	95	19	51	70	89,1
Total Geral	375	524	74	262	336	-10,4

Tabela 8: Bolseiros financiados pelo Banco Mundial

Local de Proveniência	2014	2016	2017		Total	%Cresc. 2017/2014
			Género			
			F	M		
Cabo Delgado	35	75	33	42	75	114,2
Niassa	46	72	30	57	87	89,1
Nampula	27	80	41	62	103	281,4
Zambézia	35	69	31	66	97	177,1
Tete	28	95	19	52	71	153,5
Manica	27	73	18	49	67	148,1
Sofala	33	79	36	45	81	145,4
Inhambane	25	79	48	55	103	31,2
Gaza	27	92	40	56	96	255,5
Maputo Província	28	86	43	43	86	207,1
Maputo Cidade	38	113	70	68	138	263,1
Subtotal	350	913	409	595	1004	186,8
Pós-graduação Docentes do Ensino Superior						
Mestrado	52	96	13	55	68	30,7
Doutoramento	9	41	10	31	41	355,5
Subtotal	61	137	23	86	109	78,6
Total Geral	411	1050	432	681	1113	170,8

1. Número de bolsas de estudos global de 2018: **4.665**;
 - 1.1. Bolsas de estudo internas: **3.105**; e
 - 1.2. Bolsas de estudo Externas: **1.560**;
2. A média ou número de pessoas que procuram ter bolsas de estudos nos seguintes anos foi: 2017: **1322**; e 2018: **1020**.

3. O nosso País ainda não introduziu a bolsa não reembolsável em forma de empréstimo.

Bolsas Globais por Níveis de Formação e Género:

Nível de Formação	2017	2018		
		Género		M/F
		F	M	
Licenciatura	3874	1697	2310	4007
Mestrado	417	134	358	492
Doutoramento	105	50	95	145
Total	4396	1881	2763	4644

Bolsas Globais por Áreas de Formação e Género:

Áreas de Formação	2017	2018		
		Género		M/F
		F	M	
Ciências Sociais e Humanas	1619	815	818	1633
Ciências Naturais e Tecnológicas	2810	1080	1952	3032
Total	4429	1895	2770	4665

Bolsas Externas por Continente e Género:

Continente	Masculino	Feminino	M/F
África	245	167	412
América	102	54	156
Ásia	389	198	587
Austrália	21	12	33
Europa	228	144	372
Total	985	575	1560

Bolsas Externas por Níveis de Formação e Género:

Níveis de Formação	Masculino	Feminino	M/F
Licenciatura	663	477	1140
Mestrado	246	68	314
Doutoramento	75	26	101
Total	984	571	1555

Bolsas Globais de Pós-graduação por Níveis e Género

Níveis de Formação	Masculino	Feminino	M/F
Mestrado	358	134	492
Doutoramento	95	50	145
Total	453	184	637

Bolsas de Pós-graduação para Docentes por Níveis e Género

Níveis de Formação	Masculino	Feminino	M/F
Mestrado	170	42	212
Doutoramento	59	34	93
Total	229	76	305

ANEXO C: Modelo da carta de pedido para realização de trabalho de campo dirigida às IES

Exmo Senhor Diretor,

Universidade Pedagógica (UP)-Gaza

Assunto: Solicitação para realização de trabalho de campo

José Amilton Joaquim, de nacionalidade moçambicana, portador de bilhete de identidade número 110101092046A, docente na Escola Superior de Empreendedorismo e Negócios de Chibuto, estando neste momento em formação em Portugal na Universidade de Lisboa no Instituto Superior de Economia e Gestão, no curso de doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, conforme os anexos. Tendo em conta o tema do projeto de tese que se propôs desenvolver com o título *Financiamento Do Ensino Superior Em Moçambique: A Participação Dos Estudantes/Famílias Na Província de Gaza* e a natureza do contexto em que se insere o tipo de pesquisa. O estudo exigirá o emprego de um questionário (vide em anexo) junto de uma amostra considerável da população estudantil do período diurno e noturno do ensino superior. Sendo assim, vem por este meio pedir autorização e colaboração para aplicação do questionário na UP-Gaza que a V.Ex^a. dirige.

