

As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização

Maria Paula Meneses*

Resumo

No contexto pós-colonial que Moçambique conhece (o país tornou-se independente em 1975), o projeto universitário – um projeto importado – tem conhecido vários desafios. Desde logo, o facto de as universidades existentes serem um modelo moderno, inspirado no saber iluminista, que procura mesclar-se com os saberes e as experiências fruto da diversidade cultural presente no país. Várias experiências atravessam o contexto contemporâneo do Ensino Superior moçambicano, desde as iniciativas que buscam desenvolver um paradigma de saber que reflita uma combinação de conhecimentos, a iniciativas que afirmam a centralidade do saber moderno de matriz eurocêntrica, e que almejam (re)produzir os projetos universitários de países considerados mais avançados (por exemplo, o processo de Bolonha). Este texto, assente na análise de documentação oficial sobre as políticas públicas no campo da educação superior (incluindo planos estratégicos, relatórios e planos de ação), em entrevistas com vários decisores públicos, e outros materiais publicados sobre o assunto, procura analisar, a partir de experiências africanas, vários aspectos das políticas de conhecimento em Moçambique, refletindo sobre possibilidades de “descolonizar” as ciências sociais.

Palavras-chave: Ensino Superior. Colonialismo. África.

* Doutora em Antropologia pela Universidade de Rutgers (EUA). Investigadora coordenadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal.

Introdução: as razões da crise da universidade pública em Moçambique

O Ensino Superior em Moçambique, do qual a universidade é parte integrante, não está imune à crise que as modernas universidades atravessam. Esta crise resulta das pressões criadas pelo neoliberalismo e pelo capitalismo global, incluindo o chamado “Processo de Bolonha”¹ iniciado na Europa (e a forma em como se tem procurado exportar para outros contextos), os cortes nos orçamentos de universidades em múltiplos locais do globo, o abandono, pelo Estado, das suas políticas históricas de forte apoio à educação pública etc. Essa crise tem a sua origem, também, no esgotamento do atual modelo acadêmico, cujos primórdios se encontram no projeto Iluminista, com ambição universal (GORDON, 2006; SANTOS, 2012).

No contexto pós-colonial que Moçambique conhece (o país tornou-se independente em 1975), o projeto universitário – com raízes exógenas, como aconteceu na maioria dos países africanos² – tem conhecido vários desafios. Desde logo, o facto de as universidades que hoje operam, porque estabelecidas a partir de um projeto de matriz eurocêntrica, reproduzirem as hierarquias de conhecimento tradicionalmente presentes em muitas das universidades Africanas.

As várias experiências que caracterizam hoje o ambiente académico moçambicano incluem desde iniciativas que apostam na centralidade de um modelo que privilegia o saber moderno de matriz eurocêntrica (e que almejam dar continuidade aos projetos universitários importados de países considerados mais avançados), a propostas alternativas que buscam desenvolver um paradigma de saber que reflita uma combinação de saberes, que permitam a afirmação da pluriversalidade de saberes que caracteriza Moçambique³. Nesse sentido, importa analisar as várias propostas que procuraram repensar o modelo de universidade, agregando ao projeto de produção de saber, para além de referenciais eurocêntricos, saberes e experiências próprios da diversidade de culturas que compõem o país.

Desse modo, as reflexões que aqui apresento, focadas nas ciências sociais no âmbito do ensino superior em Moçambique, procuram dar eco e ampliar propostas académicas alternativas, onde as subjetividades africanas, na sua diversidade, vão ocupando mais espaço, desafiando as dicotomias binárias que insistem em opor um suposto saber universal, de matriz eurocêntrica, a saberes outros, vistos “ainda” como locais ou periféricos. Essas propostas integram, como se discutirá mais adiante, conteúdos que buscam, conscientemente, envolver as epistemologias africanas no cânone académico, desconstruindo as visões dominantes de mundo; incluem igualmente textos e exemplos africanos ou

oriundos do Sul global⁴. Finalmente, apostam numa pedagogia que usa línguas africanas como recurso de aprendizagem. Como Linda Tutiai Smith (1999) sublinha, embora a língua usada pelo colonialismo possa ter mudado, os locais de luta permanecem. A luta para a validade dos conhecimentos indígenas podem não ser mais sobre o *reconhecimento* de que os povos indígenas têm maneiras de ver o mundo que lhes são próprias, mas sobre o provar a autenticidade do controle sobre formas próprias de linguagem sobre formas próprias de nomear (SMITH, 1999).

Este artigo⁵ busca questionar as trajetórias históricas, segmentadas, dos vários saberes, procurando expor a presença da “biblioteca colonial”, termo proposto por Valentin Mudimbe (1988). Este filósofo congolês tem exposto como a maioria dos trabalhos realizados sobre África refletem referenciais eurocêntricos, narrativas sobre o continente cujas raízes medraram durante a época colonial. São estes saberes que ainda constituem o núcleo duro do saber depositado nas bibliotecas e ensinado nas universidades do mundo sobre os africanos e África. Estes textos, e as representações que contêm, contribuíram para ‘inventar’ África como um espaço de diferença e inferioridade. O conhecimento depositado na biblioteca colonial almejou ‘traduzir’ África para a Europa, tornando impossível a presença de qualquer outra forma de escrever e pensar sobre África, para além das categorias e formas de conhecer o mundo geradas na Europa. Por isso, como Valentin Mudimbe (1988, p. 208) sublinha, a biblioteca colonial nega a possibilidade de qualquer racionalidade ou história plurais.

O Sul global, na sua diversidade e complexidade, está permeado de desafios epistémicos, que procuram dar conta e reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua violenta relação colonial com o mundo. Porém, como Mudimbe (1988) reitera, se não somos capazes de identificar e ultrapassar a persistência colonial nas formas contemporâneas de pensar e escrever o continente, continuamos a repetir o conhecimento colonial.

Quer na academia, quer no nível das práticas quotidianas, esse desafio centra-se na construção de outros saberes e representações, sensíveis aos lugares, às vozes e experiências daqueles cujas histórias e culturas partilhamos e procuramos compreender. Segundo Boaventura de Sousa Santos (1995), a característica dominante do nosso mundo é a das epistemologias do sul, sinónimo de pluralidade epistemológica, do reconhecimento de conhecimentos plurais em presença. E como vários autores têm vindo a sublinhar, mediar e ultrapassar o conflito entre os que escrevem e os que experimentam a realidade obriga a mudanças epistémicas e metodológicas (VISHVANATHAN, 1997; SMITH, 1999; SANTOS; MENESES, 2009, 2016).

Sendo assim, este artigo, a partir de uma avaliação de alguns aspetos que marcaram e ainda marcam as políticas de conhecimento em Moçambique, discute as possibilidades para a “descolonização” das ciências sociais. Essa reflexão se desenvolveu a partir do estudo de documentação oficial sobre as políticas públicas no campo da educação superior, incluindo planos estratégicos, relatórios e planos de ação; de entrevistas com vários decisores públicos, e material publicado sobre o assunto, incluindo teses de doutoramento, artigos de opinião etc., que, em vários momentos, debatem a produção académica e o ensino superior em Moçambique.

Em relação à estrutura do trabalho, num primeiro momento, procura-se, em traços largos, caracterizar o caminho que levou à presente situação do ensino superior e da pesquisa científica em Moçambique (e, de forma mais ampla, no território africano), com destaque para as ciências sociais, situando esta análise no contexto dos estudos crítico sobre as ciências sociais. Num segundo momento, focando na análise da persistência das referências eurocêntricas e a crise da universidade, o texto procura analisar o impacto das alterações trazidas por esse processo à ideia de ensino superior e aos processos de pesquisa. Finalmente, na última parte, a partir da problematização crítica da persistência de uma herança colonial sobre as ciências sociais, busca-se avançar com propostas alternativas que contribuam para ampliar a descolonização do conhecimento.

