

Pesquisa curricular em educação comparada: perspectivas no âmbito da formação doutoral no espaço lusófono

Curricular research in comparative education: perspectives within the scope of doctoral training in the portuguese-speaking space

Investigación curricular en educación comparada: perspectivas en el ámbito de la formación doctoral en el espacio de habla portuguesa

Gionara Tauchen  

Intituição de Vínculo, Cidade, UF – Brasil

João Manuel Correia Filho  

Universidade de Luanda, Luanda – Angola

Francisco Maria Januário  

Universidade Eduardo Mondlane, Maputo – Moçambique

João Felisberto Fernandes Semedo  

Universidade de Cabo Verde, Praia – Cabo Verde

Resumo

O estudo objetivou comparar documentos curriculares para a formação doutoral em Educação em Angola, Cabo Verde e Moçambique. Foram analisados, por meio da pesquisa comparada qualitativa e do quadro referencial tripartido (finalidade e perspectiva, foco e manifestações), os documentos curriculares e os decretos de criação de cinco cursos de doutoramento na área da Educação. Concluímos que a criação de legislação específica, a colaboração com instituições estrangeiras e a adoção de referenciais internacionais, especialmente advindos do Processo de Bolonha, evidenciam a busca por qualidade e relevância na formação de doutores. Também se observam diferentes ênfases formativas (avaliação e gestão, currículo e metodologias de ensino) expressando as interações entre a formação pós-graduada e as demandas de desenvolvimento dos diferentes contextos sociais, econômicos e políticos.

Palavras-chave: pesquisa curricular; educação comparada; doutorado; língua portuguesa.

Abstract

The study aims to compare curricular documents for doctorate training in Education in Angola, Cape Verde and Mozambique. The curricular documents and decrees that created five doctorate careers in the area of Education were analyzed through a comparative qualitative investigation and a tripartite framework (purpose and perspective, focus and manifestations). We conclude that the creation of specific legislation, the collaboration with foreign institutions and the adoption of international references, especially derived from the Bolonia Process, help alleviate the search for quality and relevance in the training of doctors. Different training emphasis is also observed (evaluation and management, curriculum and teaching methods) that express the interactions between postgraduate training and the development demands of different social, economic and political contexts.

Keywords: curriculum research; comparative education; doctorate; Portuguese language.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo comparar documentos curriculares para la formación de doctorado en Educación en Angola, Cabo Verde y Mozambique. Los documentos curriculares y decretos que crean cinco carreras de doctorado en el área de Educación fueron analizados a través de una investigación cualitativa comparada y el marco tripartito (propósito y perspectiva, enfoque y manifestaciones). Concluimos que la creación de legislación específica, la colaboración con instituciones extranjeras y la adopción de referentes internacionales, especialmente derivados del Proceso de Bolonia, ponen de relieve la búsqueda de calidad y pertinencia en la formación de los médicos. También se observan diferentes énfasis formativos (evaluación y gestión, currículo y metodologías de enseñanza) que expresan las interacciones entre la formación de posgrado y las demandas de desarrollo de diferentes contextos sociales, económicos y políticos.

Palabras clave: investigación curricular; educación comparada; doctorado; Idioma portugués.

Introdução

Inicialmente, o título de doutor (*licentia docendi*) foi uma honraria de distinção social concedida pela igreja (Reichmann; Vasconcelos, 2009) estando relacionada ao surgimento das primeiras universidades europeias no final da Idade Média. Com as reformas universitárias do século XIX, especialmente na Alemanha, o doutorado passou a ser considerado um grau para os pesquisadores do mais alto nível (Clark, 1992; Casper; Humboldt, 1997; Verhine, 2008; Tauchen; Terán Briceño; Nörnberg, 2025), expressando a capacidade de conduzir pesquisas de acordo com os padrões das comunidades acadêmicas.

Atualmente, a formação de doutorado integra os sistemas de ensino superior e de pesquisa da maioria das nações. Globalmente, observa-se a proposição e indução de políticas visando a (re)organização deste nível de formação, o aumento do número de cursos, de estruturas e de modalidades, bem como reformas curriculares que visam formar doutores para construir economias do conhecimento globalmente competitivas (Halse; Mowbray, 2011; Masson; Mainardes, 2011). Ou seja, a educação de doutorado tornou-se um campo de interesses políticos e, por isso, objeto de planejamento e de organização, contemplando movimentos de reforma e de transposição de modelos para a criação de cursos neste nível de formação.

No contexto africano, universidades são frequentemente concebidas como "motores de desenvolvimento" para a emergente economia do conhecimento (Cloete; Bunting; Van Schalkwyk, 2018). Consequentemente, a crescente demanda por pesquisadores qualificados tornou o doutorado uma parte crucial dos planos de desenvolvimento em África (Molla; Cuthbert, 2016). Na sequência do Fórum Africano sobre Ensino Superior para Ciência, Tecnologia e Inovação, organizado em 2014 pelo Banco Mundial e pelo Governo do Ruanda, os países africanos, incluindo Moçambique, enfatizaram a importância de aumentar o número de programas e de titulares de doutorado no continente (Molla; Cuthbert, 2016). No entanto, de acordo com Cloete, Maassen e Bailey (2015), Khodabocus (2016) e Cloete, Bunting e Van Schalkwyk (2018), existem vários desafios que precisam ser enfrentados como, por exemplo, o ambiente intelectual necessário para promover o engajamento crítico dos candidatos.

Adicionalmente, os modelos de oferta do ensino de doutorado permanecem predominantemente focados em um orientador individual, o que pode não atender às necessidades de candidatos com menor experiência em pesquisa (Molla; Cuthbert, 2016). Os programas são projetados principalmente para formar acadêmicos e, portanto, negligenciam os estudantes que pretendem trabalhar fora da academia (Balaban; Wright, 2014; Shin; Postiglione; Ho, 2018). Cloete, Bunting e Van Schalkwyk (2018) também mencionam as baixas taxas de conclusão e o tempo médio de conclusão nos programas africanos de doutorado.

Publicações da Rede de Pesquisa e Advocacia do Ensino Superior em África (HERANA) complementam essa análise, evidenciando fragilidades estruturais, políticas e governamentais no continente. Enfatizam a necessidade de compreender as condições e as atividades a serem desenvolvidas para aprimorar a produção de conhecimento, bem como a matrícula e a formação de mais doutores, o aumento da proporção de docentes com doutorado e da produção científica.

No âmbito dos países africanos lusófonos, a organização dos sistemas de ensino superior foi posterior às independências e as pós-graduações, em sua maioria, criadas a partir deste século, em colaboração internacional. A formação doutoral, anteriormente acessada, primordialmente, em instituições estrangeiras está, agora, em processo de regulamentação e desenvolvimento nos contextos nacionais. As nações assumiram a responsabilidade pela autorização e regulação deste nível de formação e as instituições, pela organização e desenvolvimento de processos sistematizados em documentos curriculares.

