



ARTIGO | Fluxo contínuo

O Doutorado em Educação no Brasil: evolução e desafios

The Doctorate in Education in Brazil: evolution and challenges
El Doctorado en Educación en Brasil: evolución y desafíos

Robert Verhine
Pietro Bompert

RESUMO

O presente artigo apresenta a evolução e os desafios históricos do Doutorado em Educação no contexto brasileiro, com destaque para fatores como o papel do planejamento sistêmico, os processos avaliativos e as políticas públicas ao longo das décadas. O argumento central é esses fatores, aliados ao envolvimento da comunidade acadêmica e ao compromisso com o aperfeiçoamento contínuo do sistema, têm orientado, de forma positiva, a evolução do Doutorado na área de Educação. A promoção de programas de pós-graduação de excelência, o fomento a internacionalização e a implementação do Doutorado Profissional em Educação (DPE) são também elementos de discussão. As conclusões apresentam os desafios para a área de Educação, a respeito da consolidação da identidade própria do DPE, das ações formativas com utilização das tecnologias digitais para o ensino híbrido e a educação a distância, e da reformulação de políticas para encerramento de cursos de Doutorado.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Doutorado em Educação; Educação Superior Brasileira.

ABSTRACT

This article presents the historical evolution and challenges of the Doctorate in Education in the Brazilian context, highlighting factors such as the role of systemic planning, evaluation processes, and public policies over the decades. The central argument is that these factors, combined with the involvement of the academic community and the commitment to continuous improvement of the system, have positively guided the evolution of the Doctorate in Education. The promotion of excellent graduate programs, the fostering of internationalization, and the implementation of the Professional Doctorate in Education (DPE) are also elements of discussion. The conclusions present the challenges for the field of Education regarding the consolidation of the DPE's identity, educational initiatives using digital technologies for

hybrid learning and distance learning, and the reformulation of policies for the closure of Doctorate programs.

Keywords: Graduate Study; Doctorate in Education; Brazilian Higher Education.

RESUMEN

El presente artículo presenta la evolución y los desafíos históricos del Doctorado en Educación en el contexto brasileño, destacando factores como el papel de la planificación sistémica, los procesos de evaluación y las políticas públicas a lo largo de las décadas. El argumento central es que estos factores, junto con el involucramiento de la comunidad académica y el compromiso con la mejora continua del sistema, han orientado de manera positiva la evolución del Doctorado en el área de Educación. La promoción de programas de posgrado de excelencia, el fomento a la internacionalización y la implementación del Doctorado Profesional en Educación (DPE) también son elementos de discusión. Las conclusiones presentan los desafíos para el área de Educación en cuanto a la consolidación de una identidad propia del DPE, las acciones formativas que utilizan tecnologías digitales para la enseñanza híbrida y la educación a distancia, y la reformulación de políticas para el cierre de cursos de Doctorado.

Palabras-clave: Posgrado; Doctorado en Educación; Educación Superior Brasileña.

Introdução

Um fenômeno da contemporaneidade é o título de doutor, considerado o mais alto grau acadêmico conferido por instituições educacionais. Embora esse título assuma significados distintos em diferentes países, a visão moderna do doutorado o define como uma formação avançada voltada à pesquisa, seja de natureza teórica ou aplicada.

Os programas de doutorado evoluíram significativamente desde suas origens na Europa medieval, quando os primeiros títulos foram concedidos no século XII. Inicialmente centrados nas áreas de teologia, direito e medicina, os doutorados passaram a abranger uma variedade cada vez maior de disciplinas. O conceito moderno de "doutorado em pesquisa", caracterizado pela ênfase na produção de conhecimento original, surgiu na Alemanha do século XIX e logo se disseminou por outros países, especialmente os Estados Unidos e o Reino Unido (Altback, 2007).

Atualmente, o chamado "doutorado em pesquisa" é oferecido em inúmeros países, espalhados por todas as regiões do mundo. Dados recentes indicam que os Estados Unidos lideram com mais de 8.000 programas de doutorado, seguidos pelo Reino Unido, com mais de 4.000 (PhD Portal, 2025).

O Brasil também se destaca nesse cenário, com mais de 2.500 programas de doutorado em atividade (Plataforma Sucupira, 2025).

No contexto brasileiro, como em muitos outros países, existem dois tipos principais de doutorado em pesquisa: um voltado à produção de conhecimento teórico e à formação de pesquisadores; e outro com enfoque na dimensão prática do conhecimento construído com o objetivo de resolver problemas em contextos específicos. Essa distinção é expressa pelos termos “acadêmico” e “profissional”. No cenário internacional, o que no Brasil é rotulado como “doutorado acadêmico” geralmente corresponde ao título de “PhD”.

Entre os doutorados mais comuns mundialmente, destaca-se o doutorado em Educação, que pode ser ofertado tanto na modalidade acadêmica quanto na profissional. No Brasil, havia, ao final de 2024, 129 programas de doutorado em Educação – um crescimento de quase 300% em relação ao final de 2006¹.

Outras tendências relevantes na Área de Educação, observadas entre o final de 2006 e 2024, incluem:

- O percentual de programas de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem o título de doutor aumentou de 45% para quase 70%;
- O número de doutorados profissionais saltou de zero para 19;
- A distribuição regional dos programas tornou-se mais equilibrada. Segundo Sousa, Real e Miranda (2024), a oferta de pós-graduação em Educação cresceu 400% na região Norte, 260% no Nordeste e 170% no Centro-Oeste – taxas que superaram significativamente o crescimento registrado nas regiões Sul e Sudeste.

O que está por trás desses números? Este artigo busca oferecer reflexões acerca de tais tendências, analisando a trajetória do doutorado em Educação no Brasil a partir de suas origens históricas, do papel desempenhado pelo planejamento e pela avaliação, bem como da adoção de políticas mais recentes. Esta última dimensão é analisada por meio de três componentes: a promoção de programas de excelência, o foco na internacionalização e o estabelecimento do doutorado profissional. Para concluir, são discutidos os principais desafios a serem enfrentados pelo doutorado na Área de Educação no futuro próximo. O

¹ Os dados referentes ao final de 2024 foram fornecidos aos autores do artigo pela Coordenação da CAPES para a Área de Educação, em junho de 2025. Os dados para o final de 2006 foram extraídos de Brasil (2007).

argumento central do artigo é que fatores como o planejamento e a avaliação de programas em escala nacional, aliados ao envolvimento da comunidade acadêmica e ao compromisso com o aperfeiçoamento contínuo do sistema, têm orientado, de forma positiva, a evolução do doutorado no Brasil – inclusive na Área de Educação². Porém, considerando a dinâmica da realidade brasileira, novos desafios precisam ser enfrentados.

Origens históricas

Os estudos de pós-graduação no Brasil remontam à década de 1930. Entre os anos 1930 e 1960, tais estudos, de modo geral, eram realizados sob a forma tutorial, no qual o aluno, trabalhando com um professor catedrático, produzia uma tese e a defendia perante uma banca de acadêmicos renomados. Este modelo, de inspiração europeia, foi legalizado quando o Estatuto das Universidades Brasileiras, no seu Artigo 90, estabeleceu que o título de Doutor poderia ser conferido ao candidato que tenha concluído curso de graduação e defendido tese de assunto de natureza técnica ou científica. Assim definida, a pós-graduação na época era restrita, encontrada em poucas universidades e, mesmo nelas, ofertada por apenas algumas áreas. Fora da comunidade acadêmica, o título de Doutor era pouco conhecido. Nesse período, havia o entendimento que a defesa de tese de doutorado e estudos pós-graduados eram processos distintos, pois os únicos estudos formais de pós-graduação, exigindo matrícula na instituição e a conclusão de disciplinas, eram desenvolvidos através de cursos de especialização e aperfeiçoamento (Rosa; Verhine; Oliveira, 2018).