Como tenho afirmado, em última análise, é preciso que a qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa seja avaliada em função do seu poder transformador — ou seja, da sua capacidade de transformar as relações injustas e desiguais existentes no mundo tal como ele é hoje, bem como de transformar radicalmente as estruturas geradoras da opressão, da desigualdade e da injustiça.

Uma retrospectiva sobre o papel das universidades (e do ensino superior)

Moçambique conta, no momento atual, com cerca de 50 instituições de ensino superior, distribuídas entre instituições universitárias, politécnicas, academias, institutos e escolas superiores, reflexo da diferenciação e diversificação do sistema⁶. Se até início da década de 1990 as instituições do ensino superior eram todas públicas, a partir de então assistiu-se ao proliferar de instituições de ensino superior – públicas e privadas –⁷, situação explicada, nas palavras de Patrício Langa (2014, p. 371) “pelo clima macropolítico e económico de paz⁸, pela estabilidade, democracia e crescimento económico, ao que se associa a aposta do país numa economia de matriz neoliberal”. Essa realidade,

associada a uma demanda crescente de quadros qualificados, explica o aumento significativo de instituições do ensino superior no país, a maioria das quais é privada.

Esse panorama é revelador, pois nos mostra como o sistema de educação superior em Moçambique é diverso e diferenciado, distinguindo estas instituições não apenas no tamanho, mas também em termos de missões e objetivos, o que encontra reflexo nos programas acadêmicos, requisitos de qualidade etc. Ou seja, o sentido dessas instituições de ensino superior não pode ser encontrado no conteúdo da sua agenda de ensino e pesquisa, ou como esta é realizada.

Como afirma a acadêmica moçambicana Teresa Cruz e Silva (2010), as universidades – enquanto instituições de ensino e pesquisa – são lugares de excelência para o debate de ideias e para a disseminação de saber. Na medida em que esses debates refletem as condições e problemas das sociedades onde essas universidades funcionam, ela acabam sendo duplamente desafiadas: quer pelo estado, quer pelas metas e objetivos que determinam a sua fundação. No caso moçambicano, embora a primeira universidade tivesse surgido ainda na época colonial, como já referido, esta foi fundada para servir os interesses e objetivos da elite colonial presente no território. Desse modo, a universidade representava, então, “uma estufa europeia debaixo dos céus africanos” (NYAMNJOH, 2012, p. 33), e os estudantes africanos foram sistematicamente prejudicados tanto pelo contexto socioeconômico como pelo capital cultural da própria instituição universitária (BOURDIEU, 1997). À data da independência do país, o número de licenciados formados pela universidade local e que permaneceram no país – os alunos negros de primeira geração – não ultrapassava os dois dígitos.

A Universidade Eduardo Mondlane, que sucede à universidade colonial, enquadra-se no conjunto de universidades públicas que surgiram no continente como resposta quer aos programas de governos nacionalistas para o desenvolvimento do continente – e por essa razão chamadas de “universidades para o desenvolvimento”⁹ – quer para descolonizar o conjunto de pessoal universitário e os currículos universitários.

Anos mais tarde Achille Mbembe (2000) analisa que essas universidades buscavam encontrar novos modos de “auto-escrita” apropriados à produção de um conhecimento afrocentrado. Não é pois de estranhar que a descolonização das mentes tivesse encontrado expressão na publicação *Não vamos esquecer*, do Centro de Estudos Africanos (CEA) – uma verdadeira *think-tank* de cientistas sociais na Universidade Eduardo Mondlane (CEA, 1983). No editorial do primeiro número, editado em 1983, defendia-se:

Não bastava pôr fim ao sistema colonial português. Era preciso fazê-lo partindo de uma teoria e de uma prática que não imitasse fosse no que fosse os métodos e modelos do sistema [colonial]. A luta contra o sistema colonial tinha necessariamente de passar por uma rutura a todos os níveis: concepção da história, concepção das relações sociais, económicas e políticas. (CEA, 1983, p. 4).

Uma breve revisão das principais marcas dos debates epistémicos que marcam a construção do saber sobre e em África permite ver as transformações que o continente conheceu e as interpretações avançadas por vários cientistas sociais. Essa breve análise das várias propostas afrocêntricas permite compreender de forma mais direta os problemas associados à refundação das ciências sociais no continente, no atual contexto geopolítico.

De forma geral, três principais momentos históricos marcaram o campo das ciências sociais (MKANDAWIRE, 1995): o período colonial; o período das lutas emancipadoras e nacionalistas; e, finalmente, o período pós-colonial, marcado por tentativas de modernização do continente. Esses três períodos vão conhecer lutas pela definição do sujeito africano e pela construção de paradigmas que desafiavam a visão colonial sobre o continente (DIOP, 2015).

A partir dos anos 1930 do século passado, e, para o caso de Moçambique, especialmente nos anos 1950 e início de 1960, assiste-se o desenvolver de uma crítica aberta e dura da ideologia racista e colonial. Esta crítica simboliza, no contexto africano, a afirmação da dignidade própria, da reabilitação das culturas e histórias africanas, ou seja, por uma crítica radical à biblioteca colonial. Como Achille Mbembe (2000) assinalará, essa tendência apoiou-se em categorias de inspiração marxista e nacionalista para desenvolver uma cultura política e um imaginário cultural onde a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação servia como critério único para a legitimação do discurso Africano autêntico.

Essa crítica nacionalista se confrontava, no caso de Moçambique, com o reforçar do projeto colonial, período em que é implantada a primeira universidade na então colónia. Essa universidade, como noutros contextos, apostava num modelo académico elitista, identificando o conhecimento Africano e os recursos a este associados como sinónimos de atraso (MENESES, 2005).

A tendência que se segue é marcada pela introspecção, pelo regresso às origens, pela reivindicação de uma saber afrocêntrico. Para esses pesquisadores, não se tratava de uma mera tradição de autocrítica e análise crítica, mas também de trabalhar no sentido de recuperar a história da África pelos africanos, procurando identificar as debilidades estruturais e conceituais que há muito marcavam o continente, como forma de procurar solução adequadas (KABOU, 1992). A maioria desses trabalhos

foram profundamente críticos dos projetos de modernização, herdeiros dos projetos coloniais, tendo apontado os problemas que se colocavam aos novos países, que apostavam numa versão ocidentalizada nos seus projetos de desenvolvimento.

Outro registo é o do movimento reflexivo que procura refundar África a partir de rupturas epistemológicas com o modelo interpretativo colonial, reivindicando a construção de um campo reflexivo africano capaz de valorizar as heranças presentes e de dialogar com outros saberes. Em suma, esta corrente reivindicava um espaço teórico para a construção do saber em África, um saber falado por africanos e pelo continente (DIOP, 2015).

Esse desafio a uma concepção hegemônica do saber científico moderno se centrou não apenas problematização da validade e legitimidade da produção de conhecimento científico; indo mais longe, esses questionamentos sinalizaram a carência de uma mudança paradigmática no campo da produção do saber científico social¹⁰. Essa mudança, como noutros contextos geográficos também tem vindo a ser advogada, não pode ocorrer enquanto a crítica à ciência não for concebida também como fruto da diferença colonial, ou seja, que resulta também de uma diferença epistémica e ontológica.

A crítica à centralidade do saber científico tem sido realizada a partir de reconhecimento de uma pluralidade interior à ciência como expressão do saber colonial-capitalista, através de um estudo crítico à ciência moderna a partir do próprio centro de produção deste saber, problematizando o seu aparente estado de neutralidade e transparência. Centrais a esta intervenção revelaram-se os estudos no campo da epistemologia feminista¹² e os estudos sociais culturais da ciência¹³. Por outro lado, o reconhecimento e abertura à pluralidade externa da ciência tem vindo mostrar como a diversidade epistémica do mundo é imensa; e o encontro entre saberes tem assinalado a necessidade de conhecimento como exercício que inclui o autoconhecimento¹⁴.