Neste sentido, questionamos: como vêm sendo concebidos, normatizados e organizados, nos documentos curriculares, os programas de doutoramento em Educação em Angola, Cabo Verde e Moçambique? Que focos curriculares são privilegiados? Que convergências e diferenças emergem entre esses currículos?

Com base nessas considerações, o presente estudo adota um quadro referencial tripartido com o objetivo de comparar os currículos propostos para a formação doutoral em Educação em Angola, Cabo Verde e Moçambique, visando analisar as diferenças e as semelhanças entre os textos curriculares, bem como rastrear os conteúdos das orientações nos contextos em que estão apresentados, (re)contextualizando-os. O estudo intenciona contribuir com a operacionalização do quadro referencial tripartido de Adamson e Morris (2015) para comparar currículos de doutorados, cujo recorte empírico é inédito, contribuindo com estudos comparativos que tomam o doutorado em Educação em países africanos lusófonos como objeto central, articulando legislação, história do ensino superior e análises curriculares.

Quadro referencial tripartido para a comparação entre currículos

A Educação Comparada, desde sua origem com Jullien de Paris (1775–1878), passou por diversas fases com objetivos de “descrever (1817), imaginar (1867), prever (1917) e prescrever (1967)” (Nóvoa, 2017, p. 15). São décadas de estudos consolidando o campo com diferentes perspectivas, abordagens e metodologias explorando significados culturais e discursivos que convergem e divergem nos e entre as diferentes espacialidades e temporalidades. Dentre as perspectivas mais contemporâneas estão “[...] aquelas que nasceram das forças de globalização e das mudanças no papel desempenhado pelo Estado (Bray; Adamson Mason, 2015, p. 27).

Dentre os esforços da Educação Comparada podemos citar, conforme Cowen, Kazamias e Ulterhalter (2012), a redefinição de conceitos e interpretações para compreender as relações entre o local, o nacional e o global. “Ler o global” significa selecionar uma agenda de trabalho acadêmico, identificando ansiedades e perplexidades inseridas em uma interpretação das partes estrangeiras do mundo, que se tornam deliberadamente visíveis. Neste sentido, explica que a Educação Comparada se desdobra em três momentos: “(i) transferência; (ii) tradução – o problema osmótico da inclusão de ideias, princípios, políticas e práticas educacionais em um contexto e sua inserção em outro; e (iii) a transformação do fenômeno educacional à medida que se expande socialmente nesse novo contexto” (Cowen, 2012, p. 409-410). Neste processo, os estados-nação são os principais agentes de “[...] seleção e tradução dos imperativos globais [...]” e “a seleção

e tradução dos imperativos educacionais globais são, em grande parte, processos locais sujeitos às limitações de atores e condições locais” (Law, 2012, p. 315).

Neste sentido, Adamson e Morris (2015) propuseram três dimensões interconectadas para orientar pesquisas comparadas entre currículos transculturais, designado como quadro referencial tripartido: determinar a finalidade e a perspectiva do estudo, selecionar os aspectos do currículo que serão foco de atenção (o quê) e identificar as manifestações relevantes. Os autores expressam que “uma comparação entre currículos é uma investigação ininterrupta de uma entidade dinâmica [...]” (Adamson; Morris, 2015, p. 346) e complexa e, por isso, “restringem a capacidade dos pesquisadores de captar uma imagem panorâmica e, geralmente, eles precisam se contentar com uma “foto” por inteiro ou optar por rápidos instantâneos das situações [...]” (Adamson; Morris, 2015, p. 346), utilizando, inclusive, análises multiníveis. Todavia, nos permitem contestar crenças e compreensões que configuram os currículos.

Adamson e Morris (2015) identificaram três finalidades e perspectivas frequentemente subjacentes às comparações de currículos: avaliadora, interpretativa e crítica. A perspectiva avaliativa busca evidências para subsidiar decisões curriculares e influenciar políticas e reformas. Essa abordagem foca no empréstimo e na transferência de práticas curriculares internacionais, geralmente impulsionada por dados, testes de desempenho, bem como atores transnacionais como Banco Mundial, UNESCO, OCDE etc. A perspectiva interpretativa ou hermenêutica foca na análise e explicação de fenômenos (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018; Devechi; Tauchen, 2015) frequentemente comparando currículos em diferentes períodos históricos ou investigando-os como artefatos socioculturais, visando a ampliação das compreensões e a produção de argumentos. A perspectiva crítica caracteriza-se pelo questionamento dos currículos a partir dos quadros referenciais, tais como pós-coloniais, feministas ou de equidade social, em que o pesquisador assume francamente um quadro político e ideológico.

Neste estudo, adotamos a perspectiva interpretativa e crítica. Entendemos que os documentos curriculares (Gimeno Sacristán, 2000) são organizadores de um sistema de distribuição de conhecimentos, visando o cumprimento de finalidades políticas e sociais específicas, as quais refletem embates de poder e diferentes visões de mundo. Neste sentido, os documentos curriculares formam e informam tanto um projeto formativo quanto a prática necessária à sua efetivação, pois além de estabelecem as intencionalidades educativas, orientam sua implementação. “Assim, pode-se afirmar que o currículo não assenta apenas em bases epistemológicas, mas também, e fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais [...]” (Rezende; Silva; Lelis, 2014, p. 997).

Os documentos curriculares, ao selecionarem e organizarem símbolos, significados e orientações, criam e recriam possibilidades educacionais, econômicas e sociais. Por isso, são importantes “[...] à medida que difundem os códigos sobre o que deve ser a cultura [...], tornando-os públicos” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 14) e, nesta esfera, estão sujeitos às traduções e interpretações dos atores sociais, em diferentes tempos e espaços (Silva; Fernandes, 2019).

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa (Denzin *et al.* 2024) e comparada (Cowen; Kazamias; Ulterhalter, 2012; Devechi; Tauchen, 2015), pois visa a “compreensão de

processos históricos constituídos por sentidos discursivos” (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 3) e significados culturais “nas” e “entre” as diferentes espacialidades e temporalidades (Nóvoa, 2017).

Nesta perspectiva, assumindo as orientações quadro referencial tripartido de Adamson e Morris (2015), o estudo teve por finalidade comparar documentos curriculares para a formação doutoral em Educação em Angola, Cabo Verde e Moçambique, assumindo a perspectiva histórico-hermenêutica (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018).

