

José Castiano¹

Dulce Maria Passades²

Resumo

Aporias de Ensino Superior em Moçambique à luz das epistemologias glocais

As Instituições de Ensino Superior (IES) moçambicanas enfrentam hoje uma tendência aporética caracterizada por dois eixos de pressão do público a que serve: por um lado o *boom* do ensino superior a partir da década de 90 que tenta responder às demandas territoriais de expansão para as zonas e populações mais amplas (crescimento quantitativo) e por outro, pelos desafios impostos por uma sociedade e política estatal moçambicanas cada vez mais exigente em relação à melhoria dos indicadores de qualidade do ensino, formação e pesquisa nas mesmas instituições (ou seja, o crescimento qualitativo associado à produção de um saber glocais). A recente (des)coberta dos recursos naturais no país “questionam” verticalmente as mais de 40 IESs sobre a relevância e enquadramento dos currícula (epistemologias das universidades moçambicanas) e dos graduados na actual demanda cartesiana que o país se encontra. Com esta comunicação, pretendemos questionar a capacidade e as oportunidades que se oferecem ao sistema do Ensino Superior em Moçambique em responder a estes dois desafios aparentemente aporéticos a partir do ângulo dos desafios no campo de políticas públicas e do campo cultural. Usam-se, para o efeito, as perspectivas de análise desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos (Epistemologias do Sul) e por Paulin Hountondji (Apropriação do Saber Endógeno) para equacionar o papel das universidades moçambicanas na formação do pessoal no campo da cidadania tendo em conta as culturas locais, o projecto de desenvolvimento nacional em função das diferentes oportunidades de ocupação e emprego nas diferentes regiões do país (o fenómeno da diversidade vs regionalização).

Palavras-Chave: *Ensino Superior, epistemologias glocais, qualidade e quantidade*

Introdução

As epistemologias locais e globais, as epistemologias emergentes e o paradigma dominantes à luz do modelo teórico das ditas “epistemologias do sul” (Sousa Santos, 2011), e também a análise sobre a “apropriação dos saberes endógenos” (Hountondji 2002) servem de referenciais para a análise que nos propomos fazer sobre a academia moçambicana, particularmente para o caso da Universidade Pedagógica de Moçambique.

¹ Docente de Filosofia na Universidade Pedagógica (Moçambique), Maputo.

² Docente de Pedagogia da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane (Moçambique)

Boaventura Sousa Santos, com o seu projecto de Epistemologias do Sul, pretende garantir o retorno do primado do político e do cultural como condições importantes na produção do saber científico, mas sobretudo da sua legitimação em confrontação com outras epistemologias. Por seu lado, o beniniano Paulin Hountondji (2002) sustenta que o grande *deficit* epistemológico na produção do saber em África reside exactamente na fraca capacidade de conceptualização e teorização dos dados empíricos-antropológicos recolhidos pelas instituições do Ensino Superior e de Investigação do chamado Sul. Houtondji é assim coerente com a sua ideia-mãe de que uma verdadeira filosofia africana deve começar por ser uma filosofia da ciência que reflecte sobre as condições de produção e legitimação, mas também, não menos importante, da disseminação do conhecimento produzido pelas universidades e a sua apropriação pelas comunidades concretas.

Sob o ponto de vista metodológico, esta comunicação adopta um paradigma histórico, com base nas epistemologias do sul, que dá conta da ausência no paradigma dominante da condição cultural e política na produção do conhecimento, que nós vamos adoptar uma perspectiva de mergulhar nas universidades moçambicanas enquanto IES de produção de saberes e conhecimentos a partir desta epistemologia, que dá prioridade ao contexto de produção do conhecimento no contexto local e global (glocal) ou ao globalismo localizado do Boaventura de Sousa Santos.

A ideia do artigo é olhar as aporias que as universidades moçambicanas enfrentam à luz das etnopráticas das mesmas para uma análise deste campo. E as influências positiva e negativa na forma como a universidade produz e dinamiza, e até mesmo, moderniza a sociedade moçambicana, na visão cultural e política, para além do campo científico.

