

A UNIVERSIDADE DO “PASSADO” E OS DESAFIOS DO PRESENTE

Bonomar Adriano Macuácuá¹

RESUMO

A universidade tem uma função bastante relevante na sociedade contudo, a mesma passou a conviver com o dilema do serviço público *vs* a lógica mercantilista, situação decorrente tanto do neoliberalismo quanto do legado colonial. Deste modo, a mesma perdeu parte considerável das suas atribuições como um espaço de investigação científica por excelência bem como do seu comprometimento ético para com a sociedade. O presente estudo visa portanto, analisar o papel e os desafios das instituições de Ensino Superior em Moçambique.

Visto que o conhecimento é o factor determinante para o desenvolvimento das sociedades, o contexto e as condições em que ocorre a sua produção determinam a finalidade do mesmo. Assim sendo, no caso concreto de África em geral e de Moçambique em particular, se por um lado, as universidades têm origem externa e ou colonial, por outro lado, apesar dos esforços iniciais dos primeiros anos pós-independência, actualmente, as mesmas tendem a atender à agendas e aos objectivos neoliberais portanto, não necessariamente dos africanos.

Em suma, tomando como base o recurso à pesquisa bibliográfica e documental, pode-se constatar que, desde os anos 1980/90 se iniciou um processo de crise do ensino superior em África em geral e de Moçambique em particular que viria a culminar com o seu enfraquecimento, pondo-se em causa o papel das Universidades face aos desafios actuais pelo que, urge a necessidade de um debate epistemológico sobre as condições e a finalidade da produção de conhecimento.

Palavras Chave: Ensino Superior, Desafios, Desenvolvimento.

¹ Mestrando em História de Moçambique e África Austral, Licenciado em História pela Universidade Eduardo Mondlane, Docente na mesma Universidade. E-mail: bonomaradriano@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior em Moçambiqueⁱ, desde às suas origens em 1962 com os Estudos Gerais e Universitários de Moçambique (EGUM) até à actualidade tem vindo a conhecer um certo crescimento contudo mais ao nível quantitativo do que qualitativo. Atendendo à sua génese (colonial) desde sempre colocaram-se grandes desafios no concernente à sua missão face a cada contexto no qual se insere sendo que, no presente, partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental, o grande desafio reside em nosso entender, na necessidade de a Universidade ter o dever de afigurar-se numa válvula de escape (mais concreta) face aos problemas de desenvolvimento no actual contexto neoliberal, isto é, ser capaz de libertar-se das amarras neoliberais e de promover a transformação social.

Portanto, na presente análise achamos relevante que se refaça, sob o ponto de vista histórico, os caminhos percorridos pelo Ensino Superior para que se possa compreender como foram construídas as amarras dos desafios contemporâneos e desta forma, augurar um maior conhecimento sobre as “debilidades” do mesmo em prol do desenvolvimento do país. Em suma, tomamos como base na nossa análise, a premissa segundo a qual há necessidade de se “descolonizar” e reorientar o Ensino Superior às realidades e necessidades “tipicamente dos moçambicanos”.

Por outras palavras, sem ignorar outros, podemos afirmar de uma maneira geral, que os desafios do Ensino Superior resumem-se em dois prismas: (1) desafios de desenvolvimento: a sua relação para com a sociedade na sua missão de desenvolvimento/transformação social; (2) e desafio epistemológico: a abordagem científica do Ensino Superior como objecto de estudoⁱⁱ. É em torno do primeiro que nos vamos deter.

Uma vez que a nossa análise centra-se nos desafios de desenvolvimento, a mesma irá girar em torno de três aspectos principais: (1) o desafio da “descolonização” do conhecimento, (2) os desafios face ao neoliberalismo e (3) o desafio do comprometimento ético em prol da transformação social.

O ENSINO SUPERIOR: GÉNESE E EVOLUÇÃO

O projecto do Ensino Superior em Moçambique, se inicia no período colonial (1962) portanto, como uma estratégia para servir aos interesses do regime de então - primeiro papel. Posteriormente e de acordo com Mamdani (2011), após a independência nacional,

praticamente em toda a África em geral e Moçambique em particular, o papel da Universidade transformou-se e assumiu duas novas visões nomeadamente: (1) papel desenvolvimentista (universidade paraestatal) portanto guiada pelo e servidora do Estado e mais tarde (2) uma visão mercantil (privatização e comercialização) como corolário do avanço neoliberal.