A formalização da pós-graduação, no modelo hoje conhecido, aconteceu somente a partir de 1965, com base no Artigo 69 da LDB/1961, que estabeleceu que cursos de pós-graduação poderiam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior, abertos à matrícula de candidatos que houvessem concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma. A regulamentação foi efetivada através do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE). O referido Parecer distinguiu a pós-graduação lato sensu da pós-

² Nesse texto, o termo “Área de Educação” inicia com letra maiúscula, pois se refere a uma área de avaliação especificada pela CAPES. A distinção é importante, pois no seu sentido genérico, a área de educação abrange o ensino, mas na CAPES, por razões históricas, a Área de Educação e a Área de Ensino são tratadas como campos distintos.

graduação *stricto sensu* e determinou que esta última fosse composta por dois níveis: mestrado e doutorado. Também indicou que esses dois níveis seguissem o modelo denominado “americano”, no qual os cursos são organizados a partir de programas, em lugar de optar pela abordagem europeia baseada na relação tutorial, já mencionada. O Parecer estimulou a criação de cursos de pós-graduação no Brasil. No final de 1966, já existiam no país 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, oficialmente reconhecidos, e essa expansão se intensificou após a reforma universitária instituída em 1968 (Balbachevsky, 2005). Um elemento crítico neste sentido foi a sanção da Lei 5.539/68, que impôs a titulação de pós-graduação *stricto sensu* como condição para a progressão na carreira docente das universidades federais. Como consequência, a expansão do sistema de pós-graduação foi acelerada, pois as universidades se voltaram para a criação dos cursos de mestrado e doutorado visando atender as demandas de legitimação por parte de seus próprios docentes (Verhine, 2008).

Ligado ao desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil foi o desenvolvimento de pesquisas nas universidades brasileiras, algo já contemplado no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Porém, nos anos subsequentes, a pesquisa universitária não foi priorizada e a profissionalização continuou sendo o foco principal das universidades. Esta situação começou a mudar a partir da década de 1960, com a introdução de políticas que buscaram a consolidação de uma política nacional de ciência e tecnologia. As lideranças da comunidade científica e das forças armadas acordaram quanto à importância de um sistema nacional de ciência básica para o desenvolvimento econômico do país. Houve convergências entre os dois setores sobre a necessidade de promover a formação de pesquisadores altamente qualificados para sustentar a implementação de tais iniciativas.

Nesse contexto, o governo brasileiro inicialmente focalizou sua atenção na capacitação de pesquisadores no exterior, o que originou uma nova geração de cientistas que reconheciam as vantagens associadas com o uso da pós-graduação como base para a produção acadêmica. Mesmo assim, até o final da década de 1960, muitos dos principais núcleos de pesquisa foram localizados fora da estrutura universitária, algo comum na França e outros países europeus. Na época, o investimento público na pesquisa foi concentrado em um conjunto restrito de grandes projetos de interesse nacional. Para assegurar o

financiamento necessário para implementar seus ambiciosos planos, o governo brasileiro criou, em 1967, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, em 1969, estabeleceu o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Em 1975, o Conselho Nacional de Pesquisa (até então pequeno) foi transformado em agência de fomento robusta, denominando-a de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O novo CNPq foi importante no sentido de democratizar o acesso ao financiamento público para projetos menores, desenvolvidos por professores universitários, trabalhando individualmente ou em grupos, o que serviu para ligar a pós-graduação brasileira, recentemente formalizada, e a pesquisa de natureza científica (Schwartzamn, 2001).

Voltando à trajetória histórica, na sequência das iniciativas pioneiras da PUC-RJ, em 1965, e da PUC-SP, na área de Psicologia Educacional, em 1969, surge, em 1970, marcado pelo mesmo pioneirismo, o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, no âmbito de um convênio celebrado com a Organização dos Estados Americanos do qual resultou a instituição da Faculdade Interamericana de Educação na qual foi instalado o referido mestrado que recebeu alunos de diversos países da América Latina.

A fase de implantação atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Com efeito, em 1971 surgem quatro programas: o da Universidade de São Paulo (USP), o da Federal Fluminense (UFF), o mestrado em Filosofia da Educação da PUC de São Paulo e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Verhine, 2008).

O primeiro curso de doutorado em Educação, por sua vez, foi implantado em 1976, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), dez anos depois de ter estabelecido o primeiro mestrado da Área. Em sequência, houve abertura de Doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, em 1977, em Educação na USP, em 1978, na UFRJ e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1980, e o Doutorado em Psicologia Educacional na

PUC-SP, em 1982. Houve um hiato entre 1982 e 1988, sendo retomado a expansão de novos cursos somente em 1989, acompanhando o III Plano de Pós-Graduação com sua ênfase no desenvolvimento de pesquisa no contexto de pós-graduação. Assim, a década de 80 se fecha com a abertura do doutorado na PUC-RS, prossegue em 1990 com o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, em 1991, os doutorados em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 1994, o doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Saviani, 1996).

A partir daí a expansão tende a se acelerar, com a Área tendo 33 doutorados em 2007, 46 em 2010 e 61 em 2013, chegando, como já visto, ao número de 129 em 2024³. Apenas duas das 50 áreas da CAPES possuem um número maior de cursos desse nível, sendo elas: Interdisciplinar (n=200) e Agricultura (n=165) (Plataforma Sucupira, 2025).

O papel da avaliação e do planejamento

Atualmente, a qualidade da pós-graduação *stricto sensu* brasileira é reconhecida internacionalmente (Brasil, 2023a). Esse reconhecimento está diretamente relacionado ao fato de que, diferentemente da maioria dos países, os programas de pós-graduação no Brasil integram um sistema nacional juridicamente constituído, caracterizado por processos de planejamento e avaliação conduzidos pelo governo federal em intervalos formalmente estabelecidos, com critérios validados pelas comunidades acadêmicas de cada área do conhecimento.

Para compreender esses processos, é importante considerar que a rápida expansão do sistema, a partir do início da década de 1970, colocou em debate a qualidade dos novos cursos de pós-graduação. Diante dessa situação, os governos militares adotaram medidas voltadas à promoção de um desenvolvimento mais sistemático do sistema. Em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação – órgão colegiado interministerial – com a função de formular e executar a política nacional de pós-graduação. Como resultado, foi

³ Para os dados sobre 2007 e 2024, ver nota n. 1. Para os dados referentes aos anos de 2010 e 2013, ver Sousa, Real e Miranda (2024).

criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e elaborado o I Plano Nacional de Pós-Graduação, referente ao período de 1975-1977.

Nesse mesmo contexto, organismos governamentais ligados à pós-graduação foram acionados e fortalecidos, garantindo os investimentos financeiros necessários para a implementação dessas políticas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, com foco inicial no fomento a estudos no exterior, passou a alterar sua política a partir dos anos 1970, diminuindo a ênfase em bolsas internacionais e concentrando-se no apoio a estudantes e programas sediados no Brasil.

Em 1976, a CAPES instituiu um sistema sistemático de avaliação de cursos de pós-graduação, com o objetivo de subsidiar decisões sobre a aprovação de novos programas, elevar a qualidade geral do sistema e distribuir bolsas e recursos financeiros de forma mais eficiente. Inicialmente, as avaliações baseavam-se em visitas *in loco* realizadas por comissões de pares. Contudo, em 1980, a CAPES reconheceu a necessidade de um modelo mais estruturado e abrangente, que não apenas garantisse a qualidade, mas também orientasse a distribuição de recursos – sob o pressuposto de que os programas considerados de “alta qualidade” utilizariam esses recursos de forma mais eficaz (Brasil, 2023a; Brasil, 2023b).

