

*Luca Bussotti\**

## **A Crise Estrutural da Universidade Contemporânea e o Caso Africano**

### **Resumo**

Com este texto pretende-se analisar como é que a universidade, como instituição de pesquisa e docência, entrou em crise, e como esta crise reflectiu-se no contexto africano. Para fazer isso, o estudo adoptou uma perspectiva histórica, procurando identificar os principais elementos que contribuíram, desde a Idade Média, para fazer das universidades centros de pesquisa e de pensamento na vanguarda da humanidade; a seguir se procurou perceber como é que tais elementos, com o advento da modernidade, foram-se corroendo paulatinamente, até a autonomia académica entrar em choque com o poder político dos Estados nacionais recentes e antigos. Se este processo foi estabelecido principalmente na Europa e, em parte, no mundo islâmico, em África também, a partir do século XX, as universidades desempenharam um papel fundamental para a formação das ideologias nacionais e nacionalistas que sustentaram os novos Estados independentes. O artigo conclui que a academia africana entrou também numa crise estrutural, devido às múltiplas influências políticas e económicas, retirando grande parte da sua missão, a de formar jovens capazes de desenvolver um pensamento crítico, produzindo um saber autónomo e original.

**Palavras-chave:** Autonomia académica; Saber científico; Formação dos jovens; Universidade africana; Universidade em Moçambique.

### **Abstract**

This text aims to analyse how the university, as an institution of research and teaching, entered crisis, and how this crisis was reflected in the African context, and in Mozambique in particular. To do this, the study adopted a historical perspective, seeking to identify the main elements which have contributed, since the Middle Ages, to transform the universities as centres of research and thought at the forefront of humanity; then it sought to understand how these elements, with the advent of modernity, gradually eroded, until academic autonomy clashed with the political power of recent and old nation states. If this process was established mainly in Europe, and partly in the Islamic world, in Africa too, from the 20th century onwards, universities played a fundamental role in shaping the national and nationalist ideologies which sustained the newly independent states. The article shows that the African academy also entered a structural crisis, due to multiple political and economic influences, removing much of its mission, that of training young people capable of developing critical thinking, producing autonomous and original knowledge.

**Keywords:** Academic Autonomy; Scientific knowledge; Youth Training; African University; Mozambican university.

## 1. Introdução

Desde as suas origens, a universidade teve três papéis fundamentais: produzir conhecimento, formar as jovens gerações e dialogar com a sociedade (o que, hoje, se chama de actividade de extensão). Com diferenciações evidentes consoante as várias regiões do mundo, a estrutura universitária, assim como as três funções acima citadas, se deparam com uma crise que não parece conjuntural, mas sim estrutural. Uma crise que, do lado da produção de saber resulta na fundação de centros de investigação independentes, que procuram implementar o que foi chamado de “Modo 2” da produção científica. Isto é, uma abordagem transdisciplinar, que vai muito além das barreiras do saber típicas das universidades modernas, departamentalizadas, burocratizadas e concentradas nos formalismos dos procedimentos (Gibbons et al, 1994). Como Hessels e Van Lente têm destacado, comentando a fundamental obra de Gibbons e dos seus colaboradores, o “Modo 2” do saber está descentralizado, fora das universidades e socialmente distribuído (Hessels & Van Lente, 2008). O que está provocando a crise dos antigos modelos de produção do saber.

Em segunda instância, o papel formativo das universidades também está a enfrentar uma crise profunda. Com efeito, a credibilidade das universidades, pelo menos até à década de 1970, era mensurada com a sua capacidade de produzir quadros que depois de pouco tempo já eram contratados por empresas ou no sector público. Em suma, o diploma universitário permitia um acesso privilegiado e relativamente rápido ao mercado do emprego. Hoje, em muitos países europeus, mas cada vez mais mesmo no contexto africano, ter um diploma universitário não garante uma inserção imediata no mercado do emprego, embora a tendência é de o licenciado ter remunerações mais elevadas do que um não licenciado. Entretanto, é importante referir que principalmente cursos das STEM (Science, Technology, Engeneering, Mathematics) dão mais garantias de conseguir um emprego em tempos relativamente curtos, e com boas remunerações (Fattizzo, 2020). Cursos que, no contexto africano, são enormemente carentes, e concentrados em universidades públicas que disponibilizam poucas vagas, devido aos problemas crescentes de orçamento que os Estados africanos enfrentam.