Assim, na dimensão política abordamos a aporia: autonomia *versus* dependência, por um lado, e a construção curricular, por outro lado. Na dimensão cultural, temos uma aporia que podemos chamar como sendo de natureza epistemológica: glocal *versus* universal ou glocal (regionalização *versus* diversidade), ou seja, se a produção do conhecimento e a de forma como está organizado o processo desta produção responde aos desafios de carácter global ou local. Por local entende-se nacional, por um lado, e comunitário/ micro sociedades concretas, por outro lado. A terceira aporia é a qualidade *versus* quantidade que se relaciona ao fenómeno boom das IES em Moçambique.

Aporia do Campo Político

O campo político moçambicano na área das IES até 1962 contava com uma IES, Estudos Gerais Universitários de Moçambicano (EGUM), no capital do país, na época, em Lourenço Marques, actual Maputo, capital de Moçambique, posteriormente em 1968 passa a designar-se pela Universidade Lourenço Marques (Passades e Zeca, 2012). Importa frisar que a dinâmica histórico cronológica das IES em Moçambique é fortemente relacionada a demanda política vigente no país. Segundo Mazula (1995), a própria história educacional moçambicana e de pesquisa foi idealizada e construída à da antropologia colonial, ou seja, a ideologia sobre a identidade dos moçambicanos foi criada de fora para dentro e não de dentro para fora. Este processo, cria um espelho do homem culto africano e moçambicano no geral (sul global), que é diferente do homem culto do norte global, como aponta Castiano (2013), é o *viente* (norte global) na sua ideologia de visionária que aparece com a sua (in)justiça de cognitiva e de conhecimentos no mantra do paradigma dominante para colonizar as nossas mentes (Santos, 2011).

Como aponta Rosário (2012, pag. 91), a identidade das IES moçambicanos foi uma identidade política ligada a demanda que o país se encontrava,

“a construção do Ensino Superior em Moçambique é, sobretudo, obra estabelecida e construída a partir da chegada da luta nacionalista pela independência e cresceu com o próprio processo e vicissitudes que a independência trouxe. No regime de partido único, estabelecido pela Frelimo em 1975, o papel da universidade estava claramente definido em função das opções ideológicas, políticas e estratégicas que o estado moçambicano popular adoptou. A função da Universidade de Lourenço de Marques, transformada mais tarde em Universidade Eduardo Mondlane, era essencialmente a de produzir quadros que pudessem servir a Revolução Moçambicana, técnica, científica e ideologicamente preparados. Por isso, o corpo universitário, seus dirigentes, docentes, quadros técnico-administrativos e estudantes eram considerados quadros da revolução e, por isso, cabia também a cada um uma tarefa concreta nas grandes linhas do processo revolucionário. Esta universidade não podia, de forma nenhuma, ter ou pretender ter um papel que é neste momento entendido ser o papel das universidades, nomeadamente, a

produção do pensamento, o sentido de autonomia, a defesa do direito à liberdade de opinião e expressão, pois que esses valores podiam minar o sentido patriótico definido pela Revolução, desviando as atenções das pessoas para as questões consideradas burguesas. A título de exemplo, podemos enquadrar nesse desiderato o encerramento da Faculdade de Direito desta universidade, no início da década de 80, e o encerramento da Faculdade de Letras no final da década de 70 e sua substituição pela Faculdade Preparatória e de Educação”.

Por outro lado, Rosário, frisou que:

A cooptação da UEM pelo regime de partido único revelou-se de uma utilidade fundamental para moldar a mentalidade do pensamento universitário dos moçambicanos, que, de uma certa forma, ainda hoje perdura. A abertura política, naturalmente, é um processo doloroso, porque confronta esquemas mentais estabelecidos e que de repente são postos em causa por posturas pretensamente exógenas, apesar de conhecidas, mas sempre consideradas distantes. A implantação do regime multipartidário, a partir da década de 1990, não modificou grandemente a mentalidade unitária do pensamento sobre a universidade e a sua subordinação ao poder político.