Os resultados das avaliações, a princípio confidenciais e restritos às agências federais, passaram a ser encaminhados aos programas de pós-graduação avaliados por meio de relatórios. Ainda assim, a divulgação desses resultados permaneceu limitada às instituições e aos programas envolvidos. Desde o início, o modelo de avaliação da CAPES fundamentou-se na análise por pares, com base em relatórios anuais apresentados por cada programa, os quais resultavam em uma classificação em uma escala de qualidade. Originalmente composta por cinco níveis, essa escala tinha como patamar mínimo recomendável o nível “Regular”, necessário para o credenciamento junto ao então Conselho Federal de Educação (atualmente Conselho Nacional de Educação - CNE).

As comissões de avaliação eram compostas por representantes das áreas do conhecimento, e sua atuação era coordenada por um presidente indicado pela CAPES. As avaliações foram inicialmente anuais, estabelecendo a noção de periodicidade formal desde os primeiros anos. Com o tempo, o intervalo entre

as avaliações foi ampliado: para dois anos em 1982, três anos em 1998 e quatro anos em 2017, em função do crescimento do SNPG e dos custos envolvidos.

Além de organizar suas comissões com membros da comunidade acadêmica, a CAPES tomou medidas adicionais para envolver essa comunidade nos processos decisórios, destacando-se, nesse sentido, a criação, em 1986, do Conselho Técnico-Científico (CTC). Esse órgão, com forte representação acadêmica, passou a coordenar as atividades de avaliação, inclusive no que diz respeito à criação de novos programas e à avaliação periódica dos já existentes⁴.

As ações avaliativas da CAPES foram complementadas por uma série de Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). No entanto, por razões políticas, esses planos não seguiram a mesma periodicidade regular das avaliações. Os conteúdos de tais planos são sumarizados em diversas fontes, inclusive Brasil (2023b) e Brasil (2025). Fica evidente que embora apresentassem temáticas recorrentes, cada plano introduziu ênfases específicas dignas de nota. Por exemplo, o Plano Nacional I, formulado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, vigente entre 1975 e 1979, concentrou-se na institucionalização do sistema, consolidando a pós-graduação como atividade regular da educação superior e assegurando seu financiamento. O Plano Nacional II, elaborado pela CAPES para o período de 1982 a 1985, enfatizou a elevação da qualidade dos programas, com foco no fortalecimento do modelo de avaliação. O Plano Nacional III (1986-1989), por sua vez, buscou integrar a pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia, concebendo a pesquisa e a produção intelectual como eixos centrais dos programas. A partir de então, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) passaram a se organizar em torno de linhas de pesquisa e a reconhecer seus docentes como agentes fundamentais na produção científica nacional. Essa vinculação entre universidade e produção de conhecimento, típica desde o século XVIII em países como Alemanha e Estados Unidos, revela-se crucial na formação de pesquisadores, ao proporcionar

⁴ Em 2007, com a ampliação da responsabilidade da CAPES pela publicação da Lei 11.502/2007 para auxiliar na elaboração da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, um segundo CTC foi criado para coordenar essa nova vertente de trabalho. Para distinguir o CTC da Educação Superior do CTC da Educação Básica, os termos CTC-ES e CTC-EB foram adotados. Porém, nesse artigo, apenas o termo CTC será utilizado, sempre denotando o CTC-ES.

ambientes de aprendizado pela prática investigativa, orientada por docentes pesquisadores.

Já o Plano IV jamais foi oficialmente publicado, mas, conforme as fontes acima citadas, o mesmo recomendava a flexibilização do sistema, permitindo a criação de programas com ênfase profissional, além de prever a inserção e o reconhecimento internacional da pós-graduação brasileira. Em sequência, o Plano Nacional V (2005-2010) priorizou a correção das assimetrias regionais, introduzindo o princípio da indução estratégica na política nacional de pós-graduação. Também abordou o impacto social do ensino e a formação de professores para a Educação Básica. Tais temas foram também abordados pelo Plano Nacional VI, relativo ao período 2011-2020, que ainda inovou ao contemplar a formação de pessoal qualificado para o setor produtivo, reforçando o compromisso da pós-graduação com o desenvolvimento socioeconômico do país.

Por fim, o Plano Nacional de Pós-Graduação VII (2025–2029) enfatiza a inclusão, propondo a ampliação da oferta de cursos, a flexibilização do SNPG, a redução das assimetrias regionais e inter-regionais, a simplificação dos processos avaliativos e a intensificação da articulação entre programas de pós-graduação, instituições de Ensino Superior e os sistemas de Educação Básica⁵.

Feito este panorama acerca dos Planos Nacionais da Pós-graduação, com explicitação das suas principais propostas, cabe o posicionamento acerca das significativas influências sobre o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, ou se elas apenas consolidaram tendências já em curso. Certamente, seu impacto foi limitado pela ausência de um orçamento específico que assegurasse a implementação plena de suas propostas. Ainda assim, ao destacarem temas como pesquisa, produção científica e internacionalização, os Planos, em conjunto com os processos avaliativos conduzidos pela CAPES, exerceram papel relevante na consolidação do doutorado no Brasil – inclusive na Área de Educação. As implicações dessas transformações se refletem nas

⁵ O referido Plano foi programado, inicialmente, para contemplar o período de 2021 a 2030. O período foi alterado em 2023 para contemplar de 2024 a 2028. Finalmente, após adiamentos na sua conclusão, acabou abordando o período de 2025 a 2029. A comissão responsável por sua elaboração foi instalada em 23 de junho de 2022, com 36 membros, sendo um deles o co-autor desse artigo, Robert Verhine.

mudanças políticas promovidas pela CAPES a partir do final do século 20, as quais serão abordadas na seção seguinte.

Principais alterações e aperfeiçoamentos

Como mencionado, a avaliação e o planejamento foram fatores que explicam, pelo menos em parte, a consolidação da pós-graduação brasileira. Outro fator relevante foi o fato de que, embora o modelo tenha sido mantido em sua essência, houve, na condução do SNPG, abertura para ajustes na política adotada, o que permitiu melhorias significativas ao longo do tempo.

Essas mudanças foram numerosas, mas três delas merecem destaque, considerando seu impacto sobre o doutorado brasileiro: o foco na excelência, a valorização da internacionalização e a criação da figura do doutorado profissional.

O foco na excelência

Apesar de sua consolidação, o processo de avaliação da CAPES foi objeto de questionamentos a respeito da escala de avaliação utilizada no final da década de 1990. Tinha, à época, a gradação de muitos programas próximos ao topo da escala, o que a comprometia e mostrava-se como desafio na etapa de distribuição de recursos para cada programa de pós-graduação.

Como resposta, em 1998, a escala foi expandida de cinco para sete níveis, com a especificação explícita de que os graus superiores – ou seja, as notas 6 e 7 – só poderiam ser alcançados por programas de excelência comprovada. Para atingir esses patamares, os programas deveriam oferecer o curso de doutorado e se destacar em relação a seus pares na mesma área, ocupar posições de liderança na comunidade científica e atender a padrões internacionais de qualidade (Brasil, 1999). Como essas notas, passaram a estar associadas não apenas ao prestígio, mas também ao recebimento de maiores recursos financeiros.

Durante muitos anos, existiram dúvidas sobre a equivalência entre os conceitos atribuídos aos programas antes de 1998 e as notas atribuídas posteriormente. A questão da equivalência ganhou importância ao longo do tempo, pois entidades dos setores público e privado, inclusive instituições de

Ensino Superior, passaram a utilizar cada vez mais a nota do programa de origem do egresso como critério de seleção para efetivar novas contratações. Assim, em 2021, o CTC instalou um Grupo de Trabalho para explicitar a questão. O referido GT determinou que o antigo conceito A é equivalente à atual nota 5, pois as notas 6 e 7, diferentemente do conceito A, “foram criadas com critérios específicos de alta qualidade no contexto internacional” (Brasil, 2020).