Finalmente, o capítulo da extensão representa também outra questão em aberto, e que está a gerar a crise do relacionamento entre academia e sociedade como um todo. Com efeito, o processo de elitização das universidades tem trazido, como sua primeira consequência, o afastamento desta instituição da sociedade civil em que a academia está mergulhada. Apesar da ênfase na extensão, a larga maioria das universidades no mundo não costuma ter programas sistemáticos de relacionamento de tipo social e difusão do saber, limitando-se a receber os alunos que ministram as aulas canónicas (Yazdanpanah & Rahimifayzabad, 2019).

Se esta é a situação de crise estrutural e multifacetada da universidade no mundo – a que devem ser acrescentados outros elementos, como a limitação da liberdade académica e a falta de recursos públicos -, este estudo procura perceber onde devem ser encontrados os elementos que desencadearam esta crise, e como ela se está configurando no continente africano.

## **2. Origens e características das primeiras universidades**

A produção do saber e a reflexão em volta do homem, da natureza, do mundo ultraterreno não foram novidades introduzidas pelas universidades. No mundo antigo, em várias civilizações já havia escolas de pensamento que se debruçaram sobre estes temas fundamentais. Segundo estudos recentes, a partir da biblioteca de Alexandria, no Egipto, é que se deu a difusão de construir estruturas similares em larga parte do mundo Mediterrâneo. Estruturas que, segundo tais pesquisas, não remontariam apenas à iniciativa de reis ou aristocratas, mas sim à pressão das assembleias de cidadãos, que estimularam a criação destes centros de saber e de pesquisa (Schultz, 2013).

Em paralelo, outras civilizações fora do contexto euro-mediterrânico desenvolveram também modalidades de produção e difusão do saber diferenciadas, mas não por isso de menor importância. Na China, por exemplo, já no VI século a.C. havia uma modalidade de produção de saber muito distante da actual subdivisão do conhecimento, com ênfase na cultura e sociedade chinesas e no sentido de uma humanidade holisticamente concebida (Jiang, 2007).

Não se tratava ainda de universidades, mas sim de centros de produção do conhecimento que, envolviam pelo menos os segmentos mais avançados das populações locais. Quando,

na Idade Média, no Ocidente iniciaram a constituírem-se as primeiras universidades, este legado de um relacionamento bastante estreito entre populações e produção do saber constituiu a base das novas instituições. Por assim dizer, a “extensão” representava a base fundamental das primeiras universidades.

O termo “universidade” (*universitas*) tem suas origens na palavra latina *universitas* que, por seu turno, deriva do termo *universus*, ou seja, todo inteiro. A denominação das primeiras universidades foi de *Universitas Studiorum* (Universidade dos Estudos), um sistema de estudo que, a partir do século XI, se desenvolveu nos arredores de Igrejas e conventos, com leituras de textos filosóficos e teológicos. A universidade assume a denominação de algo que remete a um poder universal, o único naquela altura, o poder da Igreja.

Com efeito, elas – com especializações em direito (Bolonha), medicina (Salerno) e teologia e filosofia (Paris) – foram criadas a partir de um pacto entre duas corporações: a dos docentes e a dos discentes. As corporações eram instituições sociais medievais tipicamente urbanas, que se afirmaram para garantir os interesses de grupos de profissionais, artesãos, mercantes diante da sociedade e do poder político; já no século XII, em Bolonha, tais corporações, desta vez de estudantes e sobretudo de docentes, iniciaram a constituir núcleos fixos de transmissão do saber.

A partir desta experiência tais organizações se institucionalizaram, dando-se um regulamento próprio, em que o poder político (inclusive do Papa) não interferiu, pelo menos inicialmente (Rosso, 2021). A metodologia de ensino e os conteúdos foram definidos e standardizados, tão que se formou, em pouco tempo, uma classe de intelectuais que passavam de uma universidade a outra dentro da Europa (inicialmente entre Itália e França), e que, em muitos casos, serviam como conselheiros políticos dos vários reinos espalhados pelo velho continente.