Chibuto, aos 06 de Fevereiro de 2018

José Amilton Joaquim

ANEXO D: Credencial da UEM-ESNEC para efeitos de trabalho de campo



Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) Repartição de Recursos Humanos

A Quem de Direito

Credencial nº 03/RRH-ESNEC/2018

Para os devidos efeitos, está devidamente credenciado o **dr. José Amilton Joaquim** - Docente da Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) /UEM, a apresentar-se na vossa instituição a fim de solicitar dados para efeitos de elaboração de trabalho de pesquisa do seu Doutoramento.

Os nossos melhores cumprimentos.

Chibuto, 06 de Fevereiro de 2018

Director

Mário Alberto Jessen

(Assistente Universitário)

ANEXO E: Declaração da orientadora para efeitos de trabalho do campo



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaro que o aluno **JOSÉ AMILTON JOAQUIM**, do **Programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade de Lisboa**, encontra-se sob a minha orientação a desenvolver a sua tese de Doutoramento com o título de **“CUSTO E FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: A COMPARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES/FAMÍLIAS NA PROVÍNCIA DE GAZA”**.

No desenvolvimento da sua investigação vai ter de aplicar um questionário sobre a condição sócio-económica e os custos dos estudantes das instituições de ensino superior de Moçambique seleccionadas para a amostra do estudo. Assim, **solicita-se que as autoridades académicas respectivas autorizem a aplicação do questionário aos alunos da instituição.**

Lisboa, 12 de Outubro de 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Luisa Cerdeira', is centered on the page.

Luisa Cerdeira

Professora Auxiliar do Instituto de Educação

Presidente da FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de

Língua Portuguesa

ANEXO F: Declaração do ISEG para efeitos de trabalho de campo



Declaração para Trabalho de investigação

Exmos Senhores,

Na qualidade de Coordenadora do Programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, da Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão, solicito o apoio para que o nosso aluno doutorando *José Amilton Joaquim* possa proceder à colecta de informações e dados junto da vossa instituição. Os dados serão necessários para o desenvolvimento do seu trabalho de dissertação intitulado *Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: A participação dos estudantes/famílias na província de Gaza*. Ressalto igualmente que para a tese a elaborar se torna fundamental a colaboração dos actores directamente envolvidos no ensino superior na província de Gaza e noutros territórios de Moçambique.

ISEG, 24 de Outubro de 2017

A Coordenadora do Programa de Doutoramento
em Sociologia Económica e das Organizações

A handwritten signature in blue ink that reads 'Sofia Bento'.

Professora Doutora Sofia Coelho Bento

SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações
CSG - Investigação em Ciências Sociais e Gestão | ISEG - Instituto Superior de Economia e Gestão
Rua Miguel Lupi 20 (Gab.203) 1249-078 Lisboa, Portugal | Contactos - Geral: 213925910
Projetos: 213922880 | Comunicação: 213925914 | Email: socius@iseg.ulisboa.pt
URL: <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/home.html>

ANEXO G: Documento de autorização da Direção Provincial de Ciência e Tecnologia Ensino Superior e Técnico Profissional – Gaza



República de Moçambique

Governo da Província de Gaza

Direcção Provincial de Ciência e Tecnologia Ensino Superior Técnico Profissional

Ao:

José Amilton Joaquim

**TRANSCRIÇÃO DO DESPACHO Nº 1 /DPCTESTP-GAZA/GD/023.51 XAI-XAI,06
DE FEVEREIRO DE 2018**

Assunto: Solicitação para realização de trabalho de campo na DPCTESTP e nas IES de Gaza

Face ao pedido formulado, pelo senhor **José Amilton Joaquim**, docente na Escola Superior de Empreendedorismo e Negócio de Chibuto, estando neste momento em formação em Portugal na Universidade de Lisboa no Instituto Superior de Economia e Gestão, no curso de Doutoramento em Sociologia Económica e das organizações, pretendendo efectuar um trabalho do campo na DPCTESTP e nas Instituições do Ensino Superior.

A Direcção supracitada, vem através desta comunicar ao peticionário o Despacho do Excelentíssimo Senhor Director Provincial, cujo teor é:

“Autorizo”


A Secretária
Jacinta Milagrosa Matusse
/DN1/

ANEXO H: Respostas formais das IES para realização de trabalho campo



**Exmo (a) Senhor (a):
José Amilton Joaquim**

Transcrição do Despacho Nº ⁵⁵UPG/GD/2018

CONF. 13/02/18

Em resposta ao pedido de V.Excia, de 07 de Fevereiro de 2018 no qual solicita autorização para realizar trabalho de pesquisa e colaboração na aplicação do questionário nesta Instituição, a Senhora Directora da UP-Gaza exarou o seguinte despacho.

