

O Ensino Superior em África: potencialidades, desafios e perspetivas*

Ph.D. Bartolomeu L. Varela
Universidade de Cabo Verde

Resumo

O ensino superior africano, tal como o continente em que se insere, é uma realidade complexa em que a diversidade é uma característica comum, que logo se evidencia quando se procede à análise das suas potencialidades, bem como das dificuldades e perspetivas do seu desenvolvimento. Não é, porém, um caso à parte, posto que se pode descortinar no seu percurso um conjunto de desafios comuns ao ensino superior no mundo, mercê de uma série de fatores que têm condicionado as universidades no cumprimento das suas funções. Assim, a tendência para a mercadorização do ensino superior, no contexto da globalização hegemónica, e as práticas ou tentativas de instrumentalização ou condicionamento da universidade no cumprimento da sua missão, mediante políticas de regulação, financiamento e de *accountability*, constituem problemas comuns, engendrando, no entanto, possibilidades diferenciadas de posicionamento da universidade, em função dos contextos e interesses dominantes nos diversos países e regiões.

É à luz desses contextos e interesses dominantes que se podem compreender fenómenos que, sendo atualmente frequentes em África, também foram ou são vivenciados por universidades de outras regiões, como: o cerceamento da liberdade académica; a pressão produtivista sobre os docentes em detrimento da aposta na qualidade; o condicionamento no acesso aos financiamentos; a interferência na autonomia da universidade e as práticas de instrumentalização em função dos interesses dos grupos dominantes, etc.

Em África, apesar do crescimento do ensino superior nas últimas décadas, o acesso a este nível de ensino é ainda restrito, a produção autóctone do conhecimento é limitada, as condições de funcionamento são geralmente precárias e as baixas remunerações e outros fatores de desmotivação agravam a fuga de cérebros. Estes problemas, que afetam a maioria das universidades africanas, têm origem não apenas em crises económicas mas também em políticas inadequadas, nomeadamente a insuficiente assunção do papel da universidade no desenvolvimento dos países, apesar de, nos discursos, os decisores, a nível dos estados nacionais e das organizações internacionais, admitirem a indispensabilidade da universidade para o futuro da África.

Para vencer estes desafios e potenciar a participação das universidades africanas na promoção do património mundial do conhecimento e na transformação dos respetivos países, é imperiosa a mobilização de sinergias, através de alianças no seio dos estados nacionais e das próprias universidades, e de alianças externas, nomeadamente no âmbito da cooperação académica Sul-Sul. Tais alianças exigem, no entanto, como condição prévia, que os decisores, as elites e os intelectuais africanos, em particular os docentes universitários, assumam o compromisso ético de se engajarem na causa do progresso dos respetivos povos, para o que concorre decisivamente a promoção de um ensino superior de qualidade.

* Texto de base de uma conferência realizada em Outubro de 2015 na Universidade Federal do Pará, no âmbito de uma colaboração académica com a casa Brasil-África. Nele se se retoma e desenvolve um estudo que é parte de um livro publicado há dois anos pelas Edições Uni-CV (Varela, 2013).

1. Breve contextualização: a África, a diversidade e a convergência de desafios

Antes de falarmos propriamente do Ensino Superior em África, consideramos pertinente uma breve referência a alguns dos aspetos que caracterizam o continente africano no atual contexto, para melhor enquadramento e compreensão da temática escolhida para reflexão.

A África é o terceiro continente em extensão territorial, com pouco mais de 30 milhões de km², e o segundo continente mais populoso (depois da Ásia), com cerca de um bilhão de pessoas (estimativa de 2005), representando cerca de um sétimo da população do mundo, o que lhe confere uma densidade demográfica de cerca de 30 habitantes por km². Cerca de 62% da população africana vive no mundo rural.

A diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, económica, política e social da África expressa-se quer a nível e no interior de cada um dos 55 estados africanos, quer das sub-regiões do continente africano, prolongando-se através das diversas diásporas africanas espalhadas pelo mundo.

Segundo relatório de 2015 publicado conjuntamente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a economia africana demonstrou grande resistência à crise económica e financeira e, apesar dos efeitos terríveis dos conflitos armados ainda existentes, cresceu 3,5% em 2013 e 3,9% em 2014, devendo aumentar essa progressão para 4,5% em 2015 e 5% em 2016 (contra 2,8% a nível mundial), graças ao reforço da demanda global de matérias-primas, mas também a uma maior estabilidade política e social. Contudo, estas taxas e perspectivas de crescimento não são homogêneas, como indica a tabela seguinte:

Taxa de crescimento por região, 2013-16
(crescimento do PIB em volume, %)

	2013	2014 (e)	2015 (p)	2016 (p)
África	3.5	3.9	4.5	5.0
África Central	4.	5.	5.	5.
África Oriental	4.	7.	5.	6.
África do Norte	1.	1.	4.	4.
África Austral	3.	2.	3.	3.
África Ocidental	5.	6.	5.	6.
Pour mémoire:				
África exceto Líbia	4.	4.	4.	5.
África subsaariana	4.	5.	4.	5.
África subsaariana exceto África do Sul	5.	6.	5.	6.

Nota: (e) estimativa; (p) previsão

Fonte: Departamento de Estatísticas, Banco Africano de Desenvolvimento, 2015.

Apesar do potencial económico e do ritmo de crescimento da África nos últimos anos, o PIB total da África é de apenas 1,9% do PIB mundial e o continente africano participa em apenas 2% das transações comerciais que acontecem no mundo. Estão localizados em África 21 dos 30 países mais pobres do mundo. Quase 50% dos habitantes da África vivem com menos de 1 dólar ao dia, abaixo do nível de pobreza definido pelo Banco Mundial*.

Em média, o PIB *per capita* na África Subsaariana representa apenas 7% da média da OCDE em 2013 e, conforme prevê, o Banco Mundial (2015), a despeito dos esforços significativos no quadro das políticas atuais, até 2030, 19% da população da África (300 milhões de pessoas) ainda viverão em estado de pobreza, representando 80% da população do mundo a viver com menos de 1,25 USD por dia.

A propósito da diversidade, cabe lembrar que a África costuma ser regionalizada de duas formas, uma dela baseada no critério geográfico e a outra no critério étnico-cultural.

Segundo o critério geográfico, destacam-se cinco sub-regiões: a África setentrional, do norte ou mediterrânica; a África Ocidental; a África Central; a África Oriental; a África meridional ou do Sul. O critério geográfico parece pacífico, mas não o é, se tivermos em conta que, no seio de cada região, a diversidade continua a ser uma das marcas salientes, nos diversos domínios referidos, sendo de realçar, no âmbito territorial, os problemas e conflitos fronteiriços, em parte decorrentes da divisão artificial dos territórios pelas antigas potenciais coloniais, que, com frequência,

* Cf. Portal do Brasil - <http://www.portalbrasil.net/africa.htm>

continuam a alimentar esses conflitos com base nos seus interesses políticos e económicos, camuflados, amiúde, de propósitos humanistas ou filantrópicos.

Segundo o critério étnico e cultural (tomando em conta as etnias e religiões predominantes em cada região), costuma-se destacar dois grandes grupos: a África branca ou setentrional, formado pelos oito países da África do norte, mais a Mauritânia e o Saara Ocidental; a África Negra ou subsaariana, formada pelos demais países do continente. Porém, são evidentes as limitações e a inconsistência desta divisão da África, que não permitem elucidar cabalmente a multivariada situação dos países do continente-berço, marcada, nomeadamente por fenómenos de natureza transversal ou transfronteiriça (religiões, etnias, línguas, culturas, tendências políticas, conflitos armados, migrações, etc.) e as diferentes dinâmicas de evolução dos estados africanos nos diversos contextos, nomeadamente no século XXI, em que, além dos fenómenos da globalização, frequentemente esgrimidos como álibi, não são desprezíveis as responsabilidades dos próprios estados nacionais e respetivas elites.

