

Revisão

Desafios da oferta de cursos de doutoramento em África

João Lázaro ^{1,*}, Patrício Langa ^{2,3,4} e Alberto Ferreira ⁵

¹ Gabinete de Relações Públicas e Cooperação Internacional, Universidade Aberta ISCED (UnISCED), Rua Carlos Pereira, parcela nº 148/07, Estoril Expansão, Beira, Moçambique

² Institute for Post-School Studies (IPSS), University of the Western Cape, Cidade do Cabo, África do Sul

³ Faculdade de Engenharia, Universidade Eduardo Mondlane, Av. Moçambique, Km 1.5, Maputo, Moçambique

⁴ Forum Internationale Wissenschaft, University of Bonn, Regina-Pacis-Weg 3, 53113 Bonn, Alemanha

⁵ Ali-Mazrui Centre for Higher Education Studies, at the University of Johannesburg, Joanesburgo, África do Sul

⁶ Diocese of Hamilton, 700 King St W, Hamilton, ON L8P 1C7, Canada

* Correspondência: jlazaro@unisced.edu.mz

Resumo: Os cursos de doutoramento nas Universidades africanas surgiram em referência ao modelo ocidental do Doutoramento em Filosofia (PhD). Com o advento do processo de Bolonha, ocorreu mais uma transposição para o contexto africano. O aumento da demanda pela formação ao nível do doutoramento, contribuiu para que essas universidades fossem confrontadas com a questionável adequação do modelo ocidental às necessidades e condições das sociedades africanas. Hoje, o contexto neoliberal da comodificação do conhecimento, a internacionalização de padrões de qualidade através da adesão e implementação de indicadores de desempenho exigem que se reflita sobre os modelos de doutoramentos adequados às circunstâncias africanas. De igual modo, a falta de diversidade de modelos de doutoramento, para além do PhD, a fraca capacidade de investigação, as deficientes culturas académicas, entre outros problemas, colocam em questão a qualidade e a relevância dos programas de doutoramento oferecidos no continente africano. Com base nos desafios acima apresentados, esta pesquisa adopta uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico e hermenêutico para propor alternativas para a melhoria da qualidade dos programas de doutoramento oferecidos pelas Universidades do continente.

Palavras-chave: Doutoramentos; África; Qualidade; Relevância; Diversidade

Editor Académico: Germildo Muchave, Carla Sechene, Lucas Sacuro e Edgar Cambaza

Recebido: 25 de Maio de 2024

Aceite: 13 de Dezembro de 2024

Revisto: 11 de Março de 2025

Publicado: 1 de Abril de 2025

Direitos de autor: © 2025 UnISCED.

Submetido para possível publicação em acesso aberto nos termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introdução

Devido a vários desenvolvimentos que têm sido constatados no mundo, o ensino superior tem estado a sofrer várias transformações, até no Continente africano (Cloete, 2011; Jowi & Mbwette, 2017). Essas transformações resultam da mudança de paradigma, quando estas consideram não somente o conhecimento, mas também o ensino superior como um elemento chave para a construção, crescimento e desenvolvimento das nações (Castells, 2011; Oyewole, 2021; World Bank Group, 2009).

A formação académica, principalmente a doutoral, passou a merecer maior atenção em termos de investimento para o fim supracitado. Nesse processo, entretanto, o continente africano tem estado à margem destes desenvolvimentos. Não é por acaso que se constata que a produção do conhecimento científico, em África, tem sido inferior a 3% se esta percentagem for comparada com a de outras regiões do mundo, apesar do constante crescimento de instituições a oferecerem cursos ao nível do doutoramento (Cloete, 2011; Zeleza, 2005).

Este aspecto leva-nos a questionar a qualidade da formação doutoral a ser oferecida no Continente, apesar das reformas retromencionadas (Cloete *et al.*, 2016; Hayward, 2012). Como se sabe, essas reformas resultam das exigências impostas pelos órgãos reguladores do sector para a criação de condições mínimas de qualidade, para a oferta de tais programas.

Usando uma metodologia qualitativa bibliográfica, o presente artigo discute sobre os desafios enfrentados pelas Universidades africanas na oferta de programas doutorais e propõe soluções aos mesmos problemas. Assim, na primeira parte, o artigo trata da transposição e readequação de programas de doutoramento no Continente africano; em seguida, aborda as temáticas relativas à autodefinição, à qualidade e à comodificação científica (segunda parte), sendo que na terceira e última parte da discussão, irá debruçar-se sobre as fragilidades de programas doutorais, em África, apresentando algumas propostas para a superação dos mesmos e, no fim, são apresentadas as respectivas conclusões.