«Autorizo»

13/02/18

Prof.Doutora. Zulmira Luís Francisco

Atenciosamente

Xai-Xai, 13 de Fevereiro 2018

A Chefe da Secretaria

Celeste Carlos Matsinhe
Técnico Sup. Adm. Pública



INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE GAZA
GABINETE DO DIRECTOR GERAL

Ao

Senhor José Amilton Joaquim

Nota: 07/ISPG/GDG/090 /2018

Lionde, 15 de Fevereiro de 2018

Assunto: **Transcrição do despacho**

Em relação ao assunto supracitado, transcreve-se o despacho do Director Geral Adjunto para a Área Académica do ISPG, recaído sob a vossa carta datada a 06 de Fevereiro de 2018, referente ao pedido de realização de trabalho de campo, onde mereceu o seguinte teor:

“Autorizo, na condição de partilhar a informação com o ISPG”.

Assinatura ilegível

Lateiro Salvador de Sousa

Data: 13/02/18

A Chefe do Gabinete

Gilda Formosa Cuna

/Técnica/

ANEXO I: Declarações das IES após o término do processo de recolha de dados



Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) Repartição de Recursos Humanos

DECLARAÇÃO n°09/RRH-ESNEC/2018

A Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto (ESNEC) é uma unidade orgânica da Universidade Eduardo Mondlane, criada por deliberação do Conselho Universitário, na Sessão de 25 de Novembro de 2008, titular do NUIT **500003545**, para os devidos efeitos, vem por este meio declarar a Universidade de Lisboa – Instituto Superior de Economia e Gestão - ISEG que o **dr. José Amilton Joaquim** administrou com sucesso o questionário aos estudantes da ESNEC com o tema “Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: a comparticipação dos Estudantes/Famílias na Província de Gaza.

Chibuto, 09 de Março de 2018

O Director



dr. Mário Alberto Jessen
(Assistente Universitário)



DELEGAÇÃO DE GAZA
GABINETE DA DIRECTORA

Estrada Nacional No 1, Paróquia do Tó, Posto Administrativo de Chongoene Sede: Veneza, Tel.: 879018718

DECLARAÇÃO

Pela presente Declaração confirma-se que José Amilton Joaquim administrou questionários aos estudantes do segundo e terceiro anos do período laboral, pós-laboral e do regime de ensino a distância dos cursos ministrados nesta Delegação da Universidade Pedagógica.

Chongoene, 29 de Março de 2018

A Directora

Prof. Doutora Zulmira Luis Francisco



**INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE GAZA
GABINETE DO DIRECTOR GERAL**

Ao

Instituto Superior de Economia e Gestão – Universidade de Lisboa

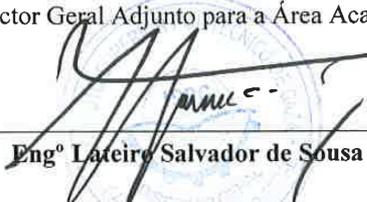
Portugal

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declara-se que **José Amilton Joaquim** Doutorando na Universidade de Lisboa-Instituto Superior de Economia e Gestão, administrou questionários sobre a condição socioeconómica e os custos dos estudantes das Instituições de ensino superior em Moçambique, aos estudantes do 2º e 3ºano do período laboral e pós-laboral dos cursos de licenciatura ministrados no Instituto Superior Politécnico de Gaza a saber: Engenharia Agrícola, Engenharia Zootécnica, Engenharia Hidráulica Agrícola e Água Rural, Engenharia Florestal, Engenharia de Aquacultura, Engenharia de Processamento de Alimentos, Economia Agrária, Contabilidade e Auditoria, Gestão de Recursos Humanos e Administração Pública, os 4 últimos com 2 períodos.

Sem mais de momento retiramo-nos com elevada estima e consideração.

O Director Geral Adjunto para a Área Académica


Engº Lateiro Salvador de Sousa



**Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini
Delegação de Gaza**

À Universidade de Lisboa - ISEG

N/Ref: n^o 63/ISGE GM/GD/18

Xai-Xai, 13 de Março de 2018

Declaração

Para os devidos efeitos, o Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini – ISGEGM, Delegação de Gaza, vem por este meio declarar à Universidade de Lisboa – ISEG que o **dr. José Amilton Joaquim** administrou com sucesso o questionário aos estudantes do período laboral e pós-laboral desta Instituição, para o desenvolvimento do trabalho com o tema: “Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: A participação dos Estudantes/Famílias na Província de Gaza”.

