

A QUESTÃO DA “UNIVERSIDADE PÚBLICA” EM MOÇAMBIQUE E O DESAFIO DA ABERTURA À PLURALIDADE DE SABERES¹

THE QUESTION OF THE “PUBLIC UNIVERSITY” IN MOZAMBIQUE AND THE CHALLENGE OF OPENING TO A PLURALITY OF KNOWLEDGES

Maria Paula Meneses

O que sabemos sobre Moçambique? Como é que fatores políticos, económicos e culturais influenciam o modo como os cientistas sociais ordenam e categorizam os seus objetos de estudo? Será que o conhecimento que hoje transita em Moçambique e sobre Moçambique traduz uma realidade outra que não a do legado colonial?

A atenção sobre a necessidade de uma vigilância epistémica em relação a uma possível apropriação acrítica das representações do “Outro” indígena, local, no nosso continente é uma mensagem que aflora repetidamente nos trabalhos de vários cientistas sociais africanos. A importância do legado africano e as suas implicações são centrais no pensamento de Fanon – *Os condenados da terra*, de Cabral – *A Revolução na Guiné*, de Nkrumah – *Sobre o neocolonialismo*, de Césaire – *Discurso sobre o colonialismo*, de Nyerere – *Unidade e luta*, e de Mondlane – *Lutar por Moçambique*, cujos ideais e conceções críticas são hoje a base para uma análise da situação pós-colonial no continente.

Mudimbe (1988) refere a impossibilidade de um conhecimento “real” e completo sobre África a partir das “bibliotecas coloniais”, na medida em que o conhecimento produzido

¹ Publicado originalmente em: MENESES, Maria Paula. "A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes". In Lusfonia em África: história, democracia e a interrogação africana, editado por Cruz e Silva, Teresa; Araújo, M. G.; Cardoso, C.. Dakar, Senegal: CODESRIA, 2005.

acontece dentro do território epistemológico ocidental. Como resultado do encontro colonial, o espaço geográfico do continente foi construído, a partir do século XV, como um campo desprovido de saberes, habitado por seres em estado natural. Para estes, a possibilidade de evolução cultural aconteceria apenas pelo processo colonial, pela assimilação dos valores e saberes produzidos pelo expoente cultural humano – a civilização ocidental. Em poucas palavras, a experiência africana (tal como a de outros povos em contextos coloniais) era vista como um saber residual, relegado para a periferia sob a designação de “saber local, tradicional ou indígena”; pelo contrário, o conhecimento científico ocidental emergia como universal, testado e empiricamente observado na prática de qualquer realidade.

As universidades modernas constituem, neste contexto, o ponto de reprodução desta subalternização de outros saberes. Em Moçambique, como acontece em muitos outros países, a procura de uma definição de “conhecimento tradicional”, além de ocultar uma extrema diversidade e heterogeneidade de sistemas epistêmicos, está inscrita na ordem social resultante do processo de colonização do próprio saber. O que constitui estas práticas em objeto é, simplesmente, a negação do reconhecimento pelo Estado e seus organismos. O saber científico, que circula, é reconhecido na esfera pública formal na qualidade de saber dominante, e é retransmitido nas faculdades, perpetuando a condição colonial.²

Nos dias de hoje, apesar de algo modificadas, as palavras usadas no Ocidente para descrever o atraso de África ecoam as usadas há mais de cem anos, embora imbuídas de um significado diferente. Chabal (1997) chama a atenção para esta particularidade, afirmando a necessidade da persistência deste olhar “colonial” sobre África para perpetuar o jogo de espelhos que garante a permanência da diferença colonial. A compreensão, a partir da visão restrita da modernidade ocidental, dos “outros” povos do mundo, reflete o perpetuar de uma relação de poder inserida no campo do saber. Uma análise detalhada do campo de poder

² O questionamento do papel hegemónico da ciência moderna, numa perspectiva multicultural, tem ocorrido em dois planos: quer a partir de dentro da própria ciência, através, por exemplo, dos estudos culturais da ciência e das perspectivas feministas; quer a partir dos fluxos e refluxos do relacionamento entre a ciência e outros saberes, ou seja, a partir da “periferia” da ciência (Mama, 2004; Santos, Meneses e Nunes, 2004). Esta última posição tem conhecido um desenvolvimento significativo, em contextos pós-coloniais, em torno da dicotomia “tradicional-moderno”.

imbuído nas estruturas de produção de conhecimento no Moçambique contemporâneo, bem como das relações entre o poder, o discurso, as instituições políticas e as práticas abre pistas para uma compreensão mais ampla de como as desigualdades do passado colonial e do presente pós-colonial foram e continuam a ser construídas e mantidas, especialmente no campo das ciências sociais.

A expansão colonial não se ficou apenas pelos campos económico e político, conforme vários autores têm vindo a argumentar. E muito menos terminou com o fim dos impérios coloniais (Santos, 1999). Por isso, importa avaliar no conjunto como é que este 'Sul'³ foi e continua a ser afetado por este processo de colonização, por forma a lançar as bases de um novo paradigma científico em que tenham lugar os diferentes saberes, todos eles possivelmente relacionados e legitimados por quem a eles recorre e os consagra como forma de poder. A análise da configuração dos campos de saber é usada neste texto para detetar a persistência da 'colonialidade' enquanto forma de poder (Quijano, 2000), recorrendo ao debate sobre o sentido da Universidade moderna como exemplo de um dos campos de saber onde melhor se deteta a persistência deste conflito. É de extrema importância a tese de que a diferença colonial é, de facto, reflexo de uma construção epistémica realizada e exercida através de uma desqualificação persistente do saber do Outro e sobre o Outro, numa relação que persiste nos dias que correm e que pode ser exercida até ao ponto de situações de extermínio destes saberes.

A EXPERIÊNCIA PÓS-COLONIAL E O DEBATE SOBRE SABERES

A realidade do colonialismo, como sugere Serequeberhan, persiste na violenta super-imposição da historicidade ocidental, do Norte, sobre África⁴ (1994: 1 11). Ou seja, a persistência das relações coloniais, com todo o dogma e domínio que exigem, representa a

³ 2. O “Sul” exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista mundial deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigualdade, etc. O “Sul” significa a forma de sofrimento humano causado pela modernidade capitalista (Santos 2000:341), incluindo, por isso, toda a experiência histórica subalternizada dentro do próprio mundo ocidental.

⁴ O Norte é aqui usado como símbolo de uma construção imperial.

negociação das diferenças culturais e da especificidade que constitui a historicidade – e o humanismo – do mundo não ocidental.

Uma das dicotomias “clássicas” da ciência moderna, especialmente na área das ciências sociais, estabelece uma oposição constante entre as sociedades “tradicionais” consideradas estáticas e a “modernização” – fonte imediata de progresso – introduzida pela ideologia colonial.⁵ Para se chegar a esta dicotomia, introduziu-se a noção unilinear do processo histórico, transformando-se o passado em estagnação: subdesenvolvimento, aldeias perdidas, práticas obscurantistas, eternos conflitos tribais, etc. Em suma, o não-civilizado moçambicano emergiu com a ciência colonial, sendo parte do reino da natureza queurgia, pois, civilizar, transformando-o. Num segundo momento, esta hierarquização de saberes produziu gradualmente uma teia de esquecimento sobre os centros de produção de saberes, obliterando mesmo outras formas de conhecimento e de engendrar e transmitir experiências, que passaram a ser relegadas, no máximo, para a categoria de artefactos de museu, com o letreiro de saberes tradicionais, indígenas ou locais (Santos, Meneses e Nunes, 2005).