Em Angola e Cabo Verde, os documentos selecionados para análise (decretos e projetos de curso) referem-se à totalidade dos doutoramentos em Educação em funcionamento nesses países. Em Moçambique, foi selecionado o curso de doutoramento em Educação mais antigo no país, ofertado pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Os documentos foram analisados a partir de um protocolo de informações explicitando a ênfase dos cursos, o perfil de saída, o ciclo de formação e os requisitos para a concessão do grau. Conforme explicam Devechi, Tauchen e Trevisan (2018, p. 7), “não se intenciona produzir saberes generalizáveis e inabaláveis, mas interpretações com prometidas com a pluralidade de sentidos e seus respectivos contextos”.

Ensino Superior em Angola, Cabo Verde e Moçambique

Embora o ensino superior em Angola tenha sido introduzido em 1962, ainda no período colonial, o desenvolvimento estruturado e regulamentado dos cursos de pós-graduação só começou a ganhar forma a partir da segunda Reforma Educativa, iniciada em 2001, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 13/01, de 31 de dezembro. Esta lei estabeleceu as bases para a modernização e expansão do sistema educativo nacional, incluindo a formação avançada de quadros (Correia Filho; Aleaga, 2021).

Posteriormente, a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, veio substituir a anterior, trazendo uma estrutura mais clara para os diferentes níveis de ensino, com destaque para o ensino superior. Essa nova base legal consolidou a organização do sistema educativo em subsistemas distintos e passou a reconhecer formalmente a necessidade da formação pós-graduada (mestrados e doutoramentos) como elemento essencial para o progresso científico, tecnológico e socioeconômico. Em complemento, a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, introduziu alterações à Lei n.º 17/16, reorganizando o subsistema de ensino superior em ramos universitário e politécnico. Essa legislação também eliminou os cursos de bacharelato e reforçou o papel da investigação científica como eixo estruturante da formação superior (Correia Filho; Aleaga, 2021).

No âmbito desse processo reformista, o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN), a mais antiga do país, constituiu uma estratégia fundamental para a descentralização do ensino superior. A partir desse contexto, Angola passou a contar com oito instituições públicas de ensino superior, além da UAN, ampliando consideravelmente a cobertura geográfica e institucional do subsistema (Correia Filho; Aleaga, 2021).

A expansão do número de instituições, tanto públicas como privadas, contribuiu com a criação dos cursos de pós-graduação, sobretudo em Luanda e em províncias com maior tradição acadêmica como a Huíla e o Huambo. Este processo tem contribuído de forma significativa para a formação contínua de especialistas em diversas áreas do saber,

fortalecendo o tecido científico e técnico do país. Contudo, este crescimento também trouxe desafios substanciais no que diz respeito à garantia da qualidade do ensino, à adequação da infraestrutura e à capacitação do corpo docente (Correia Filho; Aleaga, 2021).

A formação doutoral em Angola tem apenas 14 anos de existência formal. O marco inaugural ocorreu com a criação do Curso de Doutorado em Direito na Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto. Este curso representou um passo decisivo na edificação da formação avançada no país e abriu caminho para a institucionalização de outros programas doutorais. No entanto, a expansão para outras áreas do saber, como as Ciências da Educação, é ainda mais recente e demonstra o caráter emergente deste nível de formação. Atualmente, os cursos de doutorado em Educação contam com menos de três anos de existência e ainda não realizaram nenhuma titulação.

Apesar desses avanços, a implementação e o funcionamento dos cursos de doutorado continuam a enfrentar diversos desafios. Entre os principais, destacam-se a insuficiência de docentes doutorados, limitações infraestruturais, carências em termos de recursos bibliográficos e tecnológicos, bem como fragilidades institucionais que afetam a qualidade da formação. Acresce, ainda, a necessidade de maior alinhamento entre os programas de pós-graduação e as prioridades do desenvolvimento nacional e regional, o que exige uma atuação articulada entre as IES e os decisores de políticas públicas (Correia Filho; Aleaga, 2021).

A promulgação de diplomas legais, como o Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março, que regulamenta a criação e o funcionamento dos cursos de pós-graduação acadêmica e profissional, e o Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de outubro, que reestrutura o sistema de ensino superior, reflete o compromisso do Estado angolano em estabelecer padrões de qualidade e fomentar um ensino superior capaz de promover a inovação, a investigação científica e o desenvolvimento de competências especializadas. Os novos cursos, são avaliados e autorizados, em regime de turma única, por meio de Decreto Executivo emitido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. A correlação entre o fluxo de titulação de discentes e a exigência de atos autorizativos ministeriais condiciona a abertura de novas turmas. Esses fatores operam como limitadores da expansão da pós-graduação, resultando em uma assimetria entre a oferta de cursos e o volume total de Instituições de Ensino Superior (IES) no território nacional.

Cabo Verde, por sua vez, conquistou sua independência em 1975. O primeiro estabelecimento de nível superior foi decorrente da organização do Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, em 1979. Na ocasião, segundo Varela (2011 p. 85), “[...] o modelo cabo-verdiano seguia, de perto, o português, com poucas nuances”.

Vieira, Lopes e Vieira (2018) explicam que no período de 1975 a 1989, a formação superior era provida no exterior por meio de bolsas de estudos. Os destinos mais frequentes eram Portugal, Cuba, a antiga União Soviética e o Brasil. Em 1992, é criada a Comissão Instaladora do Ensino Superior marcando os esforços para organizar e desenvolver o ensino superior em Cabo Verde.

Existiam em Cabo Verde, conforme Vieira, Lopes e Vieira (2018), apenas Escolas Superiores que conferiam cursos sem licenciatura: o Instituto Nacional de Investigação Tecnológica (1980, posteriormente transformado em Instituto Nacional de Investigação Agrária (1997), o Instituto Superior de Educação (1995), o Instituto Superior de Engenharia

e Ciências do Mar (1996), o Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresas (1995) e o Instituto Nacional de Gestão e Administração Pública (1998). Na virada do século, com a criação da Universidade Jean Piaget, em 2000, e da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), em 2006, tem-se a expansão do ensino superior em Cabo Verde. Atualmente, o país conta com 10 instituições: sete (7) Universidades e três (3) Institutos

Neste cenário, em 2007, a Uni-CV, baseada na experiência das IES que a antecederam e viriam a integrá-la e nas ações de cooperação internacional, criou cursos de pós-graduação por meio de parcerias com universidades estrangeiras que auxiliaram na elaboração dos currículos, no compartilhamento dos docentes qualificados (regime de mobilidade) para o desenvolvimento das disciplinas, na orientação das pesquisas, nas bancas de avaliação, bem como no “regime de dupla certificação, a cargo da universidade parceira e da Uni-CV” (Varela, 2011, p. 360).

O primeiro doutoramento da Uni-CV iniciou em 2009/2010, na área da Ciências Sociais e mantém-se ainda na oferta formativa (7ª edição), em parceria com as universidades brasileiras, buscando em seus projetos a “[...] aproximação às opções e orientações da Uni-CV e à realidade cabo-verdiana” (Varela, 2011, p. 362).