Por ser verdade, passou-se a seguinte Declaração que vai ser assinada e autenticada com o carimbo a tinta de óleo em uso nesta Instituição.



(Dr. David Francisco Matangue)



DELEGAÇÃO DE GAZA

Declaração

Para os devidos efeitos, a Universidade São Tomás de Moçambique vem por este meio declarar à Universidade de Lisboa – ISEG que **José Amilton Joaquim** administrou, com sucesso, o questionário aos estudantes, para a realização do trabalho de pesquisa intitulado «*Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: a Participação dos Estudantes/Famílias na Província de Gaza*».

Xai-Xai, ao 14 de Março de 2018.

O Director da Delegação

Rufino Filipe Adriano, Ph.D.

(Professor-Auxiliar)



INSTITUTO SUPERIOR MONITOR
Universidade aberta

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, O Instituto Superior Monitor – Centro de Recursos da Província de Gaza vem por este meio declarar á Universidade de Lisboa – ISEG que o **dr. José Amilton Joaquim** administrou com sucesso o questionário aos estudantes para desenvolvimento do trabalho com o tema: «**Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: A participação dos Estudantes/Famílias na Província de Gaza**».

Sem mais do momento, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

A. C. Simbine
INSTITUTO SUPERIOR MONITOR
CENTRO DE RECURSOS DA PROVÍNCIA DE GAZA
Cidália Simbine



Instituto Superior de Ciências e Educação a Distância

Centro de recursos de Xai-Xai

ISCED-Xai-Xai

EN1, Próximo da BP, 0

C.P. Xai-Xai – MOÇAMBIQUE
crxaixai@isced.ac.mz

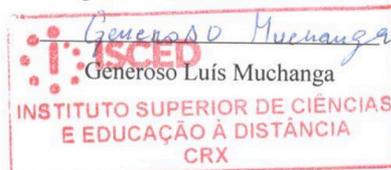
**INSTITUTO SUPERIOR DE
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Declaração

O Instituto Superior de Ciências e Educação a Distância (ISCED), confirma a aplicação do questionário do Sr. José Amilton Joaquim, no Centro de Recursos de ISCED - Xai-Xai, para realizar a sua pesquisa científica, no âmbito da suas actividades de aprendizagem do curso.

Xai-Xai, aos 05 de Julho de 2018

O gestor de Centro de Recursos





Universidade Politécnica A POLITÉCNICA

ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Declaração

Para os devidos efeitos, a Universidade A POLITÉCNICA, Pólo de Xai-Xai vem por este meio declarar à Universidade de Lisboa – ISEG que José Amilton Joaquim administrou com sucesso o questionário aos estudantes para desenvolvimento do trabalho com o tema *Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: A participação dos Estudantes/Famílias na Província de Gaza*.