Como consequência, é cada vez mais difícil sustentar a supremacia do conhecimento científico como o único de importância indiscutível. A emergência da situação pós-colonial levou o sujeito ocidental – descrito como racional e unitário – a perder a sua segurança epistemológica, a sua autoconsciência axiológica e a questionar-se o ponto de vista ontológico, tornando-se inseguro em relação à evidenciar o carácter ilusório de qualquer ponto de vista supremo. A realidade deixa de ser uma só, torna-se plural, permitindo que se assumam a presença de uma pluralidade indefinida de saberes (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004). A provincialização dos saberes desafia a arrogância que tem caracterizado a civilização ocidental e a pretensão de busca da verdade que pauta a atividade científica

de nossa época, tendo consequências profundas nos conceitos de civilização e progresso, ideias que dominaram boa parte dos dois últimos séculos.

No contexto africano essa corrente reflexiva encontra eco nos trabalhos de destacados cientistas sociais, como: Cheikh Anta Diop e Sow Ndeye (Senegal), Dzodzi Tsikata (Gana), Archie Mafeje e Ruth First (África do Sul), Samir Amin (Egipto), Paulin Hountondji (Benim), Mahmood Mamdani e Sylvia Tamale (Uganda), Joseph Ki-Zerbo (Burkina Fasso), Valetin Mudimbe (República Democrática do Congo), Achille Mbembe e Francis Nyamnjoh (Camarões), Amina Mama e Molar Ogundipe (Nigéria), Ebrima Sall (Gâmbia), Sam Moyo (Zimbabué), Marjorie Mbilinyi e Issa Shivji (Tanzânia), entre vários outros. Coletivamente, eles indagam-se permanentemente como é possível escapar das formas de saber e de escrever que têm acompanhado a condição de dominação, de governação e das exclusões associadas. Comum a todos é o desejo de produzir um discurso científico que reflita as lógicas sociais que marcam o continente na atualidade, e que caracterizam uma África com identidade própria e que quer dialogar, a partir das suas referências, com o resto do mundo.

Os dilemas da fase atual das ciências sociais no continente são marcados por vários desafios intelectuais e políticos. Como Ebrima Sall (2003) observa, o pensamento social desenvolvido pelos africanos tem-se desenvolvido sobre um pano de fundo turbulento que tem marcado o campo das ciências sociais, da educação e da pesquisa realizada em instituições de ensino superior e os próprios pesquisadores e comunidades de pesquisa em África: as independências, o processo de construção dos novos países e o desenvolvimento eufórico dos anos 1960 e 1970; as crises económicas e sociais; os processos de (re)ajustamento estrutural, principalmente induzidos por agentes externos; a crise do Estado; e a propagação do conflito armado. Mais recentemente, os processos de democratização, a globalização neoliberal, a conversão (quase) geral às doutrinas económicas liberais, a revolução da informação e tecnologia de comunicações e as lutas populares e intelectuais têm tido um profundo impacto sobre as reflexões produzidas pelos cientistas sociais africanos.

Apesar das independências africanas e dos profundos debates intelectuais, uma perspectiva colonial continua a dominar a política do Norte global em relação ao continente africano. Uma leitura detalhada deste processo permite ver que as políticas imperiais foram, no essencial, apenas reformuladas, mantendo-se, na essência, a concepção hegemónica do Norte sobre o Sul.

As questões da dívida, da migração, dos Estados-problema, da pobreza no mundo, do racismo institucional e epistémico são alguns dos momentos que chamam a nossa atenção para a persistência da colonização e da raça, dois conceitos intimamente ligados. Por outro lado, sob o lema da luta pela

emancipação e pela autonomia, as lideranças políticas nacionalistas e pós-independentes aceitaram, na sua maioria, as categorias básicas que o discurso ocidental usava, então, para seu relato da história universal. A seu tempo foram substituindo o conceito de civilização pelo de progresso, mas poucos foram os esforços feitos no sentido de assumir politicamente uma reflexão filosófica sobre a condição africana.

Face à persistência das teleologias herdadas da situação colonial, radicalizou-se a diferença. Nas décadas que seguiram às primeiras independências africanas, a necessidade de justificar a legitimidade do direito à autodeterminação, à soberania, e o direito ao poder, passaram pela mobilização quer do sentimento de vitimização, de um corpo punido, quer de um essencialismo estratégico, como forma de lidar com a diferença. Em qualquer uma das situações, a ideia da raça e a radicalização da diferença persistiram (NKRUMAH, 1961; MONDLANE, 1975; CABRAL, 1976).

O direito a poder pensar pela própria cabeça, como reivindicava Amílcar Cabral (1976) – e, logo, a construir a sua imagem, a sua identidade – passa por um diálogo crítico sobre as raízes das representações contemporâneas, questionando as geografias associadas a conceitos que insistem em colocar África nas antípodas da civilização. Ou seja, é preciso assumir que África como categoria homogênea – e as categorias que lhe estão associadas – existe apenas na origem do texto que constrói essas categorias como uma ficção sobre a alteridade. E esta realidade tem de ser amplamente debatida no contexto universitário, estendendo a reflexão não apenas às ciências sociais, mas a todos os campos do saber. Porém, a onda de políticas neoliberais que se espalha pelo continente a partir dos anos 1980 vai tornar os governos africanos reféns das instituições financeiras internacionais. As reformas introduzidas traduziram-se não apenas em inflexões económicas (opção por uma economia de desenvolvimento neoliberal), mas também em reformas do Estado, tendo os serviços sociais públicos, como saúde e educação, dramaticamente reduzidos, incluindo o desinvestir na educação superior (SILVA, 2010, p. 4), situação que caracteriza o presente do ensino superior em Moçambique.

A implantação de uma agenda neoliberal que rapidamente se impôs a todas as formas de reprodução social traduziu-se, e traduz-se ainda no setor da educação superior, na transformação da universidade num alvo estratégico para a reorganização da sociedade. Em Moçambique, a tendência predominante insiste em ver a educação superior e os investimentos públicos nesta situação, principalmente pela sua contribuição para o desenvolvimento económico (MÁRIO, 2014), a partir de um prisma essencialmente económico, sublinhando-se o contributo do ensino superior na preparação dos quadros para o mercado de trabalho. Como consequência, muitas das conquistas da universidade

pública têm sido anuladas e a lógica do mercado tem-se imposto às universidades públicas. Nesse contexto, a principal missão das universidades – formação e pesquisa –, fulcral para expandir as liberdades individuais e coletivas, incluindo o direito à autodefinição e autodeterminação, vai-se dissipando.

A persistência das referências eurocêntricas, o processo de Bolonha e a crise do ensino superior

Nos tempos atuais, parte significativa da reflexão crítica e inovadora no campo das ciências sociais produzidas no continente africano encontra pouco eco no ensino universitário. A maioria das universidades, como noutros contextos do Sul global (ALATAS, 1993; ALVARES, 2012; WALSH, 2014), continua – voluntaria ou involuntariamente – a reproduzir os quadros teóricos e metodológicos herdados do projeto colonial. Essa situação, agravada com a massificação dos ingressos no ensino superior (sem a necessária transformação qualitativa e quantitativa dos professores e dos currícula), faz com que conhecimento transmitido aos estudantes seja um saber tipificado, distante das suas realidades e dos problemas que com que se defrontam.

Como sublinha Reneé Smit (2012), falando a partir da realidade da vizinha África do Sul, o pensamento dominante no ensino superior tenta compreender a dificuldade do estudante assumindo que os estudantes e as suas famílias não possuem parte dos recursos acadêmicos e culturais necessários para ter sucesso no que se assume ser uma sociedade justa e democrática. Ou seja, é um modelo que se concentra nas insuficiências dos alunos e procura corrigir este défice, visto como problema, em lugar de reconhecer as múltiplas desigualdades estruturantes que impedem o sucesso dos estudantes.