Subsequentemente, outras ofertas, em diferentes unidades orgânicas da Uni-CV, nomeadamente, doutoramentos (i) em Educação, (ii) em Gestão e Políticas Ambientais – 2ª edição, (iii) Gestão de Economia Rural e Agricultura de Precisão, (iv) Matemática Aplicada – 1ª edição e (v) Comunicação, Cultura e Tecnologia – novo.

Em Moçambique o ensino superior foi introduzido pela Universidade Eduardo Mondlane, fundada em 1962, como Estudos Gerais e Universitários de Moçambique e, em 1968, elevada à categoria de universidade com o nome de Universidade Lourenço Marques. Em 1976, um ano após a independência nacional, a universidade foi renomeada para Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem a um dos líderes nacionais que lutou contra o colonialismo português e é mais conhecido no país como o Arquiteto da Unidade Nacional. Na época da independência, a universidade contava com apenas 40 estudantes negros, representando menos de 2% da população estudantil total, e oferecia apenas cursos de graduação. Como consequência da herança colonial, assim como em outras partes de África, os modelos de ensino de doutorado em Moçambique permanecem semelhantes aos das universidades europeias, embora haja uma percepção crescente de que tais modelos são inadequados para as realidades africanas (Cross; Backhouse, 2014).

Após a independência, a responsabilidade da universidade para com o país enfrentou um enorme desafio. A escassez de professores qualificados era tão grave que algumas faculdades da UEM tiveram que fechar, visto que a prioridade do governo se concentrava no ensino secundário em detrimento do ensino superior (Rosário, 2012). Contudo, o cenário da década de 1980 foi marcado pelo recrutamento de quadros docentes com titulação avançada e experiência profissional. Tal qualificação viabilizou a reestruturação de matrizes curriculares no nível de bacharelado, conferindo maior abrangência e diversificação disciplinar à estrutura acadêmica (UEM, 2013a).

Os primeiros cursos de pós-graduação de mestrado foram introduzidos em 2001 e de doutorado em 2005, a partir das iniciativas dos departamentos que reconheceram a necessidade de especialização por parte da sociedade ou sentiram que já possuíam um corpo docente qualificado para tal. Como o processo foi espontâneo, as configurações

curriculares foram orientadas pelas experiências dos docentes (Mariano *et al.*, 2022). Os regulamentos para as pós-graduações foram implementados posteriormente em 2013.

Como consequência da ausência de regulamentação, diversos programas de doutorado surgiram de forma fragmentada, refletindo a formação e a experiência acadêmica de cada coordenador de doutorado e do corpo docente. Esta fragmentação pode ser decorrente de três aspectos interligados: (i) o contexto político e económico - o ensino superior em África tem sido frequentemente percebido como irrelevante pelos doadores, que fazem escolhas sobre o que financiar (Cloete; Bunting; Van Schalkwyk, 2018; Mamdani, 2008); (ii) a ausência de legislação universitária – até então a universidade não tinha uma direção estratégica clara em relação às regulamentações a serem implementadas e seguidas (UEM, 2020b) e; (iii) a falta de pessoal qualificado - o fato de a universidade ainda enfrentar restrições em termos de profissionais qualificados em tempo integral para aprimorar o ensino de doutorado. Apesar destes desafios, um olhar mais atento mostra que a UEM, a maior instituição do país, tem desempenhado um papel duplo fundamental no fornecimento de mão-de-obra qualificada e na promoção do ensino superior no país como um objetivo em si. A maior parte do pessoal das instituições de ensino superior que atualmente operam em Moçambique foi formada na UEM (UNESCO, 2021).

Curriculos para a formação doutoral em Educação

Em Angola, encontram-se em funcionamento 3 cursos de Doutoramento no que designamos área da Educação, embora com especializações diferentes, ofertados pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe e pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla.

O objetivo comum da área é formar doutores capazes de contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do sistema educacional. A pesquisa e a produção de conhecimento científico, a análise crítica e a aplicação dos conhecimentos para a solução de problemas educacionais são elementos centrais no doutoramento das três instituições, conforme evidenciamos na Tabela 1.

Tabela 1- Caracterização dos cursos de doutoramento na área da Educação em funcionamento em Angola.

Instituição	Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela	Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe	Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla
Curso	Doutoramento em Metodologia do Ensino Primário	Doutoramento em Ciências da Educação	Doutoramento em Educação
Criação	Decreto Executivo n. 3/25, de 2 de janeiro	Decreto Executivo n. 96/23, de 29 de junho	Decreto Executivo n. 88/23, de 2 de junho
Foco principal	Metodologias de Ensino Primário	Metodologia da Educação Pré-Escolar ou Metodologia do Ensino Primário	Processos educacionais e investigação em educação
Perfil de saída	a) Dominar os quadros conceituais e metodológicos no âmbito das metodologias de ensino primário; b) Exercer docência de aulas teóricas, teórico-práticas e práticas nos domínios das metodologias do Ensino Primário, na respectiva área	a) Pesquisa, produzir e socializar o conhecimento científico na área de Ciências da Educação, especificamente, numa das áreas de conhecimento ou metodologia a que se refere este grau.	a) Projetar, desenhar, executar e dirigir processos educacionais nas instituições de ensino; b) Avaliar a projeção, desenho, execução e direção de processos educacionais; c) Acessorar projetos de investigação e de