2. Transposição e readequação de doutoramentos no Continente africano

Como no resto do mundo, o Continente africano experimenta transformações estruturais, no ensino superior, relacionadas com a acessibilidade, qualidade e relevância de programas académicos, disponibilidade e capacidade institucional. Um dos factores que coloca maior pressão sobre o ensino superior é o facto de este ter que contribuir para a transição para uma sociedade de conhecimento, que é uma condição fundamental para o progresso das nações e sociedades, sobretudo, no mundo contemporâneo (Castells, 2011; Langa, 2012; World Bank Group, 2009). De facto, a capacidade de um país para produzir, adoptar, adaptar, disseminar e comercializar o conhecimento tornou-se fundamental para a competitividade, para o crescimento económico e para a melhoria das condições de vida dos indivíduos e bem-estar da sociedade, razão pela qual a formação doutoral deva desempenhar um papel fundamental nesse processo (Carnoy & Castells, 2002; World Bank Group, 2009).

Embora seja uma região estratégica para o desenvolvimento mundial, o Continente africano permaneceu na periferia da sociedade do conhecimento científico, levando à sua exclusão na sociedade em rede (Castells, 2011). Isto faz com que, em comparação com outras regiões do mundo, a produção de conhecimento, em África, seja bastante baixa, situando-se entre 1% e 2%, o que torna o Continente africano incapaz de participar, plenamente, na sociedade do conhecimento (Cloete, 2011; World Bank Group, 2009; Zeleza, 2005).

Esta situação deve-se, primeiro, ao facto de a África ter menor número de investigadores em cada 1 milhão de habitantes, em comparação com os outros continentes e, segundo, ao facto de o Continente estar, constantemente, a enfrentar fugas massivas de cérebros, resultando na perda da sua capacidade interventiva, quanto à resolução de problemas enfrentados pelos seus países. Esta situação acontece numa altura em que a primeira geração, de académicos, que herdou as Universidades africanas após as suas independências, está, maioritariamente a envelhecer e a morrer (Mohamedbhai & Education, 2008; van't Land, 2016; Zavale & Langa, 2018).

O contexto da formação doutoral na África Subsaariana (ASS) torna-se ainda mais adverso à medida que as instituições não têm capacidade de formação de uma nova geração de académicos (Africa Grantmakers Affinity Group, 2008; Jowi & Obamba, 2013). Este aspecto tem estado a reflectir-se no baixo número de investigadores qualificados, nos baixos resultados de investigação, na fraca capacidade institucional de realização de pesquisa sistemática e na inadequada capacidade dos seus países para responder aos crescentes

desafios sociopolíticos e económicos por eles enfrentados, levando, assim, a pôr em causa a relevância dos programas de doutoramento neles oferecidos.

Entre os vários problemas associados à formação doutoral na África Subsaariana destaca-se a ausência de uma cultura intelectual e académica vibrante que, depois, tenha implicações na qualidade desta formação (Cloete *et al.*, 2016; Hayward, 2012). Nas últimas décadas, o discurso da emergência da sociedade e economia do conhecimento aumentou a pressão e demanda da formação doutoral no Continente, fazendo com que as suas Universidades começassem a abraçar a sua transformação para Universidades de investigação (Nyondo & Langa, 2021). Assim, em resposta à necessidade de adequação de modelos de doutoramento, existentes no resto do mundo, e às demandas do Continente africano, tem-se observado a transposição de programas doutorais e o seu transplante no contexto africano, exigindo, por esta via, a criação de novos programas, como se notará nos parágrafos a seguir.

3. O ciclo da educação doutoral em África: a experiência de Moçambique

Partindo da experiência de Moçambique, como no resto do mundo, o terceiro ciclo da formação universitária é o doutoramento, introduzido dentro do espírito das reformas curriculares de Bolonha. Esta foi uma resposta europeia ao problema da competição na economia de conhecimento entre a Europa e os Estados Unidos, tendo em consideração as características de integração económica, política e cultural da União Europeia. Depois, as reformas de Bolonha foram exportadas, no âmbito das políticas de cooperação, para o desenvolvimento do Sul Global.

Os EUA, a Ásia e alguns países da América Latina resistiram à “bolonhização” dos seus sistemas de ensino superior, quando, em Moçambique, a Lei nº 27/2009 (Assembleia da República, 2009) “bolonhizou” o ensino superior sem que, para tal, houvesse um estudo sobre a existência de condições estruturais para a sua implementação.

Um dos pressupostos de Bolonha era de preparar a União Europeia para a sociedade e economia do conhecimento. Nessa perspectiva, o doutoramento foi concebido como um grau académico estratégico para a criação de uma área europeia de ensino superior e de investigação. A componente central da formação ao nível do doutoramento foi o avanço do conhecimento por meio da investigação. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que a formação doutoral devia responder, cada vez, mais às necessidades de um mercado de trabalho mais amplo do que a academia, para que, mesmo formando-se numa área de conhecimento ou profissão, o graduado se tornasse versátil para desenvolver outras carreiras.

Entretanto, enquanto os países europeus recebiam fundos para suportar estudos, políticas públicas e programas de mobilidade, entre outros, como foi o caso do programa Erasmus, nada ocorria nos países fora da Europa, que foram impelidos a abraçar este modelo. Nos casos em que fundos europeus se estenderam aos outros países, em particular em África, o pressuposto foi de que estes países se adaptassem ao modelo europeu de Bolonha e não que Bolonha se adaptasse a eles. A título ilustrativo, pode-se ver que o programa Erasmus Mundus ou Erasmus Mais (+) é, fundamentalmente, isso.