Analisando a situação da África do Sul, Francis Nyamnjoh (2012, p. 131) defende que a epistemologia colonial, no campo das ciências sociais, continua a privilegiar uma perspectiva analítica ahistórica sobre África, “sacrificando a pluriversalidade pela universalidade”, insistindo numa forma única e de produzir uma verdade universal. Em outras palavras, um dos princípios fundadores do discurso privilegiado presente nas ciências sociais é que há apenas uma maneira de saber ao invés de múltiplas, e que há apenas uma forma (“científica”) de produzir o conhecimento considerado “verdadeiro” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004, p. 56).

A coisificação do saber e do ensino, reduzido à disseminação do conhecimento, contribui, de forma persistente, para a manutenção da dependência colonial (CÉSAIRE, 1978), reproduzindo-se o

estereótipo de que apenas o “centro” (Norte global) produz saber com valor, o qual deverá continuar a ser, como antes, disseminado pelo Sul global.

Confrontados com a necessidade de formar novas gerações para ingressar num mercado de trabalho crescentemente mais especializado, um dos grandes desafios que as universidades africanas enfrentam é o de garantir uma educação superior de qualidade, concebida como alavanca para a promoção do desenvolvimento (MÁRIO, 2014).

Não duvidando da importância da educação superior para o desenvolvimento da sociedade, o que inclui poder responder aos desafios económicos e sociais que se colocam, o papel dessa instituição de saber não pode ser reduzido à sua performance económica. Em Moçambique, a exemplo de outros países africanos, uma das repercussões da aposta economicista tem sido o centrar da pesquisa nas ciências ditas puras ou aplicadas (UNESCO, 2002), e nas “alianças” tácitas entre universidades públicas e megaprojetos económicos¹⁵. Em poucas palavras, as universidades públicas deixaram de ser vistas como um “bem público” produzido pelo Estado, para passar a serem vistas como um “bem coletivo”, que, apesar de não deixar de ser público, não tem necessariamente de ser suportada unicamente pelo Estado (SANTOS, 2008). Na sequência desta opção, a universidade torna-se uma instituição de prestação de serviços, governada por contratos de gestão e avaliada por critérios de produtividade. Esse modelo universitário tem vindo a ampliar a fratura entre o ensino e a pesquisa, sujeitando produção académica ao desenvolvimento da tecnologia; num outro patamar, privilegia-se a massificação do ensino superior, movimento que acontece sem investimentos adequados em infraestruturas, reforço financeiro e crescimento qualitativo e quantitativo do corpo docente (SILVA, 2010). Nesse processo, privilegia-se a difusão do conhecimento em detrimento de sua produção, traduzindo-se esta mudança numa periferização das ciências sociais e do pensamento crítico face às apostas económicas e políticas no país. Em paralelo, o projeto hegemónico da ciência como dominação continua presente. No seu conjunto, essa alteração paradigmática da missão universitária levanta muitas dúvidas sobre o papel da universidade na ampliação de uma cidadania democrática, inclusiva e dialogante (MKANDANWIRE, 1999). E é nesse contexto que muitas das universidades africanas são confrontadas com o Processo de Bolonha, processo que tem contribuído para a mercantilização e coisificação da educação superior no contexto africano (SALL; NDJAYE, 2007).

O Processo de Bolonha, que se iniciou em 1999 na Europa Ocidental, tem um objetivo duplo: consolidar e internacionalizar o sistema de ensino superior europeu e expandi-lo para o resto do mundo, ultrapassando potenciais rivais. Esses dois objetivos centrais contribuem para a promoção da

mobilidade intra e extra-comunitária de estudantes, docentes e pesquisadores, assim como para o fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade¹⁶. A agenda de Lisboa, assinada em 2000 pelos estados membros da União Europeia, define explicitamente como seu objetivo transformar de forma competitiva e dinâmica a economia do conhecimento (europeu), para garantir a permanência da sua centralidade no mundo, do crescimento económico e de uma maior coesão social¹⁷.

Nesse sentido, o Processo de Bolonha não foi pensado para se circunscrever ao espaço europeu. As dimensões externas, garantia de uma ‘expansão’ exitosa de Bolonha, dependem, em larga medida, da crescente mercantilização e liberalização do “mercado” do ensino superior. Como Boaventura de Sousa Santos (2012) salienta, ao privilegiar a promoção da eficiência e a competitividade do mercado universitário europeu, acentuou o fracasso do internacionalismo solidário interuniversitário e o respeito pela diversidade cultural e de saberes.

Na prática, as iniciativas e desafios que o Processo de Bolonha tem proposto apoiam-se em propostas de cariz eurocêntrico, a começar pelo nome de muitos dos programas que promove: programa Erasmus Mundus, Bolsas Marie Curie, entre outros. As abordagens e saberes que esses programas promovem, apesar de se apresentarem como exemplos de “educação internacional”, almejam, na realidade, manter a hegemonia da Europa no campo do saber, projeto que Syed Farid Alatas (2006, p. 13) descreve apropriadamente como “os poderes de ciências sociais”.

Trata-se pois de uma proposta que insiste em procurar globalizar um saber europeu e uma experiência educativa eurocêntrica, e que tem promovido, juntamente com outras universidades do Norte global, processos de avaliação global quer das universidades públicas quer das privadas, os quais incidem sobre os padrões de qualidade e os seus impactos sociais e económicos. Porém, a avaliação da pesquisa realizada por universidades africanas tem alertado para os baixos níveis de eficácia, eficiência e de capital social (SILVA, 2010)¹⁸. Como consequência, a administração de muitas universidades africanas tem defendido a urgência destas se adaptarem a modelos de “qualidade”, por forma a obter boa avaliação nos “rankings” internacionais. Face à pressão exercida pelas universidades privadas, a maioria das quais oferece cursos decalcados do modelo de universidades privadas do Norte global, as universidades públicas tem vindo a optar por estratégias de mercado decalcadas das universidades privadas¹⁹. Na mesma direção, muitas universidades africanas têm sido pressionadas a abraçar normas internacionais (incluindo a avaliação comparativa internacional das universidades e a promoção da livre concorrência), optando pela adoção do Processo de Bolonha.

Como já referido anteriormente, a dependência intelectual e a secundarização dos saberes africanos foram o resultado da intervenção colonial. Em ambientes onde as universidades dependem largamente de financiamentos internacionais para o seu funcionamento, e onde as universidades estatais competem em condições desiguais com universidades privadas locais e internacionais, a condição periférica das universidades públicas africanas permanece uma realidade²⁰. Em lugar de avançar com soluções criativas, apoiadas nas reflexões críticas que combinam os saberes africanos com as experiências do mundo, muitas das universidades públicas, em nome da “sobrevivência institucional”, renunciam aos valores fundamentais que orientam a missão da universidade como lugar de aprendizagem, pensamento e debate (SAWYERR, 2004, p. 23).

Na etapa atual do desenvolvimento do continente, e desafiando a lógica da globalização neoliberal, a urgência da tomada de posição das universidades traduz-se no atender das demandas internas e externas de desempenho acadêmico, desempenho este orientado para um desenvolvimento endógeno e sustentável de África. Desse modo, cabe às universidades garantir formação altamente qualificada, quer no campo do ensino, quer da pesquisa, respondendo às exigências do público que as frequenta e do país onde funcionam, promovendo a circulação de acadêmicos e de estudantes. Inspirada em Bolonha, na criação de uma área comum de ensino superior, a União Africana vem trabalhando com os seus 54 países membros, para que se verifique, em curto prazo, a ratificação da Convenção de Addis Ababa de 2014²¹, que conta com o apoio da UNESCO (KIGOTHO, 2015). Se esta opção pan-africana pode, em curto prazo, estimular e promover a formação universitária “de qualidade”, a crise paradigmática das universidades africanas mantém-se. E essa situação se assemelha à crise instalada em instituições de ensino superior noutras partes do mundo, particularmente no Sul global, uma vez que mudanças na economia política global e agenda neoliberal ditam as formas de produção de conhecimento a nível global e local (SAWYERR, 2004; ALVARES, 2012).