	de especialização, em cursos de graduação e pós-graduação, que qualificam e habilitam profissionalmente professores do ensino primário; c) Conceber, elaborar e avaliar projetos curriculares no domínio das metodologias de ensino primário na respectiva área de especialização; d) Orientar trabalhos de projetos em cursos de graduação e pós-graduação no domínio da formação e qualificação de professores para o ensino primário; e) Conceber e executar projetos de investigação de carácter inovador adequado à natureza das metodologias de ensino primário; f) Analisar e discutir questões relativas às metodologias de ensino primário em contextos de ação profissional; g) Intervir no âmbito das ações profissionais especializadas pela transposição e recontextualização dos saberes produzidos através da investigação em metodologias do ensino primário.	b) Analisar as metodologias existentes e refletir de forma crítica sobre a realidade educativa local, regional, nacional e internacional, bem como sobre o processo docente-educativo relacionado com a formação inicial de professores do nível da Educação Pré-escolar ou do Ensino Primário do Subsistema do Ensino Geral, com uma elevada exigência de conhecimentos científicos e técnicos; c) Atuar nos diferentes contextos de profissionalização integral e de atuação do professor da Educação Pré-escolar ou do professor do Ensino Primário para aperfeiçoamento do desempenho profissional pedagógico por meio do desenvolvimento de metodologias de ensino que atendam às exigências do Sistema de Educação e Ensino de Angola. d) Intervir como formador, metodológico ou supervisor na esfera do ensino primário, da educação de infância ou das políticas educativas.	desenvolvimento ao nível da instituição e do seu contexto social; d) Produzir conhecimento científico, considerando planos filosófico, epistemológico, ético, social, histórico e cultural da pesquisa em educação; e) Analisar e refletir criticamente a realidade educacional local, regional e nacional; f) Produzir e socializar conhecimento científico considerando os planos filosófico, epistemológico, ético, social, histórico e cultural da pesquisa em educação.
Concessão do grau	-Frequência e aprovação nas unidades curriculares; -Participação em seminários de investigação científica; -Aprovação no ato de defesa pública da tese.	- Aquisição de habilidades de formador de formadores, de metodólogo; -Publicação de, no mínimo, dois artigos em revistas, dois resumos em eventos e o cumprimento de todas as atividades previstas no curso; -Frequência e aprovação nas unidades curriculares; -Aprovação no ato de defesa pública da tese.	-Aquisição de habilidades científicas imprescindíveis para a investigação: de indagação, argumentação e capacidade de inovação; -Publicação de, no mínimo, dois artigos completos e dois resumos sobre os resultados da investigação em revistas nacionais ou internacionais; -Frequência e aprovação nas unidades curriculares; - Aprovação no ato público de defesa de tese.
Ciclo de formação	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.	4 anos, 3.600h de atividades curriculares equivalentes a 240 unidades de crédito.

Fonte: Produzido pelos autores.

Observa-se como tendências de investigação em Angola, a vinculação aos processos de educação escolar e, mais especificamente, didático-metodológicos. Basicamente, o Doutoramento em Metodologia do Ensino Primário e o Doutoramento em Ciências da Educação: Metodologia da Educação Pré-Escolar ou Metodologia do Ensino

Primário destacam, no perfil de saída, competências vinculadas às metodologias de ensino tanto como objeto de investigação como de intervenção.

Os cursos não estão organizados por linhas de investigação, mas podemos inferir, pela análise do perfil do egresso, possível tendência da área para as linhas de: i) Políticas públicas e gestão educacional; ii) Formação de professores; iii) Currículo e práticas pedagógicas. Outras linhas que poderiam ser contempladas, oportunamente, seriam Inclusão e diversidade, Tecnologias na educação, Educação e Sociedade, entre outras.

No que diz respeito às diferenças, destaca-se o Doutorado em Metodologia do Ensino Primário, oferecido pelo ISCED de Benguela, que concentra sua formação na inovação e investigação metodológica especificamente para o ensino primário, com um perfil voltado à docência, elaboração e avaliação de projetos curriculares. Já o curso do ISCED do Sumbe, enfatiza as Ciências da Educação com foco na metodologia para a Educação Pré-escolar e Ensino Primário, buscando desenvolver competências para análise crítica da realidade educativa e atualização das práticas pedagógicas, além da atuação como formador e supervisor. Por sua vez, o programa do ISCED da Huíla tem uma abordagem mais abrangente em Educação, focando no planejamento, avaliação de processos educacionais e produção científica, com um perfil que visa formar doutores aptos a contribuir para a gestão e investigação em múltiplas áreas da educação.

Em Cabo Verde encontram-se em funcionamento, na área da Educação, os cursos ofertados pela Universidade de Cabo Verde (UniCV) e pela Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV) (um curso na cidade de Praia e outro em Mindelo). Um marco importante para a pós-graduação no país foi o Decreto-lei n. 22/2012, que estabeleceu o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior.

O ciclo de estudos conducente ao grau contempla a produção de tese original e “eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação” (Cabo Verde, 2012, p. 964). A concessão do grau será conferida após aprovação do candidato em ato público de defesa de tese.

Tabela 2 - Caracterização dos cursos de doutoramento na Área da Educação em funcionamento em Cabo Verde

Instituição	Universidade de Cabo Verde (UniCV)	Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV)
Curso	Doutoramento em Educação	Doutoramento em Educação (dois cursos: Praia e Mindelo)
Criação	Deliberação N° OII/CONSU/2017	Despachos N.ºs 12 e 13/ARES/2024 De 19 de junho de 2024, in BO n° 128, de 16 de julho
Foco principal	Política Educativa e Administração Educacional Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa Avaliação Educacional Educação e Desenvolvimento	Currículo, Tecnologias e Práxis Educativas Políticas Educativas e Administração Educacional Regulação e Avaliação da Educação Educação, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
Perfil de saída	a) Capacidades de compreensão sistemática num domínio científico de estudo; b) Competências, aptidões e métodos de investigação associados à área científica; c) Capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;	a) Análise e compreensão sistemáticas dos fundamentos teóricos e empíricos da educação contemporânea; b) Conceção e aplicação de métodos de investigação associados à área científica; c) Elaboração e realização de projetos de investigação significativa, respeitando as exigências de excelência e ética académicas;

	d) Competência para a realização de trabalhos de investigação que respeitem as exigências impostas pelos padrões de qualidade e excelência académicas; e) Capacidade de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas; f) Capacidade de comunicar-se com os seus pares de demais comunidade académica e a sociedade em geral sobre questões atinentes a sua área de formação e especialização; g) Competências para promover, em contexto académico e/ou profissional, o progresso científico, tecnológico, social e cultural. O diplomado por este curso estará habilitado para desenvolver atividades profissionais de docência em cursos superiores de ciências da educação, bem como cargos de direção e assessoria em instituição de educação e formação.	d) Análise crítica e resolução de problemas fundamentais da educação; e) Formulação de políticas de governança, regulação, avaliação e aprimoramento da qualidade da educação; f) Elaboração e avaliação políticas, projetos, programas e práticas educacionais e sistematização de propostas e ideias inovadoras; g) Capacidade de comunicação científica sobre as questões atinentes à sua área de especialização.
Concessão do grau	Cursar as unidades curriculares obrigatórias (4 no primeiro ano de curso (60cr). Apresentar, pelo menos, dois artigos científicos para publicação e participar de eventos científicos. Avaliação do projeto de tese após a conclusão das unidades curriculares do tronco comum. Tese de doutoramento, aprovada em prova pública.	Frequência e aprovação em 10 unidades curriculares. Aprovação em Exame de Qualificação no termo das Unidades Curriculares. Trabalho de investigação e elaboração da Tese de doutoramento, aprovada em prova pública.
Ciclo de formação	180 créditos, sendo 5.900 horas de trabalho: 405 horas de contato e as restantes, de trabalho autónomo.	210 créditos, sendo 2100 horas de contato, incluindo a orientação da tese, e 3500 horas de trabalho autónomo.

Fonte: Produzido pelos autores.