Em 1975, Universidade Eduardo Mondlane, a única no país até então, se transforma em universidade política que visava responder os objectivos políticos, e que hoje se renova no discurso político do Presidente da Republica, Armando Emílio Guebuza;

A expansão do ensino superior resulta na implantação de mais centros do saber nas províncias, nos distritos e nos postos administrativos, gerando, consolidando e colocando as competências locais ao serviço das próprias comunidades e dos próprios graduados induzindo, por

consequente, o aumento da sua produtividade. Passamos de 38 instituições de ensino superior, públicas e privadas, em 2010, para quarenta e uma instituições³.

Apesar da origem das universidades moçambicanas estar ligada às religiões⁴, as universidades modernas foram redesenhadas e equacionadas para o contexto político de libertação, pois na sua dimensão científica e cultural ela estava ligada ao paradigma dominante. A ênfase na identidade política das universidades também é frisada na análise de Santos (2011), acreditando-se que as IES libertadas podem ser libertadoras das sociedades⁵. As políticas actuais nas IES perdem a meta do bem-estar universitário e passam para uma meta de políticas públicas, das agendas internacionais.

Santos (2011), aponta as seguintes categorias ligadas à identidade política das IES, a categoria do desfinanciamento e descapitalização das IES públicas, junto ao novo modelo de mercado universitário, caracterizada por uma acumulação privativa por parte do sector privado. A primeira crise hegemónica das universidades aparece entre as funções tradicionais da universidade e as universidades do século XX, por um lado, e a produção da cultura,

³ Vide <http://armandoguebuza.blogspot.com/>

⁴ Olhemos para este extracto da tese de Taimo (2010), que ilustra este fenómeno, a partir da influência da religião na metrópole até chegar à colónia. “O ensino superior em Portugal – especialmente o Universitário – tem a sua criação no século XIII fruto de “movimento” em curso na Europa naquele período. Lisboa foi o local escolhido para estabelecer a primeira Universidade e mais tarde no século XVI transferido para Coimbra. A forte presença dos jesuítas na área de educação deu-lhes o privilégio de criar a Universidade em Évora no ano de 1559. O grande movimento levado a cabo no reinado de D. João I pelo Marquês de Pombal na área da reforma económica (comércio, manufaturas, agricultura, imposição de monopólio) e no estabelecimento do absolutismo levou à expulsão dos jesuítas da metrópole e das colónias em 1759. A reforma preconizada por Pombal, para além de retirar dos jesuítas a responsabilidade de educação, chamando para o Estado o ónus da educação, a nível do ensino superior, por causa da influência do iluminismo irá introduzir “as ciências experimentais... O ensino superior em África é referido que surge no norte do continente, nomeadamente em Marrocos (Universidade Karneen na cidade de Fez) e no Egipto (Universidade Al-Azhar, na cidade de Cairo) nos séculos IX e X respetivamente (RODNEY, 1975, p. 347). Com a presença colonial, os países que foram dominados por Inglaterra, maioritariamente as instituições de ensino superior tiveram base em instituições educacionais de ensino secundário oriundas das igrejas³⁵ e os países da colonização francesa e belga tiveram o mesmo caminho. Este cenário foi diferente em relação aos países de colonização portuguesa por razões referentes à sua política colonial... É nesse aspecto que o imperativo de responder ao clima hostil que se avolumava adotará como uma das estratégias a criação de duas instituições de ensino superior em Moçambique e outra em Angola denominadas Estudos Gerais Universitários através do decreto-lei nº 44.530. Dados mostram que o ensino secundário tinha poucos africanos e consequentemente a entrada ao ensino superior obedecerá à mesma lógica de privilegiar assimilados, os filhos de colonos e os filhos de indianos, por exemplo. De 280 alunos matriculados no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais, o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a uma dúzia, deixando claro que esta instituição, apesar das considerações expostas acima, respondia mais para os filhos de colonos residentes em Moçambique, de asiáticos e assimilados”

⁵ Castiano, defende o processo auto-libertário à da filosofia da libertação.

conhecimentos, pensamentos críticos, necessários para formação da elite que se ocupavam das universidades desde universidades da idade media europeu⁶, por outro lado e a incapacidade da universidade desempenhar funções, levava o estado e sobretudo os agentes económicos e procurar saídas fora da academia.