Desafiando essa posição pessimista sobre o futuro das universidades africanas, Teresa Cruz e Silva (2010, p. 12) aponta que os próximos passos devem ser tomados no sentido de levar a comunidade académica africana a usar o seu saber para readquirir a capacidade de separar os valores intelectuais dos interesses do mercado, colocando esse saber a serviço de uma universidade mais inclusiva do ponto de vista de classe, género e geração: uma instituição que também é mais sustentável e capaz de reocupar o seu papel como “bem público social”. Nesse desafio pan-africano pela formação crescente de jovens intelectuais africanos, as ciências sociais devem esforçar-se em promover um

desenvolvimento endógeno da ciência e do conhecimento (AKE, 1986), condição fundamental para a descolonização intelectual e para uma emancipação total.

Algumas propostas para descolonizar o ensino e a pesquisa universitários

Dada a resiliência da educação colonial na África, os saberes de homens e mulheres comuns e as alternativas endógenas que estes possuem não têm recebido o reconhecimento que merecem (NYAMNJOH, 2012), embora os debates sobre a descolonização do saber e o lugar dos saberes endógenos sejam centrais à academia africana.

Na procura de pistas para recuperar lutas antigas e aprofundar os processos de descolonização parto da proposta da ecologia de saberes, avançada por Boaventura de Sousa Santos (2003). Como posição epistémica, e negando hierarquias abstratas, a ecologia de saberes parte do pressuposto de que é possível descolonizar a ciência moderna, dando origem a um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Ela potencia a produção de conhecimento ancorado num realismo robusto e numa objetividade forte, revelando a “consciência clara da necessidade de identificar com precisão as condições em que o conhecimento é produzido e a avaliação deste pelas suas consequências observadas ou esperadas” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004, p. 36). Esse desafio relacional comporta garantir igualdade de oportunidades a diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática, justa e participativa.

Apesar de ser impossível desfazer os impactos provocados pela violência colonial, o apelo à descolonização defende a emancipação económica, política e epistémica dos povos colonizados, onde o fundamento da libertação reside no direito inalienável de um povo a ter a sua própria história, a tomar decisões a partir da sua realidade, da sua experiência (CABRAL, 1976). Nesse sentido, descolonizar o conhecimento passa por uma revisão crítica de conceitos centrais, hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna – estrutura de saber que legitima a expansão do projeto civilizacional moderno ocidental no mundo – como é a história, cultura ou conhecimento. Interrogar a história obrigada a repensar passados e projetos presentes, colocando um ponto final na macro-narrativa eurocêntrica do projeto linear histórico. No campo ontológico, a descolonização passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos; e, finalmente, o desafio epistémico, que contesta a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento, desafiando o privilégio epistémico do Norte global.

Nesta análise, apoiada na proposta das epistemologias do Sul, o lugar de enunciação é firmado a partir de três posições centrais: a geográfica, a epistêmica e a política. Como procurarei discutir, a descolonização passa pela renegociação das definições do ser e dos seus sentidos e pelo desafio epistêmico ao privilégio epistêmico do Norte global, contestando qualquer projeto singular de teorizar a diversidade de saberes do mundo (MENESES, 2009; 2016).

Por exemplo, a unidade racial ou indígena africana é um mito, pois nenhuma identidade pode ser subsumida a um único conceito, ou ser nomeada através de um único termo. Como substância, não é possível falar de identidade africana, mas esta questão pode ser um instrumento mobilizador e crítico sobre as identidades em formação. Na senda desta proposta o mundo não é visto como uma ameaça, mas sim como uma rede de afinidades. O ponto fulcral é o de imaginar e escolher o que torna alguém africano. Sendo assim, o que Mukoma wa Ngugi (2005) apresenta sobre a sua forma de estar no mundo é revelador a este respeito. Assumindo-se como Kikuyu, queniano e africano, este autor acrescenta:

[...] a minha identidade como pan-africanista é uma arma de libertação, porque entendo o pan-africanismo não como um fim em si mesmo, mas como uma teoria ao serviço da unidade africana. E esta unidade não é um fim em si mesmo, pois que a unificação não garante a libertação da opressão e da exploração. A unificação de África e a teoria pan-africanista transforma-se assim em instrumentos que subvertem as relações entre opressor e oprimido, entre explorador e explorado. Têm de ser instrumentos ao serviço da humanidade, porque, de outra forma, tornam-se parte do problema (NGUGI, 2005, p. 121).

Discutir a identidade africana e as questões do pan-africanismo são formas de colocar ideias ao serviço da humanidade, alargando oportunidades cosmopolitas sobre a infinidade de propostas epistêmicas. Pensar o social dessa forma abre caminho para outras possibilidades reflexivas dialógicas, sobre teorias e práticas de mudança. A produção, o consumo e a valorização do saber deverão transformar-se em atividades públicas, abertas à autocompreensão, autodefinição e autorregulação e ao progresso social.

Desafiar a centralidade da universidade enquanto único território gerador de pensamento crítico e transformador

Descolonizar o conhecimento, para ampliar o potencial democrático dos saberes produzidos de forma dialógica (em diálogo e contestação), passa por questionar o lugar do académico – de superior, aquele que coloca e define o projeto, a um parceiro da rede. Esse aprofundamento democrático “é um processo de transformação em que o indivíduo aprende a pensar e agir a partir da perspectiva do todo”

(WILSON; LOWERY, 2003, p. 50), ampliando as artes da participação. Metodologicamente este reequacionar dos saberes força à transição de entrevistas para diálogos, para conversas mais ou menos públicas e horizontais, onde se aprende a ouvir e conhecer o “outro”; do conhecimento regulador transladamo-nos gradualmente a um conhecimento como emancipação (SANTOS, 1995), transformando as práticas dos processos identitários, por exemplo, em processos de inter e autoconhecimento (incluindo pela desfamiliarização), expandido a responsabilidade da produção de saber do indivíduo à comunidade.

Desafiar esta centralidade passa igualmente por problematizar a estrutura disciplinar das universidades. O objetivo de disciplinar o/a estudante almeja que estes sejam formados como sociólogos, antropólogos etc., em lugar de se assumirem como pessoas com conhecimentos de antropologia ou de sociologia. Nesse contexto, a questão centra-se na deteção de que macro-narrativa se esconde por trás do “conhecedor ideal” que se procura promover como central. Descolonizar o saber implica desafiar o conhecimento disciplinar, herdeiro da tradição académica eurocêntrica moderna. Em paralelo, apela a uma posição epistemológica distinta, em que os projetos de pesquisa refletem um saber construído com as comunidades, em diálogo, desde o início da definição do projeto, ultrapassando as posições que insistem em produzir saber sobre as comunidades.

Democratizar o acesso à universidade

Face à constante apropriação privada dos espaços públicos de saber, a descolonização da universidade passa também pela redefinição do sentido do que é público, do que é comum a todos e deve ser usufruído por todos. Esse processo, que Franz Fanon (1961) designa de rearranjo espacial de relações sociais, passa pela análise das relações de poder presentes nas formas de ocupação dos espaços de produção de saber.

Seguindo de perto a proposta de Achille Mbembe (2016), descolonizar a universidade associa-se à democratização do espaço onde o saber é produzido, discutido e partilhado. Nesse contexto, a descolonização do espaço alia-se à luta pela desprivatização e reabilitação das instituições de ensino e pesquisa enquanto bens sociais públicos (SILVA, 2010), partilhados por todos os que os frequentam.