A imposição de uma monocultura surge, neste contexto, como um dos pilares essenciais da geopolítica colonial. Ou seja, onde havia encontros de culturas, foi-se gradualmente impondo uma monocultura da política do saber, articulada em dois planos: de um lado, pela imposição da verdade única do acontecimento científico-técnico; de outro, a configuração essencialista do “Outro”, de um saber tradicional peculiar, específico de um dado grupo, único e não partilhado, anterior ao saber científico. Surgiam assim os saberes indígenas, tribais, únicos – monoculturais também, mas inferiores.

Em África e na Ásia, no seguimento do que acontecera na América Latina, o surgimento dos movimentos nacionalistas, já no século XX, viria a reacender os debates em torno do carácter e da função da ciência (Mudimbe, 1988; Visvanathan, 1997; Lander, 2002). Em diferentes locais, os debates sobre a ciência constituíram-se no epicentro das discussões sobre as políticas

⁵ Parte significativa dos debates filosóficos no campo das ciências sociais tem sido conduzida como resultado de uma oposição entre a ciência – enquanto conhecimento dominante – e os conhecimentos periféricos, ativos, marginais, em Moçambique, normalmente apelidados de tradicionais pela ciência hegemónica.

do conhecimento. Estes debates não se restringiam apenas ao uso do conhecimento para o desenvolvimento e a emancipação dos povos colonizados. Pelo contrário, visavam instituir o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial, defendida e apoiada pelo Estado (Mondlane, 1969; Apffel-Marglin e Marglin 1990; Diouf, 1993; Dussel, 1994). Para os líderes dos movimentos de libertação, a luta contra o colonialismo era uma luta cultural, pelo reconhecimento dos valores culturais de todos os povos. Ao declarar que “a luta de libertação é, acima de tudo, um acto de cultura”, Amílcar Cabral abria caminho para uma compreensão mais vasta do processo colonial, nos termos do qual a dominação imperialista – associada à negação do processo histórico da sociedade dominada – é a negação do seu processo cultural (1974: 31). Em Moçambique, de entre os princípios nacionalistas defendidos por Eduardo Mondlane, a liberdade e a igualdade tinham de ser aplicadas ao acesso e partilha do universo de conhecimentos.

Em grande parte do continente africano, a partir da década de 70, 10 anos volvidos sobre a movimentação política provocada pelas independências, o contexto geral era caracterizado por uma mistura de promessas, potencialidades, dilemas, obstáculos e dificuldade de governação. A análise do caso moçambicano permite avaliar o que se passara pouco tempo antes noutros locais. Aqui, o processo político imprimiu uma mudança drástica no universo político, com o reforço de um regime de partido único (partido-estado).

Estas perturbações, que obrigaram a uma restrição do espaço político, resultaram numa dissolução gradual e na dispersão da aliança nacionalista anticolonial que tinha estado na base da luta pela libertação nacional. Tais mudanças simbolizavam também o impacto da intromissão neocolonial sobre os governos africanos durante a Guerra Fria. Todavia, embora alvo de fortes pressões políticas, conforme se analisará adiante, as contestações foram surgindo em diferentes espaços, em torno do contrato social pós-colonial. Neste cenário, as relações entre

o Estado e a academia foram-se tornando cada vez mais tensas, especialmente em função de discussões sobre a autonomia universitária e a liberdade académica.⁶

A combinação de uma estrutura económica frágil herdada da época colonial, com o conturbado contexto político estabelecido em Moçambique após a independência, produziu rapidamente um processo de desestruturação económica.⁷ Se a maioria dos quadros universitários presentes em Moçambique abandonou o país, gerando uma situação caótica, rapidamente se constituiu um núcleo académico independente que, apesar da crise que afetou o sistema universitário, continuou a assegurar a pesquisa e a docência na única universidade existente, a Universidade Eduardo Mondlane – UEM (Fry e Utui 1999).⁸ O terreno do ensino superior estava a atravessar uma sucessão de rápidas mudanças, não apenas no tocante à expansão do espaço físico (através da criação de centros de ensino e de pesquisa avançados, bem como do crescimento do número de estudantes e docentes/ pesquisadores), mas também no relativo a uma contínua e persistente africanização dos currículos e dos lugares na academia.

Apesar das afirmações do Estado colonial, até 1974⁹ apenas cerca de 40 negros de Moçambique – menos de 2% do corpo discente – tinha tido acesso à Universidade, tendo como

⁶ Mais do que qualquer outra instituição, o Estado pós-colonial africano contribuiu decisivamente para a criação de universidades públicas onde ainda hoje se desenvolve grande parte da pesquisa e do ensino. A história da pesquisa em África está intimamente ligada à emergência destas universidades que são, elas próprias, um produto do processo de independência nacionalista. Se no subcontinente africano existiam menos de 10 universidades nos anos 60, hoje este número ultrapassa as 300 (em 1996, a região sub-sahariana contava com 120 universidades, correspondendo a um universo frequentado por 3 a 4 milhões de estudantes; tendo em atenção as universidades sul-africanas, algumas das quais foram criadas ainda no século XIX), trata-se de uma cifra expressiva (Teferra e Altbach 2003). Todavia, convém referir que quase metade das universidades centrais africanas estão concentradas na Nigéria, África do Sul e Egito (Sall 2003). Moçambique, à época da independência, contava apenas com uma universidade, frequentada principalmente por filhos de colonos. Hoje, Moçambique conta com mais de 10 instituições de ensino superior. Todavia, o sistema de educação terciária em África, apesar desta mudança, é apenas frequentado por cerca de 3% dos que poderiam ter acesso a este nível de educação, uma situação que merece reflexão por forma a ser modificada.

⁷ Moçambique assumiu, logo após a independência, a luta contra o regime minoritário da Rodésia do Sul (atual Zimbabwe), bem como contra o sistema de apartheid sul-africano. A campanha de desestabilização dirigida por estes países contra Moçambique resultou em profundos gastos humanos e económicos.

⁸ Criada no início da década de 60, esta universidade seria designada inicialmente de Estudos Gerais e, mais tarde, de Universidade de Lourenço Marques. No pós-independência, seria renomeada em honra do primeiro presidente da Frelimo, movimento nacionalista que levou a cabo a luta pela independência nacional.

⁹ Altura em que, devido a um golpe de Estado, o governo colonial-fascista português foi derrubado.

resultado uma presença fortíssima de quadros portugueses no aparelho de Estado, no comércio e no próprio corpo docente universitário.¹⁰ Como resultado do êxodo dos colonos, o número dos estudantes universitários caiu drasticamente, de 2 433 em 1975 para 750 em 1978, enquanto o corpo docente moçambicano era composto por 10 pessoas (Fry e Utui 1999).