O cenário das IES africanos também faz parte na análise do Santos (2010), pois segundo a UNESCO e o Banco Mundial, o cenário das IES africanas em 1997, era dramático, as infra-estruturas não eram adequadas, cenários de corrupção, salários baixos, falta de equipamento, e pouco fundo para o campo das pesquisas. Neste logica, o Banco Mundial, legitima um projecto a longo prazo das IES, ou seja, a necessidade da construção de um projecto nacional e parar de investir nas IES e investir mais na educação primária e secundaria, e deixar o mercado do ensino superior resolver a sua situação sozinhos.

Aporias do Campo Cultural

Segundo Hountonji, a produção científica obedece a três fases fundamentais, sendo a primeira a recolha de dados, seja de ordem empírica (quantitativa), seja de ordem das percepções sobre os significados e fenómenos (qualitativa). A segunda fase é constituída pela análise e ou teorização dos dados recolhidos na primeira fase, que Hountondji chama por *interpretation of raw information*. A terceira é formada pela divulgação e a consequente apropriação/aplicação do conhecimento para beneficiar o desenvolvimento das sociedade/comunidades. Ora, é exactamente na segunda fase, onde as universidades africanas, incluindo Moçambique, tem mais problemas por falta de meios, (dificuldade de laboratórios, recursos, centro de pesquisa), por um lado, e recursos humanos com formação adequada e científica, neste caso mesmo, com grau de doutor. Segundo Hountondji: *The decisive stage is neither the collection of data that, in a way, starts the whole process, nor the application of theoretical findings to practical issues (...). The decisive stage is what comes between them – the interpretation of raw information*. E mais adiante ele acrescenta: *We missed the central operation of theory-building*. Ele conclui que as instituições africanas participam activamente na recolha dos dados e parcialmente na fase da aplicação das teorizações produzidas nas instituições de investigação do ocidente.

⁶ Frisar que para Boaventura de Sousa Santos, a primeira universidade a surgiu foi em Africa, no Mali.

É nisto que as universidades africanas se apresentam como fundamental reprodutoras/tradutoras, do conhecimento analisado ou teorizado nos laboratórios e centro de pesquisas ou universidades, dos países ocidentais (paradigma dominante), embora na cadeia de produção de conhecimentos tenham participado na recolha dos dados, ou mas exactamente no fornecimento dos dados para que a teórica fosse possível. A universidade moçambicana aparece assim, como um campo de experiência necessário para a fase seguinte. Interessa nos desafios da universidade explorar esta condição periférica na produção do conhecimento como um ponto de partida para a mudança de paradigma reprodutor para produtor. Resultam daqui dois desafios, sendo o primeiro o investimento na construção de laboratórios e centros de pesquisa em Moçambique e segundo a formação dos recursos humanos especializados, em particular com o nível de doutoramento.

A UP na “marcha” rumo ao academicismo glocal, procurar dar /resolver o obstáculo financeiro através das receitas próprias que provêm dos cursos pós-laborais, por um lado, e por outro, esse valor é importante porque se torna indicador infra-estrutural. Tecnologias de comunicação, cursos de mestrado e doutoramentos, apoio para participação em pesquisa, provêm deste valor.

O maior desafio agora no país é dar resposta ao *boom* do fenómeno da indústria extractiva (gás, petróleo, carvão, entre outros), pois a média, a sociedade e principalmente as multinacionais, acusam o sistema curricular das IES moçambicanas de não terem cursos relevantes a indústria extractiva actual, principalmente, cursos ligados a mineração, geologia, mecânicas de indústria extractiva, e como saída, o paradigma dominante em representação do norte global, recrutar os finalistas moçambicanos ou recém-graduados e os envia para uma capacitação de quase um ano para que estes possam estar aptos trabalhar nestas empresas.

A UP nesta vertente introduziu o curso de licenciatura em geologia, com abordagem das geociências, numa vertente, e como a extracção dos recursos deve ser acompanhada pelo olhar atento da ecologia, biodiversidade e sobretudo sustentabilidade, a UP introduziu o primeiro programa de Doutoramento em Geografia, que inclui dentro do lema do programa, pois, é necessário a equidade e inclusão na gestão das geo-situações que podem advir ao país como consequência deste *boom*. O paradoxo que temos aqui é que o país primeiro teve um *boom* da massificação das IES e noutra vertente, um *boom* de recurso/indústria extractiva, mas estes *boom* não se cruzaram, pois, não se observou a relevância cartesiana dos cursos geridos pelas IES.