Como aconteceu em Moçambique, a descolonização de espaços públicos (ruas, edifícios, instituições) requer a alteração radical da iconografia colonial, ou seja, a descolonização radical de símbolos cuja função tem sido ocupar e normalizar situações de humilhação com base numa suposta supremacia racial (MENESES, 2015).

Descolonizar a sala de aula

O modelo de educação superior tradicional, pelas relações de poder que encerra (incluindo o comprometimento com o poder político e económico), do que resulta a perda da sua autonomia, não tem capacidade para se autotransformar. Essa transformação, esse “despensar-se” (*unthink*) e “desaprender” (*unlearn*) como condição para estar ao serviço das comunidades e grupos sociais, inclui a exigência do diálogo horizontal com outras racionalidades e paradigmas epistemológicos. A aposta na descolonização deve partir do reconhecimento, respeito e inclusão – no seio da universidade – da diversidade potencialmente infinita de saberes que compõem o mundo de diversidade que é a própria sala de aula (MENESES, 2016). O ensino numa sala de aulas sem paredes deve privilegiar a tradução intercultural. Enraizado nas comunidades e com a sua participação, privilegia a diversidade linguística e responde aos anseios e necessidades das comunidades envolvidas, este ensino constitui-se como uma educação superior produzida de baixo para cima, num processo de extensão ao contrário (SANTOS, 2005), onde a pedagogia, a pesquisa e a organização comunitária emanam das próprias organizações e comunidades participantes (SMITH, 1999).

Descolonizar a hierarquia de saberes

Qualquer conhecimento é necessariamente parcial, situado, produzindo efeitos múltiplos e contraditórios. Nesse sentido, a construção de um diálogo intercultural constitui, acima de tudo, um desafio à compreensão mais ampla das raízes da desigualdade no mundo, onde o não reconhecimento da diversidade epistémica constitui um compasso reivindicativo (SMITH, 1999). Essa aposta na justiça social global inclui também a justiça global entre saberes. Numa época em que mais do que nunca se valorizam os distintos saberes, a relação professor-aluno tem que mudar. Quanto melhor se conhecer e valorizar a diversidade dos saberes que os movimentos e comunidades mobilizam nas suas lutas, mais esclarecidas serão as ações transformadoras de cada um dos movimentos e mais autónomos e reflexivos os seus protagonistas.

Essa opção epistemológica questiona o estatuto de conhecimento como solução, um projeto parco de espaço para a introspeção ou auto e interquestionamento. As tentativas de mudar o currículo requer que se exponham as dinâmicas de poder em jogo no próprio currículo e na pedagogia que recontextualiza o conhecimento para os alunos, condição para que a transformação descolonial do saber dos espaços comece a acontecer de forma consciente e reflexiva.

De uma educação dirigida transita-se a uma autoeducação, onde ativistas e líderes dos movimentos e organizações sociais, cientistas sociais/intelectuais e artistas, através de debates entre si, aprofundando os quadros analíticos e teóricos que lhes permitam enriquecer as suas práticas e ampliar as alianças entre movimentos, de que são exemplos as oficinas de aprendizagem que constituem a Universidade Popular dos Movimentos Sociais - UPMS. Os diálogos entre os conhecimentos académicos e os conhecimentos populares permitem diminuir a distância entre uns e outros e tornar os conhecimentos académicos mais relevantes para as lutas sociais concretas levadas a cabo pelos movimentos e organizações sociais²².

Nessa dupla aprendizagem reside a novidade da descolonização da hierarquia de saberes (SANTOS, 2006). Se o ensino convencional assenta na distinção entre educadores e educandos, esta proposta almeja criar contextos e momentos de aprendizagem recíproca²³. A constatação de ignorâncias recíprocas é o seu ponto de partida. O seu ponto de chegada é a produção partilhada de conhecimentos (SANTOS, 2006), tão globais quanto os processos de globalização e tão diversos quanto somos todos os que lutam contra a globalização neoliberal, o capitalismo, o colonialismo, o sexismo, o racismo, a homofobia e outras relações de dominação, exploração e de opressão. Desse modo, a descolonização dos saberes é um projeto epistémico e político.

Ampliar o papel do convívio na produção de conhecimento

Uma maior participação e convivialidade na produção de conhecimento são fundamentais para ultrapassar a distinção entre sujeito e objetos de pesquisa. Esse processo acontece não apenas em busca de conversas e colaboração através das disciplinas no sentido convencional, mas, também, e mais importante ainda, pela integração das epistemologias outras, populares, apoiadas em cosmologias locais e regionais.

Do ponto de vista metodológico, as narrativas tecidas em diálogo são “novos” objetos, atribuindo-se-lhes uma importância significativa na capacidade descritiva e analítica de realidades subjetivas.

Indo mais além, a análise de diálogos narrativos como um método de pesquisa-processo, em conformidade com as epistemologias do Sul, possibilita problematizar o dualismo epistemológico com base na distinção sujeito-objeto e o realismo ontológico, que postula a existência de uma realidade objetiva (SANTOS; MENESES, 2009). Essa geração de conhecimento situado em conversas

compartilhadas oferece elementos para repensar formas pós-positivistas de validação do conhecimento coletivo.

Recuperar o uso da oralidade como uma opção epistemológica, como forma de transpor a “biblioteca colonial”

Esse desafio fornece sustentação para uma pesquisa e aprendizagem politicamente comprometida com a valorização e a recuperação das maneiras diversas de viver a luta pelo reconhecimento, em contextos marcados pela desigualdade e transformação de sujeitos em objetos de análise. Vários são os contextos do Sul global onde o testemunho oral é central às reivindicações de saber válido, desafiando a centralidade sobre o Sul global que a tradição escrita eurocêntrica procura manter.

Embora a maioria das pessoas use os termos “oralidade”, a “tradição oral”, “literatura oral” ou ainda “oratura” como sinónimos, Ngũgĩ wa Thiong’o (2007) aponta uma distinção sutil entre “oratura” e “literatura oral”. Para este autor, a “oratura” é o termo que indexa a riqueza da expressão da oralidade como um sistema total de desempenho, ligada a uma ideia mais específica de espaço e tempo; já o termo “literatura oral” incorpora e subordina a oralidade à expressão literária, mascarando a natureza da oralidade como um sistema completo em seu próprio direito. Sendo assim, a “oratura” permite uma multivocalidade, coisa que as escritas de matriz eurocêntrica raramente dão conta ao traduzirem a diversidade do mundo aos seus conceitos e referências (cuja melhor expressão serão as bibliotecas coloniais).

A descolonização das universidades africanas passa por colocar as línguas africanas no centro de seu projeto de ensino e aprendizagem

A implantação do moderno colonialismo está intimamente associada à tentativa de criação de um monolinguismo nacional. O processo de descolonização das universidades obriga ao ensino nas várias línguas nacionais. Subjacente a este ato está a necessidade de reconhecer as línguas usadas pelos vários grupos etnolinguísticos como línguas centrais ao projeto nacionalista (THIONG’O, 1986). De facto, a possibilidade de aprender em idiomas locais/nacionais é o mais importante passo dado na educação para desmarginalizar e desmistificar os saberes locais. Dessa forma, é possível não só preservar as línguas, como também transformá-las num repositório criativo de conceitos originários de

várias culturas, lutando contra o epistemicídio (SANTOS, 1998). Esse repto representa um trabalho epistemológico de resgate, que não só aponta a violência dos silenciamentos e ocultamentos gerados pelo saber hegemónico, como potencia o ampliar de diálogos interculturais.

Considerações Finais

Em Moçambique, como noutros contextos africanos, as lutas nacionalistas integravam o repto do direito a outros saberes, subalternizados e suprimidos, a valorizar outras experiências, pelo direito a ser, a pensar pela sua cultura, desafiando a ditadura da leitura linear do tempo. Este questionar, que permanece central nos nossos dias, deve ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direções que não reproduzem a subordinação cultural, política e económica, abrindo à “descolonização da imaginação” de que fala Thiong’o (1986). Longe da defesa de um projeto “afrocêntrico”, o desafio que apoio passa por examinar as formas, na prática, em que o conhecimento está sendo produzido, a fim de analisar hierarquias de conhecedores e buscar maneiras de recuperar o valor de discursos africanos, em diálogo com outros saberes do Sul global.