Em nenhum momento, países como Moçambique adoptaram o espírito de Bolonha, senão a estrutura de ciclos de formação. Nenhum país africano, assim como nenhum programa relacionado a Bolonha, foi financiado por fundos nacionais. Da mesma forma, programas de mobilidade como Julius Nyerere, ou Mobilidade Académica Intra-África, não têm viabilidade e existência para além da caridade de fundos e estrutura burocrática e de gestão europeia. Esses programas fazem mais sentido para contextos europeus do que para países africanos, se não houver uma adequação a contextos concretos.

Inicialmente, Moçambique herdou quatro graus académicos (de 3+2+2+3 anos) de frequência universitária, provenientes de Portugal, durante o período colonial. O processo de Bolonha transformou esse sistema para três ciclos, nomeadamente Licenciatura, Mestrado e Doutoramento (de 3+2+3 anos), resultando na abolição do Bacharelato, consubstanciado, em Moçambique, através da Lei n° 27/2009 (Assembleia da República, 2009).

Desse modo, o ciclo do Doutoramento surge, portanto, num contexto em que Moçambique e outros países africanos não se anteciparam a dois eventos: por um lado, à pressão de um número cada vez crescente de estudantes de Mestrado a exigirem abertura de oportunidades de formação doutoral e, por outro, à pressão imposta pela sociedade para eles contribuírem para o desenvolvimento económico dos seus países, em resposta às necessidades de criação de sociedades de conhecimento. Para maior aprofundamento desta matéria, os parágrafos que se seguem irão discutir sobre os desafios inerentes à autodefinição, qualidade e comodificação científica de programas doutorais no continente.

4. Autodefinição, qualidade e comodificação científica

Desde a época medieval, a Universidade foi vista como um *locus* privilegiado da produção científica. Com efeito, de lá até a esta parte, até nos países africanos, a Universidade tem constantemente estado a crescer e a desenvolver-se, procurando adoptar políticas de autodefinição para responder aos desafios das transformações sociais. Ao apostar na utilização do conhecimento para a busca de soluções consentâneas aos problemas sociais, ela tem de estar consciente desta missão, sobretudo no mundo actual em que o desenvolvimento tecnológico-científico e a inovação têm dado provas de que a produção do conhecimento não está somente reservada ao ensino superior e à pesquisa institucional, mas também, a grandes projectos privados de empresas que se ocupam do papel da Universidade, contribuindo para as transformações socioeconómicas, conducentes ao bem-estar das pessoas. É a partir desta visão que as Universidades africanas são convocadas a assumir desafios identitários decorrentes das mudanças sociais impostas pela globalização e pelo neoliberalismo.

Antes de nos debruçarmos sobre as temáticas de que nos ocuparemos, comecemos por lançar duas questões que servirão de guia para a nossa reflexão sobre as possíveis mudanças de paradigma do funcionamento das Universidades africanas: (i) Como conduzir as Universidades africanas a mudanças radicais que passem a considerar como prioritária a produção do conhecimento científico, útil para os países africanos? (ii) Que estratégias elas podem adoptar para impulsionar a autodefinição de: (a) políticas de qualidade da pesquisa científica, (b) políticas de internacionalização, de formação de pesquisadores especialistas, (d) de retenção de talentos para a produção científica? (e) Como superar o problema da comodificação de programas académicos, sobretudo, de nível de doutoramento, nas suas universidades? Estas perguntas serão respondidas mais adiante.

Antes de mais, cabe-nos dizer que a reflexão sobre as questões aqui levantadas deve ter em linha de conta que a dimensão das Universidades africanas e a sua própria identidade exigem que se somem todas as ideias, para pensar sobre o futuro do continente africano, sabendo, em primeiro lugar, que o mundo mudou e, em particular, que a África está a mudar dia-a-dia. Daí a necessidade de revitalização do ensino superior, como anotaram os Chefes de Estado da União Africana (UA), na primeira Cimeira de Ensino Superior em África (TrustAfrica, 2015).

5. A comodificação dos programas doutorais

Beck e Cunha (2017) definem o termo «comodificação» como um fenómeno contemporâneo que consiste na "passagem de «quase tudo» à qualidade de mercadoria". Nesta acepção, comodificação é sinónimo de mercadorização ou mercantilização. Os processos

e efeitos da comodificação afectam, igualmente, a Universidade. Por isso, é comum falar-se de “comodificação da educação superior” (da Silva & de Freitas, 2021). Este termo pode ser aplicado a alguns programas doutorais oferecidos pela maior parte das Universidades africanas, uma vez que a massificação e a falta de diferenciação desses programas nem sempre garantem a qualidade de ensino, ou a qualificação de especialistas em matérias de pesquisa científica. Muitos dos programas doutorais das universidades africanas são desenhados com vista a formar recursos humanos que irão dedicar-se à docência, porque esta, facilmente garante sustentabilidade financeira às instituições de ensino. Tais programas doutorais descuram a necessidade de formar quadros em áreas cruciais de que os países africanos necessitam, nomeadamente técnicos superiores e especialistas para a pesquisa científica. É que a formação do capital humano para o desenvolvimento integral, entendido como processo complexo que envolve a melhoria económica, social e cultural dos indivíduos e da própria sociedade, capacita as pessoas para poderem ser autónomas na busca de soluções com vista à satisfação das suas necessidades básicas e emocionais (Perine, 2002).