O modelo cartesiano⁷ vigente em Moçambique surge como consequência do *boom* dos recursos mineiras e da indústria extractiva. O paradigma dominante questiona a legitimidade das IES moçambicanas, e estas por sua vez estão numa corrida contra o tempo para dar resposta a esta demanda das epistemologias positivas. As áreas das humanidades, ciências do espírito, ciências sociais no país encontram-se numa crise por conta do paradigma cartesiano, isto é, as IES tem na sua maioria cursos das áreas das letras e humanidades⁸, como se pode observar com base nas linhas de pesquisa da UP;



Fonte: Relatório de actividades nas Áreas de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (2007-2012).

Qualidade *versus* Quantidade

Moçambique é um país com 43 IES, e a Universidade Pedagógica de Moçambique encontra-se nas 10 províncias do país, com Delegações nas capitais provinciais e nos distritos. À luz dos valores da UP, Liderança, Excelência, Glocalidade, Liberdade e Democracia, Responsabilidade Social, Justiça e Equidade, que se enquadra da expansão, visando diminuir as assimetrias entre as universidades e a classe estudantil, e sobretudo, entre a universidade e a comunidade/sociedade.

⁷ Valorização ciência do rigor, áreas naturais e exactas.

⁸ Classificação da Académia de Ciências de Moçambique: Letras e Humanidades, Ciências Naturais e Matemática, Tecnologias e Ciências Biomédicas.

A UP surge na década de 90, precisamente em 1985, com a designação de Instituto Superior Pedagógico, volvidas duas décadas, a UP que foi a segunda IES a surgir em Moçambique, passa para maior universidade do país, com três pró-reitorias: Pró-reitoria para Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (PROPPE), Pró-reitoria para Graduação (PROGRAD) e Pró-reitoria para Administração e Recursos (PROAR); Órgãos da Reitoria: Conselho da Reitoria; Órgãos de Gestão com os seguintes gabinetes: Gabinete do Reitor, Jurídico, de Auditoria Interna, de Assessores, Relações Internacionais, Desenvolvimento Institucional Universitário e Comunicação e Imagem, e com as seguintes direcções, Científica, Pedagógica, Registo Académico, Serviços de Documentação e Informação, Planificação e Estudos, Finanças, Recursos Humanos, Serviços Sociais, Património, e os centros de Educação Aberta e à Distância e Centro de Informática. Com os seguintes órgãos colegiais: Conselho Académico, Conselho de Direcção e Conselho de Universitário, que conta com a participação activa de membros da Sociedade Civil.

Nas Delegações contamos com os seguintes órgãos⁹, Conselho Científico, Conselho de Delegação e Conselho de Direcção; os Órgãos de Gestão contam com os seguintes Departamentos, Registo Académico, Documentação e Informação, Planificação e Estudos, Administração e Finanças, Serviços Sociais, Recursos Humanos, Relações Internacionais, Serviços de Documentação e Informação, Ensino à Distância, Património, Desenvolvimento Institucional Universitário e das Tecnologias de Informação e Comunicação.

A universidade conta ainda com as seguintes faculdades e escolas, Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, Faculdade de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Faculdade de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências de Saúde, Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, Escola Superior Técnica e Escola de Contabilidade e Gestão. E por último, com as seguintes Delegações, UP-Beira, Gaza, Lichinga, Maxixe, Massinga, Manica, Montepuez, Nampula e Quelimane.

Para além da estrutura académica e administrativa, a UP conta com os seguintes centros de pesquisas, Centro de Estudos de Políticas Educativas, Centro de Estudos Moçambicanos e de Tecnociência, Centro de Educação Aberta e à Distância, Centro de Estudos de Desenvolvimento

⁹ Salientando que a UP tem 11 delegações, das quais 3 se encontram nos distritos, Montepuez, Maxixe e Massinga.

Comunitário e Ambiente, Centro de Tecnologias Educativas, Centro de Pós-graduação, Centro de Investigação e Desenvolvimento do Desporto e Actividade Física e Centro de Informática¹⁰.