Definindo-se como de orientação socialista, o governo moçambicano subordinou a Universidade à construção do “Homem Novo”, ou seja, à formação de recursos humanos para as questões centrais da economia nacional, ao mesmo tempo que muitos cursos, especialmente na área das ciências sociais, conheciam um processo rápido de reforma curricular para os ajustar à realidade africana e moçambicana.¹¹

Em Moçambique, durante a década que se seguiu à independência, a exigência moral colocada à Universidade relativamente ao exercício de cidadania era bem clara: criar condições para o exercício da liberdade política e para a igualdade através de pesquisas que visavam apoiar a tomada de decisão e justificar a posição do processo revolucionário. Mas rapidamente a linguagem de análise e as explicações para situações de repressão ideológica se confundiram com a teorização académica, predominantemente orientada para “alcançar” o desenvolvimento atingido pelo Ocidente, a distanciar-se dos interesses e questionamentos locais. Após a independência, a Frelimo, tal como muitos outros movimentos nacionalistas, abraçaria uma política de modernização social, com muitos a defenderem que o futuro pertenceria a quem dominasse a ciência e a técnica, permanecendo a dicotomia moderno/tradicional.¹² De novo, tal

¹⁰ Apesar das repetidas declarações do Estado português sobre a sua especificidade não racista e de assimilação, assistia-se a uma prática efetiva de políticas de discriminação cultural. Em Moçambique, no campo da educação, só uma pequena minoria de africanos negros tinha acesso à Universidade à época da independência do país.

¹¹ Na mesma altura, funcionou na Universidade uma Faculdade de Marxismo-Leninismo, criada para assegurar a formação “ideológica” dos estudantes; posteriormente, seria aberta uma Faculdade de Educação visando a formação de pessoal docente para todo o país. Foi também criada uma outra faculdade, a dos Antigos Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda, cujo objetivo central era a formação de quadros para o partido. Estas faculdades seriam extintas na década de 90, com a reestruturação da Universidade. Outras instâncias, anteriormente independentes, como o Arquivo Histórico, o Museu de História Natural, etc., seriam integrados na estrutura da Universidade.

¹² Convém referir que só se considerava ciência a área das ciências aplicadas. As ciências sociais pouco tinham a contribuir para este processo, reduzindo-se o seu papel à formação de professores, elemento central na formação do “homem novo”.

como no passado, os instrumentos de planificação e de modernização do Estado e das suas políticas foram sendo dominados pela ideia de que a ciência moderna era a solução para romper com os 'séculos de atraso de desenvolvimento do continente'. A luta pelo “desenvolvimento” passou a ser concebida enquanto “exportação de experiências bem conseguidas” e, conseqüentemente, os esforços dirigiram-se para a aplicação e difusão dos resultados científicos do “Norte”, quer na frente da “batalha produtiva”, quer na formação de quadros. A escola era o espaço “onde a ciência liquida o obscurantismo e a ignorância” (Machel, 1981: 38). Todavia, este projeto utópico de “importação” dos modelos de desenvolvimento social e económico característicos da modernidade ocidental não resultou nem na redução do sofrimento humano, nem na melhoria da qualidade de vida das populações; pelo contrário, a pobreza,¹³ a destruição ambiental, o abandono dos conhecimentos locais e a museificação dos conhecimentos e das técnicas “tradicionais” têm sido uma constante da realidade do país.

Como consequência, a crise que foi dominando o país apagou gradualmente o ideal inicial da universidade como centro de excelência, como um projeto de libertação. Para muitos dos líderes e intelectuais do continente do período nacionalista, a educação era uma das peças centrais do processo identitário anticolonial, para se assegurar a descolonização e a soberania nacional, o desenvolvimento nacional, a democratização e a cooperação regional (Mkandawire, 1997).

Se o sistema colonial europeu no continente se notabilizou pela sua relutância em promover a educação superior no continente, posteriormente, mostraria, por igual, enorme suspeita e desdém em engajar as elites africanas educadas nos moldes da ciência moderna como atores sociais ativos (a partir do momento em que começaram a constituir uma massa crítica ativa). O contexto académico internacional também não era dos mais favoráveis, já que reproduzia aspetos centrais da lógica colonial, não apenas quanto ao conteúdo do saber produzido e transmitido sobre Africa, mas também pela metodologia que era utilizada, e que reproduzia fielmente a estrutura hierárquica da estrutura da ciência moderna, no âmbito da qual

¹³ Moçambique integra o grupo dos países mais pobres do mundo.

a academia africana se constituía como espaço de subalternidade. A divisão internacional do trabalho que estruturava a participação dos académicos africanos no sistema global do saber não permitia grande espaço de luta pela legitimação das perspetivas africanas. Pelo contrário, procurava assegurar a imposição de agendas intelectuais externas, transformando os investigadores em meros coletores de dados a serem processados no Norte, uma situação que confirmava o seu estatuto como elemento júnior no processo. Os sistemas locais/tradicionais/indígenas de saber e a academia africana foram, assim, rapidamente marginalizados e a estrutura flexível que coordenava as atividades dos investigadores foi transformada para reproduzir e reforçar a condição colonial de África, promovendo o isolamento dos investigadores no âmbito do continente e a sua ligação aos centros do “Norte”.¹⁴

Como resultado, no “Sul”, os debates sobre a “endogeneização” do saber pela reorientação da pesquisa tiveram uma duração curta, com o irromper da “necessidade de construir a modernidade”, de “vencer o subdesenvolvimento” (Escobar, 1995; Machel 1983; Visvanathan, 1997). Nesta altura, a tónica recaiu na aplicação dos resultados científicos – considerados importantes – já alcançados pelos referentes ideológicos da altura: ou as ex-metrópoles coloniais, ou os países do “bloco” socialista, qualquer um de tradição epistemológica assente na racionalidade moderna. Mesmo em contextos em que a busca de uma identidade cultural fazia prever um reivindicar das raízes epistémicas do conhecimento local, cruzado com outras influências, como é o caso de Moçambique, este sentimento conheceu um espaço de presença significativo nas discussões sobre as ciências sociais, essencialmente nos primeiros anos após a independência. De facto, se as comparações interculturais entre distintas formas de saber e diferentes tecnologias ainda estavam presentes, em África, até à década de 70-80, a partir de então a influência da racionalidade e da cientificidade ocidentais passaram a imperar, transformando a ciência moderna no ponto de referência central na avaliação das “outras” culturas locais e sistemas de conhecimento (Hountondji, 1994; Mazrui, 1992; Olukoshi

¹⁴ O grande desafio a esta situação, e que poderá considerar-se o grande momento pan-africano no afirmar das ciências sociais no continente, é marcado pela formação do CODESRIA (Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África), em 1973.

e Zeleza 2004). Porque um processo de reflexão deixou de ter espaço e relevância, a ciência voltou ao seu lugar de primazia, agora enquadrada num esquema burocrático e determinista. A ciência recheou-se de um positivismo sem raízes, desprovido de dúvidas, como tem sido o caso de vários megaprojetos em Moçambique: desde o projeto dos 400 mil hectares no Niassa, passando pela experiência do CAIL,¹⁵ até à recente construção de uma nova megabarragem no Zambeze, ou ainda o projeto Mozal.¹⁶

Nestes projetos, a palavra de ordem passou a ser a transferência tecnológica, fundamentada na ligação a três outras engrenagens: a invenção, a inovação e a difusão. A invenção era o terreno de experimentação do especialista, do cientista; a inovação, o universo da técnica, adaptada localmente. A difusão surgia como a encarnação da democracia: difundiam-se os conhecimentos que tinham permitido a outros povos alcançar um progresso considerável. Neste período, a ciência passou de um questionar permanente sobre o seu papel social, à etapa da popularização, à ciência como objeto de consumo, à ciência como mercadoria (Santos, 2004; Zeleza, 2004).