Em suma, a génese da universidade em Moçambique é externa (serviço ao colonialismo) para uma vertente de desenvolvimento (formação de quadros, formação do homem novo, formulação de políticas e soluções de desenvolvimento, etc.) no auge no triunfalismo do nacionalismo e a conseqüente libertação nacional (1975-1980/90) altura em que viria a conhecer um período de transformações relativamente profundas no qual, a partir da década de 1990, prevaleceu uma vertente de mercado em detrimento do seu comprometimento público e social.

Assim e conseqüentemente, a África passou a ocupar um lugar subalterno no domínio da produção de conhecimento tornando-se cada vez mais difícil que a mesma possa ter um carácter proactivo em prol do desenvolvimento. Neste sentido, se olharmos para o impacto do colonialismo bem como as opções sócio-políticas dos governos africanos pós-independentes e outros (os interesses das elites africanas, o avanço do pensamento hegemónico ocidental, nova forma explícita de exercício de poder, etc.), de facto pode-se afirmar que África precisa de uma ruptura epistemológica pois:

“enquanto os novos Estados se batiam pela libertação das sequelas do colonialismo, na África pós-colonial transitou-se do discurso civilizador para o discurso desenvolvimentista. As ciências sociais ocidentais passaram da missão de civilizar África para a missão de desenvolver a África ... para se tornar civilizada, a África devia seguir o modelo de desenvolvimento europeu, surge assim a nova colonização”. (Cardoso, 2012, p. 129).

Neste sentido, a Epistemologia (dominante) do Norte levou à supressão de todos os outros saberes, nomeadamente, à impossibilidade da existência de epistemologias alternativas, sendo no caso vertente, as Epistemologias do Sulⁱⁱⁱ. Não há dúvidas que o colonialismo e o capitalismo foram determinantes na construção de uma epistemologia dominante – o colonialismo foi igualmente uma dominação epistemológica que levou à supressão dos “outros saberes”, tornando-os subalternos (Sousa Santos, 2009). Assim, ao longo do tempo, foi ensinado e inculcado aos “mais fracos” pelo poder dominante que, o pensamento válido e verdadeiro, é o ocidental, uma visão prevalecentemente eurocêntrica^{iv}

O capitalismo transformou-se no sistema económico mundial, arrastou consigo a ciência e a ideia de universalismo como sendo a base para a verdade científica e tornou-se numa ideologia intrusiva, colocando-se contra todas as crenças que lhe eram díspares, como é o caso das crenças africanas – defendeu-se então a ideia da ciência universal (Wallerstein, 1988), em certa medida com carácter dogmático. Tratou-se na realidade, da afirmação da hegemonia do ocidente em relação aos demais povos, criando-se assim a produção do conhecimento numa forma explícita do exercício do poder^v.

Nesta manifestação de poder, as Universidades passaram a ser uma forma e ou um espaço por excelência para a sua materialização pelo que se não houver o sério comprometimento em prol da mudança da situação actual, as mesmas serão para sempre um espaço de “opressão” e afirmação da hegemonia ocidental.

A UNIVERSIDADE EM MOÇAMBIQUE E OS DESAFIOS DO PRESENTE

A universidade, parafraseando (Rocha, 2012), tem uma função social, cultural e científica bastante relevante havendo portanto, o reconhecimento público legítimo das suas atribuições uma vez que é regida por regras, normas e valores. Contudo, no presente contexto neoliberal, a mesma passou a conviver com o dilema do serviço público *vs* a lógica mercantilista decorrente do próprio quadro neoliberal e em grande medida como consequência do legado colonial.

Assim sendo, visto que as universidades são o espaço por excelência para a realização da investigação científica, a produção do conhecimento é dependente das condições que estas oferecem. No caso concreto de África, estas tiveram origem externa/ocidental e ou colonial. Deste modo, não obstante ao facto de no pós-independência os líderes de então terem-nas orientado no sentido de atenderem ao desenvolvimento do continente e aos anseios dos africanos (Fernandes, 2012), o facto é que as agendas neoliberais tendem a sobrepor-se às nacionais.