O ensino e a pesquisa que lutam pela descolonização funcionam nos interstícios entre a ideologia política (as ideias que moldam qualquer prática), o espaço (os espaços que dão vida a esses projetos) e a comunidade (as pessoas que realizam esse trabalho), representando cada um uma dimensão da descolonização, uma expressão de autodeterminação coletiva. Vai-se, assim, criando a possibilidade de uma construção dialógica do saber de forma não-extrativa, onde os participantes são atores da/na narrativas, relatando as experiências de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas pela razão dominante (patriarcal, colonial etc.).

Essas narrativas, recuperadas agora pela escuta mútua e profunda dos relatos e através de diálogos, transformam os participantes em sujeitos envolvidos no fazer contínuo da reflexão sobre o sentido crítico do social. Essa deslocação do sentido da produção do saber, que integra o cruzamento de vários saberes – interconhecimento –, representa, de um lado, um projeto social e político de transformação das relações sociais e, de outro, postula um projeto epistémico e metodológico alternativo de elaboração de conhecimento. De acordo com José Castiano (2005), trata-se de trazer ao centro de produção e reflexão de saberes uma boa parte da produção intelectual indígena, africana, a partir da qual se poderia construir e constituir (novos) referências endógenas.

Notas

¹ O Processo de Bolonha, assinado pela vasta maioria de países da União Europeia, procura promover uma “dimensão europeia” do Ensino Superior em termos de desenvolvimento curricular e cooperação interinstitucional (incluindo a mobilidade de professores e estudantes).

² A primeira instituição de Ensino Superior foi estabelecida em 1962, na capital da então colônia de Moçambique, Lourenço Marques (atual Maputo). Se a Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga, teve a sua inspiração na Universidade de Coimbra, já a Universidade Pedagógica, fundada em 1985 e neste momento uma das maiores do país, tinha por missão a formação de professores, modelo este influenciado pelo projeto socialista europeu. De referir que em 1960, dos 48 países que integravam a chamada África subsaariana, apenas 18 possuíam universidade ou outra instituição de Ensino Superior à época da sua independência (SAWYERR, 2004).

³ Sobre esse tema, veja: Castiano (2005), Meneses (2005), Mosca (2009), Langa (2014), entre outros.

⁴ O Sul global, enquanto espaço de saberes, coincide apenas parcialmente com sul geográfico. Identifica-se com os espaços-tempo do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao do Norte global.

⁵ Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “ALICE, espelhos estranhos, lições imprevistas”, coordenado por Boaventura de Sousa Santos no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. O projeto recebe fundos do Conselho Europeu de Investigação, 7º Programa Quadro da União Europeia (FP/2007-2013)/ERC Grant Agreement n.[269807].

⁶ Veja-se a atual Lei nº 27/2009, Lei do Ensino Superior em Moçambique.

⁷ Veja-se a Lei nº 1/93, primeira Lei do Ensino Superior em Moçambique. Criou o quadro legal para o estabelecimento de instituições de ensino superior privadas.

⁸ Para além de 10 anos de guerra nacionalista (1964-1974), os moçambicanos enfrentaram vários episódios de violência armada. O Acordo Geral De Paz, assinado em 1992, entre o governo de Moçambique e o movimento RENAMO abriu portas para uma coexistência que está longe de ser pacífica e não consegue garantir a segurança de todos os cidadãos.

⁹ Sobre o tema, consulte: Mamdani (1993) e Shivji (2005).

¹⁰ A esse respeito veja: Santos (1995), Visvanathan (1997), Mignolo (2000), Santos, Meneses e Nunes (2004), De La Cadena (2010), entre outros.

¹¹ A esse respeito, veja: Haraway (1991, 1992), Harding (1998), entre outros.

¹² Veja: Knorr-Cetina (1981), Santos (1995), Harding (1998) e Kleinman (2000).

¹³ Veja, por exemplo: Mudimbe (1988), Dussel (1994), Santos (1995), Vishvanathan (1997), Mignolo (2000) e Chakrabarty (2001).

¹⁴ Destaca-se os megaprojetos na área da agricultura e exploração de recursos minerais e hidrocarbonetos.

¹⁵ Essa periferização das ciências sociais está patente nas apostas estratégicas no campo das pesquisas definidas pela Agenda 2025 para Moçambique (MÁRIO, 2014).

¹⁶ O texto original da declaração que está na origem deste processo pode ser lido em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

¹⁷ A Agenda de Lisboa (Para uma Europa da inovação e do conhecimento) de 2000 está disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:c10241&from=PT>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

¹⁸ A este respeito, veja-se: UNESCO World Social Science Reports. Disponível em: <<http://www.worldsocialscience.org/activities/world-social-science-report/>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

¹⁹ Como alguns autores afirmam, por exemplo, Sall e Ndjaye (2007), as universidades públicas são tacitamente encorajadas a fazê-lo por organizações de cooperação internacional, tais como Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

²⁰ Johann Mouton (2010), um dos autores do relatório da UNESCO (2010) dedicado às ciências sociais, sublinha que os resultados das pesquisas levadas a cabo no continente africano é raramente citada, porque não reconhecida como relevante.

²¹ Convenção revista sobre o Reconhecimento de Estudos, Certificados, Diplomas, Graus e outras qualificações académicas no Ensino Superior nos países africanos.

²² A UPMS é exemplo de um projeto alternativo. Esta Universidade nasceu no Fórum Social Mundial de 2003, realizado em Porto Alegre (Brasil), com o objetivo de promover a partilha de conhecimentos, ampliar, articular e fortalecer formas de resistência à globalização neoliberal, ao capitalismo, ao colonialismo, ao sexismo e a outras relações de dominação e opressão (SANTOS, 2006). Para mais informação, consulte a página da UPMS, disponível em: <<http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>>. Acesso em: 4 maio 2014.

²³ Essas reflexões se inspiram na minha participação em várias oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais. A proposta está disponível em: <<http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php?lang=PT>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

REFERÊNCIAS

AKE, Claude. Editorial: *raison d'être*. *African Journal of Political Economy*, v. 1, n. 1, p. i-iv, 1986.

ALATAS, Syed Farid. A Khaldūnian perspective on the dynamics of Asiatic Societies. *Comparative Civilizations Review*, v. 29, p. 29-51, 1993.

ALATAS, Syed Farid. *Alternative discourses in Asian Social science: responses to Eurocentrism*. Delhi: Sage, 2006.

ALVARES, Claude. A critique of Eurocentric Social Science and the question of alternatives. In: ALVARES, Claude; FARUQI, Shad Saleem (Org.). *Decolonizing the University: the emerging quest for non-Eurocentric paradigms*. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2012. p. 135-161.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

CABRAL, Amílcar. *Unidade e luta (I)*. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CASTIANO, José P. O currículo local como espaço de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610103>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CEA. Editorial. *Não Vamos Esquecer*, Maputo, v.1, p. 3-5, 1983.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

DE LA CADENA, Marisol. Indigenous cosmopolitics in the Andes: conceptual reflections beyond politics. *Cultural Anthropology*, Houston, v. 25, n. 2, p. 334-370, 2010.

DIOP, Amadou Sarr. Radicalité des sciences sociales africanistes et réinvention du futur de l'Afrique face aux défis du XXI^e siècle: les enjeux d'un débat. In: GAHAMA, Joseph (Org.). *Les perspectives de l'Afrique au XXI^e siècle*. Dakar: CODESRIA, 2015. p. 5-22.