O facto de a Igreja não interferir na vida interna das universidades representa uma característica central do surgimento das mesmas: é evidente que havia limitações à liberdade dos docentes. Tais limitações se prendiam com a necessidade de aderir à doutrina cristã para formar teólogos doutos; entretanto, isso não significava banir das universidades o pensamento não cristão. Com efeito, pensadores pagãos como Aristóteles (que foi cristianizado), Porfírio, assim como muitos filósofos romanos, entre os quais

Cícero, Plínio, Virgílio, Ovídio constituíram elementos centrais das reflexões que ocorriam dentro das primeiras universidades medievais controladas pelo Papa

Até o filósofo, médico e rabino judaico Maimónides (que morreu no Egipto em 1204) foi objecto de vários estudos e discussões nas universidades medievais de inspiração cristã. Tomás de Aquino, o pai do pensamento escolástico cristão, partilhava muitas das ideias de Maimónides acerca da eternidade ou não do mundo, deixando claro que posições não ortodoxas circulavam livremente nas universidades medievais (Bertola, 1996).

No interior de um mundo académico em que a convivialidade e a partilha do saber entre discentes e docentes constituía a cifra normal, o método mais comum era o conhecido como escolástico. Ele consistia na *Lectio*, *Quaestio* e *Disputatio*, terminando com uma *Determinatio*, ou seja, uma síntese final. Era quase impossível recusar totalmente teses opostas àquelas apresentadas. Assim, a *Determinatio* representava o âmbito em que teses conflitantes podiam dialogar, procurando utilizar todas as argumentações possíveis para se chegar à conclusão mais lógica e consequente (Ancona, 2008).

Em várias circunstâncias, as autoridades eclesiásticas intervieram para garantir que o diálogo e o método escolástico se mantivessem activos nas academias. Por exemplo, João de Salisbury, Bispo de Chartes (séc. XII) – condena os mestres que “obnubilam as faculdades intelectuais dos seus estudantes, procurando mostrar a sua erudição” (Moulin, 1991).

As universidades eram frequentadas essencialmente por filhos de aristocráticos e de ricos burgueses; entretanto, existia uma política pontifícia que concedia bolsas para estudantes pertencentes às classes mais populares e que demonstravam boa disposição para com os estudos. Em Oxford, entre 1380 a 1500, 61% dos estudantes eram filhos de camponeses, 18% de burgueses abastados, 8% da pequena nobreza e apenas 0,6% da grande aristocracia (Moulin, 1991). No século XII Papa Urbano V concedeu 1400 bolsas, ao passo que Inocêncio IV, em 1245, obrigou o bispo de Tolosa a fornecer alojamento condigno aos estudantes menos abastados (Agnoli, 2014).

As universidades medievais eram, portanto, centros de pesquisa, reflexão e diálogo de ideias fundamentalmente livres, com o limite de aceitar a autoridade do Papa e da Igreja, tendo estatutos autónomos e sendo protegidas pelo mesmo poder pontifício. Foi aqui que os jovens das classes ricas, aristocráticas e populares conseguiram se encontrar e disputar

sobre as questões candentes daquela época, desenvolvendo um sentido de autonomia que até hoje impregna o espírito da maioria das universidades ocidentais.

### **3. A viragem: a modernidade e a nova configuração da academia**

O processo que levou ao surgimento de novos Estados nacionais na Europa (Alemanha, Itália, entre outros) teve um impacto directo na vida das universidades. Acima de tudo, uma vaga de pensamento mais livre e laico se difundiu na Europa a partir do século XV, tendo como seu epicentro a Itália e seus micro-estados independentes, tais como Génova, Veneza, Pisa e Florença. Foi aqui que se difundiu o pensamento renascentista (Onians, 2011).

Foi neste contexto, que com a crise da hegemonia papal e a afirmação dos poderes políticos estatais, a universidade iniciou a perder a sua característica de universalidade. Ela foi paulatinamente subjugada pelos vários governos europeus. Paradoxalmente, numa Europa aparentemente mais aberta, as possibilidades de um pensamento mais livre começaram a sofrer limitações que anteriormente se faziam sentir muito menos. Este longo processo culminou, por volta do século XIX, com pelo menos dois aspectos importantes para a definição da universidade contemporânea: por um lado, os vários soberanos europeus quiseram ter o controlo do que acontecia nas universidades.