Portanto, de acordo com Cruz e Silva (2012), na década 1980/1990 impõe-se uma agenda neoliberal aos africanos que associada à ideia da construção da nação, levou à uma reforma institucional e à morte das universidades africanas - prevaleceu desde então uma lógica de mercado e assistiu-se à retirada da liberdade científica, surgindo então uma nova forma de dependência. Este facto, culminou com a afirmação da hegemonia ocidental em torno da produção do conhecimento que no fim do dia, determina como, o quê e para que finalidade - tende a prevalecer as agendas e ou prioridades não propriamente africanas. No

caso concreto de Moçambique, o dilema das universidades tem origem na sua própria génese sendo portanto como um “produto externo” visando servir ao regime colonial.

É por isso, natural que nos socorrendo em Meneses (2012) pode-se notar por exemplo, neste caso concreto, ao longo do período colonial, estudava-se a história, a geografia, a filosofia e a literatura de Portugal, sobre o Moçambique em si, praticamente nada. Com a independência, verificou-se ao nível do ensino, um grande esforço para a reversão deste cenário contudo, o papel de África em geral e do país em particular, continua sendo ausente do conhecimento global.

O Ensino Superior em Moçambique, conforme referido anteriormente, data do ano de 1962, ano em que foi fundado o EGUM actual Universidade Eduardo Mondlane. Este facto ocorre por um lado, num contexto específico em que dada à pressão internacional Portugal pretendia demonstrar que se preocupava com a educação nas suas colónias (Fernandes, 2012, p. 110) em resposta à pressão internacional para a descolonização das mesmas portanto, a Universidade, surge para responder a um contexto e objectivo muito específico (o colonial).

Por outro lado, e de acordo com Fernandes (2012), a mesma tinha um carácter educacional onde se ensinava e fomentava a supremacia portuguesa sobre os indígenas a fim de legitimar a colonização e inferiorização dos africanos, a reprodução dos privilégios da população branca. Havia igualmente a separação entre o ensino e a pesquisa aliado à uma série de carências e ou limitações (exiguidade de quadros e recursos, pouca experiência académica, etc.). Portanto, a subalternização do conhecimento da realidade africana e a tendência actual de uma separação cada vez mais acentuada, entre o ensino e a pesquisa, teve os seus primórdios no período colonial.

O mesmo autor, afirma que após a independência, o poder político entendeu que havia a urgente necessidade de transformar esta situação a partir da Universidade de forma a “romper” para com o período colonial, resgatar a cultura e a dignidade africana e atender às aspirações da Frelimo. Portanto, a Universidade devia estar comprometida para com a transformação social que, naquele contexto passava pela criação de bases sólidas em prol da materialização do socialismo - havia portanto, a necessidade de se criar uma nova universidade, um novo ensino e uma nova História.

Neste sentido, foi dada a primazia as universidades públicas como espaços de produção de conhecimento capaz de servir para a construção de uma nova História em ruptura à colonial bem como uma ferramenta de formulação e ou busca de soluções para os problemas de desenvolvimento – a Universidade tornou-se o espaço por excelência para a

transformação social, nos primeiros anos da independência. Contudo, na década 1980/90 minou-se esta possibilidade devido às transformações ocorridas no sistema mundo.

Para agravar a situação, a redução de investimento para as universidades por parte do sector público, se por um lado, é parte integrante da estratégia e dos interesses neoliberais do ocidente, por outro lado, tende a coarctar a autonomia e liberdade académica, impedindo a censura e o comprometimento, gerando-se assim uma pesquisa “meramente” convencional, geralmente afastada da responsabilidade social sendo portanto, não ética^{vi}.

Outro desafio ou obstáculo ao comprometimento ético, se prende efectivamente com os aspectos epistemológicos e metodológicos. Por um lado, ao defender-se a ideia de universalismo, coloca-se em causa a especificidade do contexto de análise. Por conseguinte, os estudos sobre África levados à cabo de forma extrovertida tendem a reproduzir uma ideia de “ignorância” produzida no período colonial, isto é, geralmente têm como referência o passado colonial e não o seu contexto específico. Por outro lado, as metodologias e os quadros teóricos, tendem a ser replicados do ocidente e adoptados “de forma dogmática” sem ter em conta à sua realidade e ou necessidades específicas de África^{vii}.