O insucesso da visão nacionalista sobre o desenvolvimento, está intimamente ligado à deterioração do consenso político nacional. No pós-independência, os intelectuais moçambicanos foram confrontados, como na maioria dos países africanos, com a crescente vulnerabilidade da sua posição. Tendo assumido a defesa dos movimentos nacionalistas que ascenderam ao poder, tornou-se difícil o exercer de uma posição objetiva e de neutralidade, quando o novo Estado exigia um alinhar com os interesses nacionais e políticas de desenvolvimento. A liberdade de crítica e o exercer do direito à liberdade de expressão seriam remetidos por muitos para segundo plano, por a liberdade política dever subordinar-se à necessidade de cumprir as exigências de direitos sociais e económicos (Ake, 1993). Este dilema, que ainda hoje atemoriza os intelectuais africanos, foi também usado por muitos governos repressivos contra os académicos, especialmente quando a sociedade civil se mostrou hostil a algumas das posições tomadas por estes. Esta situação é reflexo da enorme ambiguidade que

¹⁵ Complexo Agro-Industrial do Limpopo.

¹⁶ Instalação de um complexo industrial dedicado à produção de alumínio na zona do grande Maputo.

define a tarefa dos académicos no continente, referente à relação entre a liberdade académica e a responsabilidade social.

Em sociedades periféricas, como é o caso da maioria dos países africanos, a presença omnipresente do Estado tende a confundir o saber político e a saber científico, através de um complexo processo que apresenta um discurso político totalizante através de uma hipervalorização do saber do poder e uma quase rejeição do poder do saber. As expressões mais gritantes deste processo polarizam-se: num dos extremos estão as “burguesias de diploma” produzidas no campo do poder universitário através do diploma;¹⁷ no outro extremo, estão as restrições extremas impostas a grupos de cientistas votados ao ostracismo pelo poder.¹⁸

O falhanço dos projetos nacionalistas no domínio da educação resultou de uma dupla sabotagem: as limitações impostas por regimes autoritários e o dilema crescente da pressão económica sobre a produção académica. Como resultado, a tendência contemporânea vai no sentido de controlar os académicos (económica e politicamente), transformando as universidades, não em centros de produção de grandes visões, de teoria crítica e de análises sobre o desenvolvimento, mas em meras especialistas da aplicação de saber técnico especializado (Sall, 2003).

A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A PRIVATIZAÇÃO DE SABERES

A análise da situação atual das instituições de ensino superior público em Moçambique reflete uma dupla carga ideológica que marca profundamente o funcionamento das universidades no continente africano. Enquanto espaço intelectual, científico, educativo e

¹⁷ Numa situação em que o maior 'empregador' de quadros com formação superior é o Estado, o diploma funciona, de facto, como um capital de promoção política. Em simultâneo, funciona também como vetor de exclusão frente às posições dissonantes. Com efeito, são inúmeras as referências pouco abonatórias aos académicos africanos, acusando-os de serem os “cavalos de Troia do ocidente” (Verhaegen, 1995).

¹⁸ Este regime de repressão académica viria a produzir uma “cultura de silêncio”, que apenas começaria a ceder em meados da década de 90. Dos vários fatores que possibilitaram esta mudança (abertura multipartidária, nova vaga de intelectuais doutorados formados no continente, etc.), é de referir o facto de o CODESRIA publicar desde 1989 um relatório anual sobre o “estatuto da liberdade académica” em África. Finalmente, é de referir a “Declaração de Kampala sobre a liberdade académica”, manifesto do movimento africano universitário como recusa de um papel de “neutralidade”.

político, a Universidade não pode manter-se distante dos debates que atravessam hoje o campo epistemológico das ciências, sendo exemplo o debate sobre os diálogos entre culturas e sobre a transmissão de saberes. A Universidade não só participou na exclusão social de grupos considerados inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. Este questionamento do papel da Universidade é particularmente importante, pois que o desafio é o de alargar o campo de encontro de saberes, conhecimentos e tecnologias, um repto este questiona a universidade no seu todo: quem a frequenta, e como são transmitidos os conhecimentos a quem a frequenta (Mamdani, 1993).

Muitas universidades africanas surgiram prisioneiras do conhecimento científico. Mais ainda, sendo muitas delas criadas à imagem e semelhança das universidades das metrópoles, cabia-lhes assegurar a reprodução, em espaço colonial, das relações coloniais (Mkadawire, 1997). Mas esta descrição não coincide apenas com o período colonial. Na época pós-colonial, as algemas foram criadas pelas perceções dominantes dos governos sobre o papel das universidades frente aos imperativos de construção nacional e de desenvolvimento. No plano tecnocrático, as universidades foram responsabilizadas pela produção de “quadros” necessários à endogeneização das funções administrativas do Estado. As múltiplas experiências de construção do Estado Moçambique (colonial, de raiz marxista, neoliberal) produziram um impacto enorme sobre o espaço universitário. No início da década de 90, e devido à crise que a educação enfrentava]¹⁹ foi elaborado um documento que procurava identificar os principais nós de estrangulamento que amarravam o desenvolvimento do ensino e pesquisa universitária em Moçambique: dificuldades na formação e manutenção de quadros qualificados²⁰ e a necessidade de redução do número de docentes expatriados,²¹ o número pequeno de estudantes

¹⁹ A situação de guerra civil que o país conheceu até 1992 castigou duramente o sector educativo em todos os planos: não só imensas escolas tinham sido destruídas, como os custos envolvidos na manutenção do exército levaram a uma depauperação da situação económica do sistema educativo.

²⁰ Os fracos salários praticados pela função pública comparativamente aos oferecidos pelos ONGs e pelo sector privado são um dos fatores centrais de drenagem de cérebros universitários no interior do país.

²¹ Em 1990, o país contava com apenas 5 doutorados, sendo 1/3 do corpo docente composto de estrangeiros.

universitários,²² um desequilíbrio notório entre o número de estudantes oriundos da região sul do país (cerca de 60%) e os provenientes da zona centro/norte nas universidades,²³ uma percentagem significativa de desistências (11%) resultante num pequeno número de graduados; fracas capacidades físicas (infraestruturas) de pesquisa e um aparelho administrativo excessivo (Fry e Utui 1999).

Para o caso da maior universidade moçambicana, a Universidade Eduardo Mondlane, apesar de a situação ter melhorado graças a medidas de reorganização, a situação, no geral, conhecia novos problemas, especialmente fruto da adesão de Moçambique, em finais da década de 80, às instituições de Bretton Woods, das pressões de uma globalização hegemónica e da abertura do país ao multipartidarismo.²⁴ A globalização, a liberalização e a democratização trouxeram consigo “novos” modos de aprendizagem superior e novas formas de conhecimento, mais orientadas para a procura de soluções do que de conhecimentos tradicionalmente produzidos nas instituições superiores de ensino e pesquisa.