A diversidade é, porventura, o que mais une a África, confrontada com a necessidade de fazer face aos desafios de afirmação das soberanias nacionais, adequação e consolidação dos sistemas políticos, desenvolvimento sustentável, competitividade e afirmação do continente no contexto internacional. Nessa perspetiva, e sem prejuízo da salvaguarda das idiossincrasias e especificidades nacionais e locais, a construção, em curso, da União Africana e o reconhecimento do papel decisivo do ensino superior para a construção do progresso em África constituem um bom augúrio, em termos de ponto de partida ou de procura de convergência dos países africanos em prol de desígnios que lhes são comuns.

2. Génese, conceção e funções do ensino superior

2.1. Origem da Universidade: África ou Europa?

Na tentativa de historiar a Universidade, temos salientado (Varela, 2013) o facto de existirem opiniões diferenciadas acerca da sua origem, nomeadamente as que situam a origem das primeiras universidades em África, mais precisamente, em Fez, Marrocos,

no ano de 859, com a criação da Universidade de Karueein, e no Cairo, Egipto, em 988, com a fundação da Universidade de Al-Azhar.

Além das universidades islâmicas africanas existentes antes do fim do 1º milénio, segundo os que defendem a origem africana da Universidade, tem-se sustentado que outras universidades foram criadas no período equivalente ao da Idade Média europeia, como a famosa Universidade de Tombuctu, no século XII, em Sankore, no atual Mali.

No entanto, a historiografia dominante, a ocidental, considera, como mais consensual, que a Universidade, no sentido que mais se aproxima da ideia que dela ainda se retém, nos tempos atuais, nasce na Idade Média Europeia, mais precisamente em Bolonha, na Itália, no ano de 1088, e em Paris, França, em 1090, com a instituição das universidades de Bolonha e de Paris, respetivamente, descartando-se, desde logo, a ideia de que terá nascido na Grécia Antiga, com a criação, no ano 386 ou 387, a. C., da Academia de Platão, aceite, contudo, como precursora da ideia de Universidade.

É nesta perspetiva que se posiciona, nomeadamente, Pires (2007: 34), para quem, “embora haja quem pense que começou em Bagdad ou Fez, a Universidade é a grande herança da época medieval”. Como veremos à frente, esta posição é também a mais consensual entre autores africanos.

Deixando de lado a hipótese de esta posição sobre a génese da Universidade traduzir a hegemonia do Norte na definição da verdade história e do *conhecimento válido*, façamos, em seguida, uma breve incursão sobre a conceção do ensino superior e da Universidade, pois é a partir da elucidação desta questão prévia, e mediante pesquisa séria, que se pode sustentar validamente a origem desta instituição.

2.2. Conceção do Ensino Superior e da Universidade

Quer em obras de especialidade, quer em textos oficiais, o Ensino Superior (ou a Educação Superior, na terminologia mais usual no Brasil) apresenta-se como uma realidade complexa e heterogénea, bem patente, aliás, na diversidade de instituições ou estabelecimentos que intervêm na sua oferta: universidade, instituto universitário, escola universitária, colégio universitário, centro universitário, instituto de ensino superior, escola superior, instituto politécnico, estabelecimento de ensino terciário, entre outras.

As concepções de Universidade e demais Instituições de Ensino Universitário (IES) apresentam diferenças assinaláveis, tanto nos enfoques que são dados ora à difusão do conhecimento, ora à investigação, ou ainda à cultura, à ligação com a sociedade e ao desenvolvimento, como no modo como se encara a ligação entre essas vertentes da sua atuação.

Referindo-se à Universidade, Cerqueira (2003) concebe-a como uma instituição em que, por um lado, o conhecimento produzido é socializado, sem se reduzir à sua mera reprodução por parte do estudante, e, por outro, a investigação, enquanto ato de construir o conhecimento novo, tem em vista o seu benefício social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade.

Numa aproximação ao conceito de Universidade, podemos identificar alguns elementos-chave que a caracterizam (Varela, 2013:16):

- I. “A Universidade não é um estabelecimento qualquer, mas uma entidade (em regra, uma instituição) que se posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior e, por consequência, do sistema educativo”;
- II. “Não é uma mera transmissora do saber ou da ciência mas é, também, e primordialmente, produtora do conhecimento científico;
- III. “Não se limita à transmissão do saber, isto é, ao ensino, mas este associa-se à investigação”;
- IV. “As funções de ensino e de investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura, assim como o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e de inserção na vida ativa”.

Sem nos alongarmos na distinção ou na aproximação entre a Universidade e as demais instituições do ensino superior (IES), questão que desenvolvemos noutra local (Varela, 2013), realçamos, entretanto, que: (i) frequentemente, umas e outras são tomadas como sinónimas; (ii) algumas legislações, mesmo quando apresentam diversas denominações de instituições de ensino superior, não fazem uma distinção precisa e essencial entre elas; (iii) o estatuto jurídico da Universidade tende a estar associado à exigência de maior grau académico (doutoramento, em regra) para se exercer a carreira docente, à prerrogativa de oferta de cursos de pós-graduação (em especial, o doutoramento), à vinculação da obrigatoriedade de realizar a investigação fundamental (produção de conhecimento de ponta) e à promoção da alta cultura, sem prejuízo das demais funções, a que nos referiremos no item seguinte.

Do que antecede, resulta logicamente que a Universidade é uma instituição do ensino superior (IES), mas nem toda a IES pode chegar a ter o estatuto e a missão cometidos a uma Universidade, se bem que, correntemente, seja utilizado o termo

universidade para se referir a toda instituição do ensino superior, sem se distinguir as diversas tipologias de IES.

2.3. Funções da Universidade e demais instituições do ensino superior

Na concepção da Universidade, defendida por Cerqueira, tal como se referimos acima, e por numerosos autores, evidencia-se a centralidade do conhecimento, em torno do qual estão claramente delineadas as três funções nucleares desta instituição, que se correlacionam entre si e, por isso, devem ser exercidas de forma integrada e complementar, a saber: a investigação, ou seja “o conhecimento produzido”; o ensino, isto é, a “socialização” do conhecimento produzido no seio da academia; a extensão, que traduz o “benefício social” das universidades, através das diversas formas de interação com a sociedade, designadamente a prestação de serviços diversificados. Entretanto, na concepção da Universidade, é essencial a interligação das três funções, pois que é o conhecimento o elemento a ser desenvolvido nos três segmentos da missão da Universidade.

É certo que “as universidades têm muitos efeitos benéficos e colaterais” (Menogue, 1981: 9), o que tem levado os Estados, nas diferentes épocas, a apoiá-las entusiasticamente, mas tal reconhecimento não deve levar à consideração de qualquer um desses efeitos ou benefícios como função essencial das universidades.

No entanto, “as diversas utilidades da Universidade, em diversos contextos, de forma mais ou menos acidental e com maior ou menor grau de imediatismo, são secundárias em relação àquilo que, essencialmente, as identifica, desde a sua invenção: a liberdade de criação e difusão do conhecimento, a autonomia de reflexão crítica e de pensamento de longo prazo” (Varela, 2013: 48).

O necessário equilíbrio entre as funções essenciais, simbólicas ou de longo prazo, por um lado (que podem sintetizar-se na promoção da altura cultura, do conhecimento de ponta, na formação do homem culto e na fundamentação científica do projeto/desígnio de desenvolvimento sustentável), e as funções secundárias, imediatistas, utilitárias e de curto prazo, por outro (que se podem sintetizar na realização de cursos e projetos de pesquisa e de extensão que respondam ao imediatismo do mercado) é o grande desafio da universidade.

Entre o isolamento claustrofóbico da universidade e a pura cedência ao imediatismo das agendas políticas e do mercado vai uma distância, não sendo poucas as possibilidades de diálogo que permitam à universidade manter a sua especificidade institucional, ou seja, uma postura estratégica, sem se isolar dos problemas reais da sociedade, antes contribuindo para os resolver numa perspetiva sustentável.