Apesar dos incentivos positivos introduzidos pela inclusão das notas 6 e 7 na escala de avaliação, tal iniciativa gerou desafios específicos no contexto da Área de Educação. Por um lado, observou-se um crescimento no número de programas de doutorado em Educação com notas 6 ou 7: de três em 2000 para cinco em 2007, dez em 2017 e, finalmente, 14 a partir da avaliação de 2021/2022⁶. Por outro lado, quando se considera a proporção em relação ao total de doutorados na Área, verifica-se a manutenção de um percentual praticamente constante, em torno de 10%. Em contraste, em quase todas as demais áreas do conhecimento da CAPES, esse percentual aumentou de forma expressiva. Após a avaliação de 2021/2022, por exemplo, 26% de todos os programas de doutorado foram classificados como de excelência. O percentual da Área de Educação – 10,2% - ficou abaixo de todas as demais, com exceção da Área de Ciências da Religião e Teologia. Embora, para a Área de Educação, esse percentual tenha representado um aumento de 40% em relação à avaliação anterior, houve áreas nas quais o aumento superou 100%⁷.

Duas razões principais explicam o número relativamente baixo de notas 6 e 7 atribuídas à Área de Educação. Para entendê-las, é importante destacar que, ao introduzir notas para indicar excelência, a CAPES ampliou, em 1998, o papel do CTC, tornando-o responsável pela determinação final das notas atribuídas nas avaliações dos programas. A partir de então, o referido Conselho passou a assumir, como parte de sua missão, a tarefa de preservar a integridade da escala da CAPES e a comparabilidade entre os conceitos atribuídos às diferentes áreas do conhecimento, tendo como preocupação principal a manutenção da exclusividade das notas 6 e 7. Como consequência, o poder relativo das

⁶ A avaliação programada para 2021 demorou dois anos, devido ao impacto da COVID-19 e também à paralisação gerada pela judicialização do processo, descrita por Verhine e Souza (2021).

⁷ Os dados sobre programas 6/7 foram fornecidos aos autores do artigo pela Diretoria de Avaliação da CAPES, em novembro de 2022.

comissões de área foi reduzido, já que o CTC, no exercício dessa missão, tem alterado frequentemente os conceitos por elas recomendados.

Esse papel foi implementado pela primeira vez na avaliação referente ao triênio 1998-2000. Como detalhado por Horta e Moraes (2005), a Área de Educação foi fortemente penalizada, pois todas as suas recomendações referentes à atribuição de notas 6 ou 7 foram inicialmente rebaixadas. A partir de um complexo processo de reconsideração, três dessas notas foram recuperadas, mas ficou evidente que o CTC - com maior representação das áreas das ciências exatas e da vida em relação às humanidades – duvidava da "cientificidade" da Área de Educação e do rigor da sua avaliação, o que evidenciou "patente desrespeito ao representante de área e clara manifestação de desconfiança e descrédito pelo trabalho realizado pela comissão da área" (Horta; Moraes, 2005, p. 98). Observou-se ainda que, ao duvidar da avaliação de um programa, o CTC tendia a desconfiar da avaliação de todos os programas da Área, gerando uma cascata de múltiplos rebaixamentos.

Desde então, diante dessa situação, as coordenações e comissões de avaliação da Área de Educação têm sido excepcionalmente criteriosas na atribuição das notas, recomendando notas 6 e 7 apenas nos casos que podem ser plenamente defendidos. Como resultado, a Área de Educação tem sofrido historicamente um número muito pequeno de rebaixamentos, conquistando o respeito dos demais membros do CTC pela seriedade e competência do seu trabalho avaliativo. No entanto, sem dúvida, essa postura exigente tem limitado o número de notas 6 e 7 atribuídas, sobretudo, em comparação com outras áreas que, em muitos casos, têm buscado aumentar seu prestígio pelo número de notas altas e não necessariamente pela rigorosidade das avaliações.

A segunda razão para a proporção relativamente pequena de notas 6 e 7 na Área de Educação está relacionada à segunda mudança de destaque: o foco na internacionalização.

A valorização da Internacionalização

No final da década de 1990, como estratégia do governo federal comandado por Fernando Henrique Cardoso, o envolvimento do Brasil na comunidade internacional foi priorizado e, conseqüentemente – conforme já mencionado – a internacionalização da pós-graduação foi contemplada tanto no

Plano IV - PNPG (não publicado) quanto na concepção inicial do que seria um curso com nota 6/7. A lógica era que a pós-graduação poderia contribuir para o envolvimento internacional, pois, à medida que a academia fora do Brasil soubesse que o país oferecia programas de verdadeira excelência, programas no exterior seriam incentivados a estabelecer relações com parceiros brasileiros.

Embora, na definição inicial, um curso 6/7 fosse entendido como de padrão internacional, na sua operacionalização, esse padrão passou a ser interpretado como “inserção internacional”. Segundo Horta e Moraes (2005), essa interpretação tornou-se ainda mais restrita, pois “os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros” (p. 98). Assim, o compromisso da Área de Educação com a melhoria da Educação Básica – algo que exige pesquisas divulgadas em publicações em língua portuguesa, voltadas à comunidade brasileira – não foi valorizado, o que limitou, desde o início, o número de programas nível 6/7 na Área.

Para reduzir os prejuízos causados pelo foco quase exclusivo na inserção internacional como definidor de um programa de excelência, a Área de Educação, em conjunto com outras áreas (especialmente das humanidades e das ciências sociais aplicadas), que também se sentiram prejudicadas, atuaram para ampliar o entendimento do conceito de “internacionalização” e também para valorizar o impacto social dos programas nos âmbitos nacional, regional e local como componente da sua avaliação.

A partir dos esforços para ampliar esse conceito, tem-se a realização de múltiplos encontros envolvendo pesquisadores das áreas citadas, com produção de um documento, em 2003, tendo o CTC como destinatário, definindo quatro tipos de indicadores de inserção e padrão internacionais, relativos: (1) à produção de circulação internacional; (2) às participações internacionais; (3) à mobilidade de discentes entre o Brasil e o exterior; e (4) a premiações internacionais qualificadas e à realização de eventos acadêmico-científicos internacionais (Horta; Moraes, 2005).

Nos anos subsequentes, tais indicadores foram ajustados e aprofundados. Por exemplo, um GT criado pelo CTC em 2018 para definir conceitos, variáveis e indicadores que representem o tema e a dimensão da internacionalização no processo de avaliação dos programas de pós-graduação

stricto sensu sugeriu um esquema avaliativo em três níveis: i) quatro dimensões gerais da internacionalização (pesquisa, produção intelectual, mobilidade/atuação acadêmica e condições institucionais); ii) vinte e oito princípios e políticas norteadoras da internacionalização; e, iii) trinta e três indicadores para avaliar a internacionalização dos PPGs (Brasil, 2019b).

A Área de Educação seguiu a mesma linha na avaliação de 2021/2022, estabelecendo um indicador composto por quinze características para representar as quatro dimensões definidas pelo GT, além de acrescentar um indicador adicional que exigiu que cada programa “formulasse uma política de internacionalização, com o estabelecimento de metas e formas de acompanhamento da pós-graduação stricto sensu” (Brasil, 2022b).

O esforço empreendido pelos programas com doutorado para promover atividades de internacionalização é evidenciado pelo fato de que, dos 95 doutorados acadêmicos avaliados, 52 foram julgados como “Muito Bom” nos dois indicadores mencionados. É importante observar, no entanto, do universo de 52, apenas 14 doutorados chegaram a receber nota 6 ou 7, destacando-se não apenas por causa do seu nível de internacionalização, mas também porque, diferentemente do que ocorria em 2000, uma série de outras variáveis foi considerada.