Assim, da análise de Mama (2006) pode-se aferir que: (1) os problemas de África não são necessariamente os mesmos que os do ocidente pelo que a importação de teorias sem a devida interpretação, crítica, teorização e problematização pode afigurar-se por si problemática e, (2) aqueles que utilizam as metodologias em questão devem estar cientes da sua complexidade, dos seus limites e caso estas não sejam comprometidas socialmente, o estudo não deveria ser efectuado – agindo assim teremos feito uma boa escolha ética. Por outras palavras, a epistemologia e as metodologias são a chave para a integridade (técnica, racional, moral e política) em função do comprometimento social, desmistificação, interpelação e questionamento no processo de produção de conhecimento.

Portanto, os problemas anteriormente identificados, se prendem grandemente com o avanço neoliberal. Esta afirmação está patente em Cruz e Silva (2011) que afirma que ao estar sujeitas aos interesses empresariais e portanto, reféns das agências financiadoras internacionais e apesar da relativa expansão do Ensino Superior, o facto é que as Universidades passaram a assumir um carácter excludente^{viii}. Aliado a este aspecto, assistiu-se à uma quase que forçosa redução dos investimentos neste sector com consequências drásticas (forte cisão entre o ensino e a pesquisa, baixa qualidade do ensino, problemas infra-estruturais, imposição de modelos desfasados da realidade local, etc.). Inicia-se uma profunda crise deste sector.

Uma marca bastante visível deste facto, está assente na afirmação de Rosário (2013) reforçada por Langa (2014) segundo a qual em Moçambique a situação precária do ensino agudizou-se aquando da aprovação da Lei 1/93 que estabeleceu o regime legal para a entrada de operadores privados no Ensino Superior. Com efeito, dos 10 000 estudantes existentes em 1997 passam para 120 000 em 2010 e no mesmo período, de 5 instituições (3 públicas e 2 privadas) passaram para 44.

Contudo, este aumento não seguiu nem as imposições de qualidade emanadas na referida Lei, nem as recomendações da Comissão Comiche, criada em 1995 cuja missão era reflectir e produzir uma política sobre a expansão do Ensino Superior. Deste modo, assistimos à fraqueza cada vez mais acentuada das universidades públicas que são forçadas a aderir à competição de mercado para a sua sobrevivência institucional.

Para agravar a situação, a produção científica levada a cabo pelas duas maiores universidades do país, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica e nos socorrendo em Cruz e Silva (2011) não atendem aos problemas específicos (da maioria) dos moçambicanos, situação que se agrava com a redução do financiamento para a pesquisa e a corrida cerrada às consultorias, que segundo Mamdani (2011) atendem regra geral aos interesses ocidentais sendo portanto, “perigosas” e excludentes (Huntondji, 2008) pois tendem a ser extrovertidas e produzidos estudos em língua estrangeira. Portanto e segundo Meneses (2006), tende a prevalecer o predomínio de uma perspectiva “colonial” no que diz respeito ao papel do Ensino Superior em Moçambique.

ENTÃO, QUE CONCLUSÃO: O QUE DEVE SER FEITO?

África em geral e Moçambique em particular, deve recuperar assim como sugere Cruz e Silva (2015) suportando-se no pensamento de Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane e Aquino de Bragança e Jacques Depelchin, conhecer-se a si própria, a sua realidade – foi ensinada a ser subalterna pelo que, apesar dos esforços que têm sido envidados no sentido de se reverter esta situação, o caminho é complexo mas deve ser percorrido por nós mesmos.

Em suma, a questão não é necessariamente quem mas como se faz o estudo sobre África. Por conseguinte, será ético fazer pesquisa sobre África se os estudos sobre a mesma atenderem às agendas e necessidades específicas dos africanos, em particular da gente comum pelo que, é necessário que se liberte tanto da dependência económica quanto da exclusão intelectual e, a partir da valorização do legado epistemológico e metodológico internacional, desenvolver uma pesquisa (local) e comprometida socialmente.