É, no entanto, essa confusão ou falta de consenso entre o que é secundário e o que é essencial na Universidade que tem justificado, ao longo dos tempos, frequentes ataques ou críticas à Universidade, com ênfase particular no seu alegado (ou real) distanciamento em relação à sociedade e aos interesses e demandas sociais, bem como medidas retaliativas ou de penalização, de limitação e condicionamento da sua autonomia, que vão desde alterações no regime de financiamento às políticas de liberalização e de regulação pelo mercado, passando por reformas ao nível da organização, gestão, regime de trabalho e avaliação da Universidade, marcadas pela adoção de padrões de excelência e de prestação de contas, em que as lógicas de *accountability* tendem a desvalorizar os processos pelos quais os resultados são ou devem ser alcançados (Varela, 2013; Afonso, 2010).

3. O Ensino Superior em África – Potencialidades, problemas e desafios

Tal como o continente em que se insere, o ensino superior africano apresenta-se como uma realidade complexa, que se evidencia através da variedade de contextos, modelos, potencialidades e práxis de organização, gestão e desempenho, não obstante a similaridade de desafios identificados, nomeadamente, por académicos africanos e por decisores, a nível dos estados nacionais e de organizações internacionais, como evidenciaremos ao longo desta comunicação.

Todavia, nessa diversidade, existem pontos de convergência, designadamente em termos de diagnóstico dos principais problemas a serem ultrapassados e do reconhecimento de que é impensável um futuro para a África sem o ensino superior.

3.1. A Universidade moderna em África e o nacionalismo africano

É consensual, na literatura africana, que a Universidade Moderna do continente africano é, por excelência, produto do nacionalismo africano.

Assim o entendem, entre outros, Olukoshi e Zeleza, os quais, na obra *African universities in the twenty-first century* (dois volumes), organizada por Adebayo Olukoshi e Paul Tyambe Zeleza, em 2004, defendem que, “embora houvesse universidades na África pré-colonial”, como as “universidades islâmicas” no norte e na região ocidental da África, e as “universidades cristãs” na Etiópia, e apesar de terem sido criadas “várias faculdades e universidades do estilo ocidental em algumas partes da África Ocidental e da África do Sul, no século XIX”, sob o domínio colonial europeu, a maioria das universidades africanas só surge no período pós-1945, após um “longo período de relutância por parte das potências coloniais em estabelecerem centros universitários em África”, devido ao receio, “derivado da experiência na Índia, de educar os nativos ao mais alto nível” (Olukoshi e Zeleza, 2004: 598).

Até 1945 e, em vários países africanos, uma ou mais décadas depois, os africanos que quisessem ter uma formação universitária tinham de a adquirir em Europa e na América do Norte e, mesmo assim, na maioria dos casos, “com base em seus próprios esforços ou por intermédio dos missionários” (Olukoshi & Zeleza, 2004: 598). Mesmo assim, tais esforços não foram devidamente recompensados com “oportunidades de emprego remunerado na administração colonial nem na economia aos níveis compatíveis com as qualificações obtidas” (*ibid.*: 598).

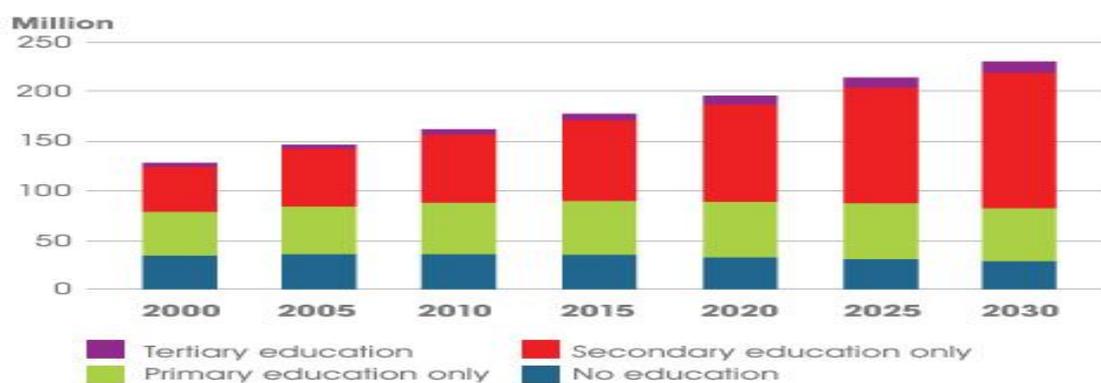
De acordo com estes autores (*ibid.*: 602), se a década de 1960 a 1970, que coincide com a onda das independências nacionais em África, é considerada a “época dourada” da universidade africana, beneficiando do forte impulso do nacionalismo africano, essa “época dourada” pouco durou, assistindo-se, a partir da década de 1980, a uma série de crises, que se irão acentuar nas duas décadas seguintes.

3.2. A evolução das matrículas, a paridade dos géneros e a despesa pública no ensino superior

No importante estudo *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*, publicado pelo Banco Mundial em 2010, dá-se conta do grande crescimento das matrículas na educação terciária em África nas duas últimas décadas, a uma média anual de 8,7%, contra um aumento mundial de 5,1%.

No entanto, o acesso ensino superior nas diversas sub-regiões da África é desigual. Segundo dados da UNESCO (1999), dos 82 milhões de estudantes do ensino superior no mundo em 1995, apenas 1.926.000 eram da África Subsaariana, situação que, em termos relativos ou de tendência, ainda pouco se alterou. Assim, em comparação com as demais sub-regiões da África, a África Subsaariana (a que mais tarde apostou no ensino superior) continua a registar menor acesso, apesar de ter registado maior taxa de crescimento nas duas últimas décadas, ultrapassando a casa dos 100%.

Por outro lado, o acesso ao ensino superior no conjunto dos países africanos não acompanha o ritmo de crescimento das matrículas no ensino primário e no ensino secundário, conforme se pode constatar no gráfico seguinte, que apresenta a situação atual e a projeção do Banco Mundial (AFRICA TWENTY ONE, 2014)



Outrossim, o acesso ao ensino superior em África por parte das raparigas continua a ser menor que o dos rapazes. Assim, o índice de paridade nos países da África Subsaariana é de 0,62, o que significa que, por cada 62 raparigas a frequentar o ensino superior, tem-se 100 rapazes. Esta situação é, contudo, mais favorável em países como Cabo Verde, Seicheles e Namíbia, onde o número de estudantes do sexo feminino é

superior do que o de rapazes. Assim, cabe referir que, no ano académico 2011/12, havia no ensino superior cabo-verdiano 140 raparigas por cada 100 homens (MED, 2013).

Apesar do *deficit* de cobertura ainda existente, o crescimento das matrículas no ensino superior está acima das possibilidades financeiras dos estados africanos, nomeadamente os da África subsariana, facto que, “em muitos casos, resultou em degradação do ensino” (Banco Mundial, 2010: xxix).

Com efeito, em 33 países de baixo rendimento da África subsariana, “a despesa pública por estudante do ensino terciário decaiu de 6.800 dólares americanos em 1980 para 1.200 dólares americanos em 2002 e a média atual (2010) é de somente 981 dólares americanos”, com consequências gravosas, de que se destacam a superlotação de salas de aula, fugas de cérebros, excesso de carga horária dos docentes, condições de trabalho deficientes, insuficiente rendimento de programas de pós-graduação e, nalgumas instituições, o recrutamento de “bacharéis em ciências sociais para lecionarem a graduandos” (*ibid.*: xxx).

Em todo o caso, é manifesta a vontade dos africanos em aceder a níveis cada vez mais elevados de educação, o que constitui uma potencialidade a ter em conta em sede da formulação das políticas de promoção do ensino superior em África.