Assim, os reitores começaram a serem nomeados pelo poder político deste ou daquele Estado, e o debate não podia meter em discussão a autoridade pública que financiava as academias; por outro lado, procedeu-se a uma crescente departamentalização do saber, acentuando a necessidade de responder aos novos anseios provocados pela revolução industrial que, a partir da Inglaterra e da França, estava se alastrando para toda a Europa.

As disciplinas técnicas começaram a ser consideradas mais funcionais à nova sociedade industrializada do que às antigas artes humanísticas, e o professor tornou-se *Magister vitae et studiorum*, ou seja, uma figura muito distante de quem, na Idade Média, discutia com os próprios estudantes para alcançar uma verdade partilhada e fruto do diálogo. Max Weber, por exemplo, critica esta propensão ao comando académico derivante de uma autoridade *ex cathedra* que impede a produção de novo conhecimento (Faria & Imasato, 2007).

Este processo de estatização das universidades quebrou de forma provavelmente definitiva o antigo convivalismo no seio da comunidade académica: agora, os regulamentos deviam ser aprovados pela autoridade política, assim como os âmbitos de pesquisa a serem privilegiados. A burocracia académica tomou conta da vida universitária, inserindo esta instituição dentro do aparato do Estado, como qualquer outra forma de organização pública. Uma tendência, esta, que se difundiu rapidamente da Europa para outros continentes, como demonstra a experiência indiana (Sharma, 2019), assim como a africana (Munene, 2020).

Isso originou um saber compartimentalizado, repetitivo e um tipo de docência que se apresenta muito mais como julgamento do que como fértil diálogo com os estudantes. A extensão universitária, que constituía a base das universidades medievais desapareceu dos radares académicos, tornando-se actividade periférica ou, em muitos casos, completamente ausente. Os laços entre académica e sociedade civil se romperam, tornando esta última algo mais elitista do que acontecia na Idade Média, com possibilidades cada vez mais reduzidas de bolsas para alunos pobres, mas com capacidades académicas evidentes. O método de seleção dos estudantes, principalmente no contexto africano, se tornou cada vez mais censitário, ignorando as potencialidades subjectivas dos alunos.

#### **4. A academia africana hoje**

Não resta dúvida de que a academia africana contemporânea resulte de um legado das universidades ocidentais, em particular dos países colonizadores. Como foi bem explicado, durante o período colonial a instrução, em particular a de tipo académico (quando presente) privilegiou os interesses da potência colonizadora para estender a ideologia que mais convinha; e, com as independências, os Estados africanos herdaram estruturas académicas frágeis, sem legitimidade nem prestígio social, o que fez com que as políticas educacionais, principalmente no ensino superior, se colocassem fora do projecto e dos interesses locais, acentuando os elementos de dependência dos doadores ocidentais (Woldegiorgis & Doevenspeck, 2013).

Ademais, dois factores influenciaram o desempenho no geral negativo das universidades africanas: por um lado, o controlo cada vez mais acentuado dos vários estados na vida académica. A liberdade académica – definida pela primeira vez pela UNESCO em 1997

– tem registado avanços significativos depois da segunda guerra mundial e da descolonização; entretanto, nos últimos dez anos, ela recuou, inclusive com a contribuição decisiva de muitos países africanos.

No geral, de 2009 até 2021 a liberdade académica tem-se deteriorado, passando de um valor de 0,6 para um de 0,43 (Laakso, 2022). No continente africano, o relacionamento entre liberdade académica e incremento da democracia tem sido demonstrado mediante pesquisas empíricas muito sólidas (Laakso, 2022).

Segundo o maior centro de pesquisa africano, Codesria (que em 1994 abriu um programa específico para monitorar e incentivar a liberdade académica, denominado “Pax Academica”), “the violation of academic freedom is one of the manifestations of the multidimensional crisis that has been hitting African universities since the ’80s” (Codesria, 2021: 1). As limitações da liberdade académica se fazem sentir de forma mais específica nos estudos políticos, sociais e humanos, em que governos tendencialmente pouco democráticos não querem ouvir críticas fundamentadas em estudos científicos, preferindo um posicionamento alinhado com suas estratégias.