Questões sobre a qualidade e a relevância permaneceram centrais nos debates sobre a investigação e as universidades, quer em Moçambique, quer no continente (Kraak, 2000). Nos dias de hoje, nos debates políticos e nas discussões mais gerais sobre o tema, a produção de bens comercializáveis, i.e., cursos e pessoas (como matéria-prima) tendem a ganhar uma grande importância, a qual cada vez mais ofusca o tema da excelência académica. A relevância tende cada vez mais a significar o que é imediatamente útil, e, frequentemente, confunde-se

²² Em 1991, havia já no país 3 instituições de ensino superior, todas públicas, frequentadas por cerca de 4 000 alunos; em 2001 a população universitária em Moçambique era já de cerca de 14 500 estudantes (Lind e Igboemeke 2002); atualmente são mais de 17 000 (incluindo esta soma os estudantes universitários do sistema público e do privado).

²³ Como solução, foram propostas ações afirmativas, com a atribuição de lugares cativos para os estudantes provenientes dessas regiões (sujeitos a uma avaliação diferenciada nos processos de acesso à UEM). De referir que em 2002 surgiu no Quênia a primeira universidade para mulheres (Kiriri Women's University of Science and Technology), justificando-se esta decisão pelo facto de as instituições quenianas de ensino superior não estarem decididamente engajadas numa política que garantisse o acesso equitativo das mulheres à universidade.

²⁴ A abertura multipartidária foi concebida como uma multiplicação de espaços de discussão política, reproduzindo o *status quo* de partido único. Esta criação de inúmeros partidos “únicos”, resultou na extrema fragilização da capacidade de renovação ideológica, inibindo a produção de uma análise política mais profunda e crítica da situação por parte da academia, que retrocedeu no tocante à participação política ativa.

informação com conhecimento e técnica com ciência. A diversidade não se refere já à luta por uma maior inclusão social, mas sim à privatização do conhecimento; o acesso não significa uma maior presença de grupos marginalizados, mas sim a abertura do mercado da educação (Mehta, 2001; Santos, 2004).

Em Moçambique, com o emergir do multipartidarismo e de uma economia de matriz liberal, a educação superior conheceu igualmente as pressões resultantes da introdução do ensino superior privado.²⁵ Esta abertura drástica a instituições privadas de ensino superior justificava-se, aparentemente, devido à necessidade de responder ao mercado de trabalho e à rápida mudança da natureza da economia global (Chachage, 2001). Esta globalização estava concebida como assente na “sociedade do conhecimento”, do que resultava a importância crescente das instituições de ensino superior no continente: “o estado tem a responsabilidade de criar condições para a constituição de uma rede que encoraje as instituições de educação terciária a serem mais inovativas, respondendo mais rápida e efectivamente às necessidades de uma economia global competitiva assente no conhecimento” (World Bank, 2001). Esta concepção difere radicalmente das concepções subjacentes à construção das universidades nacionais, as quais deveriam servir o país, participando do seu desenvolvimento.

Em Moçambique, se até então grande parte dos fundos da Universidade provinham de doações externas, a partir de 1995, o leque de participação estrangeira no financiamento da UEM ampliou-se, passando esta universidade, por exemplo, a contar com fundos de outras instituições e governos internacionais. Em finais da década de 90, a Universidade Eduardo Mondlane dependia em 60% de fundos externos para funcionar, uma situação complexa, já que a vontade dos doadores frequentemente condiciona as necessidades e exigências internas, obrigando a compromissos.

Se estes fatores condicionam uma troca livre de ideias, muitos outros são os que limitam ainda mais a criação de um ambiente intelectualmente estimulante. Os programas de ajustamento estrutural e as políticas orientadas para o mercado projetaram uma forte influência

²⁵ Os custos das propinas nestas instituições são normalmente 5 a 10 vezes superiores aos das universidades públicas.

sobre o ensino superior e sobre a pesquisa científica, levando a uma alteração significativa do peso de determinadas disciplinas e cursos nos currículos universitários.²⁶

De facto, para os expatriados, e mesmo para muito dos moçambicanos com ensino superior, mas condicionados por uma conceção restrita, “moderna”, da ciência, é difícil definir de que modo as universidades africanas poderão responder genuinamente às exigências dos africanos. Quer a partir de dentro, quer a partir de fora, predomina um sentido vago na explicação do que caracteriza uma universidade africana (por oposição a “uma universidade em África”). Muitos parecem divididos entre o atrativo “cosmopolita” de um “standard superior” e os interesses e as necessidades que a africanidade coloca à academia. Por outro lado, há que reconhecer, como refere Issa Shivji, a presença de uma tradição de engajamento e de utilidade social do conhecimento:

Muitos de nós constatámos em privado ou nos nossos gabinetes uma tendência inquietante: a degradação dos standards de ensino e de investigação na Universidade. Devemos reconhecer que o ensino é cada vez mais negligenciado e os conteúdos programáticos, as organizações das disciplinas raramente são discutidas e examinadas seriamente. Como resultado, a pesquisa séria desapareceu praticamente. Os nossos trabalhos respondem, sem espírito crítico algum, às exigências dos nossos financiadores, as agências estrangeiras. (1991: 24)

81

Desagradado com a situação de dependência extrema, Shivji questiona-se sobre o paradeiro das reflexões intelectuais a respeito dos movimentos de conjunto da sociedade, alertando para o risco de as lutas perderem sentido e força.²⁷

Mas convém aprofundar um pouco os processos de ligação científica ao mundo moderno por parte de Moçambique, onde o primeiro ministério dedicado à ciência e tecnologia apenas foi estabelecido ao virar deste milénio. As mudanças políticas que marcaram a viragem do país a partir de finais da década de 80 não podem ser dissociadas da afluência de inúmeras organizações internacionais e, mais tarde, do surgimento e desenvolvimento de várias organizações sociais nacionais. É fundamental referir que, durante este período e os inícios da

²⁶ Nalgumas das instituições terciárias privadas, programas orientados para o mercado tendem a pretender substituir matérias disciplinares centrais, ou mesmo a importar currículos cuja importância é quase nula no contexto moçambicano, como é o caso dos cursos de direito que reproduzem a estrutura curricular portuguesa.