3.3. O Estado pós-colonial e a liberdade académica

Como assinala Onyango, na obra *Liberté Académique en Afrique*, organizada por Mamadou Diouf e Mahamood Mandani (1994: 372), constitui hoje consenso geral que “um dos principais fatores, senão o mais importante, quando se estuda as liberdades académicas, é o papel, a natureza e o impacto do Estado africano pós-colonial sobre a Universidade”. Ilustrando tal asserção, Onyango (*ibid.*: 372) analisa alguns dos factos altamente gravosos para a sobrevivência e a afirmação de universidades africanas, como o não reconhecimento de um “mínimo espaço de liberdade aos universitários”, mediante a “intimidação, a perseguição, a prisão e a eliminação”, bem como a ausência das condições necessárias à investigação e ao trabalho dos investigadores, incluindo a falta de “um salário mínimo vital”, de “financiamento para a investigação”, de facilidades e autorizações para suas iniciativas, bem como de infraestruturas e recursos elementares para a atividade académica.

Aparentemente, nem todos os estados africanos se dão conta do quão relevante é a liberdade de produção e criação do conhecimento, o que fica bem patente na forma como tem evoluído a sua conceção da Universidade, que, de um “mero instrumento ao serviço dos paradigmas do desenvolvimento”, prevalecente no período inicial da independência, passa a ser vista por parte de certos poderes públicos, como mentora de “ações de tipo subversivo” (Onyango, 1994: 373), como são, amiúde, encaradas as atividades académicas, ao nível da pesquisa e do ensino. Esta postura encontra, infelizmente, aliados internos, ou seja, no interior das universidades, que, por vezes, assumem posturas de “passividade”, quando não de servilismo em relação ao Estado, chegando alguns universitários, transmutados em funcionários e burocratas, a solicitar a “intervenção do Estado na Universidade para resolver questões de natureza pessoal ou ideológica” (*ibid.*: 374).

Por outro lado, a pressão produtivista sobre os docentes, traduzida na pesada carga horária letiva, a par da falta de apoios e incentivos à investigação, condicionam a liberdade de produção científica, suscetível de servir de fundamentação das políticas de desenvolvimento.

3.4. O Banco Mundial e a evolução da prioridade atribuída ao ensino superior

À situação de penúria de recursos com que cedo se defrontou o ensino superior em África não é alheio o facto de as principais instituições financeiras internacionais, durante largos anos, terem considerado a formação superior como não prioritária e uma espécie de luxo. Assim, o Banco Mundial encarava o ensino superior como um serviço público dispendioso, concorrente com os outros níveis de ensino no acesso aos recursos orçamentais e servindo sobretudo as classes privilegiadas, razão pela qual ainda nos finais da década de noventa e início da primeira década deste século, se constatava a resistência desta instituição financeira em financiar projetos no âmbito do ensino superior.

Certo, porém, é que, a partir de então, se assiste a uma mudança gradual de posição das instâncias internacionais de financiamento em relação à prioridade que deve ser dada ao financiamento do ensino superior.

Efetivamente, conforme sustentam Bloom e outros (2006), num estudo encomendado pelo Banco Mundial à Universidade de Harvard, a competição económica baseada no conhecimento, no contexto de uma economia globalizada, levou à reconsideração do papel do ensino superior no crescimento económico.

Se, no contexto de uma economia globalizada e de forte competição baseada no conhecimento, o Banco Mundial tem vindo a reconsiderar o papel do ensino superior no crescimento económico (Bloom & outros, 2006), reequacionando o acesso deste nível de ensino aos recursos orçamentais do Estado, essa instituição defende o princípio da concorrência das universidades públicas e privadas ao financiamento público, algo que parece legítimo, mas ignora as suas diferenças em termos de natureza, missões e fins, meios de financiamento, etc. Esta posição já vinha sendo defendida, nomeadamente, pelo investigador do Banco Mundial, Donald R. Winkler (1993), para quem essa concorrência deve existir no quadro de políticas e mecanismos de incentivo à produtividade e à qualidade, posto que, a seu ver, "*no existe justificación alguna desde el punto de vista de la economia para tratar en forma diferente a las universidades públicas de las privadas en lo relativo al financiamiento*" (Winkler, 1993: 106).

Traduzindo algumas das mudanças positivas na abordagem do Banco Mundial em relação à educação terciária, sustenta-se no estudo que vimos citando (Banco Mundial, 2010: 24) que, apesar de esse organismo continuar a defender a prioridade da educação primária universal, cujo desenvolvimento é necessário para os países mais atrasados, "negligenciar a educação terciária poderia prejudicar seriamente as perspectivas de desenvolvimento a longo prazo dos países da ASS" (África Subsariana), afetando simultaneamente o progresso na consecução dos ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milénio), muitos dos quais requerem, para a sua implementação, formação de nível terciário.

Esta orientação do Banco Mundial, ainda que com um enfoque economicista, estriba-se, na "abundante investigação" levada a efeito, que "estabeleceu, de forma convincente, a relação entre a acumulação de capital físico e a produtividade total dos fatores (o crescimento combinado da produtividade do capital e da força de trabalho), que estão interligados" (*ibid.*: xxiii), evidenciando que os retornos privados e sociais resultantes do investimento na educação terciária têm vindo a aumentar

consideravelmente nos países de baixo rendimento, a par dos que se têm registado na educação primária.

Assim, “cada ano a mais de educação pode produzir retornos de 10 a 15 por cento sob a forma de recompensas mais elevadas” (*ibid.*: xxiii). Ora, como sustenta o Banco Mundial, ao aumentarem o nível e a qualidade da educação, os países da ASS poderão estar capazes de estimular a inovação, promover a diversificação de produtos e serviços e maximizar retornos de bens de capital através de uma alocação e gestão mais eficiente. Esta constatação, segundo o Banco Mundial, resulta de estudos efetuados noutros contextos, designadamente a nível da OCDE e da América Latina, assim como no Chipre, que apontam para “as crescentes taxas de retorno” a nível do ensino superior (*ibid.*: 9).

3.5. A qualidade do ensino superior: limitações e desafios

A redução da despesa pública no ensino superior em África, receitada, com maior ênfase, em contextos de maior agravamento da crise económica internacional, não deixa de se repercutir negativamente na qualidade do ensino superior, provocando igualmente efeitos negativos no próprio desenvolvimento sustentável dos países africanos. É caso para se dizer que o medicamento, em vez de curar a doença, agrava, ao incentivar a oferta de cursos a saldo ou de baixa qualidade!

Em todo o caso, e a propósito da qualidade da educação terciária em África, o estudo do Banco Mundial (2010: 76) alerta que “a fraca qualidade educacional a nível secundário, incluindo currículos desatualizados”, leva a que parte do currículo das instituições do ensino superior tenha de ser “frequentemente usada para tentar remediar as falhas dos níveis inferiores de ensino”, com prejuízos manifestos para a performance do ensino superior.

De notar que, já em 2004, Olukoshi e Zeleza, referiam-se, igualmente, a estas questões críticas, salientando que o acesso à Universidade por parte de diferentes públicos incluindo funcionários, num contexto em que aumentam as universidades privadas, impulsionadas pelo lucro, estreiteza profissional e considerações sectárias, demanda a implementação de políticas de ação afirmativa, flexíveis e inovadoras, “para

acomodar os marginalizados por razões de género, classe, região, etnia e religião” (*ibid.*: 603).

Um facto preocupante que ressalta da análise da literatura africana relevante sobre o ensino superior tem a ver com uma aposta deficiente na investigação. Assim, Olukoshi e Zeleza (2004: 605) não só salientam o facto de proliferarem as universidades não baseadas na pesquisa, a maioria das quais de natureza privada ou não-governamental, como defendem que estes centros universitários são “produtos resultantes da crise de produção de conhecimento nas universidades públicas” e, na sua maior parte, são alimentados, de uma forma ou outra, por pessoal docente das universidades públicas.

Por outro lado, as próprias universidades públicas estão a ser induzidas pela “lógica do mercado”, que faz parte da “agenda de reformas promovidas pelo Estado e pelos doadores” (*ibid.*: 605-606). A par da “reorganização do sistema universitário, com base nos princípios do mercado”, e ou em consequência disso, algumas das instituições universitárias rendem-se a essa lógica através da prestação de serviços de consultoria que correspondam aos interesses do sector privado e aos órgãos governamentais, facto que contribui para a agudização da crise de identidade e de missão da Universidade (*ibid.*: 606).