Assim, a ampliação do conceito de internacionalização foi acompanhada pela ampliação da concepção sobre o que é um programa de doutorado de excelência. Nessa segunda ampliação, assim como na primeira, a Área de Educação esteve fortemente envolvida. Seu papel foi especialmente importante no contexto do CTC, pois defendeu fortemente a inclusão na ficha de avaliação um quesito que tratasse a inserção do programa. Tal proposta foi aprovada e o novo quesito foi incluído na ficha de avaliação utilizada em 2007, porém com baixo peso (entre 10% e 20%). Nesse mesmo ano, por iniciativa da própria CAPES, fatores como “nucleação” e “solidariedade” foram considerados como elementos do processo avaliativo⁸. Finalmente, em 2018, um passo adicional foi tomado para conceituar um programa de excelência quando o CTC aprovou uma nova ficha que incluía entre seus três quesitos, um especificamente denominado

⁸ A nucleação refere-se à contribuição dos egressos do programa que passam a integrar os quadros docentes de outros programas. Já a solidariedade busca capturar em que medida um programa colabore com programas mais frágeis, com o intuito de contribuir para a sua melhoria.

“Impacto na Sociedade”, com um peso de 33%. Além disso, a nova ficha acrescentou na avaliação um outro item importante, o destino dos egressos do programa.

Assim, incorporando os referidos avanços na avaliação de 2021/2022, a Área de Educação determinou que sua avaliação para cursos 6 e 7 levaria em consideração quatro componentes, a saber: (i) inserção do corpo docente no sistema de C&T; qualidade da pesquisa realizada e da formação oferecida; e políticas claras de funcionamento e de avaliação do programa; (ii) internacionalização; (iii) nucleação, solidariedade e liderança; e (iv) impacto social e econômico e inovação, tendo cada componente definido de forma detalhada e operacionalizado através de 15 indicadores (Brasil, 2022b).

Antes de concluir esta seção, vale observar que o primeiro componente de um programa de excelência, entre os listados anteriormente, trata da inserção acadêmica e da pesquisa, que, por sua vez, se relacionam com a qualificação da produção intelectual do programa. Nesse contexto, a partir de 1998, a CAPES implantou o chamado Qualis-Periódicos, com o objetivo de qualificar as publicações científicas a partir da qualidade dos seus veículos de divulgação. O veículo originalmente priorizado foi o periódico, considerando que este tende a disseminar conhecimento de forma ampla, atualizada e previamente avaliada por pares. Com o tempo, no entanto, diferentes áreas, de acordo com suas especificidades, passaram a desenvolver formas de classificar outros produtos considerados relevantes, como livros, eventos e produções de natureza diversa.

Por um lado, a contribuição do sistema Qualis-Periódicos para a melhoria dos artigos, dos periódicos e, conseqüentemente, dos cursos de doutorado no Brasil é amplamente reconhecida. Por outro lado, especialmente no que diz respeito à internacionalização, o referido sistema tem gerado polêmicas intensas, muitas vezes envolvendo conflitos entre as diferentes áreas de avaliação, e já passou por diversas mudanças e aperfeiçoamentos desde sua implantação⁹.

Criação do Doutorado Profissional

⁹ Para informações detalhadas sobre o sistema Qualis da CAPES, consulte: Brasil (2023a, p. 179-203) e Pires et al. (2020).

Conforme mencionado na introdução deste artigo, o doutorado de pesquisa – tipo de doutorado aqui focalizado – tende a assumir dois formatos no cenário internacional: acadêmico e profissional. Embora ambos os tipos tenham sido contemplados pelo Parecer 977/1965, apenas programas acadêmicos - voltados à formação de quadros para a comunidade acadêmica do ensino superior – existiram no Brasil antes de 1996. No entanto, reconhecendo a necessidade de ampliar e flexibilizar o SNPG, a CAPES autorizou a criação de programas profissionais (inicialmente denominados "profissionalizantes"), em 1995, e formalizou sua regulamentação em 1998.

A partir daí, diversas áreas ligadas a profissões específicas e com foco na produção de conhecimento aplicado abriram programas nessa nova modalidade. Contudo, apesar de também apresentar tais características, a Área de Educação resistiu, argumentando, por meio de seu Fórum de Coordenadores, que toda a formação na área – inclusive a formação de docentes – é de natureza eminentemente acadêmica (Verhine, 2006).

Com o tempo, porém, a Área percebeu que seus programas acadêmicos não estavam atendendo à demanda daqueles que desejavam dedicar suas carreiras à Educação Básica, seja como gestores, seja como professores. Isso porque, ao selecionar seus alunos, tais programas tendiam a priorizar candidatos com interesse em pesquisa e/ou ensino universitário. Assim, o primeiro Mestrado Profissional em Educação (MPE) foi implantado em 2010 e, desde então, seu número cresceu exponencialmente – 433% entre 2013 e 2019, passando de nove para 48 programas (Sousa Junior; Verhine, 2020).

Naquele período, segundo levantamento realizado por Calderon *et al.* (2019), aproximadamente 50% desses mestrados focalizavam as práticas pedagógicas e a formação de professores, enquanto 25% tratavam da gestão educacional, com os demais abordando temas diversos.

Apesar da legitimação do Mestrado Profissional, foi apenas em 2017, por meio da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, que a CAPES incluiu o Doutorado Profissional (DP) na pós-graduação *stricto sensu*. A Área de Educação aderiu prontamente à nova modalidade, aprovando seu primeiro Doutorado Profissional em Educação (DPE), em 2018¹⁰.

¹⁰ A primeira proposta de DPE aprovada no Brasil foi da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Observa-se, no entanto, que, em comparação com muitos outros países, o DPE surgiu tardiamente no Brasil. O primeiro DPE foi implantado nos Estados Unidos na década de 1920, e, desde o início do século XX, tais programas tornaram-se prevalentes em diversos países – como Reino Unido, Canadá, Austrália e nações asiáticas, como Singapura e Malásia (Calderon *et al.*, 2019; Verhine, 2025).

Até meados de 2025, 173 DPs haviam sido aprovados no Brasil, envolvendo 32 das 50 áreas de conhecimento da CAPES. As Áreas de Educação e Interdisciplinar lideram com 20 cursos cada, seguidas por Administração e Ensino. Dos 19 DPEs avaliados no quadriênio 2021-2024, todos estão vinculados a um mestrado profissional, mas apenas seis estão sediados em instituições que também oferecem doutorado acadêmico em Educação. Quanto à sua distribuição regional, a maioria significativa (n=13) localiza-se nas regiões Sul e Sudeste, refletindo a tendência geral da pós-graduação no país. Os principais enfoques de atuação desses programas são: formação de professores, gestão escolar e tecnologia educacional (Plataforma Sucupira, 2025).

Uma questão ainda pouco investigada é se há, de fato, uma distinção explícita entre os doutorados acadêmico e profissional. A esse respeito, a Portaria nº 389 da CAPES, de 23 de março de 2017, procura explicitar a diferença, ao enfatizar que o foco do DP deve ser “a prática profissional avançada e transformadora e as demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos, buscando a melhoria da eficácia e eficiência das organizações públicas e privadas”. Nota-se que termos como pesquisa, produção acadêmica e ciência não são mencionados.

A Portaria nº 60 da CAPES, de 20 de março de 2019, reforça essa distinção, destacando a busca por soluções para problemas de alta complexidade. Em relação ao corpo docente, permite que até 30% não possuam titulação de mestre ou doutor. Também flexibiliza o formato dos trabalhos de conclusão, incentivando formatos inovadores e delegando a cada área de conhecimento a definição de critérios próprios.

No entanto, ao serem consultados os documentos da Área de Educação referentes a 2025, que tratam da aprovação de novos cursos e da ficha de

avaliação, observa-se que a única distinção feita é a valorização, no caso do DPE, da produção de produtos de natureza técnico-tecnológica (PTT) por docentes e discentes. A flexibilização da titulação docente exigida ou do formato dos trabalhos de conclusão não é mencionada. Por outro lado, os documentos das Áreas de Administração, Ensino e Interdisciplinar destacam tais flexibilizações, sugerindo, por parte delas, uma preocupação mais evidente com a formulação de uma identidade própria para o doutorado profissional, diferenciando-o do acadêmico (Verhine, 2025).