Importa frisar a mudança epistemológica e paradigmática que a UP teve em relação às suas reformas, que mudaram a própria etnoprática da UP, as políticas e sobretudo os desafios na longa marcha academicista. Este evento ocorre em ‘simultâneo’ com a mudança da liderança na UP, em 2007. A nova epistemologia paradigmática da “nova” liderança da UP é acompanhada com o plano estratégico da instituição. Antes, importa frisar que o Plano Estratégico do Ensino Superior (2000) em Moçambique aponta os seguintes momentos da própria história das IES no país:

1ª Etapa 1662 a 1968 - Génese e desenvolvimento da primeira instituição de ensino superior na então colónia de Moçambique;

2ª. Etapa: 1968 a 1976 - Criação e desenvolvimento da primeira universidade em Moçambique, a Universidade de Lourenço Marques (ULM);

3ª. Etapa: 1976 a 1985 - Transformação da Universidade de Lourenço Marques (ULM) em Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira universidade nacional;

4ª. Etapa: 1985 a 2000 - Pluralidade de Instituições de Ensino superior¹¹.

A liderança da UP coloca dois desafios no PEUP (2010), “Academia de volta” e “De volta à academia”¹². Estes desafios caracterizam o cenário que a nova liderança encontrou na instituição.

¹⁰ Para saber sobre a UP de Moçambique, consulte <http://www.up.ac.mz/>

¹¹ Para melhor percepção, vide Passades e Zeca, 2012.

¹² “Viragem” de uma fase denominada por *de Volta à Academia* para a segunda chamada por *a Academia de Volta* Enquanto a fase denominada “de Volta à Académica” caracteriza-se, principalmente, pela criação de condições materiais, de infra-estruturas, curriculares e de regulamentação pedagógica-administrativa visando o funcionamento pleno das actividades académicas (leccionação) no interior de instalações que sejam dignas de se adjectivar por “universitárias”, na fase da “Academia de Volta”, por seu lado, a UP pretende concentrar os seus recursos na formação e capacitação dos seus Recursos Humanos, mais exactamente a pós-graduação para o seu Corpo Docente e para o Corpo Técnico Administrativo (CTA), por formas a colocar uma academia de qualidade e de excelência no centro de todas as actividades da UP. A primeira fase, a preparatória para “a Academia de Volta”, foi tão profunda e intensa que, sob essa perspectiva, se torna justificado caracterizá-la por “reforma institucional” na UP. Para esta segunda fase, o desenvolvimento do sector de pós-graduação, pesquisa e extensão tem um papel primordial. Pois, é através dos programas de pós-graduação (mestrados, doutoramentos e cursos de capacitação o para o desenvolvimento do Corpo Docente e do CTA) que os recursos humanos da UP, em particular os docentes, vão qualificar-se e, desta forma, estar à altura de providenciar um ensino e serviços de qualidade para os estudantes e, em geral, para a sociedade moçambicana, de acordo com os padrões nacionais e internacionais. Da mesma forma, a promoção das actividades de pesquisa nas diversas unidades académicas vai permitir a actualização dos conhecimentos científicos para o salto qualitativo de uma “docente que (de quando em vez) pesquisa”, para um “pesquisador que (efectivamente) ensina”¹². Somente participando das diversas oportunidades de pesquisa é que o

Pois, no âmbito da expansão de cursos¹³, graus¹⁴ académicos e de delegações¹⁵ não se observaram alguns indicadores qualitativos e quantitativos como: infra-estrutura básica, tecnologias de informação e comunicação, corpo docente qualificado¹⁶, poucos fundos para área da pesquisa e extensão universitária. Ou seja, houve uma corrida injusta entre a expansão quantitativa e a expansão qualitativa, por um lado¹⁷, e o cruzamento da massificação dos cursos com a demanda social, cultural, política e económica da sociedade moçambicana.

Conclusões

As aporias do Ensino Superior moçambicanas à luz das etnopráticas da UP estão relacionadas com o processo histórico, político e cultural do país. O campo cultural político representa as epistemologias relevantes no campo dos currícula do ensino superior no país. O paradigma de ser e estar moçambicano mudou à luz dos paradigmas dominantes ao longo da curta história libertária do país.