Ambas as instituições convergem na importância da Política Educativa e Administração Educacional para a gestão e a regulação nos diversos subsistemas. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular, aliados às Tecnologias e Práticas Educativas, são vistos como instrumentos de transformação, capazes de promover a inovação e contribuir para o progresso sustentável. A Regulação e Avaliação da Educação, assim como a Avaliação Educacional, são compreendidas como ferramentas de monitoramento e aprimoramento contínuo da qualidade do ensino. A Educação, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, e a Educação e Desenvolvimento, refletem a preocupação com a formação de cidadãos conscientes e engajados com os desafios do presente e do futuro.

A análise comparativa dos projetos de doutoramento em Educação oferecidos pela Uni-CV e pela ULCV revela uma convergência de objetivos e perfis de saída, com foco no desenvolvimento de competências de pesquisa, docência e gestão.

Em Moçambique, nossa análise centrou-se no curso de Doutorado em Educação da Universidade Eduardo Mondlane, criado pela Faculdade de Educação (FACED), em 2018. O curso é oferecido em regime de tempo inteiro, no modelo presencial, podendo realizar algumas atividades académicas online, por exemplo, as comunicações científicas. Tem a duração de oito semestres, quatro dos quais são reservados para atividades académicas em que os doutorandos frequentam os módulos do curso, elaboram e defendem o projeto de investigação.

Tabela 3- Caracterização do curso de doutoramento em Educação em funcionamento na UEM

Instituição	Universidade Eduardo Mondlane
Curso	Doutoramento em Educação
Criação	Despacho Reitoral n. 46/98, de 10 de fevereiro
Foco principal	(i) Docência, currículo, diversidade e aprendizagem em contextos formais e não formais, (ii) Políticas e gestão da Educação; (iii) Trabalho, Educação e Género
Perfil de saída	a) No domínio do saber: conhecer o sistema educacional, teorias educacionais, métodos de investigação, avaliar processos e sistemas. b) No domínio do saber fazer: desenvolver métodos de investigação inovadores, realizar pesquisa com padrões de qualidade internacional, assessorar o governo e o sector privado na análise de políticas e na concepção e implementação de currículos, participar nos processos de avaliação e garantia de qualidade, liderar grupos e projetos de pesquisa educacionais e comunicar-se com os seus pares e com a comunidade científica em matérias da sua área científica. c) No domínio de saber estar: ser comunicativo e capaz de integrar equipas de trabalho multidisciplinares, cultivar análise, síntese e avaliação crítica de ideias novas e complexas, pautar pela inclusão nas suas práticas profissionais e demonstrar valores éticos na condução da pesquisa.
Concessão do grau	Concluir com sucesso módulos curriculares comuns no 1º ano em conformidade com o Regulamento dos Cursos de Pós-graduação (63 créditos), módulos opcionais e defesa da proposta de pesquisa (22cr). Frequentar seminários temáticos, de orientação da tese e estágio académico (33cr). Publicação de um artigo científico e submissão de um manuscrito em revistas indexadas ou com revisão de pares e provas de apresentação de uma comunicação, em pelo menos, um evento científico. Realizar atividades de investigação específica para cada linha de pesquisa e defender a tese (38cr).
Ciclo de formação	180 créditos, sendo que 90 (2700h) são para cursos modulares, 72 (2160h) são de investigação e 18 (540h) são para outras atividades académicas.

Fonte: Produzido pelos autores.

De acordo com o currículo do curso (UEM, 2024, p. 4), o objetivo geral é “formar investigadores e profissionais de educação qualificados com competências que lhes permitam a implementação da investigação e realização das atividades de ensino, de extensão e de gestão nos diferentes campos de atuação”. O curso tem como foco capacitar em pesquisa, proporcionando habilidades para investigar diversas áreas da educação com base em metodologias qualitativas e quantitativas, promover a análise crítica das dinâmicas e sistemas educacionais, abordando questões de diversidade, equidade, inclusão, gestão e políticas. Além disso, o curso explora temas de formação docente e produção de novos saberes nos campos da educação, formação profissional, relações de trabalho, gênero e meio ambiente.

Análise e discussão

Os cursos de “doutoramento” seguem a designação e o regime de créditos mais próximo ao adotado em Portugal. Na Universidade de Lisboa, por exemplo, o ciclo de estudos, envolvendo as unidades curriculares e a produção da tese, variam de 180 a 240 créditos. Da mesma forma, desde os processos de acreditação realizados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) até aos programas de financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) considera-se Ciências da Educação, como área universal, e curso de doutoramento. Estrela (2007) explica que, com a criação das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra e Universidade do Porto), foram iniciadas as investigações de

mestrado e, posteriormente, criados os cursos de doutoramento, os quais carregaram a designação do suporte/estrutura institucional.

Destaca-se, também, que o sistema de créditos, amplamente adotado no primeiro e no segundo ciclos das reformas de Bolonha, constituindo o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), parece ter sido assumido nos contextos analisados. Os créditos expressam o “volume de aprendizagem com base nos resultados de aprendizagem definidos e na carga de trabalho associada” (ECTS, 2015, p. 10) aos componentes curriculares que, nos contextos analisados, evidenciam a preponderância de créditos obrigatórios sobre os optativos.

Outro aspecto a destacar é a exigência de publicação de artigos para a titulação associado, na maioria dos sistemas, à avaliação da qualidade do curso e aos impactos das pesquisas, pois os resultados podem ser disseminados e incorporados ao corpo de conhecimento da área, promovendo o avanço científico. As publicações do doutorando demonstram sua capacidade de produzir conhecimento original e relevante, expressam o desenvolvimento das habilidades de comunicação, de análise e síntese. O processo de revisão por pares, comum na publicação de artigos, também contribui com a qualificação e a rigorosidade científica da pesquisa.

Por outro lado, a pressão para publicar (Tauchen *et al.*, 2025) pode levar a um foco excessivo na quantidade em detrimento da qualidade da pesquisa, gerar ansiedade e estresse nos doutorandos, prejudicando sua saúde mental. A falta de experiência em publicação pode dificultar a sistematização na forma de artigos e o processo de publicação pode ser demorado, o que pode atrasar a titulação do doutorando.

É importante ressaltar que a publicação de artigos é uma forma de disseminar o conhecimento e contribui com a construção do currículo dos jovens pesquisadores, mas é fundamental que as instituições e os cursos de doutoramento adotem medidas para mitigar os aspectos problemáticos dessa exigência, como oferecer apoio e orientação aos doutorandos no processo de publicação, valorizar a qualidade da pesquisa, promover o acesso a periódicos de qualidade e incentivar a publicação em acesso aberto (Tauchen; Nörnberg, 2025).