Portanto, deve-se valorizar o conhecimento endógeno de África, acessar, testar, actualizar o nosso legado ancestral e de forma crítica, criativa, com habilidade e adaptabilidade bem como a devida lucidez, apropriar-se e assimilar a herança internacional disponível, incluindo a inovação tecnológica e científica (Huntondji, 1995) em prol de uma pesquisa comprometida, válida e legítima que vai ao encontro do seu desenvolvimento.

Ao nos pautarmos ou posicionarmos assim e tomarmos uma posição crítica em relação ao “conhecimento universal” que na realidade é particular em relação ao sistema hegemónico ocidental, e, ao garantir-se o comprometimento das universidades públicas em geral com a pesquisa (pós-graduada em particular), poder-se-á produzir estudos éticos sobre África.

Agindo assim, a África poderá sofrer uma menor influência do poder hegemónico ocidental e ter uma produção científica, na qual os africanos sejam igualmente sujeitos e não meros objectos com linhas de pesquisa originais e que atendam ao seu contexto, à realidade e às agendas de desenvolvimento que lhe são peculiares.

Contudo, deve igualmente, haver um comprometimento muito forte das elites africanas, que deixem de ser obstáculos, senão vejamos:

“Enquanto as sociedades e as elites africanas se batem para desconstruir os paradigmas coloniais, têm sido as próprias estruturas e elites políticas pós-coloniais a desenvolverem um certo tipo de violência face às potencialidades de uma epistemologia alternativa, levando a que, em casos extremos, a violência política tenda a destruir as bases culturais e materiais da produção dessa epistemologia alternativa”. (Cardoso, 2012, p.126)

Portanto, os desafios do Ensino superior hoje em África passam pela seguinte postura por parte da mesma:

- ✓ Libertar-se da alienação intelectual e do conhecimento extrovertido – lutar pela descolonização do conhecimento e pela valorização da ecologia de saberes portanto, há necessidade de uma ruptura epistemológica.
- ✓ Conhecer-se a si própria e comprometer-se mais (eticamente) consigo mesma.
- ✓ Lutar pela valorização da pluralidade de conhecimentos e destes, elaborar quadros analíticos e metodológicos que respondam aos seus anseios.
- ✓ Repensar os caminhos percorridos, rebuscar o legado dos pensadores africanos que entre outros aspectos, defendiam a necessidade de libertação económica, política e intelectual dos africanos.
- ✓ Democratizar o acesso à Universidade e valorizar as línguas nacionais, etc.

Então, se por um lado, as universidades em Moçambique têm origem externa e ou colonial sendo portanto fortemente marcadas pelo predomínio de uma visão eurocêntrica sobre e em torno das mesmas, por outro lado, as mesmas são no final das contas, a via primordial para o combate à hegemonia ocidental e para dar resposta aos desafios contemporâneos pelo que, as mesmas devem ser preferencial e urgentemente, a prioridade de desenvolvimento dos africanos, devendo antes de mais, conhecer-se a si próprias.

Notas

ⁱ Para mais detalhes vide: Ministério da Educação (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior, Edição Revista*. Maputo: SGL.

-
- ii Sobre este grande desafio, vide a abordagem de Langa (2014).
- iii O Sul aqui, não é uma referência geográfica em mas sim, uma reacção ao impacto do colonialismo e a sua transformação numa epistemologia dominante. Assum-se que diferentes tipos de relações sociais dão origem à diferentes epistemologias – a epistemologia (dominante) do norte, é no fundo, o resultado e ou a expressão de uma relação de poder. (Santos, 2009).
- iv Para mais detalhes a respeito, vide por Exemplo: Achebe (2009) e Chimamanda (s.d).
- v Huntondji (2008) afirma que os estudos sobre África estão presos ao poder hegemónico ocidental sendo o resultado da materialização de um projecto tradicional iniciado e controlado pelo mesmo cujos conhecimentos produzidos sobre o continente africano são em função dos interesses e das daquele, em língua estrangeira (excludente) e orientada feitos de forma extrovertida, ignorando a realidade e as necessidade específicas dos africanos.
- vi De um modo geral, a pesquisa ética, seria aquela que é parte integrante da luta pela liberdade e uma resposta às aspirações e dos interesses da gente comum. Por outras palavras e no caso específico de África, a pesquisa ética seria aquela comprometida com a solução dos problemas dos africanos portanto, uma resposta aos seus anseios e às suas aspirações. (Mama, 2006).
- vii Em Bragança e Depelchin (1986), pode-se reflectir sobre como conhecer a realidade a partir do recuo ao passado e acima de tudo, sobre o quão importante é o conhecimento sobre o objecto de estudo.
- viii Langa (2014) citando Trow (1973) considera massificado o ensino superior quando haja uma participação de 15% sendo que no caso de Moçambique abaixo de 3% (contra os 6% da taxa média da África subsaariana).