Importa, porém, ressaltar que a premente ênfase na formação do corpo docente, em programas doutorais, levada a cabo pela maioria das Universidades africanas, permanece válida. No entanto, julgamos que tal ênfase deve ser devidamente recolocada no equilíbrio justo, para evitar que se ressalte um aspecto terminando-se por sacrificar outro não menos importante. Julgamos que a justa evidência conferida à formação do corpo docente em programas doutorais tem vindo a criar um notável desequilíbrio, o que prejudica o aspecto da pesquisa e inovação científica. Este desequilíbrio pode ter repercussões a longo prazo nos diversos segmentos de desenvolvimento da África.

6. Qualidade de ensino e pesquisa científica nas Universidades africanas

Ao reflectirmos sobre a qualidade do ensino e pesquisa, devemos partir da constatação de que o crescimento e a expansão do ensino superior no Continente africano são inquestionáveis, havendo muitos jovens que conseguem ter acesso à formação universitária. África é, predominantemente, um Continente de juventude. Prevê-se que, até 2025, ¼ da população mundial com menos de 25 anos de idade será africana. O World Bank Group (2009) estimou que nos dez anos subsequentes iria aumentar a pressão enfrentada pelos países africanos no que respeita à criação de emprego. Por isso, sabendo que o fenómeno da globalização e as transformações económico-sociais que se operam no mundo hodierno exigem o domínio do conhecimento científico-tecnológico, o mesmo banco referiu que investir numa educação de qualidade é promover o crescimento económico rumo ao desenvolvimento, porquanto os países com capital humano bem qualificado podem aumentar a competitividade, através do desenvolvimento de força de trabalho mais capacitada, face a rápidas mudanças de perfis e qualificações profissionais. Todavia, estamos conscientes de que na maior parte das Universidades africanas a qualidade de ensino e da pesquisa científica tem sido questionada.

Muitas instituições de ensino superior africanas têm falhado na sua missão de preparar quadros capazes de dominar e organizar o meio ambiente em função das necessidades das populações. Daqui se conclui que investir na educação de qualidade não é sinónimo de investir na proliferação de instituições de ensino superior nem equivale à massificação de programas doutorais. Vejamos, a título ilustrativo, o que tem vindo a acontecer na área da pesquisa científica: a UNESCO (2010) refere que os países do Continente africano são os que possuem, em todo o mundo, menor orçamento para o incentivo à ciência e à investigação. Calcula-se que, em média, nenhum país africano atinge 1% do orçamento para esta rubrica. O mesmo Relatório da UNESCO anota, ainda, que a ciência e

a investigação científica têm orçamentos ínfimos, nos países africanos, sobretudo, em comparação com os orçamentos alocados à área militar. Quando medimos os resultados de produção científica de investigadores pelo mundo, vemos que o continente africano é o que possui menos pesquisadores residentes; sendo que 77% dos pesquisadores do mundo estão no grupo denominado “os Grandes 5”, isto é, a União Europeia, os Estados Unidos, o Japão, a China e a Rússia.

Assim, podemos inferir que as universidades africanas estão aquém da capacidade de conduzir as suas populações ao desenvolvimento efectivo. Muitas vezes, a tenra idade como instituições de ensino superior ainda as mantém focadas em outras questões, como construção de infra-estruturas físicas, implementação de programas académicos para a sustentabilidade financeira, massificação e falta de diferenciação de programas doutorais, que quase em nada contribuem para a cultura da pesquisa científica, entre outras. Embora as Universidades africanas possuam Centros de pesquisa, constata-se que, como dissemos, atrás, elas têm poucos especialistas, o que leva a que os resultados obtidos sejam exíguos, pouco relevantes e de baixa qualidade. Acreditamos que este é o motivo pelo qual, em grande medida, prevalece a fraca capacidade de respostas aos desafios de desenvolvimento do Continente. A partir daqui podemos inferir que as Universidades africanas ainda não ganharam consciência de que, em todo o mundo, fazer pesquisa científica exige, por um lado, disponibilidade de recursos humanos (pesquisadores profissionais) altamente qualificados e, naturalmente, meios financeiros que permitam a produção de resultados tangíveis. Por outro lado, a pesquisa científica exige pessoas flexíveis e aptas para aprender das suas experiências, desafiando modelos mentais pré-estabelecidos (Juliatto, 2005).

As Universidades africanas devem considerar fundamental, antes de mais, ter um corpo docente e investigador estável, para que o conhecimento científico que cultivam não seja apenas um conhecimento académico, mas também, e sobretudo, um conhecimento útil, ao serviço do bem comum das populações, inscrevendo-se, assim, numa óptica de desenvolvimento capaz de transformar a vida das pessoas, para que estas alcancem a medida plena da humanidade.