DUSSEL, Enrique. *1492: el encubrimiento del otro, hacia el origen del 'mito de la modernidad'*. La Paz: Plural Editores y Universidad Mayor de San Andrés, 1994.

FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte, 1961.

GORDON, Lewis R. *Disciplinary decadence: living thought in trying times*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Simians, cyborgs and women: the re-invention of nature*. New York: Routledge, 1991.

HARAWAY, Donna J. *Primate visions: gender, race and nature in the world of modern science*. London: Verso, 1992.

HARDING, Sandra. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

KABOU, Axel. Quand les Africains critiquent l'Afrique. *Le Courrier: Afrique Caraïbes Pacifique* Union européenne, n. 134, p. 64-66, jul./ago. 1992.

KIGOTHO, Wachira. UNESCO: African Union push continental 'Bologna process'. *University World News*, n. 377, ago. 2015.

KLEINMAN, Daniel Lee (Org.). *Science, technology and democracy*. New York: State University of New York Press, 2000.

KNORR-CETINA, Karen. *The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford: Pergamon, 1981.

LANGA, Patrício V. Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico. In: BRITO, Luís et al. (Org.). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo: IESE, 2014. p. 365-395.

MAMDANI, Mahmood. University crisis and reform: a reflection on the African experience. *Review of African Political Economy*, v. 58, p. 7-19, 1993.

MÁRIO, Tomás Vieira. *Agenda 2025: 25 perguntas e respostas sobre o futuro de Moçambique*. Maputo: MOZEF, 2014.

MBEMBE, Achille. À propos des écritures africaines de soi. *Politique Africaine*, v. 77, p. 16-43, 2000.

MBEMBE, Achille. Decolonizing the university: new directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 29-45, 2016.

MENESES, Maria Paula. A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes. In: ARAÚJO, Manuel G.; CARDOSO, Carlos (Org.). *Lusofonia em África: história, democracia e a interrogação africana*. Dakar: CODESRIA, 2005. p. 45-65.

MENESES, Maria Paula. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, António D. et al. (Org.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 231-236.

MENESES, Maria Paula. Décolonisation des toponymes au Mozambique en 1975. In: *Africultures*, Les Pilles, 1 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=13340>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

MENESES, Maria Paula. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. *OPSIS* (Online), v. 16, n. 1, p. 26-44, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/36904/21504>>. Acesso em: 29 agost. 2016.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MKANDAWIRE, Thandika. Three generations of African Academics: a note. *Transformation*, n. 28, p. 75-83, 1995.

MKANDAWIRE, Thandika. Social sciences and democracy: debates in Africa. *African Sociological Review*, v. 3, n. 1, p. 20-34, 1999.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

MOSCA, João. *Práticas e desafios do ensino superior em Moçambique: economicando*. Maputo: Alcance, 2009.

MOUTON, Johann. The state of social science in sub-Saharan Africa. In: UNESCO (Org.). *World Social Science Report: knowledge divides*. Paris: UNESCO, 2010. p. 63-67.

MUDIMBE, Valentin. *The invention of Africa: gnosis, philosophy and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

NGUGI, Mukoma wa. History is not done with us: dreaming through the past. *Radical History Review*, v. 91, p. 117-123, 2005.

NKRUMAH, Kwame. *I speak of freedom*. London: Heinemann, 1961.

NYAMNJOH, Francis B. Potted plants in greenhouses: a critical reflection on the resilience of colonial education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, v. 47, n. 2, p. 129-154, 2012.

- SALL, Ebrima. The social sciences in Africa: trends, issues, capacities and constraints. *Working paper series*, New York, n. 8, 2003.
- SALL, Hamidou Nacuzon; NDJAYE, Baye Daraw. Higher Education in Africa: between perspectives opened by the Bologna Process and the commodification of education. *European Education*, v. 39, n. 4, p. 43-57, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. The fall of the Angelus Novus: beyond the modern game of roots and options. *Current Sociology*, v. 46, n. 2, p. 81-118, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva (entrevista). *Diversa*, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, 2005. Disponível em <<https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>>. Acesso em: 4 set. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006. p. 155-165.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (Org.). *A Universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: CES/Almedina, 2008. p. 15-78.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES/Almedina, 2009. p. 9-19.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004. p.19-101.
- SAWYERR, Akilagpa. Challenges facing African Universities: selected issues. *African Studies Review*, v. 47, n. 1, p. 1-59, 2004.
- SHIVJI, Issa. Whiter University? *CODESRIA Bulletin*, n. 1, p. 3-4, 2005.

SILVA, Teresa Cruz e. *Public and private domains and the social role of universities in Africa*. Dakar: CODESRIA, 2010.

SMIT, René. Toward a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematizing deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, v. 31, n. 3, p. 369-380, 2012.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonizing the mind: the politics of language in African literature*. London: Heinemann, 1986.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. Notes towards a performance theory of orature. *Performance Research*, v. 12, n. 3, p. 4-7, 2007.

UNESCO. *Taking up the challenges of education in Africa: from commitments to action (final report - MINEDAF VIII)*. Dar es Salaam: UNESCO, 2002.

VISVANATHAN, Shiv. *A carnival for science: essays on science, technology and development*. Delhi: Oxford University Press, 1997.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, v. 1, n. 1, p. 17-31, 2014.

WILSON, Patricia A.; LOWERY, Christina. Building deep democracy: the story of a grassroots learning organization in South Africa. *Planning Forum*, v. 9, p. 47-64, 2003.

The social sciences in the context of Mozambique' higher education: dilemmas and possibilities of decolonization

Abstract

In the post-colonial context of Mozambique (the country became independent in 1975), the university project - an imported project - has known many challenges. First, the fact that the existing universities are a modern model, inspired by the enlightenment knowledge, which seeks to merge with the knowledges and experiences that are a result from the cultural diversity present in the country. Several experiments go across the contemporary context of the Mozambican Higher Education, from the initiatives that seek to develop a new paradigm that reflects a combination of knowledges, to initiatives that affirm the centrality of modern Eurocentric knowledge, which aims to (re)produce the university projects from countries considered more advanced (e.g, the Bologna process). This text, based on the analysis of official documentation on higher education public policies (including strategic plans, reports and action plans), in interviews with various policy makers, and other materials published on the subject, aims to analyze, based upon African experiences, various aspects of knowledge policies in Mozambique, reflecting on several potential possibilities to "decolonize" the social sciences.

Keywords: Higher Education. Colonialism. Africa.

Maria Paula Meneses

E-mail: mpmeneses@gmail.com

Las ciencias sociales en el contexto de la Educación Superior en Mozambique: dilemas y posibilidades de descolonización

Resumen

En el contexto post-colonial de Mozambique (la independencia del país ocurrió en 1975), el proyecto de la universidad - un proyecto importado - ha conocido múltiples desafíos. En primer lugar, el hecho de que las universidades existentes son un modelo moderno, inspirado en el saber de la Ilustración, saber que se intenta mesclar con los conocimientos y experiencias fruto de la diversidad cultural del país. Varios experimentos marcan la realidad actual de la Educación Superior de Mozambique, de las iniciativas que buscan desarrollar un paradigma de saber que exprese una combinación de conocimientos, a las iniciativas que postulan la centralidad del saber moderno de matriz eurocéntrica y que tiene como objetivo (re)producir los proyectos universitarios de los países considerados más avanzados (por ejemplo, el proceso de Bolonia). Este texto, basándose en el análisis de documentación oficial sobre las políticas públicas en el campo de la educación superior (incluyendo planes estratégicos, informes y planes de acción), en entrevistas con varios responsables políticos, y otros materiales publicados sobre el tema, analiza, a partir de experiencias africanas, varios aspectos de las políticas de conocimiento en Mozambique, buscando reflexionar sobre las posibilidades de "descolonizar" las ciencias sociales.

Palabras claves: Educación Superior. Colonialismo. África.

Enviado em: 7/9/2015

Aprovado em: 13/3/2016