Numa abordagem que continua atual, Imam e Mama (1994) relevam o facto de a investigação em África, nomeadamente no domínio das ciências sociais, ser afetada pelas “condições engendradas pela crise política e socioeconómica que atravessa todo o continente” (*ibid.*: 85).

Referindo-se aos constrangimentos materiais ao desenvolvimento da investigação nas universidades africanas, os dois autores salientam que os fundos provenientes dos governos e de organizações independentes são muito limitados, razão porque, apesar de as universidades serem tidas como instituições de ensino e investigação, “quase todas são subfinanciadas e só uma ínfima parte de seus orçamentos vai para a pesquisa” (*ibid.*: 85).

Neste contexto, em que a investigação em ciências sociais é normalmente encarada como um luxo, o essencial dos fundos para a investigação provém do exterior e, se bem que as instituições financiadoras variem na margem de liberdade concedida aos investigadores, a prioridade tende a ser dada à “investigação aplicada, orientada

para políticas pré-estabelecidas ligadas a projetos específicos” (Imam & Mama, *ibid.*: 86).

A par da falta de fundos, os dois autores assinalam a deterioração das estruturas institucionais, que já não eram boas à partida, bem como o problema da disponibilidade de livros e revistas, de serviços de secretariado e outros apoios logísticos.

A este respeito, o estudo do Banco Mundial que vimos citando refere que as universidades africanas não possuem meios de investigação necessários para combinar conhecimento global com experiência nacional em apoio à inovação e à solução dos problemas, o que não quer dizer “que não tenham capacidade”, como o demonstram as contribuições dos investigadores africanos de diversas disciplinas, ainda que “de forma modesta”, para as revistas especializadas avaliadas internacionalmente, um critério essencial para a avaliação da produtividade académica (BM, *ibid.*: 57), problema a que nos referiremos no item seguinte.

Acontece, paradoxalmente, que o BM raramente consegue extrair as devidas ilações desta constatação quando se trata de financiar projetos de desenvolvimento. Na procura de resposta para esta constatação, não é de se afastar, como hipótese, o interesse em manter o *status quo* por parte das potências económicas com maior influência na formulação das decisões do BM, mas não serão despiciendas as omissões e cumplidades mais ou menos implícitas de estados nacionais na discussão dos projetos.

Assim, se é positivo o novo Projeto Centros de Excelência de Ensino Superior da África, no montante de US\$ 150 milhões, do Banco Mundial, que está financiando 19 centros baseados em universidades para a educação avançada na África Ocidental e na África Central, visando a especialização regional nos domínios da matemática, ciências, engenharia e tecnologia da informação e comunicação (Banco Mundial, 2014), é evidente que este projeto precisa de ser reforçado e alargado, posto que está longe de corresponder às necessidades e prioridades de financiamento das universidades dessas regiões, identificadas pelo próprio Banco.

3.6. A África na *cientometria* internacional

Entendendo que as instituições de ensino superior africanas “têm potencial para serem contribuintes para a geração de conhecimento nacional”, o estudo do BM salienta, todavia, que muitos dos institutos nacionais de investigação são frágeis e dotados de poucos recursos, ao sabor de acontecimentos políticos e das frequentes mudanças governamentais na área das ciências e tecnologia, e, presos à sua própria subsistência, “produzem conhecimento em grande medida para uso próprio, pouco contribuindo para as suas sociedades e para o mundo” (*ibid.*: 106).

Além das reduções gerais de fundos públicos, a investigação nas universidades africanas tem sido afetada pelo facto de ser “cada vez maior a carga de trabalho da docência”, devido ao aumento das matrículas, e pela necessidade de “suplementar inadequados salários académicos com consultorias e trabalho não académico” (*ibid.*: 106).

Na verdade, e como o demonstra o Relatório da Unesco sobre a Ciência em 2010, a enorme desigualdade de participação dos países na produção do conhecimento à escala universal expressa-se numa fortíssima concentração da investigação nos países do Norte e na posição marginal dos países do Sul, nomeadamente os países africanos e latino-americanos.

Assim, segundo o relatório, os EUA, a UE e a China, o Japão e a Rússia, que, em conjunto, detêm cerca de 35% da população mundial, possuem mais de três quartos dos investigadores do globo.

Em contraste, refere o relatório, “um país populoso como a Índia ainda representa apenas 2,2% do total mundial, e os continentes inteiros da América Latina e da África representam 3,5% e 2,2%, respetivamente” da produção científica global (UNESCO, 2010, pág.10).

Em relação aos países em desenvolvimento, assinala o Relatório que, embora a participação dos seus investigadores “tenha crescido de 30% em 2002 para 38% em 2007, dois terços desse crescimento podem ser atribuídos apenas à China (*ibid.*: 10).

De forma algo paradoxal, se é notório o esforço dos países periféricos, nomeadamente os do Sul, em formar e treinar os seus cientistas e engenheiros, certo é que “os recém-formados têm tido dificuldades em encontrar colocações qualificadas ou condições de trabalho atraentes em seus países”, daí resultando uma expressiva migração de pesquisadores altamente qualificados do Sul para o Norte (UNESCO,

Ibid:10). Assim, “dos 59 milhões de migrantes vivendo em países da OCDE, 20 milhões eram altamente qualificados” (*ibid*,:11).

Baseando-se no registo de artigos efetuado pelo SCI (*Thomson Reuters Science Citation Index*), o Relatório da Unesco assinala que a participação da África nas publicações mundiais “aumentou em 25% entre 2002 e 2008”, mas tal aconteceu a partir de um patamar muito baixo, razão pela qual apenas atinge 2% do total mundial, sendo de notar que esse aumento “foi mais notável na África do Sul e no Magrebe” (*Ibid*.:13).

As universidades acreditadas em África encontram-se em estádios diferentes de desenvolvimento institucional e de aprimoramento da qualidade académica, ao serviço dos respetivos povos, e ocupam posições pouco destacadas no ranking mundial.

No ranking das 100 Melhores Universidades Africanas em 2015 constata-se o domínio de universidades sul-africanas e do Egipto. Das universidades dos países africanos de língua portuguesa, apenas constam de um desses rankings a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique (27º lugar), e a jovem Universidade de Cabo Verde, no 79.º lugar, mais 16 degraus que em 2013 (95º)!

Todavia, na diversidade de situações que ocupam nos diversos países e nos contextos africano e mundial, existem pontos de convergência, designadamente no diagnóstico dos principais problemas a serem ultrapassados e no reconhecimento do papel insubstituível da universidade no desenvolvimento sustentável da África.

Na procura de possíveis caminhos para as instituições africanas de ensino superior melhorarem a atividade de investigação, o estudo do BM que vimos citando propugna, nomeadamente: (i) a necessidade de se prestar uma séria atenção à atração e retenção de “académicos e investigadores produtivos”, incluindo quadros do exterior, através de um sistema salarial que compense desempenhos superiores mediante a atribuição de um vínculo funcional efetivo e de um significativo aumento das remunerações; (ii) “o uso de fundos de inovação avaliados em sistema de concurso”, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, a investigação, as atividades de prestação de serviços à comunidade e fortalecer laços da Universidade com esforços nacionais de desenvolvimento (*ibid*.: 106).

3.7. As crises das universidades africanas no século XXI

Na sua maioria, as universidades africanas emergem e desenvolvem-se num confronto permanente com crises de natureza variada.

Neste século XXI, tais crises são, em larga medida, reflexo, por um lado, das dificuldades e crises económicas e políticas que afetam grande parte dos países africanos e, por outro, das tendências e efeitos, nem sempre positivos, do processo de globalização neoliberal, que se traduzem em políticas de redução do compromisso público em relação ao financiamento das universidades públicas, cada vez mais empurradas para a lógica do mercado, com o conseqüente condicionamento da sua missão.