Importa, igualmente, libertar as universidades africanas das ideologias políticas, advogando que a Universidade deve ser vista como lugar de busca incessante da “independência das mentes” (Habib *et al.*, 2008). Com efeito, o que veio a fortalecer o papel da universidade, no mundo ocidental, nos inícios do século XVIII, foi, sobretudo, a iniciativa da livre investigação científica que passou a dominar os estabelecimentos universitários, tendo sido o primeiro dos seus objectivos conciliar a investigação científica com o ensino. Aliás, isto está na génese da própria palavra “Universitas”, uma palavra que congrega interesses e conhecimentos universais.

7. Internacionalização

Na academia, a internacionalização é um termo que se usa para realçar a ideia de que as instituições de ensino superior precisam de estreitar laços de cooperação e consolidar a sua relação com outras instituições académicas, próximas e distantes. A internacionalização permite a mobilidade não só de docentes, mas também de investigadores. Isso significa que a partilha do conhecimento científico não olha para as fronteiras geográficas, culturais e linguísticas. Aliás, a história diz-nos que a Universidade do século XII não foi mais do que uma escola, que deixou de ter projecção puramente local, para passar a ser uma projecção ecuménica, internacional, aberta e inclusiva, chegando a congregar professores e alunos provenientes de vários quadrantes do globo. Do nosso ponto de vista, a internacionalização, nas universidades africanas, deveria privilegiar: (i) parcerias entre Universidades dos países desenvolvidos e Universidades africanas com vista à qualificação do corpo docente e de investigadores e; (ii) mobilidade de investigadores, para permitir a

transferência do conhecimento científico aplicado aos países africanos, criando e consolidando uma tradição de investigação e inovação científica.

8. Principais fragilidades dos programas doutorais em África

Dentre os vários desafios que muitas Universidades enfrentam no Continente africano, é de salientar a falta de condições adequadas para a oferta de programas doutorais que muitas delas enfrentam (Dietz *et al.*, 2006). Tais instituições, por exemplo, têm falta de pessoal académico qualificado que, muitas vezes, não está devidamente preparado para acompanhar estudantes a esse nível de formação, para organizar seminários, *workshops*, conferências, simpósios entre outras oportunidades académicas a que os estudantes devem estar expostos nas suas respectivas áreas de formação, no doutoramento.

Esses constrangimentos não só estão associados aos limitados recursos financeiros que elas enfrentam, mas também à falta de parcerias com o sector privado para o reforço da sua capacidade institucional. Neste sentido, a colaboração com o sector privado, onde se pode encontrar profissionais que possam contribuir na área, pode ajudar a trazer maior eficiência e reforço da sua capacidade institucional e académica em actividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para o acompanhamento de estudantes na supervisão das suas teses e de outros trabalhos por eles desenvolvidos. Entretanto, com excepção da África do Sul que já adoptou iniciativas desenvolvidas em outros continentes, a maior parte das Universidades africanas não desenvolveu alguma ligação com o sector privado, enfraquecendo, assim, a sua capacidade institucional e a sua qualidade formativa, mormente, os doutoramentos por elas oferecidos (Herman & Sehoole, 2017). Assim, é a partir dessa percepção que se deve repensar a capacidade estrutural das Universidades em África.

Outro desafio associado a esse problema tem que ver com a fraca colaboração entre Universidades de países africanos e, até do mesmo país, para a oferta de programas de doutoramento. Essa colaboração pode ser desenvolvida até em programas que podem ser oferecidos de forma conjunta entre as mesmas instituições, em vez de elas se olharem como concorrentes. Numa pesquisa desenvolvida por Backhouse (2009), partindo de desafios comuns que um grupo de cinco universidades sul-africanas enfrentavam nas suas ofertas formativas, a autora constatou que, em 1998, estas decidiram criar um consórcio Consortium of Schools of Education in South Africa (CSESA) para, de forma conjunta, resolverem os problemas em causa. Essa abordagem mostra que, para resolver os desafios estruturais que enfermam as Universidades africanas, estas precisam não só de criar parcerias com o sector privado e industrial como também precisam de trabalhar de forma conjunta para reforçar a sua capacidade estrutural e a sua oferta formativa, principalmente ao nível doutoral.

9. Falta de financiamento

O segundo problema associado à oferta de programas de doutoramento em África está ligado à falta de financiamento, tanto para estudantes como para as instituições que oferecem tais programas. Analisados a partir do ponto de vista da sustentabilidade, os programas de doutoramento oferecidos nos países africanos precisam de ser sustentáveis devido aos custos inerentes à contratação do pessoal académico, à criação e uso das suas instalações, à aquisição de material bibliográfico, entre outras. Assim, devido às despesas inerentes à oferta desses programas, as mesmas instituições não podem oferecê-los a custos muito baixos.