²⁷ UDASA Newsletter Fórum, 13

década de 2000, foram fundadas várias organizações não governamentais (ONGs) moçambicanas, associações, institutos e centros de estudo sem fins lucrativos, virados para interesses específicos em várias áreas – justiça, meio ambiente, saúde, mulher e diferença sexual, democracia, desenvolvimento e terra, para citar apenas algumas – que, no âmbito das suas atividades, promovem e realizam estudos e discussões com impactos relevantes para a política científica. No mesmo período, impuseram-se também empresas de consultoria nas mais diversas áreas, que realizaram estudos e consultoria numa base lucrativa e dentro de um espírito empresarial. Importa, pois, não descurar o impacto destas empresas, juntamente com algumas ONGs (vocacionadas para estudos em áreas específicas) no ambiente científico do país: por um lado, ao oferecerem aos investigadores empregados no sector público e aos recém-graduados oportunidades de emprego – normalmente bem remuneradas – contribuem para uma “fuga de cérebros interna”; por outro lado, ao realizarem grande parte dos seus trabalhos com financiamento assegurado (embora limitado quanto às possibilidades de colheita de informação de base) e quase sempre de proveniência externa, constituem mais uma forma de competição com as instituições de investigação e de ensino, principalmente as públicas (Silva, *et al.*, 2002). Como consequência, tem vindo a desenvolver-se uma miríade de projetos e programas de investigação, sem que haja um sistema nacional de ciência no país; com isto, as instituições de pesquisa científica têm deixado de utilizar a incipiente rede de contactos existente na busca de soluções para problemas relativos ao desenvolvimento do país. As mudanças políticas ocorridas desde o início da década de 1990, e que significaram um afastamento em relação à “revolução socialista”, traduziram-se na aplicação de várias reformas neoliberais no país, muitas delas impostas por agências internacionais (como o Banco Mundial), para as quais o apoio técnico, o conhecimento, a produção e a partilha de saberes são hoje considerados as áreas centrais de intervenção (Stiglitz, 1999; Mehta, 2001). A ciência-como-mercadoria permanece o vetor central de subordinação do “Sul” ao “Norte”, através da metáfora do desenvolvimento unidirecional, num relacionamento que reflete a assimetria entre o “Norte” e o “Sul”: doador/recipiente; desenvolvido/subdesenvolvido; conhecimento/ignorância; ensinar/aprender; pensar/actuar; recomendar/seguir; desenhar/executar.

O sentido da ideia de desenvolvimento até agora aplicada no país contém em si a noção de que é o “Norte” que, tal como no passado, detém o conhecimento; que é o “Norte” a garantir que a ciência suplantará a superstição e o obscurantismo, trazendo o bem-estar a todos os que sofrem de várias carências: ausência de uma ética ambiental apropriada e de planos de sustentabilidade a longo prazo; incapacidade de desenvolver experiências, etc. A estes discursos sobre o desenvolvimento é comum a ênfase na diferença entre o conhecimento especialista e os modos locais de conhecimento; são discursos que acentuam e aprofundam o contraste: racional/mágico(religioso), universal/particular, teórico/prático, moderno/tradicional. Estas dicotomias são extremamente poderosas, condicionando o modo de argumentação e privilegiando uma forma de saber em detrimento de outra(s).

Num país pobre como Moçambique, estas questões são centrais e deveriam traduzir-se numa política mais afirmativa de identidade cultural, através de um exercício de participação cidadã nas políticas do conhecimento. Mas a cultura da consultoria, dos especialistas importados²⁸ tem tido como consequência o reforço de abordagens elitistas e tecnocráticas da ciência e do saber, sendo a participação e a consulta às comunidades vistas meramente como uma concessão ao princípio da democracia, não sendo, de facto, compreendidas como mecanismos necessários ao desenho e execução de uma política coerente de desenvolvimento. Acentua-se assim – a uma escala nacional e internacional –, a separação entre os “pensadores” e os “sujeitos” a quem cabe aplicar esses conhecimentos, entre os que propõem reformas e os que as executam. Esta abordagem reafirma a tradição de localizar os problemas no alvo destas políticas e nunca do lado de quem as diagnostica e planifica, e, ainda menos, dos que as financiam.

A questão do financiamento da investigação e do ensino superior permanece central. Num país como Moçambique, o financiamento universitário, num contexto de profundo endividamento e de dependência das instituições de Bretton Woods, levanta sérios problemas aos que o patrocinam, pois, a maioria dos investidores internacionais estão interessados numa

²⁸ O relatório das Nações Unidas (UNDP 1994) refere explicitamente que os custos e a expansão da empresa de consultoria internacional têm conhecido um grande aumento, especialmente em África.

diminuição do papel do Estado na gestão das sociedades nacionais. Desta atitude à privatização das universidades, pouca distância resta. Por outro lado, há que ter em atenção o desinteresse demonstrado por várias instâncias governativas na participação de intelectuais na formulação de políticas públicas. A incompreensão geral sobre o papel da universidade – quer aos olhos dos financiadores externos, quer dos políticos internos – tem produzido um sentido geral de que as universidades em África são supérfluas, facto que tem levado à diminuição da atribuição de fundos, à preferência por institutos superiores especializados, sem recurso à investigação, ou seja, à crise da maioria das universidades africanas.

Esta realidade não é única. Como refere Santos (2004), a perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado aconteceu, em vários locais do mundo, como resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente.

Tal é o estágio em que ainda hoje nos encontramos, quando o debate se centra sobre a possibilidade de se patentear o conhecimento, ou seja, sobre a mercantilização do saber. De facto, a colonização não se exerce apenas através da extração de bens e de recursos; é uma relação de poder profundamente imbricada na produção e na criação de um mercado de conhecimento que assegure a hegemonia ocidental através de um consentimento gerado em conjunto com as vítimas do próprio sistema colonial.

Com o fim do sistema de dominação colonial, a procura de uma resposta sobre se a estrutura universitária estava adequada às situações africanas e correspondia às necessidades do continente: exigia responder a questões sobre o papel dos intelectuais africanos na definição do papel da universidade, sobre quem definia e implementava o que era africano, assim como quem interpretava e defendia os ideias da universidade.

Esta endogeneização tem exigido uma política hábil que permita separar o contexto cultural dos contextos “raciais” que definem a africanidade, por forma a tornar o conceito mais flexível e inclusivo. Neste sentido, a possibilidade de reconciliação da ideia de Universidade

pública – sempre com um certo grau de universalismo – com as exigências particulares do conhecimento produzido em e sobre África, resulta extraordinariamente pertinente. Os intelectuais críticos africanos não são neutros, a sua identidade académica não é fixada apenas pelo treino académico formal frequentemente apelidado de universal; pelo contrário, as suas reflexões e as suas práticas académicas refletem o seu engajamento relativamente aos desafios específicos de cada país, com a vantagem de estarem situados no continente africano, informados da experiência social e histórica da região.

A africanização da universidade pressupõe trabalhar vários saberes e procurar novas direcções e alternativas no espaço académico, facto que se contrapõe a um conceito hegemónico ocidental sobre a universidade, enquanto referencial que assume e pretende definir “standards de qualidade” assentes em matrizes impostas pelo Norte. O alerta sobre esta armadilha surge de forma explícita no trabalho de Ekeh:

Em cada nação africana pós-colonial, os africanos educados no ocidente [...] têm-se vergado para mostrar que os seus standards de educação e administração são tão bons quanto os dos ex-colonizadores [...]. Estes “standards elevados” são invariavelmente definidos em função dos standards das antigas nações coloniais. (1975:101-102)

Os standards de qualidade universitária, hoje defendidos como universais pelas instâncias económicas internacionais (como é o caso do Banco Mundial), são apresentados como centrais para assegurar a conversão e a acreditação dos cursos. Apesar de parecer um conceito inovador, a ideia dos standards de qualidade associados a universidades de referência é central à ciência colonial. Os standards de qualidade são, pois, um conceito regulatório colonial. Encorajando o mimetismo, abafam a criatividade e a inovação, e podem mesmo mudar as atenções de importantes trabalhos intelectuais, garantindo a perpetuação da dominação sobre o continente.