Assim, e tal como sustentam Olukoshi e Zeleza (2004: 602, “a universidade africana do século XXI é claramente confrontada com uma grave crise de sobrevivência, que tem a ver tanto com a sua viabilidade e credibilidade como com o seu sentido de identidade e missão”.

Diversos autores africanos têm-se debruçado sobre as soluções para a crise da Universidade em África, em busca das vias e oportunidades de sua renovação, que passa pelo aprofundamento das reflexões sobre um conjunto de temas críticos, como a visão social, a missão, a autonomia, a democratização, o financiamento, a investigação, as tecnologias, a cooperação, a fuga de cérebros, entre outros.

A este respeito, Olukoshi e Zeleza (2004: 602), ao sintetizar as perspetivas dos diversos autores africanos, defendem a necessidade de uma ampla visão social, suscetível de servir de base de sustentação da universidade africana “como um centro internacional de excelência”, enraizado no seu ambiente e “sensível aos desafios do progresso humano”, assim como de “estratégias adequadas para a mobilização do apoio popular a essa visão”.

A par disso, impõe-se a necessidade de redefinição da missão fundamental das universidades africanas contemporâneas, que deve estar interligada com as expectativas maiores da sociedade, o que implica que assumam as responsabilidades que lhes concernem face às comunidades que servem (Olukoshi & Zeleza, 2004). Porém, na perspetiva destes autores, estas e outras questões têm de ser equacionadas e resolvidas a partir de uma perspetiva própria das universidades africanas e não através

da mera submissão à lógica do mercado, que tem orientado a postura de certas organizações internacionais, como o Banco Mundial.

De facto, no citado estudo do Banco Mundial, apesar de não se pôr em causa o esforço das próprias instituições de ensino superior na procura de solução para os problemas que as afetam, as abordagens relativas à missão, orientação estratégica e relevância do ensino superior, entre outros temas de candente atualidade, colocam a ênfase no mercado, correlacionado a solução de tais questões com a necessidade de, nomeadamente:

- a) Reformular a tradicional prestação do serviço à comunidade numa maior forte “terceira missão” em busca de uma relação mutuamente vantajosa com o sector privado (*ibid.*: 74);
- b) Desenvolver “fortes laços e parcerias entre as instituições de formação e as empresas, melhorando as respostas às forças do mercado” (*ibid.*: 84);
- c) Promover uma gestão “mais do tipo empresarial” (*ibid.*: 87);
- d) Promover a “competitividade global” e atender às necessidades dos empregadores (*ibid.*: 100).

Entendendo que “é hoje possível uma educação de alta qualidade que seja relevante para as aspirações de um país ou para a economia regional”, o estudo do Banco Mundial em apreço (2010: 100-101) salienta que uma educação irrelevante aumenta as hipóteses de desemprego de graduados e a “fuga de cérebros” e defende que a relevância tem de estar incorporada no perfil de “competências de base dos graduados”, que devem permitir a compreensão das ciências, das tecnologias, dos negócios e da sociedade “num conjunto de módulos necessários a todas as universidades para todos os alunos”, na convicção de que “a abordagem de competências e ensino” capacita os graduados no sentido de contribuírem efetivamente para a economia e a sociedade, sendo esta a perspetiva que traduz a noção de “universidade de desenvolvimento” africana

Estas recomendações do Banco Mundial, assim como outros posicionamentos desta instituição em relação à orientação que deve ser atribuída ao ensino superior na atualidade, são, em larga medida, pertinentes, contanto que a relação da Universidade com o mercado e a abordagem por competências no ensino superior não se traduzam na submissão daquela aos interesses imediatistas deste, como, de resto, temos

defendido neste e noutros trabalhos, no entendimento de que há mais vida para além do mercado, razão por que no, seu posicionamento institucional, a universidade deve vincular-se, ética e estrategicamente, ao compromisso com o desígnio de progresso sustentável das respetivas sociedades.

De entre as mais importantes orientações de mudança das universidades africanas Olukoshi e Zeleza (2004) destacam: (i) a assunção consequente dos desafios da autonomia universitária, incluindo a centralidade da liberdade académica, da responsabilidade social, ética, intelectual e profissional na definição dessa autonomia; (ii) a democratização, a todos os níveis, da governação universitária, em particular no que tange à gestão dos assuntos académicos e à tomada das decisões institucionais.

Por seu turno, depois de evidenciar as “tendências de autonomia crescente” das instituições de ensino superior no plano mundial, de modo a terem a necessária flexibilidade para introduzirem a inovação e a reforma necessárias para atingirem os objetivos de desempenho específico ligados à obrigação de “prestação de contas”, o estudo do Banco Mundial (2010: 88-90) adverte, de forma pertinente, que a tensão entre as duas exigências (autonomia *versus* prestação de contas) tem levado a frequentes revisões dos quadros legais aplicáveis, constatando-se que “as disposições legislativas mais recentes para o ensino superior em África tendem a aumentar a autonomia das universidades aos mais altos níveis de governação, ao mesmo tempo que a reduzem internamente” e que a tomada de decisões baseada em consensos colegiais tem dado margem para “abordagens mais corporativistas”, com “alguma diluição do poder dos comités académicos”.

O desenvolvimento das bases de financiamento sustentável da Universidade é umas das vias para a superação da crise das universidades africanas, segundo Olukoshi e Zeleza (2004: 601), os quais salientam a necessidade de se garantir aos docentes uma remuneração que lhes propicie as condições indispensáveis “para se concentrarem na sua vocação principal de ensino e pesquisa”. Para tanto, importa que se faça o aproveitamento, de forma criativa, das oportunidades de melhoramento das finanças da universidade.

Apesar de a percentagem da despesa pública da educação em África em relação ao PIB ser muito elevada (4,9% no Norte de África e 4,5% na África Subsariana, contra uma média mundial de 4,3%) e de o ensino superior ter atingido ou superado, em muitos

países da África Subariana, o teto de 20% da despesa pública com a educação (Banco Mundial, 2010: 98), não se afigura realista esperar que as instituições de ensino superior africanas possam receber dos respetivos Governos mais do que um reforço temporário nos próximos anos (Olukoshi & Zeleza, *op. cit.*).

Este facto, aliado à circunstância de as instituições de ensino terciário estarem perto dos limites possíveis de geração de receitas, permite compreender a natureza e a magnitude dos desafios financeiros que se colocam às universidades africanas, na linha dos que as congéneres de todo o mundo enfrentam, implicando, designadamente, o estabelecimento de parcerias alargadas, a adoção de sistemas de incentivo ao desempenho para a elevação dos resultados no ensino, na investigação e na geração de receitas (*ibid.*: 95) e a terciarização de serviços não académicos (*ibid.*: 96).

Face a este quadro, o estudo do Banco Mundial (2010:115) inclui a recomendação aos governos no sentido de introduzirem reformas nos mecanismos de financiamento, de modo a “oferecer incentivos de consecução de objetivos políticos, proporcionando simultaneamente a estabilidade necessária para as instituições planearem de forma estratégica”.