Por sua vez, considerando que a maior parte dos estudantes que frequentam cursos de doutoramento precisam de pagar as suas despesas de formação e outras, é de salientar que isso, muitas vezes, obriga-os a interromper ou a adiar os seus estudos (Backhouse,

2009). Nesse sentido, há necessidade de intervenção dos Governos africanos em atribuir-lhes bolsas de estudo e dar apoio financeiro, nos primeiros anos, às instituições que oferecem os referidos programas, de modo a reforçar a sua capacidade formativa, operacional e estrutural na oferta desses cursos (Oyewole, 2008; Jowi & Obamba, 2013).

Esta situação é mais preocupante, principalmente pelo facto de que entre os vários sectores académicos, tanto a pesquisa como programas de doutoramento têm enfrentado limitações de natureza financeira quando, ao mesmo tempo, acredita-se que as ideias produzidas nas Universidades devem contribuir para o crescimento sociopolítico e económico do continente (Herman & Schoole, 2017; Jowi & Mbvette, 2017). Isso mostra a irrelevância que, para muitos Governos africanos, programas de doutoramento e de investigação têm para o desenvolvimento dos seus países quando, ao mesmo tempo, espera-se que estes programas venham a contribuir para o desenvolvimento desses países.

10. Fraca capacidade de supervisão de estudantes

O terceiro desafio ligado à oferta de programas de doutoramento está associado à fraca capacidade que muitas universidades apresentam na contratação de pessoal qualificado para a supervisão de teses de doutoramento, se comparado com os elevados níveis de ingressos de estudantes para frequentar os mesmos programas. Consequentemente, apesar de as mesmas instituições de ensino superior (IES) produzirem um bom número de doutores, estes não têm capacidades para desenvolverem pesquisas científicas relevantes e de qualidade. Como referimos, de antemão, isto resulta na prevalência da fraca capacidade de instituições africanas responderem, devidamente, a desafios tanto institucionais como sociais e comunitários a elas impostos, colocando-se, assim, em causa a relevância da formação doutoral oferecida nessas instituições de ensino superior.

Ao desenhar programas doutorais, as Universidades africanas precisam de ter em consideração que a fraca capacidade de provisão de supervisores obriga a que muitos supervisores tenham números elevados de estudantes até dos níveis de licenciatura e mestrado a supervisionar, sem contar com a quantidade excessiva de trabalho que podem ter, reduzindo, assim, a sua qualidade de supervisões no Continente africano (Dietz *et al.*, 2006; van't Land, 2016). Assim, para assegurar a existência de supervisões de qualidade, é necessário incluir supervisores de outras instituições, abrindo espaço, também, para que as mesmas universidades possam trabalhar com académicos que se encontram na diáspora.

Isso quer dizer que há necessidade de as Universidades africanas investirem não só na formação do seu pessoal docente e investigador, enviando-os para outros países, como também há necessidade de as mesmas contarem com a contratação de pessoal que se encontra na diáspora e com pessoal académico de outras instituições para reforçar a sua capacidade de supervisão de teses de doutoramento.

11. Desafios de quem frequenta doutoramentos em África

Outro desafio não menos importante que afecta a qualidade doutoral em África está ligada com quem frequenta os doutoramentos oferecidos nos países africanos. Várias pesquisas realizadas por Backhouse (2009) confirmam que a maioria dos candidatos a programas de doutoramento oferecidos no Continente africano são pessoas com idade superior a 45 anos de idade, interessados em mudar de carreira, aumentar os seus salários e ajudar as suas instituições a cumprir exigências de órgãos reguladores na provisão de *staff* que seja devidamente qualificado sob pena de sofrerem sanções na acreditação ou reaccreditação dos programas por eles oferecidos. Isso acontece numa altura em que estes estudantes têm outras responsabilidades sociais e familiares que impõem sobre eles vários encargos financeiros. Isso obriga-os a dividirem o seu tempo entre várias

responsabilidades, sendo que o seu desempenho académico acaba não sendo o mesmo se estes tivessem menos ocupações. Estes factos levam especialistas a crer que muitos candidatos ao doutoramento fazem-no não em função do valor da ciência, mas para responderem a imposições sociais, financeiras e profissionais.

Assim, devido a limitações financeiras e pressão social por eles enfrentados, outros procuram ter vários empregos, às vezes, enquanto estudam em tempo parcial, com o risco de interromperem os seus estudos para trabalhar. Isso significa que estes têm pouco tempo para se dedicarem profundamente à academia, reflectir com profundidade sobre os desafios que a sociedade enfrenta e produzirem os resultados que deles se espera como académicos (Backhouse, 2009; Dietz *et al.*, 2006).

De acordo com Backhouse (2009), outro problema que os mesmos candidatos trazem aos programas de doutoramento tem que ver com o facto de muitos deles não terem alinhamento das suas áreas de formação, desde a licenciatura até ao doutoramento. Quando assim acontece, mesmo ao nível dos doutoramentos, em vez de estes usarem o conhecimento previamente adquirido para aprofundar aquilo que já aprenderam, estes chegam aos doutoramentos para aprender novos conceitos sem reflectir profundamente sobre eles, limitando, assim, a sua capacidade de reflexão crítica, analítica e interventiva na academia e na sociedade. Por esta razão, os programas doutorais em África precisam de ser avaliados em termos dos candidatos que atraem e dos resultados que estes trazem para a sociedade, definindo critérios de selecção e admissão, para o bem da ciência e da sociedade.