Apesar de duas importantes declarações sobre o assunto, a de Kampala e a de Dar es Salaam, a liberdade académica e o respeito para os direitos humanos, inclusive de expressão, dos docentes e investigadores africanos pioraram repentinamente, criando um ambiente não propício à produção de saber, à circulação das ideias e ao fortalecimento da democracia (Appiagyei-Atua, Beiter & Karran, 2016).

Estamos muito longe daquela atmosfera de convivialismo entre discentes e docentes que se tinha instaurado na vida académica da Idade Média. Com efeito, este “pacto” entre as duas principais componentes da academia já não existe, e um novo tipo de autoritarismo pedagógico, definido “neoliberal”, está caracterizando muitas academias africanas (Hwami, 2022).

No Quênia uma pesquisa relativamente recente tem demonstrado, mediante uma regressão linear, o impacto de uma governação autoritária junto ao estilo de docência, que também se tornou tendencialmente autoritário, bloqueando as iniciativas dos estudantes quanto às possibilidades de investigação autónoma, fora dos carris institucionais predeterminados por parte dos docentes (Mboya, Were & Otieno, 2017).



O outro elemento que limita as capacidades de influência positiva das universidades africanas tem a ver com a restrição dos fundos públicos. Com efeito, contrariamente ao que se costuma pensar, o grande problema da academia africana não é tanto a sua popularização ou massificação, mas sim a incapacidade (e falta de vontade política) de os Estados africanos responderem mediante recursos adequados a esta crescente demanda de formação superior.

Em Angola os docentes universitários estão, há pelo menos dois anos, numa agitação permanente contra o governo devido aos escassos recursos que este destina aos seus salários, assim como às suas pesquisas (José, 2022); na Tanzânia a situação das universidades públicas foi definida de insustentável (Mgaiwa, 2018); na África do Sul o ensino superior público é “underfunded” (Universities South Africa, 2016), ao passo que em Moçambique o ensino privado conseguiu ganhar um espaço tão vasto que são as famílias a constituírem as principais fontes de financiamento para que o estudante possa continuar com os seus estudos (Joaquim & Cerdeira, 2019).

São estas algumas das razões que fazem com que a academia africana esteja constantemente nos derradeiros lugares dos vários ranking internacionais sobre qualidade no ensino superior. A primeira universidade africana é a University of Cape Town. Ela se posiciona no lugar 297 no ranking mundial. A segunda é a University of Witwatersrand, que já está no lugar 485. São essas as duas únicas universidades africanas entre as primeiras 500 do mundo (Unirank, 2023). Entretanto, fora das classificações, o que mais preocupa é a escassa capacidade de as instituições de ensino superior em África conseguirem contribuir ao crescimento das respetivas sociedades. Com efeito, tais instituições estão a se deparar com um conjunto de questões problemáticas, desde as de tipo financeiro àquelas de natureza mais política, que limitam sobremaneira a sua possível contribuição para o desenvolvimento social e cultural do continente.

## **5. Considerações Finais**

Este breve estudo procurou demonstrar que a crise actual da academia a nível mundial e de forma mais específica em África, afunda as suas origens na “traição” que as universidades contemporâneas urdiram contra os princípios fundamentais das universidades medievais. Seria demasiadamente ingénuo pensar, hoje, de puder voltar àquela época, em que a Igreja católica assegurava proteção e benefícios aos académicos,

deixando a eles uma margem significativa de liberdade de pensamento e de organização interna.

Entretanto, existem princípios fundamentais que deveriam ser recuperados, estando à base da universidade, de ontem e de hoje: acima de tudo, deixar que os dois principais actores académicos, docentes e discentes, retomem o espaço que lhes compete dentro destas instituições.