Tendo em vista as mudanças necessárias nas universidades africanas, Olukoshi e Zeleza (2004: 603-604) defendem a adoção de uma “agenda de investigação prospetiva”, como parte de uma reforma orientada no sentido do “renascimento da universidade africana”, e defendem:

a) “O imperativo de reavivar uma cultura de pesquisa nas universidades”, como condição básica para estas se legitimarem como “espaços de geração de conhecimento”, comparáveis com centros semelhantes a nível internacional, o que implica, a par da promoção da “cultura de seminários e de publicações científicas” e da “investigação ao nível da pós-graduação”, a realização de grandes investimentos em recursos, como as bibliotecas;

b) A promoção do necessário equilíbrio entre a investigação fundamental ou “básica” e a investigação aplicada ou de “políticas”, procurando, do mesmo passo, superar o abismo que historicamente se criou entre a academia e a vida quotidiana, entre o estudioso e o prático, mediante a inclusão nos currículos e nas agendas de pesquisa de questões tidas como socialmente relevantes;

c) A resposta consequente aos desafios que são colocados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mediante a realização de investimentos, a introdução de inovações na oferta de ensino (“incluindo a recuperação de sistemas de orientação e explicação”) e nos currículos, a garantia do acesso a novos recursos que possam facilitar o ensino e a investigação e o “estabelecimento de uma presença internacional”;

d) O estabelecimento de relações de cooperação fecunda entre as universidades e “outros produtores de conhecimento acadêmico (...) incluindo as ONG’s e as redes de investigação nacionais, regionais e continentais (por exemplo, a CODESRIA, a Academia Africana de Ciências, a Associação Africana de Universidades, etc.)”, que surgiram nas últimas décadas, por um lado, no contexto das amplas transformações em curso “na economia e na sociologia da produção de conhecimento, incluindo a emergência da sociedade de conhecimento”;

e) A conceção e implementação pelas universidades de estratégias mais efetivas com vista à retenção e reconstrução das suas próprias capacidades, mediante a “travagem da fuga de cérebros” e o esforço de utilização dos académicos saídos para o exterior na realização das atividades de ensino, investigação e prestação de serviços ao público.

No esforço de promoção das universidades africanas, parte integrante do esforço do desenvolvimento sustentável e democrático dos países africanos, os governantes africanos têm um papel relevante, não podendo continuar a esgrimir eternamente, como argumento, os condicionalismos impostos ao financiamento dos projetos de desenvolvimento. Com efeito, “além da existência de margens para a negociação com as entidades financiadoras, nomeadamente a nível da OCDE, do BM, do FMI, etc., de projetos que salvaguardem, no essencial, o interesse nacional, têm vindo a evidenciar-se possibilidades de financiamento alternativo a nível de países em desenvolvimento e no quadro das relações Sul-Sul” (Varela, 2014a:1484). Importa, pois, superar a postura de “autocondicionamento” de governantes desses países, em virtude de fatores vários, de entre os quais “não se pode escamotear a existência de afinidades político-ideológicas e de interesses económicos na base das quais se constroem alianças entre as elites governamentais dos estados pós-coloniais e os grupos dominantes nos países centrais da economia capitalista” (Varela, 2014a:1484).

Para o sucesso da causa da renovação e desenvolvimento das universidades africanas, é incontornável o apelo à mobilização e ao envolvimento dos intelectuais africanos, sejam eles académicos ou não, no sentido referido por Ki-Zerbo (1994: 37): “a função prioritária da *‘intelligentsia’* africana, na atualidade, não me parece que seja a de ser uma vanguarda, mas antes a de assegurar (...) a leitura crítica dos processos em curso”, designadamente através da radiografia e a descrição da realidade, “a fim de descobrir os meios para a transformar”.

Não se trata apenas de “*produzir* obras e trabalhos especializados”, mas também de se constituir um grupo especializado, tendo em vista a ulterior *reprodução* deste grupo através da “formação de *cohortes* de novos investigadores e de docentes, assumindo assim uma responsabilidade inter-geracional” (Ki-Zerbo, 1994: 37).

Estas posições de Ki-Zerbo têm subjacentes as ideias de uma mudança profunda, sustentável, progressista e abrangente do panorama intelectual africano, na linha do entendimento de Olukoshi e Zeleza. Com efeito, de acordo com estes autores (2004: 604), para que a reforma da Universidade africana seja “sustentável” e se traduza numa transformação “progressista”, é imperioso que esse exercício de investigação seja desenvolvido na perspetiva da indispensável construção de um corpo de conhecimentos gerado no interior da África e no campo do ensino superior.

Por outro lado, para que seja abrangente e possa dar resposta aos problema centrais que se colocam ao desenvolvimento do continente africano, a investigação a ser realizada, no âmbito da agenda preconizada, deve ter uma natureza necessariamente multidisciplinar na sua orientação.

No entendimento de que as universidades africanas, como, de resto, em todo o mundo, compartilham duas características fundamentais, que são, em primeiro lugar, o facto de serem os principais *locus* de “produção e disseminação do conhecimento” e, em segundo lugar, a circunstância de elas próprias fazerem “parte de uma comunidade internacional de estudiosos e de ideias” (*ibid.*: 616), Olukoshi e Zeleza sustentam que é necessária uma investigação sistemática sobre como os próprios conhecimentos são “gerados, ensinados e consumidos nas universidades africanas” e ainda sobre como os estudiosos e cientistas africanos comunicam entre si e importam ou exportam metodologias de pesquisa, teorias e discursos em diferentes disciplinas e áreas interdisciplinares (*ibid.*: 616).

Contrariamente às posições que assumia em décadas anteriores, é, hoje, evidente a aceitação por parte do Banco Mundial da relevância do ensino superior para o desenvolvimento económico e social da África, sendo de se registar as recomendações deste organismo no sentido de se “desenvolver programas de pós-graduação para elevar os números relativos ao pessoal académico e criar capacidade de investigação”, ainda que a par da oferta de alternativas de “educação terciária de mais baixo custo”, dadas as limitadas capacidades de financiamento (Banco Mundial, 2010: 118).

Por seu turno, e na linha do que tem sido o pensamento africano, Olukoshi e Zeleza (2004: 617) defendem que “*um futuro para os africanos sem a universidade é inconcebível*” e que não é possível construir o desenvolvimento sustentável sem “grandes investimentos na investigação avançada e na aprendizagem como acontece em qualquer país ou região do mundo”, razão pela qual “a luta pela universidade africana deve ser vista como um esforço coletivo que é historicamente justificado”.

Como parte dessa luta, mostra-se necessária uma reforma das universidades “baseada na evolução da sociedade do conhecimento”, mas que seja, “ao mesmo tempo, enraizada no contexto africano, respondendo às necessidades do ambiente local”, engajada com o resto do mundo, em torno de “um ideal da Universidade como centro internacional para o avanço da ciência e da erudição” (Olukoshi e Zeleza (2004: 617).

O desafio do desenvolvimento do ensino superior nos países africanos e nos demais países ditos do Sul deve ser encarado não numa perspetiva isolacionista mas de efetiva cooperação (solidariedade) académica, que se traduza numa rutura com a situação que tem prevalecido, ou seja, a passagem da retórica à realidade!

Efetivamente, além da relativamente fraca participação destes países na produção científica mundial, constata-se que são pouco expressivas as citações que os autores dos países do Sul fazem reciprocamente dos seus trabalhos, predominando as que fazem aos autores do Norte (América do Norte e Europa), sem que haja igual reciprocidade, como o evidenciam fontes internacionais de *cientometria* relativas à última década (Beigel, 2013; Varela, 2014b).

Assim, “a América Latina cita autores asiáticos e africanos numa margem de 0% a 0,5% em todo o período, ao passo que em 2005 as menções a autores americanos

alcançaram 56,2%. Em todo o período, a citação intrarregional diminuiu notavelmente” (Beigel, 2013:177).

Porém, outra é a postura dos investigadores do Norte. Com efeito, e tal como assinala Beigel (*ibid*:177), verifica-se um “alto nível de citação endógena na América do Norte, que alcança 78,1% em 2005 e, juntamente com o aumento das citações de autores europeus no bloco euro-americano, concentra 98,5% do total de citações na América do Norte”.

À laia de conclusão

O olhar que lançámos sobre as instituições de ensino superior na África contemporânea, seguindo de perto, em várias matérias, um estudo inserido em trabalho que fizemos publicar há dois anos (Varela, 2013), permite-nos constatar que as universidades africanas são confrontadas com problemas similares aos que atingem as universidades ocidentais e de outras regiões do mundo, mercê da confluência de uma série de fatores e condicionalismos comuns, engendrados ou catalisados pelas mutações que ocorrem no âmbito do processo de globalização da economia e de transnacionalização da educação universitária.