Embora a perda de autonomia interna (por pressão de doadores, ou mesmo por quadros que perpetuam a dinâmica de pesquisa instalada com a universidade colonial) seja um risco, os interesses e as qualidades académicas das universidades do Sul exigem uma defesa cada vez maior, reflexo dos objetivos intelectuais da universidade. A autonomia universitária, significa a autonomia da universidade como conjunto académico, justificada pela qualidade e pela dedicação de intervenção social que esse conjunto exerce na sociedade.

CONCLUSÃO

O mosaico cultural que é Moçambique constitui um indicativo claro da riqueza de saberes que o país possui. Todavia, hoje em dia, quando falamos de saberes, a perspectiva dominante atribui à ciência um carácter central, sendo o conhecimento local, tradicional, descrito como alternativo ou periférico. Tal situação é reflexo do processo histórico que o país atravessou durante os últimos séculos. Ao longo do tempo, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e, hoje mais do que nunca, importa construir um diálogo dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação. O futuro não está no retorno a velhas tradições, pois nenhuma tecnologia ou forma de saber é neutra: cada uma carrega consigo o peso do modo de ver e estar com a natureza e com os outros. O futuro encontra-se, assim, na encruzilhada dos saberes e das tecnologias por estes geradas.

86

Na procura de um encontro solidário entre saberes, importa ter em mente que a expansão colonial não se ficou apenas pelos campos económico e político, e muito menos terminou com o fim dos impérios coloniais. Por isso, importa avaliar, no conjunto, como é que este “Sul” foi e continua a ser afetado por este processo de colonização, por forma a lançar as bases de um novo paradigma científico em que tenham lugar os diferentes saberes, todos eles possivelmente relacionados e legitimados por quem a eles recorre e os consagra como forma de poder. Este “Sul”, o recuperar de outros conhecimentos sobre a natureza e a sociedade, só será possível se questionarmos ontologicamente as raízes epistemológicas da ciência moderna.

Esta posição parte da ideia de que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais, sendo cada vez mais evidente que o que temos são constelações de conhecimentos, formando redes complexas de saberes. Pensar o pós-colonial como um momento de abertura à diversidade epistemológica do mundo passa necessariamente por um estudo da pluralidade de saberes que informam as

práticas sociais e o modo como esta pluralidade (que se cruza, confronta, reinterpreta, etc.) se repercute na ciência moderna em geral, e nas ciências sociais em particular.

Como alternativa, defendemos ser necessário promover uma nova consciência epistêmica, que permita relacionar as diferentes formas de saberes, produzindo interconhecimentos, ou seja, tratando o debate sobre o saber como uma questão de justiça social. Este processo só será possível trabalhando com as comunidades locais e com os povos indígenas do mundo, promovendo formas de proteção do seu saber de forma mundialmente consensual.²⁹ O retorno a uma atitude de questionamento e debate permanente e aberto sobre o sentido e a aplicação destes diferentes saberes é, pois, uma necessidade cada vez mais urgente. Esta atitude exige uma abertura a outro tipo de questionamento e participação através das experiências e dos conhecimentos técnicos, por forma a constituir uma rede de intervenção na qual todas as formas de conhecimento e múltiplos atores possam participar construtivamente.

O estudo de África e sobre África é um espaço de contestação teórica, onde convergem as complexas relações entre a África e o “resto” do mundo. A produção de conhecimento não é uma mera questão académica, mas uma atitude política, no âmbito da qual se debatem as várias tendências sobre o que África deve ou não deve ser.³⁰ O ignorar da reflexão académica em África por parte do “Norte”, as atitudes paternalistas sobre estes temas, as referências sobre a ignorância da contraparte e sobre a relevância de determinados temas são apenas algumas das formas da perpetuação da desqualificação por parte do “Norte” (que frequentemente é parte do “Sul”). o que se exige é o fim da perpetuação do uso de “África” como um caso de estudo, dentro de um campo teórico produzido pelo Norte, para justificar a posição hegemónica de uma determinada construção analítica. É preciso aprender a partir do Sul e com o Sul. É neste sentido que Santos defende que uma epistemologia do Sul deve assentar em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (200:342). Precisamos de aprender a trabalhar na mesma direção e em conjunto, o que não significa, de modo algum, que trabalhemos em uníssono. O exercício de “descolonização” terá de afetar

²⁹ Ou seja, tornando possível articular, de forma dialogante, vários regimes de conhecimento.

³⁰ Sejam elas produto de consultores internacionais, de governos nacionais, etc.

ambos os lados: os investigadores africanos não podem continuar a ser os informadores privilegiados dos colegas do “Norte” (num processo estereotipado na famosa “biblioteca colonial”), e os investigadores externos têm de aceitar as relações horizontais dentro das equipas de trabalho, fazendo convergir as perspetivas críticas de análise. Só assim será possível iludir a cortina de invisibilidade que pesa sobre a academia africana.³¹ É altura de ultrapassar o preconceito de que os nativos não sabem, apenas fornecem informação ao Norte académico. Mas a construção deste novo paradigma passa, necessariamente, por várias lutas, a primeira das quais consiste no ultrapassar de um complexo de inferioridade em relação ao saber “do Norte”. Este processo encerra em si uma dupla rutura epistémica: com o complexo de inferioridade reflexo da colonialidade do poder, e com a força hegemónica da ciência moderna, que continua a defender o seu lugar como o veículo por excelência de promoção do progresso, agora rotulado de “desenvolvimento”.

Em contextos pós-coloniais, a “universidade” terá de se reinventar como um espaço pluriversal, não apenas na composição dos seus professores (transdisciplinaridade) mas também na abertura a todos os saberes, ao facto de ser um local de abertura a novos saberes, a novas aprendizagens. A autonomia e a liberdade são fatores essenciais à ideia de universidade, mas não como noções despossuídas de deveres e obrigações. O processo de saber-ação realizado pela universidade tem de ser parte ativa de um processo amplo identitário, fruto de uma relação mais próxima com o governo e a sociedade civil, justificando a sua existência e as exigências que coloca à sociedade.

A actual geração de graduados, formados em instituições do continente e predominantemente por investigadores africanos, parece cada vez mais decidida a interpretar a “endogeneização” da universidade no cruzamento de uma perspetiva interna com os resultados de processos semelhantes ocorridos noutras regiões do mundo. Nos 30 anos que passaram desde

³¹ É paradoxal a análise dos artigos publicados sobre África: na academia do “Norte”, predominam as últimas referências e dados mais antigos; nos trabalhos produzidos por investigadores a trabalhar nas universidades africanas, as referências são mais antigas, mas os dados são atuais. Além do mais, tal como para o caso da América Latina, uma análise dos trabalhos produzidos sobre a região aponta para a presença de um núcleo de “especialistas” sobre o tema, na maioria dos casos que nunca lá viveram e pouco lá trabalharam, investigadores que conduzem projetos de pesquisa em que o trabalho dos colegas locais é apenas referido e reconhecido em notas de rodapé.

o início do grande movimento pela independência política do país, várias são as mudanças visíveis no ambiente universitário. A nova geração, por exemplo, é mais cuidadosa no questionamento da atribuição da responsabilidade da crise africana a fatores unicamente externos, procurando identificar os estrangulamentos e limitações ao desenvolvimento, assumindo uma atitude crítica e de alerta frente às imposições externas. Esta posição surge como antídoto a uma posição estruturalista rígida imposta pela análise externa sobre as dinâmicas subjacentes às mudanças sociais, embora também não seja isenta de problemas.