De fato, a construção dessa identidade representa um desafio a ser enfrentado pela Área. Este e outros desafios relevantes são abordados a seguir.

Desafios a serem enfrentados

Os possíveis desafios são muitos, porém, são quatro que são preeminentes, a saber: (1) da identidade do Doutorado Profissional em Educação; (2) da utilização do ensino híbrido; (3) da promoção de programas a distância; e, (4) da reformulação da política para o encerramento de cursos de doutorado.

Identidade do Doutorado Profissional em Educação

O Doutorado Profissional em Educação (DPE) representa um avanço no contexto do Doutorado em Educação no Brasil, na medida em que se distingue do Doutorado Acadêmico em Educação (DAE). O fato de estar sendo ofertado em instituições que não possuem o DAE não justifica, por si só, sua existência, tampouco está em consonância com sua concepção original.

O processo de construção de uma identidade própria para o DPE apresenta-se como cenário de disputas futuras, em parte porque todos os professores dos 19 programas atualmente em atividade são egressos de doutorados acadêmicos. Provavelmente, ainda mantêm vínculos com sua experiência como pós-graduandos e com as teses que desenvolveram, com forte fundamentação teórica. Para consolidar essa identidade, o DPE deve buscar, de forma concreta, formar alunos para atuarem como líderes na estrutura educacional brasileira, e não como pesquisadores dedicados, prioritariamente, à produção de novo conhecimento científico.

Por óbvio que um egresso do DPE pode produzir conhecimento novo no âmbito de sua atuação profissional, ao buscar soluções para problemas enfrentados no dia a dia. No entanto, suas competências principais devem ser mais amplas, envolvendo, por exemplo, a tomada de decisões, a comunicação e as habilidades técnicas no contexto do ensino organizado.

É evidente que a identidade do Doutorado Profissional em Educação (DPE) necessita assumir características próprias, em consonância com as especificidades da realidade nacional e diferenciando-se do perfil do egresso do DAE. O argumento aqui defendido é que um esforço coletivo nesse sentido é fundamental, com articulação dos programas de pós-graduação para oferta de vagas em ambas as modalidades de oferta a partir do perfil dos alunos e das necessidades específicas do contexto/região de formação¹¹.

Recomenda-se, ainda, uma revisão por parte da CAPES de sua política relacionada ao ensino híbrido e à Educação a Distância, uma vez que tais modalidades representam instrumentos importantes para a oferta de programas mais flexíveis, capazes de atender estudantes que trabalham e/ou residem longe do local de funcionamento dos cursos.

Utilização do Ensino Híbrido

Nos últimos anos, o cenário educacional, no Brasil e no mundo, tem sido caracterizado pela intensificação do uso das Tecnologias Digitais nos processos de formação, possibilitando espaços outros de construção das aprendizagens. No contexto da Pós-graduação, e tendo em vista os desafios apontados neste estudo para o futuro da área de Educação, tem-se o fomento de formações que valorizem os espaços digitais e as tecnologias digitais para construção, ampliação e publicização das produções científicas. Uma das possibilidades diz respeito ao Ensino Híbrido, com realização de atividades tanto na modalidade presencial, como também por meio de recursos digitais, integrado às ações dos programas.

¹¹ A questão de uma identidade própria para o Doutorado Profissional em Educação tem sido polêmica e amplamente debatida no contexto dos Estados Unidos, país no qual o primeiro curso dessa natureza, denominado Ed.D., foi implantado em 1921, na Universidade de Harvard (Perry, 2013; Verhine, 2025).

A utilização do ensino híbrido em todos os níveis da estrutura educacional brasileira foi significativamente ampliada durante a pandemia dos anos de 2020-2021, inclusive na pós-graduação *stricto sensu*, com aprovação tácita da CAPES. Em 2022, o CNE posicionou-se formalmente sobre sua adoção, argumentando no seu Parecer nº 14, de 5 de julho de 2022, que “os novos contextos culturais da contemporaneidade exigem a ressignificação das abordagens e práticas pedagógicas, transformando o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações” (p. 4).

No referido parecer, o CNE indicou que o ensino híbrido deve ser entendido como uma nova abordagem educacional que envolve “estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais e diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais” (p. 9). Além disso, o órgão ressaltou que o ensino híbrido deve ser aplicado a todas as modalidades de ensino como elemento de apoio à flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o CNE avalia positivamente o ensino híbrido, pois este pode ser um instrumento para “superar formas conservadoras de ensino, caracterizadas por currículos conteudistas e práticas e interações de aprendizado mínimas” (p. 4).

Na sequência, a CAPES assegurou respaldo jurídico para o emprego do ensino híbrido na pós-graduação por meio da Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022, que declarou o pleno acolhimento do Parecer nº 14 do CNE. No entanto, à época, havia forte demanda da comunidade acadêmica por diretrizes mais claras por parte da CAPES, o que levou, em 2023, à criação do Grupo de Trabalho Ensino Híbrido (GT-Ensino Híbrido)¹², com a finalidade de “discutir a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*” (s/p).

Conforme indicado em seu relatório final (Brasil, 2024), o referido GT realizou três contribuições significativas. A primeira consistiu na revisão da literatura internacional sobre o tema. A análise revelou que, segundo diversos especialistas, o ensino híbrido configura-se como um processo de ensino e

¹² O referido GT foi instalado via Portaria nº 89 de 2023 e foi composto de 11 membros, representando diversos segmentos da comunidade acadêmica. Robert Verhine, co-autor desse artigo, foi membro do GT, representando a Área de Educação.

aprendizagem organizado de maneira flexível, caracterizado por múltiplas combinações de tempos e espaços (síncronos e assíncronos), recursos e metodologias, definidos de forma dialogada entre instituição, docentes e discentes. Trata-se de um formato que permite a reorganização tanto dos recursos quanto dos ambientes, promovendo uma aprendizagem proativa. Nesse contexto, o ensino híbrido pode apoiar o docente no planejamento pedagógico, a partir das demandas formativas, desafios e expectativas dos estudantes.

A segunda contribuição foi a realização de uma escuta qualificada, por meio de survey, junto às Pró-Reitorias de Pós-Graduação, coordenações de programas de pós-graduação e coordenações de área de avaliação da CAPES. Ao todo, foram 3.062 respondentes. De forma geral, mais de 90% deles manifestaram-se favoravelmente quanto aos benefícios do modelo híbrido. Também destacaram, em percentuais que variam entre 60% e 80%, dependendo do segmento, o potencial do ensino híbrido para fomentar a interação entre discentes e orientadores, bem como para a constituição de comunidades científicas virtuais (Brasil, 2024).

Por fim, o GT recomendou que, por se tratar de uma atividade de natureza pedagógica, o ensino híbrido não deveria ser regulado diretamente pela CAPES, mas sim incorporado aos projetos pedagógicos dos programas de pós-graduação, com indicações claras quanto ao seu formato, frequência de utilização e mecanismos de avaliação. Nesse sentido, a avaliação da CAPES deveria concentrar-se no alcance dos objetivos pedagógicos propostos pelo programa.

Apesar da aprovação do relatório do GT pelo CTC, em setembro de 2023, a CAPES adotou posteriormente uma abordagem mais restritiva quanto ao uso do ensino híbrido na pós-graduação. Na Instrução Normativa nº 2, de 3 de dezembro de 2024, foi vedado “o emprego de atividades remotas assíncronas para o cômputo de carga horária didática”, bem como “a oferta de disciplinas ou o percurso formativo de forma completamente remota” (s/p). Assim, o potencial do ensino híbrido para promover a flexibilidade nos horários de estudo dos alunos de pós-graduação não foi plenamente reconhecido, o que acabou por dificultar a participação de estudantes que enfrentam barreiras de acesso. Nesse

cenário, a oferta de programas de pós-graduação nas modalidades de educação a distância (PPG-EaD) surge como alternativa relevante.