De igual forma, para acautelar algumas das fragilidades apresentadas pelos estudantes ao nível doutoral, há necessidade de as Universidades africanas investirem na mobilidade académica. O desafio relacionado a esta abordagem, entretanto, é que, conforme mencionado acima, a maioria dos estudantes de nível doutoral teria dificuldades de viajar para actividades de mobilidade por causa de compromissos laborais e responsabilidades sociais e familiares (Backhouse, 2009; Dietz *et al.*, 2006). Deste modo, este torna-se, também, um dos grandes obstáculos para o crescimento da vida académica, principalmente no nível de doutoramento, em África (Szanton & Manyika, 2002).

12. Conclusão

À guisa de conclusão, gostaríamos de sublinhar, com a brevidade necessária, que, da análise feita à oferta de cursos de doutoramento no Continente africano, importa referir que as Universidades africanas precisam de repensar e readequar os modelos por elas usados para atender às necessidades e condições concretas de cada país. Essa readequação deve ajudar a responder à necessidade de implementação de diferentes modelos de doutoramento, à fraca capacidade de investigação e à fraca cultura académica de cada uma das Universidades no Continente.

A busca dessas soluções deve ser acompanhada por um esforço conjunto dos gestores das instituições de ensino superior, dos órgãos reguladores do sector, bem como dos sectores privado e industrial na promoção de mudanças significativas e eficazes em relação a esse cenário. Importa, igualmente, reiterar que a qualidade da formação académica, principalmente no nível doutoral, é fundamental para o desenvolvimento e crescimento das nações africanas no contexto actual de transformações globais. Nesta óptica, a cooperação interuniversitária e com o sector privado, a mobilidade e a criação de condições mais exigentes de selecção de candidatos aos doutoramentos devem ajudar na melhoria da qualidade dos mesmos programas de formação superior de modo a ajudar os países africanos a se tornarem mais produtivos e menos dependentes tanto em termos económicos e tecnológicos, como em termos sociais e políticos, de modo a alcançar o almejado desenvolvimento social.

Para implementar as reformas acima mencionadas, recomenda-se que os programas doutorais, em África, ajudem os seus candidatos a se exporem a diferentes oportunidades de estudos, de pensamentos e de análises através de diversas redes internacionais de pesquisas e estudos. Por fim, recomenda-se que as universidades não precisam de se esforçar, precipitadamente, por oferecer todo o tipo de doutoramentos no Continente. Cada uma das universidades precisa de se especializar em projectos doutorais concretos, a partir dos quais o capital humano possa obter qualificação capaz de ser útil, para lhe permitir fazer uma melhor gestão do conhecimento com vista ao desenvolvimento sociopolítico e económico do Continente africano.

Referências

- Africa Grantmakers Affinity Group. (2008). *Developing and Retaining the Next Generation of Academics in African Universities: Funders' Perspectives*. Africa Grantmakers Affinity Group Retreat, 7 February 2008, Johannesburg, South Africa. <https://www.carnegie.org/publications/developing-and-retaining-the-next-generation-of-academics-in-african-universities-a-funders-perspectives/>
- Assembleia da República. (2009). *Lei nº 27/2009: Lei do Ensino Superior*. Maputo, Mozambique: Imprensa Nacional de Moçambique, E. P. Retrieved from https://iset-oneworld.ac.mz/images/phocadownload/Biblioteca/ES/1.LEI_272009.pdf
- Backhouse, J. P. (2009). *Doctoral Education in South Africa: Models, Pedagogies and Student Experiences* [PhD thesis, University of the Witwatersrand]. Johannesburg. <https://www.proquest.com/openview/4ac580564a16863023708e7b69e02466/1?cbl=2026366&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Beck, C. G., & Cunha, L. H. H. (2017). As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas. *Ciências Sociais Unisinos*, 53(1). <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.1.14>
- Carnoy, M., & Castells, M. (2002). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00002>
- Castells, M. (2011). A network theory of power. *International Journal of Communication*, 5, 15. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1136>
- Cloete, N. (2011). *Universities and Economic Development in Africa*. African Minds. <https://books.google.co.mz/books?id=nUZ0SLG1hc0C>
- Cloete, N., Mouton, J., & Sheppard, C. (2016). *Doctoral Education in South Africa*. African Minds. <https://doi.org/10.47622/9781928331001>
- da Silva, A. P., & de Freitas, F. C. H. P. (2021). O discurso da comodificação da educação na relação universidade acadêmica e universidade corporativa. *Educação UFSM*, 46. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442021000100283&nrm=iso
- Dietz, A. J., Jansen, J. D., & Wadee, A. A. (2006). *Effective PhD supervision and mentorship: a workbook based on experiences from South Africa and the Netherlands: South Africa-Netherlands Research Programme on Alternatives in Development (SANPAD)*. Rozenberg Publishers. <https://hdl.handle.net/1887/15364>
- Habib, A., Morrow, S., & Bentley, K. (2008). Academic freedom, institutional autonomy and the corporatised university in contemporary South Africa1. *Social Dynamics*, 34(2), 140-155. <https://doi.org/10.1080/02533950802280022>
- Hayward, F. M. (2012). Graduate education in Sub-Saharan Africa: prospects and challenges. *International Higher Education*, 2012(66), 21-22. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8587/7719>
- Herman, C., & Sehoole, C. (2017). *Research and PhD Capacities in Sub-Saharan Africa: South Africa Report*. B. Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/h233_02_south_africa_final_web.pdf
- Jowi, J. O., & Mbawette, T. (2017). The role of research centres and networks. In J. Knight & e. T. Woldegiorgis (Eds.), *Regionalization of Higher Education* (pp. 161-174). Sense Publishers. https://doi.org/10.1057/9781137311801_2