Assim, actualmente, o paradigma cartesiano questiona todas as dinâmicas e etnopráticas das IES moçambicanas, pois elas querem um modelo curricular positivo, por um lado, e as IES locais não têm como não ser, agir, pensar e praticar o global positivo e, politicamente, com uma abordagem glocal. Pois, os globalismos localizados são a saída que as IES moçambicanas têm. O perigo deste modelo é a existência de certas normas, procedimentos curriculares que espelham etnopráticas moçambicanas que podem não ter relevância e ou interesse para o paradigma dominante neste modelo positivista de desenvolvimento curricular. A oralidade, a medicina local, os ritos de iniciação podem ser alguns localismo não convenientes.

Contudo, é necessário a efectivação e concretização dos vários paradigmas para a “convivência” conjuntural e contemporânea, face às diversidades dos inúmeros desafios das IES hoje.

docente vai poder, na base dos resultados, retroalimentar o ensino nos cursos de graduação e de pós-graduação. A meta é que o docente deixe de ensinar baseando-se somente na reprodução para passar a ser produtor do saber científico. Vide Relatório PROPPE- 2013.

¹³ A UP tem um universo de 40 cursos com diferentes *minor*.

¹⁴ Mestrados desde 2008 e Doutoramentos desde 2012. Frisar que são três programas de doutoramentos: Educação e Currículo, Filosofia e Geografia.

¹⁵ 11 Delegações.

¹⁶ Frisar que a UP ate 2012 tinha no corpo docente, 1162 licenciados, 205 mestres e 90 doutores, para 38390 mil estudantes.

¹⁷ Para mais vide Passades e Zeca, no subcapítulo da massificação do saber versus universidade, 2012.

Outrossim, é fundamental que o envolvimento dos paradigmas cartesianos sejam englobantes e as partes intervenientes obedeam aos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO, a destacar: saber ser, estar, fazer e viver em conjunto.

Bibliografia

Jose, C. e Ngoenha, Z (2013) *A longa da marcha de uma educação para todos em Moçambique*. (3a ed), Editora Publisix. Maputo.

HOUNTONDI, P. (2002): Knowledge Appropriation in a Post-Colonial Context. In: ODERA HOPPERS, C. "Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation. New Africa Books. Pretoria, South Africa. 23-38.

Passades, D & Zeca, S (2012). Universidade Pedagógica de Moçambique de volta à académica: evidências da UP- Delegação de Quelimane. In *Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Actas da II conferência da FORGES, Macau 6-9 Nov.

PEUP 2011-2017 (2010). Plano Estratégico da Universidade Pedagógica. Imprensa Universitária da UP, Maputo.

PROPPE 2007-2012 (2013). Relatório de Actividade na Área de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da UP. Maputo.

Mazula, B. (1995). Educação, Cultura e Ideologia de Moçambique:1975-1985. Edições Afrontamento.

Rosário, L. (2012). *Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique*. In Brito, Luís, Castel-Branco, Carlos, Chichava, Sérgio & Francisco, António (Eds), *Desafios para Moçambique para 2012*, IESE, 89-102.

Santos, Boaventura de Sousa (2005) *Fórum Social Mundial: Manual de Uso*. São Paulo: Cortez Editora. Também publicado em Portugal, Porto: Afrontamento.

_____ (2004) *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, (3ª edição).

_____ (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010

_____ (2007) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatória de la universidad*. La Paz: Plural Editores.

_____ (2005) *Foro Social Mundial. Manual de Uso*. Barcelona: Icaria.

_____ (2012) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”, in Ramírez, René (org.) *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: SENESCYT, 139-194.

_____ (2011-12), "Introducción: las epistemologías del Sur" in CIDOB (org.), *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, 9-22.

_____ (2010), “The University in the Twenty-first Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform” in Apple, Michael, Ball, Stephen e Gandin, Luis Armando (orgs.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Abingdon: Routledge, 274-282.

_____ (Organizador com Maria Paula Meneses), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Também publicado no Brasil, pela Editora Cortez, 2010.

Taimo, J. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. Brasil.