A promoção de Programas a Distância

O CNE, em seu Parecer nº 14/2022, deixou explícita a distinção entre o ensino híbrido e a Educação a Distância (EaD). Enquanto o primeiro se configura como uma metodologia pedagógica, a segunda caracteriza-se como uma modalidade de ensino, com estrutura, organização e infraestrutura física e humana específicas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de forma remota, para além do espaço da sala de aula presencial.

Assim, de acordo com o CNE, o ensino híbrido pode ser adotado tanto por programas presenciais quanto por programas ofertados a distância, pois envolve processos associados a ambas as modalidades. Embora o ensino híbrido e a EaD sejam desenvolvidos com base em tecnologias digitais, cada um tem uma contribuição distinta. O ensino híbrido flexibiliza os processos de aprendizagem, adaptando-os às necessidades individuais dos estudantes. A EaD, por sua vez, tem como objetivo ampliar a capilaridade da oferta, possibilitando que oportunidades de formação sejam acessíveis a pessoas que, normalmente, não teriam acesso à pós-graduação por estarem distantes dos centros educacionais (Verhine; Siqueira, 2024).

No Brasil, a possibilidade de oferta de programas de pós-graduação a distância foi prevista na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a qual, em seu Art. 80, estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Contudo, somente em 11 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 07, o CNE autorizou a funcionamento no país de cursos de pós-graduação a distância, responsabilizando a CAPES por sua implementação e avaliação. Como consequência, a CAPES publicou a Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019, regulamentando tais cursos e estabelecendo que o doutorado a distância somente será permitido “após o primeiro ciclo avaliativo da implementação e avaliação dos programas de mestrado a distância”.

Ainda em 2019, a CAPES abriu prazo para submissão de propostas de novos cursos na modalidade EaD. Paralelamente, a Diretoria de Avaliação

(DAV) instituiu um Grupo de Trabalho (GT-EaD) com o objetivo de formular critérios para a avaliação dessas propostas. O relatório final do grupo, aprovado pelo CTC em outubro de 2019, propôs 54 critérios, abrangendo condições institucionais, projeto pedagógico, corpo docente e produção intelectual (Brasil, 2019a). Esses critérios, juntamente com os estabelecidos por cada área de avaliação, subsidiaram a análise das Propostas de Cursos Novos (APCNs) na modalidade EaD, realizadas em novembro de 2019 por comissões especialmente designadas para esse fim. Nenhuma proposta foi aprovada naquela ocasião.

Dessa forma, ao final de 2021, a CAPES abriu novo período para apresentação de propostas na modalidade a distância, com análise prevista para o primeiro semestre de 2023. No início de 2022, um novo grupo de trabalho foi constituído com o propósito de aperfeiçoar o que havia sido elaborado anteriormente e de orientar os atores institucionais quanto às exigências para a aprovação das propostas (Brasil, 2022a)¹³.

Finalmente, em dezembro de 2023, o primeiro programa na modalidade EaD foi aprovado pelo CTC. Contudo, em 2024, a CAPES alterou sua política para a EaD, reclassificando a única proposta aprovada como programa semipresencial e indicando sua intenção de não receber novas propostas nessa modalidade. A equivocada condução da política voltada à EaD no Brasil contrasta com a ampla e bem-sucedida oferta internacional. De acordo com Verhine e Siqueira (2024) e Verhine e Dantas (2024), programas de mestrado e doutorado a distância, considerados exitosos, são encontrados em diversas regiões do mundo, com destaque para os contextos europeu e norte-americano.

A relevância da modalidade EaD para a pós-graduação no Brasil é evidenciada pelas demandas expressas no PNPG (2025-2029). Como visto anteriormente, o plano trata da necessidade de expandir a oferta da pós-graduação, promover a inclusão social e a diversidade de oportunidades, além de reduzir, com urgência, as assimetrias regionais e inter-regionais que marcam o sistema.

¹³ Os dois GTs sobre EaD foram coordenados por Robert Verhine, co-autor desse artigo. O relatório do segundo GT (Brasil, 2022a) não foi disponibilizado pela CAPES, embora aprovado pelo CTC em setembro de 2023.

Além disso, é importante destacar que a situação problemática da EaD na graduação não deve ser vista como um obstáculo, pois o estudante de pós-graduação tende a demonstrar maior autonomia acadêmica e, conseqüentemente, maior probabilidade de êxito no contexto da educação a distância. Ademais, a qualidade da EaD na pós-graduação é mais facilmente assegurada, já que esse nível de ensino, diferentemente da graduação, é amparado por um sofisticado arcabouço nacional de avaliação.

Conclui-se, portanto, que a atual postura da CAPES em relação à EaD merece ser repensada.

A política para o encerramento de Cursos de Doutorado

Finalmente, o último desafio a ser abordado neste texto refere-se a uma política que merece ser repensada pela CAPES. Com a introdução do Sistema Nacional de Avaliação, a CAPES, em conjunto com o CNE, estabeleceu que os programas que recebessem nota inferior a “3” deveriam ser desativados. Durante esse período, esperava-se que programas com curso de doutorado mantivessem, ao menos, a nota 4; contudo, a nota 3 era considerada suficiente para sua continuidade.

Em 2018, entretanto, essa política foi alterada de forma abrupta. Sem consulta prévia ao CTC, a Presidência da CAPES publicou a Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018, a qual, em seu Art. 11, determinou que, ao receber nota 3, seriam desativados os programas compostos por mestrado e doutorado ou aqueles com nível apenas de doutorado. Tal determinação mostrou-se questionável, considerando os seguintes aspectos:

- i. Potencial de melhoria dos programas – Dos 56 doutorados avaliados com nota 3 no ciclo anterior à mudança, a maioria alcançou nota 4 na avaliação subsequente (período 2017–2020). Na Área de Educação, dois dos três programas que haviam recebido nota 3 melhoraram seu desempenho. Caso a Portaria nº 182 estivesse em vigor naquele momento, esses 56 programas teriam sido desativados e, portanto, não teriam tido a oportunidade de aprimorar sua qualidade;
- ii. Impacto regional da desativação – A extinção de programas com potencial de melhoria tem um efeito particularmente negativo nas regiões com oferta limitada de cursos de doutorado, seja nas capitais dos estados com menor

desenvolvimento socioeconômico, seja em zonas do interior. Levantamento realizado sobre os 56 programas com nota 3, em 2017, indicou que 33 deles (59% do total) se enquadravam em uma dessas situações. Em alguns casos, o programa avaliado negativamente era o único doutorado em sua área de atuação no respectivo estado. Na Área de Educação, por exemplo, dois dos três programas ameaçados pela nova norma estavam nessa condição;

iii. Violação de princípios legais e teóricos da avaliação – O direito à melhoria após uma avaliação insatisfatória é um princípio elementar da teoria da avaliação e encontra respaldo na legislação brasileira. A Lei nº 10.861, de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelece em seu Art. 10 que: “Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação”. O dispositivo legal prevê, ainda, que tal protocolo deve incluir: (a) diagnóstico objetivo das condições institucionais; (b) ações e processos voltados à superação das dificuldades detectadas; (c) definição de prazos e metas para o cumprimento das ações; e (d) constituição, pela instituição, de uma comissão de acompanhamento.