- Jowi, J. O., & Obamba, M. O. (2013). Internationalization in Africa: where to focus funding for real impact. *Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education*, 75-84. <https://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=FdO2vdiB0IC&oi=fnd&pg=PA75&dq=Internationalization+in+Africa:+Where+to+Focus+Funding+for+Real+Impact&ots=gUjFT1D OG&sig=kDkPi4zikHxx3KaDwirL6Ra6w4s>
- Juliatto, C. I. (2005). *A Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre a Qualidade da Educação*. Editora Champagnat. <https://books.google.co.mz/books?id=L6srAAAACAAI>
- Langa, P. V. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão. *Revista Científica da UEM, Série Ciências da Educação*, 1(0), 21-41. <https://www.kufunda.net/publicdocs/233615815.pdf>
- Mohamedbhai, G. T. G., & Education, A. f. t. D. o. E. i. A. W. G. o. H. (2008). *The Effects of Massification on Higher Education in Africa*. Association of African Universities. https://books.google.co.mz/books?id=IQ_opwAACAAI
- Nyondo, J. V., & Langa, P. V. (2021). Emerging research university in Africa: divergent views on relevance and experiences. *Вопросы образования* (1 (eng)), 237-256. <https://cyberleninka.ru/article/n/emerging-research-university-in-africa-divergent-views-on-relevance-and-experiences/viewer>
- Oyewole, O. B. (2021). The Internationalization of higher education in Nigeria. In *The Bloomsbury Handbook of The Internationalization of Higher Education in The Global South* (pp. 571-584). https://www.researchgate.net/profile/Olusola-Oyewole-2/publication/348541357_The_Internationalization_of_Higher_Education_in_Nigeria/links/6002ca4445851553a049509e/The-Internationalization-of-Higher-Education-in-Nigeria.pdf
- Perine, M. (2002). Por uma universidade crítica. In I. Domingues, P. R. M. Pinto, & R. Duarte (Eds.), *Ética, Política e Cultura* (pp. 329-335). Editora UFMG. https://www.google.co.mz/books/edition/Ética_pol%C3%ADtica_e_cultura/b3i7GImYrqQC?hl=pt-PT&gbpv=0
- Szanton, D. L., & Manyika, S. L. (2002). *PhD Programs in African Universities: Current Status and Future Prospects*. Institute of International Studies and Center for African Studies, University of California (Berkeley). <https://books.google.co.mz/books?id=rCittgAACAAI>
- TrustAfrica. (2015). *African Higher Education Summit: Revitalising Higher Education for Africa's Future*. Mail & Guardian Africa. https://www.academia.edu/66904921/Revitalising_Higher_Education_for_Africa_s_Future
- UNESCO. (2010). *UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science Around the World*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://books.google.co.mz/books?id=2ZTLCOe_fqwC
- van't Land, H. (2016). *The Changing Nature of Doctoral Studies in Sub-Saharan Africa: Challenges and Policy Development Opportunities at Six Universities in Sub-Saharan Africa*. International Association of Universities (IAU). https://www.academia.edu/19593050/The_Changing_Nature_of_Doctoral_Studies_in_sub_Saharan_Africa_Challenges_and_Policy_Development_Opportunities
- World Bank Group. (2009). *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa*. World Bank. https://books.google.co.mz/books?id=UcKD_X8f19QC
- Zavale, N. C., & Langa, P. V. (2018). African diaspora and the search for academic freedom safe havens. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 16(1/2), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/26819626>
- Zezeza, P. T. (2005). Transnational education and African universities. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 1-28. <https://www.jstor.org/stable/24486240>

Isenção de responsabilidade: As declarações, opiniões e dados contidos em todas as publicações são da exclusiva responsabilidade dos autores e colaboradores individuais e não da UNISCED e dos editores. A UNISCED e os editores declinam a responsabilidade por quaisquer danos a pessoas ou bens resultantes de quaisquer ideias, métodos, instruções ou produtos referidos no conteúdo.