Em suma, uma universidade cada vez mais moçambicana terá de ser uma instituição que pesquise temas de interesse particular ao país, desenvolva redes e paradigmas conceptuais a partir da realidade da região e promova a inovação das metodologias de pesquisa (Macamo 2004). O saber necessário ao crescimento e desenvolvimento tem de estar ancorado em múltiplas realidades, no reconhecimento de uma pluralidade de saberes que importa respeitar e interligar, ao mesmo tempo que se combate qualquer tendência hegemónica. Só este tipo de saber será verdadeiramente autêntico, porque assente e possuído por quem dele necessita, num processo em que atuam em simultâneo vários conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- AKE, C. (1993). “Academic freedom and material base”, in Diouf, M; Mamdani, M. (orgs.). *Academic Freedom in Africa*. Dakar: CODESRIA.
- APFFEL-MARGLIN, F. e Marglin, S. A. (orgs.) (1990). *Dominating Knowledge: Development, Culture and Resistance*. Oxford: Clarendon Press.
- CABRAL, A. (1974). *Textos políticos*. Porto: Afrontamento.
- CHABAL, P. (1997). “Apocalypse Now? A Post-Colonial Journey into Africa”, *Inaugural lecture*, delivered on 12 March 1997 in King's College, London. (<http://www.kcl.ac.uk/depsta/humanities/pobrst/pcpapers.htm>). 10 de outubro de 2001.
- CHACHAGE, C.L.S. (2001). « Higher education transformation and academic exterminism », *CODESRIA Bulletin*, 1-2, 3-10.

- DIOUF, M. (1993). « Les intellectuels africains face l'entreprise démocratique », *Politique Africaine*, 51, 35-47.
- DUSSEL, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro, hacia el origen del 'mito de la modernidad'*. La Paz: Plural Editores y Universidad Mayor de San Andrés.
- EKEH, P. P. (1975). “Colonialism and the two publics in Africa: a theoretical statement”, *Comparative Studies in Society and History*, 17 (1), 91-112.
- ESCOBAR, A. (1995). *Encountering Development*. Princeton: Princeton University Press.
- FRY, P.; Utui, R. (1999). *Promoting access, quality and capacity building in African Higher Education: the strategic planning experience at the Eduardo Mondlane University*. Washington: ADEA Working Group on Higher Education.
- HOUNTONDJI, P. J. (org.) (1994). *Les savoirs endogènes: pistes pour une recherche*. Dakar: CODESRIA.
- KRAAK, A. (org.) (2000). *Changing modes. New knowledge production and its implications for higher education in South Africa*. Pretoria: HSRC.
- LANDER, E. (org.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales—Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- LIND, A.; Igboemeke, A. (2002). *Overview study of high education subsystem in Mozambique*. Maputo: SIDA/SAREC.
- MACAMO, E. (2004). “A procura do ponto de Arquimedes: o descontentamento e a sua modernidade”, in Santos, Boaventura de Sousa Cruz e Silva, T. (orgs.), *Moçambique e a Reinvenção da Emancipação Social*, Maputo: CFJJ, 267-276.
- MACHEL, S.M. (1981). “A escola é uma base científica”, *Tempo*, 549, 37-42.
- MACHEL, S. M. (1983). *A Luta contra o subdesenvolvimento*. Maputo: Partido Frelimo.
- MAMA, A. (2004). Critical capacities: facing the challenges of intellectual development in Africa. *Inaugural Lecture Prince Claus Chair in Development and Equity, Institute of Social Studies*, 28th April 2004. (<http://web.uct.ac.za.org/agi/pubs/amina.htm>). Acedido 17 abril 2005.
- MAMDANI, M. (1993). “University crisis and reform: a reflection on the African experience”, *Review of African Political Economy*, 58, 7-19.
- MAZRUI, A. (1992). “Towards Diagnosing and Treating Cultural Dependency: The Case of African University”, *International Journal of Educational Development*, 12, 951-11.

- MEHTA, L. (2001). "The World Bank and its emerging knowledge empire", *Human Organization*, 60 (2), 189-196.
- MKANDAWIRE, T. (1997). "The social sciences in Africa: breaking local barriers and negotiating international presence", *African Studies Review*, 40 (2), 15-36.
- MONDLANE, E. C. (1969). *The Struggle for Mozambique*. Harmondsworth: Penguin.
- MUDIMBE, V.Y. (1988). *The Invention of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- OLUKOSHI, A.; Zeleza, P.T. (2004). "Introduction: the struggle for african universities and knowledges", in Zeleza, P.; Olukoshi, A. (orgs.). *African Universities in the 21st Century*. Dakar: CODESRIA, 1, 1-18.
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social", *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- SALL, E. (2003). *The Social Sciences in Africa: Trends, Issues, Capacities and Constraints*. SSRS Working Paper Series, 8. New York, Social Science Research Council.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). 'Oriente: Entre diferenças e desencontros', *Notícias do Milênio, Diário de Notícias*, 08.07.1999, p. 44-51.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa.; Meneses, Maria Paula; Arriscado Nunes, João. (2004). "Introdução: para ampliar o cânone da ciência—a diversidade epistemológica do mundo", in Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Semear Outras Soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- SEREQUEBERHAN, T. (1994). *The Hermeneutics of African Philosophy: Horizon and Discourse*. New York: Routledge.
- SILVA, R. P.; Cruz e Silva, T.; Barreto, J.; Bungala, C.; Mbofana, F. (2002). *Estudo sobre os sistemas de investigação científica em Moçambique*. Maputo: MESCT.
- STIGLITZ, J. (1999). *Public Policy for a Knowledge Economy. Remarks at the Department for Trade and Industry and Center for Economic Policy Research*. (<http://www.worldbank.org/html/extdr/extme/jssp01799a.htm>). 22 de Janeiro de 1999.

TEFERRA, D.; Altbach, D. (2003). *African Higher Education: an international reference handbook*. Bloomington: Indiana University Press.

UNDP (1994). *Human Development Report 1993*. New York: Oxford University Press.

VERHAEGEN, B. (1992). "The African University: evolution and perspectives", in Mudimbe, V. (org.). *The Surreptitious Speech. Présence Africaine and the Politics of Otherness 1947-1987*. Chicago: The University of Chicago Press, 333-343.

VISVANATHAN, S. (1997). "A celebration of difference: science and democracy in India", *Science*, 280, 42-43.

WORLD BANK (2001). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.

ZELEZA, P.T. (2004). "Neo-liberalism and Academic Freedom", in Zeleza, P.; Olukoshi, A. (orgs.). *African Universities in the 21st Century*. Dakar: CODESRIA, Vol. 1, 42-68.

Recebido em: 10/03/2026

Aprovado em: 10/03/2026 ³²

³² Este artigo e os demais desse número especial, foram selecionados por Maria Paula Meneses, quando pensamos em seus últimos meses de vida, fazer um número especial de sua obra. Por este motivo, todos os artigos desse número não passaram por avaliação *ad hoc*, porque já foram publicados em periódicos e livros em Portugal, Espanha, Brasil, Senegal e Moçambique e desse modo passaram por avaliação de comitês científicos.