Xai-Xai, 14 de Março de 2018

O Coordenador do Polo de Xai-Xai
da Universidade Politécnica

Lic. Eugénio Francisco Chirime

ANEXO J: Outras situações e especificar nas respostas do questionário

Questões	Respostas
Pergunta número 1: Outra, diga qual	Agricultura; Gestão Comercial; Empreendedorismo; Ciências Agrárias; Ciências Agrárias; Agronomia; Ciências Agrárias; Contabilidade e Auditoria; Administração Pública; Ciências Naturais e Matemática; Ciências de Linguagem Comunicação e Artes; Ciências de Linguagem Comunicação e Artes; Ciência da Terra; Administração Pública; Administração Pública; Análises clínicas e Laboratoriais; Análises clínicas e Laboratoriais; Saúde Pública; Contabilidade e Auditoria; Gestão de Recursos Humanos; Gestão de Recursos Humanos; Administração Pública.
Pergunta número 19: Outra instituição [ESPECIFICAR]	SDEJT-Serviços Distrital de Educação Juventude e Tecnologia do distrito de Chigubo; Governo Distrital; Fundação; Ministério de Educação; Ministério dos Combatentes; Ministério da Defesa; Direção Provincial dos Antigos Combatentes; Educação; Ministério de Educação; SDEJT- Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia; Organização não Governamental; Governo Distrital; Instituição Religiosa; Instituto Superior de Gestão e Economia-Gwaza Mutine; Elizabeth Glaiser; Fundação onde trabalho; Instituição Privada; Açucareira de Xinavane; SDEJT-Massangena; Ministério de Saúde-MISAU; Governo Distrital; Governo Distrital; Governo Distrital; Serviço Distrital; ISCED; Gabinete do Governador de Gaza.
Pergunta número 20: Outra [ESPECIFICAR]	Fichas, Produtos de higiene; Bolsa completa; Não recebo nada; Mensalidades; Não recebo nada; Dispensa para realização de todas as provas.
Pergunta número 24: Outro tipo de empréstimo [ESPECIFICAR]	Ao meu tio; Ao colega; Agiotas; Pessoal (a Um terceiro); Crédito Bancário; Amigos; Colega; Amigos; De um amigo próximo; Amigo; A família; Instituto de Bolsa; Família; A um um professor do Ensino Básico e Médio; Pessoal, Pessoal; Empréstimo Habitacional; Crédito Bancário; Agiota com 30% de juros; Colega; Amigo; Agiota; Empréstimo familiar; Num grupo de indivíduos que fazem poupança social; Nova Vida; Outro tipo de crédito bancário; Outro tipo de crédito bancário; Outro tipo de empréstimo bancário; Xitique; Crédito no Bayport; Outro tipo de empréstimo bancário; Financiador particular; Empréstimo Pessoal; Particular (amigos); A um familiar; Pessoal (familiares e amigos); Crédito ASCA da Igreja; Outro tipo de crédito bancário, Pessoal; Crédito ao consumo; Crédito pessoal; Outro tipo de empréstimo bancário; Empréstimo pessoal; Crédito de Habitação; Habitação; Construção de Habitação; Para bens de consumo.

Pergunta número 25: Outro [ESPECIFICAR]	Ao meu tio; Agiotas; Pessoal (a um terceiro); Amigo; Instituto de Bolsa; Tio; Amigo e colega da faculdade; Uma pessoa conhecida; Bay Port; Colega da Faculdade; Banco Letsego; Agiota; Banco Letsego; Colega; Amigo; Agiota; Valor de Contribuição Familiar (Xetique); Grupo de indivíduos do Bairro 06 Inhamissa; Bayport; Bayport; Bayport; Associação; Bayport; Financiador particular; Empréstimo Pessoal; Pessoal (amigos); Pessoal (familiares e amigos); ASCA; Letsego; Associação ASCA; Amigo; Colega de serviço; Barclays; A uma pessoa singular; Letsego; BayPort; BayPort; BayPort; Banco Barclays; Amigos; Banco Letsego.
Pergunta número 27: Outra [ESPECIFICAR]	Saúde; Construção de uma Habitação; Taxa de inscrição das disciplinas; Aquisição de terreno; Compra da chapa de matrícula para a viatura; Problemas de Saúde; Construção da habitação e compra de Terreno; Outros fins; Saúde e compra de Telemóvel; Para construção de habitação; Aquisição de um meio circulante; Aquisição de outros bens sociais; Construção de Habitação; Construção de Habitação.
Pergunta número 29: Outra [ESPECIFICAR]	Por ter se beneficiado da bolsa; Dificuldades futuras de pagamento; Estabelecer prioridades e me organizar com o pouco que tenho; Por ser menor de idade; Meu salário chega para pagar propinas não é necessário contrair dívida; Juros elevados nos bancos; Não ter como pagar; Ficar desempregada; Taxas elevadíssimas; Contraí um empréstimo para Habitação e não para financiar os estudos; Porque consegue custear os estudos com o salário que aufero; Taxas de juros elevados; O meu pai paga os estudos; Tenho salário; Sou funcionário público tenho salário.
Pergunta número 33: Outra [ESPECIFICAR]	Trabalhar por conta própria; Empreender; Empreender; Autoemprego; Autoemprego; Negócios; Continuar num curso similar; Agronegócios; Ser empreendedor; Continuar a dar aulas no Ensino Básico; Mudar de categoria profissional; Abrir um consultório; Crescer na carreira profissional; Mudar de carreira; Estudar a trabalhar; Ter duas ocupações; Trabalhar a estudar; Melhorar o meu desempenho no serviço; Criar um autoemprego.