A análise comparativa entre os programas de doutoramento em educação de Angola, Moçambique e Cabo Verde revela tanto convergências quanto diferenças significativas em termos de estrutura, foco e perfil formativo. Em comum, ambos os países oferecem cursos com duração aproximada de quatro anos, que exigem aprovação em disciplinas, produção científica e defesa pública da tese, reforçando o compromisso com a formação avançada e a investigação de qualidade. Além disso, os programas buscam formar profissionais capazes de atuar criticamente na docência, na gestão educacional e na produção e socialização do conhecimento científico, atendendo as demandas específicas dos seus sistemas educativos.

Por outro lado, as diferenças refletem abordagens distintas para as necessidades educacionais locais e para a organização curricular. Os cursos angolanos, oferecidos pelos ISCED, apresentam foco maior em metodologias de ensino para o ensino primário e educação pré-escolar, com perfis de saída que privilegiam a intervenção pedagógica direta e a inovação metodológica. Em contraste, os programas cabo-verdianos são mais amplos e diversificados, englobando áreas como políticas educacionais, administração, avaliação, tecnologias educativas e desenvolvimento sustentável, demonstrando uma preocupação

com a educação em níveis mais estratégicos e interdisciplinares, assim como em Moçambique que inclui temas como trabalho, gênero e diversidade.

Essa comparação evidencia que, embora ambos os países estejam investindo na formação doutoral para fortalecer suas áreas de educação, Angola privilegia uma formação mais aplicada e voltada para a prática docente, enquanto Cabo Verde e Moçambique direcionam seus programas para uma abordagem mais ampla e integrada, que inclui aspectos curriculares, administrativos, tecnológicos e sociais da educação. Essas diferenças refletem não apenas contextos e prioridades distintas, mas também oportunidades para futuras colaborações acadêmicas entre os países lusófonos.

Considerações finais

Com base na análise comparativa dos currículos de formação doutoral em Educação em Angola, Cabo Verde e Moçambique, conclui-se que os programas apresentam tanto elementos convergentes quanto particularidades contextuais que refletem as prioridades e desafios de cada país. De modo geral, todos compartilham o compromisso com a formação de doutores qualificados para atuar na docência, na investigação científica e na gestão educacional, com forte ênfase na produção e socialização do conhecimento. A estrutura curricular, a exigência de publicações científicas e a defesa pública da tese evidenciam uma preocupação comum com a qualidade acadêmica e com a inserção dos doutorandos nos sistemas educativos nacionais e internacionais.

Entretanto, ao (re)contextualizar os conteúdos e as orientações curriculares, observam-se diferenças significativas quanto ao foco formativo e à abrangência dos programas. Angola apresenta uma proposta mais especializada, voltadas à prática pedagógica e à inovação metodológica, com ênfase no ensino primário e pré-escolar; Cabo Verde, por sua vez, adota uma abordagem mais ampla e estratégica, integrando temas como políticas públicas, tecnologias, desenvolvimento sustentável e avaliação educacional, alinhando-se a referenciais europeus; Moçambique, com um perfil multidisciplinar voltado à docência, currículo, diversidade, políticas e gestão, trabalho e gênero. Tais variações evidenciam não apenas as diferentes necessidades educacionais locais, mas também as influências políticas, históricas e epistemológicas que configuraram cada currículo. A comparação, portanto, não apenas revela semelhanças estruturais, mas também contribui para uma compreensão das intenções formativas e dos caminhos possíveis para o fortalecimento da formação doutoral em contextos africanos de língua portuguesa, bem como a cooperação em pesquisa e formação. Neste sentido, é pertinente o desenvolvimento de estudos sobre processos formativos (práticas de orientação, trajetórias de doutorandos, experiências de escrita e publicação) que complementem a análise documental e permitam compreender como os currículos prescritos se traduzem em currículos em ação, bem como pesquisas comparadas que examinem resultados e impactos dos programas nos diferentes contextos nacionais, tensionando a importação de modelos internacionais.

O estudo comparado evidencia agendas formativas convergentes – docência, gestão educacional, avaliação, políticas, currículo, tecnologias, diversidade, trabalho e gênero – que podem sustentar redes de pesquisa interinstitucionais entre Angola, Cabo

Verde e Moçambique e, por extensão, com outros países lusófonos do Sul. A identificação de desafios estruturais comuns à pós-graduação africana (escassez de doutores, fragmentação de programas, dependência de agendas de financiadores, fragilidades regulatórias) reforça a pertinência de consórcios regionais, programas de doutorado em rede e estratégias conjuntas de formação e circulação de quadros, reduzindo assimetrias em relação ao Norte global.

Observa forte influência curricular dos Princípios de Salzburgo (EUA, 2005), estabelecidos no Processo de Bolonha como base das reformas para a educação de doutorado, especialmente ao registrar o doutoramento como i) atividade de pesquisa (EUA, 2010); ii) com duração de 3 a 4 anos; e iii) o desenvolvimento de competências transferíveis que podem ser formalizadas e adquiridas por meio dos componentes curriculares que integram os cursos, como competências de comunicação, de gestão de projetos, etc. Além disso, destaca-se a centralidade dos Estados na definição dos padrões de qualidade, de autorização e de avaliação dos cursos ofertados que ocorrem em regime de turma única, limitando a oferta contínua de cursos de pós-graduação ainda reduzidos em comparação ao número de Instituições de Ensino Superior. O estudo sinaliza, portanto, a necessidade de políticas que articulem expansão com condições materiais e acadêmicas frente às fragilidades apontadas para os contextos africanos.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o desenvolvimento da investigação.

Referências

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 285/20, de 29 de outubro. Aprova a reestruturação do Sistema de Ensino Superior em Angola. **Diário da República**, I Série, n.º 163, de 29 de outubro de 2020.

ANGOLA. Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino da República de Angola. **Diário da República**, I Série, n.º 60, de 31 de dezembro de 2001.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 3/25, de 2 de janeiro. É criado o Curso de Doutorado em Metodologia do Ensino Primário, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, que confere grau acadêmico de Doutor. **Diário da República**, I Série, n. 1/32, de 2 de janeiro de 2025.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n.º 29/11, de 3 de março. Regula a criação e o funcionamento dos cursos de pós-graduação acadêmica e profissional nas instituições de ensino superior. **Diário da República**, I Série, n.º 42, de 3 de março de 2011.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n.º 96/23, de 29 de junho. É criado o Curso de Doutorado em Ciências da Educação, no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, que confere grau acadêmico de Doutor, com as Especialidades em: a) Metodologias da Educação Pré-

Escolar; b) Metodologias do Ensino Primário. **Diário da República**, I Série, n. 19, de 29 de junho de 2023.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 88/23, de 2 de junho. É criado o Curso de Doutoramento em Educação, no Instituto Superior de Ciências da Educação de Huíla, que confere grau acadêmico de Doutor. **Diário da República**, I Série, n. 117, de 27 de junho de 2023.

ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n.450/22, de 30 de setembro. São aprovadas as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Pós-Graduação do Subsistema de Ensino Superior. **Diário da República**, I Série, n. 186, de 30 de setembro de 2022.

ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 345-368.

BALABAN, C.; WRIGHT, S. History of policy debates about doctoral education. **UNIKE Notes on Doctoral Education**, v. 1, p. 1-16, 2014.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 22/2012 de 7 de agosto. Série I, n. 46, **B.O. da República de Cabo Verde**, 2012. p. 958-973.

CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 13/2018 de 7 de dezembro. Série I, n. 80, **B.O. da República de Cabo Verde**, 2018. p. 1934-1953.

CLARK, W. On the ironic specimen of the doctor of philosophy. **Science in Context**, v. 5, n. 1, p. 97-137, 1992.

CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CLOETE, N.; BUNTING, I.; VAN SCHALKWYK, F. **Research universities in Africa**. Cape Town, South Africa: African Minds, 2018.

CLOETE, N.; MAASSEN, P.; BAILEY, T. **Knowledge production and contradictory functions in African higher education**. Cape Town, South Africa: African Minds, 2015.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília: Capes, 2012.

COWEN, R. Introdução: o nacional, o internacional e o global. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.) **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v.1. Brasília: Capes, 2012. p. 407-412.

COMISSÃO EUROPEIA. Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura. **Guia do utilizador ECTS 2015**, Serviço das Publicações da União Europeia, 2015. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>.

EUA - EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”** (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and recommendations, 2005. Disponível em: <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-2005-conclusions-and-recommendations.html>. Acesso em: 28 jan. 2026.

EUA - EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Salzburg II, **Recommendations**. 2010. Disponível em: <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html>. Acesso em: 28 jan. 2026.

CORREIA FILHO, J. M.; ALEAGA, T. R. A historicidade do Ensino Superior desde a gênese até à actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano. **Revista Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 177–202, jan. 2021.

CROSS, M.; BACKHOUSE, J. Evaluating doctoral programmes in Africa: Context and practices. **Higher Education Policy**, v. 27, p. 155–174, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; GIARDINA, M. D.; CANNELLA, G. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 6. Ed. California: SAGE Publications, 2024.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G. O futuro da educação comparada: das interpretações de mundo à comunicação com o outro? *In*: **37 Reunião Anual da ANPED**, 2015, Florianópolis. p. 1-17.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230055, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

HALSE, C.; MOWBRAY, S. The impact of the doctorate. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 5, p. 513-525, 2011.

KHODABOCUS, F. Challenges to doctoral education in Africa. **International Higher Education**, v. 25, p. 25–27, 2016. DOI:10.6017/ihe.2016.85.9246.

LAW, W. O estado desenvolvimentista, mudança social e educação. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília, DF: CAPES; UNESCO, 2012. v. 1. p. 407-412.

MAMDANI, M. Higher education, the state and the marketplace. **JHEA/RESA**, v. 6, p. 1–10, 2008.

MARIANO, E.; MANUEL, C. J.; JANUÁRIO, F.; AMÂNCIO, H.; CAPURCHANDE, R. Challenges of doctoral programmes in Mozambique: Experiences from the case of Eduardo Mondlane University. *In*: SCHERER, C.; SOORYAMOORTHY, R. (Eds.). **Doctoral Training and Higher Education in Africa**. London and New York: Routledge, 2022.

MASSON, G.; MAINARDES, J. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 70-85, Jul./Dez. 2011.

MOLLA, T.; CUTHBERT, D. In pursuit of the African PhD: A critical survey of emergent policy issues in select sub-Saharan African nations, Ethiopia, Ghana and South Africa. **Policy Futures in Education**, v. 14, p. 635–654, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210316641567>.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 51, p. 13-31, 2017.

SHIN, J. C.; POSTIGLIONE, G. A.; HO, K. C. Challenges for doctoral education in East Asia: A global and comparative perspective. **Asia Pacific Education Review**, v. 19, p. 141–155, 2018. DOI: 10.1007/s12564-018-9527-8.

TAUCHEN, G.; NÖRNBERG, M. Formação pós-graduada nos planejamentos estratégicos dos programas na área da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 132-158, jan./abr. 2025.

TAUCHEN, G.; BORGES, D. S.; TERAN BRICEÑO, J. C.; SCHNEIDER, R. B. Planejamento estratégico e autoavaliação da pós-graduação: autorregulação e/ou re-regulações performativas? **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–18, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.24606.037. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24606>. Acesso em: 14 jul. 2025.

TAUCHEN, G.; TERÁN BRICEÑO, J.C.; NÖRNBERG, M. Pós-Graduação e formação de doutores: tendências e preocupações emergentes: tendências e preocupações emergentes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 1–20, 2025. DOI: 10.21713/rbpg.v20i41.2314. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2314>. Acesso em: 18 ago. 2025.

REICHMANN, T.; VASCONCELOS, B. “Seu dotô”: aspectos históricos e linguísticos. **Pandaemonium germanicum**, v. 13, p. 146-170, 2009.

REZENDE, V. M.; SILVA, M. V.; LELIS, U. A. currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan./abr. 2014.

ROSÁRIO, L. Universidades Moçambicanas e o futuro de Moçambique. In: BRITO, L.; CASTEL-BRANCO, C. N.; CHICHAVA, S.; FRANCISCO, A. (Eds.). **Desafios para Moçambique**. Maputo, Mozambique: IESE, 2012. p. 89-102.

SILVA, F. C. T.; FERNANDES, C. C. M. Estudo de documentos curriculares prescritos: (de)compondo uma metodologia de investigação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 225-241, nov./dez. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.69522.

UEM - UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Faculdade de Educação. **Currículo do Curso de Doutorado em Educação**, Modalidade Acadêmica – Variante “Por Curso”. Maputo, 2024.

UEM - UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Regulamento dos cursos de pós-graduação da Universidade Eduardo Mondlane**. Maputo, Mozambique: UEM, 2013a.

UEM - UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Regulamento dos cursos de pós-graduação da Universidade Eduardo Mondlane**. Maputo, Mozambique: UEM, 2020b.

UEM - UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. **Despacho Reitoral n. 46/98**, de 10 de fevereiro.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE CABO VERDE. **Projeto de plano curricular do doutoramento em Educação**. 2024.

UNESCO. **Mapping research and innovation in the Republic of Mozambique**. 19/02/2021.

VARELA, B. **Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde**: Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho, 2011.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VIEIRA, J. J.; LOPES, I. P.; VIEIRA, A. L. C. O Ensino Superior e as instâncias de poder em Cabo Verde. **Avaliação**. Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 490-508, jul. 2018.

Recebido em: 19 ago. 2025

Aceito em: 06 jan. 2026