REFERÊNCIAS

- Achebe, Chinua. (2009). *O Mundo se Despedaça*. São Paulo: Scwarcz.
- Adichie, Chimamanda. Os Perigos de uma História Única. Acesso Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>, Acesso: 20/08/2016.
- Boaventura Sousa Santos (2012) “Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul”. In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. pp.13-62. Acessível online no site do CODESRIA, publicações.
- Bragança, Aquino. & DEPELCHIN, Jacques. (1986). “Da Idealização da FRELIMO à Compreensão da História de Moçambique”. *Estudos Moçambicanos* 5/6 pp. 29-52. Acessível: www.mozambiquehistory.net estudos moçambicanos.
- Cardoso, Carlos. (2012). Da Possibilidade das ciências sociais em África. In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões*

epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. pp.157-169. Acessível online no site do CODESRIA, publicações.

Cruz e Silva, Teresa. (2011). O lugar das ciências sociais como motor de mudança: o caso de Moçambique. *XIII Assembleia Geral do CODESRIA*, Marrocos.

Cruz e Silva, Teresa. (2012) “Aquino de Bragança e as reflexões e respostas sobre a produção do conhecimento e as ciências sociais em África: Moçambique, lições aprendidas, lições esquecidas?”. In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. Pp.13-62. Acessível online no site do CODESRIA.

Do Rosário, Lourenço. (2012). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. In: de Brito, Luís et al (2012). *Desafios para Moçambique 2012*. Maputo: IESE.

Fernandes, Carlos. (2012). Actualidade, urgência e colectivo na emergência de um novo campo do saber em Moçambique: o caso do CEA (1976 – 1986). In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. pp.109-124. Acessível online no site do CODESRIA, publicações.

Hountonji, P. (1995) “Producing knowledge in Africa Today”. The Second Bashorum M.K. Abiola Distinguished Lecture, *African Studies*, 38(3). Acesso: 05/11/2016.

Langa, Patrício (2014). Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico. In: de Brito, Luís et al (2014). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo: IESE.

Mama, A. (2006). “Is it Ethical to Study Africa? Preliminary Thoughts on Scholarship and Freedom”. *African Studies Review*. 50(1): 1-26. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/african-studies-review/article/is-it-ethical-to-study-africa-preliminary-thoughts-on-scholarship-and-freedom/328AA6BEE4A5CAEBA6DAB12EB582292C>. Acesso: 15/09/2016.

Meneses, Maria Paula (2012). Uma perspectiva cosmopolita sobre os estudos africanos: a lembrança e a marca de Aquino de Bragança. In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. pp.85-108. Acessível online no site do CODESRIA, publicações.

Ministério da Educação (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior, Edição Revista*. Maputo: SGL.

Paulin J. Hountondji (2008) “Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos”. *RCCS* (80). Acesso online: rccs.revues.org/681. Acesso 20/08/2016.

Rocha, Aurélio. (2012). A Universidade e a sua função como instituição social. In: Cruz e Silva, Borges Coelho e Souto *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África: questões epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas* (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança). Dakar: CODESRIA. pp.145-155. Disponível: site do CODESRIA, publicações.

Sousa Santos, Boaventura. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Sousa Santos, Boaventura; Meneses, Maria Paula (orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Wallerstein, I. (1988). “A Comment on Epistemology: What is Africa”. *Canadian Journal of African Studies*. 22(2), 331 – 333.