A universidade se desdobra, acima de tudo, mediante o livre diálogo docentes-discentes, sem o qual não é possível definir “universidade” uma instituição que, pelo contrário, limita-se a fornecer conteúdos pre-estabelecidos, transmitidos mediante uma abordagem autoritária e dentro de paradigmas muitas vezes alheios à realidade local. Consequentemente, o impacto junto à sociedade civil é muito modesto, por vezes nulo, ficando a universidade como mundo isolado, cuja função principal consiste em apenas produzir e multiplicar diplomas e canudos.

Finalmente, o compromisso do sector público deveria ser mais significativo: não é pensável continuar a deixar com as famílias, a maioria das quais pobres, o ônus do pagamento dos estudos para os mais jovens. Tal mecanismo está acentuando a distância social entre ricos e pobres, privilegiados e excluídos, contribuindo assim, uma edificação de uma sociedade cada vez mais injusta e baseada, desde o acesso ao ensino superior, em critérios económicos muito mais do que de mérito individual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agnoli, F. (2014). *Indagine sul cristianesimo*. Torino: Lindua.

Ancona, E. (2008). Un modello di argomentazione giuridica: Le *Quaestiones Disputatae* dei giuristi medievali. *L'Ircocervo*. Disponível em: [https://lircocervo.it/pdf/2008\\_01/pro\\_et\\_contra/2008\\_01\\_01.pdf](https://lircocervo.it/pdf/2008_01/pro_et_contra/2008_01_01.pdf). Acesso: 25/11/2022.

Appiagyei-Atua, K., Beiter, K. & Karran, T. (2016). A Review of Academic Freedom in African Universities through the Prism of the 1997 ILO/UNESCO Recommendation. *AAUP Journal of Academic Freedom*, vol. 7, pp. 1-23. Disponível em: <https://www.aaup.org/sites/default/files/Appiagyei-Atua.pdf>. Acesso: 25/11/2022.

Bertola, E. (1996). Il problema dell'eternità del mondo nel pensiero di Moisé Maimonide. *Sefarad*, vol. 56, n. 1, pp. 19-43. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325745414\\_Il\\_problema\\_dell%27eternita\\_del\\_mundo\\_nel\\_pensiero\\_di\\_Mose\\_Maimonide/fulltext/5b21532d0f7e9b0e374036e4/Il-problema-delleternita-del-mundo-nel-pensiero-di-Mose-Maimonide.pdf](https://www.researchgate.net/publication/325745414_Il_problema_dell%27eternita_del_mundo_nel_pensiero_di_Mose_Maimonide/fulltext/5b21532d0f7e9b0e374036e4/Il-problema-delleternita-del-mundo-nel-pensiero-di-Mose-Maimonide.pdf). Acesso: 25/11/2022.

Codesria (2021). Pax Acadêmica. Disponível em: [https://codesria.org/wp-content/uploads/2021/01/Pax\\_academica\\_Eng.pdf](https://codesria.org/wp-content/uploads/2021/01/Pax_academica_Eng.pdf). Acesso: 25/11/2022.

Faria, A. & Imasato, T. (2007). Autoridade e legitimidade em estratégia. *Cad. EBAPÉ BR*, vol. 5, n. 3, pp. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/kMf5tS7JrhzNpdgsRsmmBMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 25/11/2022.

Fattizzo, M. (2020). Quanto pesa a laurea nella ricerca di un lavoro. *Today Economia*. Disponível em: <https://www.today.it/economia/lavoro/laurea-lavoro.html>. Acesso: 24/11/2022.

Gibbons M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE

Hessels, L. & Van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, n. 37, pp. 740-760. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4226333/mod\\_resource/content/1/HESSELS%20Re-thinking%20new%20knowledge%20production.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4226333/mod_resource/content/1/HESSELS%20Re-thinking%20new%20knowledge%20production.pdf). Acesso: 24/11/2022.

Hwami, M. (2022). The Zimbabwean University Under Authoritarian Neoliberalism. *Palgrave Critical University Studies*, n. 32. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-022-09470-8>. Acesso: 25/11/2022.

Jinag, S. (2007). Into the Source and History of Chinese Culture: Knowledge Classification in Ancient China. *Libraries and the Cultural Record*, vol. 42, n. 1, pp. 1-20

Joaquim, J. & Cerdeira, L. (2019). Financiamento do ensino superior em Moçambique: A participação dos estudantes/famílias na Província de Gaza. *Forges*, pp. 141-151.