No entanto, em África, as instituições universitárias e, em geral, do ensino superior enfrentam problemas específicos, que derivam, por um lado, da situação de subdesenvolvimento e de pobreza em que permanece grande parte dos países africanos, com repercussões em termos de penúria de recursos para o desenvolvimento ou mesmo para a sobrevivência dessas instituições universitárias, e, por outro, do défice democrático que caracteriza a atuação de não poucos países africanos, mediante a “captura ou “sequestro” do estado pós-colonial por novas elites mais interessadas em servir-se do poder político em benefício próprio e de pequenos grupos do que servir verdadeiramente as aspirações dos respetivos povos” (Varela, 2014b: 4), postura essa que se reflete ao nível das liberdades académicas, que resultam, amiúde, fortemente restringidas ou ameaçadas, pondo seriamente em causa a essência da Universidade.

Porque se está perante uma crise global da Universidade, a busca das vias e formas adequadas para a saída da crise da universidade africana, ressalvadas tais

especificidades, anda a par da procura global, solidária e convergente de soluções para a crise geral da Universidade do século XXI.

Para enfrentar a crise que afeta as Universidades são, sem dúvida, relevantes as reformas ao nível dos estados e das organizações internacionais, no sentido da promoção de lógicas de cooperação numa perspetiva solidária e emancipatória, da salvaguarda da autonomia e identidade universitárias, da valorização do papel essencial da academia na criação e promoção do conhecimento e na viabilização de projetos nacionais de desenvolvimento sustentável e de rosto humano, como sustenta o Sumo Pontífice da Igreja Católica:

“Os organismos financeiros devem velar pelo desenvolvimento sustentável dos países e não a submissão asfixiantes destes por sistemas de financiamento que, longe de promover o progresso, submetem as populações a mecanismos de maior pobreza, exclusão e dependência” (Papa Francisco, na Assembleia-Geral da ONU, 25.9.2015”.

No entanto, “a superação da crise depende, também, e em larga medida, da capacidade de a própria Universidade assumir, de forma reflexiva, a sua especificidade institucional, o que implica a necessidade de, em cada contexto, questionar o modo como cumpre as suas funções, perscrutando as exigências sociais e procurando traduzi-las, com o apoio de aliados internos e externos, numa agenda de transformação progressista, com a salvaguarda do equilíbrio necessário entre as funções essenciais ou de longo prazo, por um lado, e as suscetíveis de contribuir para a satisfação de demandas sociais de curto prazo, por outro, sendo estas últimas supletivas ou complementares em relação ao papel de outras instituições vocacionadas” (Varela, 2013:94-95).

É certo que as políticas e práxis de ensino superior e, em particular, “os currículos universitários, enquanto modos peculiares de traduzir a forma como a Universidade lida com o conhecimento, no cumprimento das suas funções essenciais (...) continuarão a inspirar lutas, tensões e contradições, em função das perspetivas diferenciadas como os diversos atores (Estados, organizações internacionais, empresas, grupos económicos e sociais) encaram o papel das instituições universitárias e procuram influenciar o seu exercício” (Varela, 2013:95).

Nesta perspetiva, pode dizer-se que a crise continuará a acompanhar a evolução da Universidade, não propriamente como uma fatalidade, mas como “um desafio

permanente à academia no sentido de assumir criativa e reflexivamente o seu papel na sociedade e no mundo em que se insere” (Varela, *ibid.*: 95).

Para enfrentar a crise, com maiores probabilidades de sucesso, podem e devem ser exploradas as possibilidades e oportunidades de cooperação académica numa lógica solidária, contra-hegemónica e segundo perspectivas pós-coloniais, para a qual não são excluídas *a priori* quaisquer universidades, nomeadamente em virtude das regiões e dos países a que pertencem, sendo, porém, essencial a assunção de lógicas de relacionamento que reconheçam a identidade, a idiosincrasia e as especificidades locais.

Entretanto, pela similitude de problemas e desafios que enfrentam, os países africanos, latino-americanos e outros podem e devem maximizar as possibilidades de contribuição para o desenvolvimento humano e sustentável dos respetivos países, mediante a promoção da cooperação académica Sul-Sul, que encerra potencialidades porventura inimagináveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas*. São Paulo: Cortez Editora: 143-170.

AFRICA TWENTY ONE (2014). Fazer o ensino superior funcionar em África: Fatos e Figuras. In: <http://africatwentyone.com/2014/08/11/fazer-o-ensino-superior-funcionar-em-africa-fatos-e-figuras/>

BAD, OCDE & PAM (2015). *Perspetivas económicas em África - Relatório do Centro de Desenvolvimento da OCDE, do Banco Africano de Desenvolvimento e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2014*. In: http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2015/PDF_Chapters/Overview_AEO2015_FR-web.pdf

BANCO MUNDIAL (2015). *Global Monitoring Report 2014/2015: Ending Poverty and Sharing Prosperity*: Washington, DC. Banque Mondiale, In: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/gmr/gmr2014/GMR_2014_Full_Report.pdf

BANCO MUNDIAL (2014). *Relatório Anual*. Washington DC: Banco Mundial. In: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20093/WB%20Annual%20Report%202014_PT.pdf?sequence=19

BANCO MUNDIAL (2010). *Acelerando o passo. Educação terciária para o crescimento económico na África subsariana*. Washington DC: Banco Mundial.

BEIGEL, F. (2013). Centros e periferias na circulação internacional do conhecimento. In. *Nueva Sociedad*, edição especial em português, setembro de 2013, pp. 168-180. www.nuso.org

BLOOM, D. E.; CANNING, D. and CHAN K. (2006). Higher education and economic development in Africa. Issue 102 *African Region Human Development Working Paper Series*. Washington DC: World Bank.

DIOUF, M. (1994). Liberté intellectuelle et démocratie: Les intellectuels dans la transition démocratique. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal: 359-369

IMAM, A. et MAMA, A. (1994). Limitation ou élargissement de la liberté académique: La responsabilité des universitaires. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal: 82-123.

KI-ZERBO, J. (1994). Revendiquer les libertés académiques, mais surtout les produire et les organiser. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal.

MALATO, M. L. (2009). A academia de Platão e a matriz das academias modernas. *Notandum 19*, Jan.–Abr./2009, CEMOROC–Feusp/IJI–Universidade do Porto.

MENOGUE, K. (1981). *O conceito de universidade*. Tradução portuguesa do original *The concept of university*, de 1977. Brasília–DF: Editora Universidade de Brasília, Campus Universitário – Asa Norte.

MESCI (2013) Anuário Estatístico: Praia: Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação de Cabo Verde.

OLUKOSHI, A. and ZELEZA:T. (2004). The African university in the twenty-first century: Future challenges and a Research Agenda. In OLUKOSHI, Adebayo and ZELEZA, Paul. T (Orgs.). *African Universities in the twenty-first century*:p. 595-617. Dakar: Council of the Development of Social Research in Africa (CODESRIA)

ONYANGO, J. O. (1994). Libertés académiques et responsabilité social: Rapport de synthèse. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304, Dakar, Senegal.

PAPA FRANCISCO (2015). Discurso perante a Assembleia-Geral das ONU. In Globo.com. <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/papa-francisco-discursa-na-onu-em-nova-york.html>

UNESCO (2010). *Relatório UNESCO sobre Ciência 2010. O atual status da ciência no mundo. Resumo Executivo*. Brasília: UNESCO

UNESCO (1999). O Ensino Superior no Século XXI – Visão e Ações – Documento de Trabalho. Paris, outubro de 1998. In: *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Brasília: UNESCO / CRUB, 1999.

WINKLER, D. R. (1993). Rol pertinente del gobierno en el financiamiento de la educación superior. *Seminário internacional sobre educación superior*. La Paz: UDAPSO.

VARELA, B. (2014a). Desafios atuais da educação e do currículo nos países da periferia – o protagonismo dos estados nacionais, das escolas e dos professores. Vila Real: UTAD. In Atas do II Congresso da SPCE, 2014: 1478-1491).

VARELA, B. (2014b). O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do *conhecimento universal*. O caso da Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho – em publicação

VARELA, B. (2013). A Universidade, o currículo e o conhecimento: das origens aos tempos atuais. Praia: Edições Uni-CV