Apesar dessas considerações¹⁴, a CAPES optou por manter a diretriz da Portaria nº 182 ao atualizá-la por meio da Portaria nº 95, de 14 de junho de 2021. Assim como nos casos das políticas para o ensino híbrido e a educação a distância, essa postura restritiva contraria as diretrizes do PNPG 2025–2029, comprometendo o avanço da pós-graduação no país sob uma perspectiva inclusiva e dificultando o acesso a esse nível de formação para populações residentes em regiões onde a oferta de doutorados ainda é limitada – mesmo com os avanços observados nos últimos anos.

Delineamentos conclusivos

A pós-graduação no Brasil perpassa por desafios históricos, desde a sua estruturação com revisões sistemáticas em seus parâmetros e critérios avaliativos, bem como as políticas que regulam seu funcionamento. Na formação

¹⁴ Tais considerações foram formalmente encaminhadas à Presidência da CAPES pelo então Coordenador da Área de Educação, Robert Verhine, co-autor desse artigo, em 28 de fevereiro de 2020.

em nível de Doutorado, credencial acadêmica de maior grau na formação, são adicionadas complexidades quando associadas a área de conhecimento da Educação.

Desafios são postos para a ampliação e melhoria da pós-graduação brasileira, essencialmente na Área da Educação, os quais foram apresentados na argumentação desenvolvida em torno de: (1) da identidade do DPE; (2) da utilização do ensino híbrido; (3) da promoção de programas a distância; e (4) da reformulação da política para o encerramento de cursos de doutorado. Seus desdobramentos são encontrados nas políticas públicas que incidem no cadastramento e na avaliação dos cursos, bem como nas validações de projetos de pesquisa com fomento público da CAPES/CNPq e nas publicações dos produtos científicos gerados a partir das investigações dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação da Área.

Como desdobramentos futuros para a referida área, tem-se o especial olhar para ações como: a definição e a consolidação de programas em nível de excelência, com necessidade de valorizar a vocação específica de cada curso de doutorado; o fomento para atividades e projetos brasileiros com instituições de Educação Superior de todo o mundo para a mobilidade acadêmica e para a prospecção de projetos coletivos, com prioridade para a participação efetiva de doutorandos/as nas ações planejadas; a utilização das novas tecnologias de comunicação, seja para o ensino híbrido, seja para a educação a distância; a ampliação de oferta de Doutorados Profissionais em Educação (DPE), tendo uma identidade própria, mas com articulação com Doutorados Acadêmicos já existentes. Tais ações, tomadas conjuntamente, aumentarão a possibilidade para atendimento das demandas de formação e atuação profissional específicas de alunos. Além disso, as mesmas assegurarão que a evolução do Doutorado em Educação avance de forma sistemática e progressiva, fortalecendo a produção de conhecimento no Brasil e o ensino, a pesquisa e a extensão nas suas universidades.

Referências

ALBACK, Phillip G.. Doctoral Education: present realities and future trends. In: FOREST, J. J. F; ALTBACK. P.G. (org.). **International Handbook of Higher Education**. Dordrecht, NE: Springer, 2007. p. 65-81.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida.** Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Atividades 1998.** Brasília, DF: Ministério de Educação, 1999.

BRASIL, CAPES. **Relatório de Avaliação – Educação.** 2005-2007. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. CAPES. **Grupo de Trabalho.** Critérios Avaliativos para Propostas de Cursos Novos na Modalidade de Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2019a.

BRASIL. CAPES. **Grupo de Trabalho.** Internacionalização. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2019b.

BRASIL. CAPES. **Grupo de Trabalho.** Equivalência entre conceitos e notas. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2020.

BRASIL. CAPES. **Grupo de Trabalho.** Aprimoramento dos Processos Relacionados às Avaliações de Entrada e de Permanência de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na Modalidade Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2022a.

BRASIL, CAPES. **Relatório de Avaliação – Educação.** 2017-2020. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2022b.

BRASIL, André. **Advancing the evaluation of graduate education: Towards a multidimensional model in Brazil.** Leiden: Universiteit Leiden, 2023a.

BRASIL, CAPES. **Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil: Histórico, procedimentos e conceitos.** Relatório Técnico DAV n. 7. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2023b.

BRASIL. CAPES. **Grupo de Trabalho.** Processo híbrido de ensino e aprendizagem. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2024.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029.** Brasília, DF: Ministério de Educação, 2025.

CALDERON, Adolfo-Ignacio *et al.* Doutorado profissional em educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 14, n.1, p. 138-162, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12007>. Acesso em: 9 set. 2025.

HORTA, José S. B.; MORAES, Maria C. M. O sistema CAPES de avaliação de

pós-graduação: da área da educação para à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 30, p. 95-116, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008>. Acesso em: 9 ago. de 2025.

PERRY, Jill A. The Carnegie Project on the Education Doctorate: the education doctorate – a degree for our time. **Planning and Changing**, v. 44, n. 3/4, p. 113-126, 2013.

PhD PORTAL. **Study Portals PhDs**. Disponível em <https://www.phdportal.com>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PIRES, Alause da Silva *et al.* Implicações do sistema de classificação de periódicos Qualis em práticas de publicação no Brasil entre 2007 e 2016. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 25, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4353>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PLATAFORMA SUCUPIRA, CAPES. **Cursos avaliados e recomendados**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em 01/07/2025.

ROSA, Dora; VERHINE, Robert, OLIVEIRA, Ronaldo. **A pós-graduação stricto sensu na UFBA: anos iniciais e tendências contemporâneas**. Salvador: UFBA, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema de orientação**. Faculdade de Educação, Unicamp, 2001. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília, DF: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

SOUSA JUNIOR, Luís de; VERHNE, Robert. Mestrados e Doutorados Profissionais como espaços de formação docente. **Revista Lusófona de Educação**, v. 49, p. 163-178, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7458>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SOUZA, Ângelo; REAL, Giselle; MIRANDA, Nonato. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções. **Cocar**, Edição Especial, n. 27, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9100>. Acesso em: 9 jul. 2026.

VERHINE, Robert. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a Área de Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A.; MÜLLER, Maria Lúcia R. (org.). **Educação na interface da relação estado/sociedade**. Cuiabá, MT: EDUMAT-FAPEMAT, 2006. p. 23-34.

VERHINE, Robert. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. *In*: MACHADO, Deose; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 165-188.

VERHINE, Robert. O Doutorado Profissional na Área de Educação: buscando uma identidade própria no Brasil e no exterior. **RBEC: Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e025005, 2026.

Disponível em:

<https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/20704>.

Acesso em: 9 mai. 2026.

VERHINE, Robert; DANTAS, Lys. Programas de Pós-Graduação a Distância: perspectivas da experiência Internacional. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.283826>. Acesso em: 9 jul. 2025.

VERHINE, Robert; SIQUEIRA, Vera. Pós-Graduação e educação a distância. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], v. 18, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.94795>. Acesso em: 9 jul. 2025.

VERHINE, Robert; SOUZA, Ângelo. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, p. 01-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83788>. Acesso em: 9 jul. 2025.

Editor(a) responsável: Marta Nörnberg.

Recebido em: 29/07/2025.

Aceito em: 30/11/2025.

Robert Verhine

Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal de Educação e Senior Fellow do Centro Lemann, Universidade Stanford. Coordenador da CAPES para a Área de Educação no triênio 2005-2007 e no quadriênio de 2018-2022. Pró-reitor de Pós-Graduação da UFBA (1995-1998 e 2010-2014). Especialista na Avaliação da Educação Superior.

✉ rverhine@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8612465206032005>

 <https://orcid.org/0000-0002-5157-3680>

Pietro Bompert

Doutorando e Mestre em Educação (UFBA). Licenciado em Computação e Pedagogo em Formação (UFBA). Pesquisador nas áreas de Avaliação para Aprendizagem, Avaliação Educacional e Formação de Professores. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem (AVALIAÇÃO/FACED/UFBA).

✉ pietro.bompert@ufba.br

📍 <http://lattes.cnpq.br/3935834525982637>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8034-6014>