Disponível em: [https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges\\_19\\_141\\_151.pdf](https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges_19_141_151.pdf). Acesso: 25/11/2022.

José, M. (2022). Professores do ensino universitário iniciam greve em Angola. *Voaportuguês*, 24/10/2022. Disponível em: <https://www.voaportugues.com/a/professores-do-ensino-superior-iniciam-greve-em-angola/6803323.html>. Acesso: 25/11/2022.

Laakso, L. (2022). Academic freedom and democracy in African countries: the first study to track the connection. *The Conversation*, 17/08/2022. Disponível em: <https://theconversation.com/academic-freedom-and-democracy-in-african-countries-the-first-study-to-track-the-connection-186579>. Acesso: 25/11/2022.

Mboya, M. Were, S. & Otieno, R. (2017). Effect of Autocratic Leadership Style on Quality Assurance in Institutions of Higher Learning in Kenya. *International Journal of Management and Commerce Innovation*, vol. 5, Issue 2, pp. 1214-1225. Disponível em: <https://www.researchpublish.com/upload/book/EFFECT%20OF%20AUTOCRATIC-5488.pdf>. Acesso: 25/11/2022.

Mgaiwa, S.J. (2018). The Paradox of Financing Public Higher Education in Tanzania and the Fate of Quality Education: The Experience of Selected Universities. *SAGE Open*, pp. 1-16. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244018771729>. Acesso: 25/11/2022.

Moulin, L (1991). *La vie des étudiants au Moyen Âge*. Paris: Albin Michel

Munene, I. (2020). Reimagined University Bureaucracy and Mid-level Academic Leadership in Africa. *JHEA/RESA*, Vol. 18, No. 2, pp. 1-4. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/358134111\\_Reimagined\\_University\\_Bureaucracy\\_and\\_Mid-level\\_Academic\\_Leadership\\_in\\_Africa](https://www.researchgate.net/publication/358134111_Reimagined_University_Bureaucracy_and_Mid-level_Academic_Leadership_in_Africa). Acesso: 25/11/2022.

Onians, R.B. (2011). *Le origini del pensiero europeo*. Milano: Adelphi

Rosso, P. (2021). *Le università nell'Italia medievale*. Roma: Carocci

Schultz, A. (2013). *Imagined Histories: Hellenistic Libraries and the Idea of Greece*. Cambridge: Cambridge University Press

Sharma, S. (2019). Social Lives of Forms, Applications, and Files in University of Delhi. *The JMC Review*, vol. III, pp. 154-168. Disponível em:

<https://www.jmc.ac.in/uploads/staticfiles/jmcreview/vol3/The%20JMC%20Review%20Sarbani%20Sharma%20on%20University%20Bureaucracy.pdf>. Acesso: 25/11/2022.

Unirank (2023). *Top 200 Universities in Africa*. Disponível em: <https://www.4icu.org/top-universities-africa/>. Acesso: 27/07/2023.

Universities South Africa (2016). *Universities Funding in South Africa; A Fact Sheet*. Disponível em: [https://www.uct.ac.za/usr/news/downloads/2016/UniversitiesFundingSouthAfrica\\_FactSheet.pdf](https://www.uct.ac.za/usr/news/downloads/2016/UniversitiesFundingSouthAfrica_FactSheet.pdf). Acesso: 25/11/2022.

Woldegiorgis, E. & Doevenspeck, M. (2013). The Changing Role of Higher Education in Africa: *A Historical Reflection*. *Higher Education Studies*, vol. 3, n. 6, pp. 35-45. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079222.pdf>. Acesso: 25/11/2022.

Yazdanpanah, M. & Rahimifayzabad, F. (2019). Reasons for the Failure of Agricultural Extension Using Grounded Theory. *Iranian Journal of Agricultural Economics and Development Research*, vol. 50, Issue 3, pp. 549-575. Disponível em: [https://ijaedr.ut.ac.ir/article\\_72903.html?lang=en](https://ijaedr.ut.ac.ir/article_72903.html?lang=en). Acesso: 24/11/2022.

\*Professor na Universidade Técnica de Moçambique