

# O doutorado profissional na área de Educação: buscando uma identidade própria no Brasil e no exterior

The professional doctorate in education:  
seeking a distinct identity in Brazil and abroad

El doctorado profesional en educación:  
en busca de una identidad propia en Brasil y en el exterior

Robert Verhine<sup>1</sup>

---

## RESUMO

O artigo realiza uma análise comparativa do doutorado profissional em educação nos Estados Unidos e no Brasil, destacando as implicações do modelo norte-americano — implantado inicialmente na década de 1920 — para o contexto brasileiro, onde essa modalidade foi formalizada quase cem anos depois. Em ambos os países, observa-se um desafio histórico: consolidar uma identidade própria para esse tipo de doutorado, distinguindo-o do doutorado acadêmico e conferindo-lhe o prestígio necessário para alcançar os impactos socioeducacionais esperados. O trabalho está estruturado em três partes principais. As duas primeiras examinam, respectivamente, o Doutorado Profissional em Educação nos Estados Unidos (Ed.D) e no Brasil (DPE). Por fim, a terceira parte apresenta recomendações para a consolidação de uma identidade própria para o DPE brasileiro, abordando seu corpo docente e discente, bem como suas atividades e produções definidoras.

## Palavras-chave

Doutorado Profissional. Pós-Graduação no Brasil. Pós-Graduação nos Estados Unidos.

---

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia, Brasil.  
E-mail: [rverhine@gmail.com](mailto:rverhine@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5157-3680>

---

**ABSTRACT:** This article presents a comparative analysis of the professional doctorate in education in the United States and Brazil, highlighting the implications of the U.S. model—initially implemented in the 1920s—for the Brazilian context, where this type of program was formally established nearly a century later. In both countries, a longstanding challenge persists: to consolidate a distinct identity for the professional doctorate that clearly differentiates it from the academic doctorate and grants it the prestige necessary to achieve the expected social and educational impact. The article is structured into three main sections. The first two examine the Professional Doctorate in Education in the United States (Ed.D) and in Brazil (DPE), respectively. The final section offers recommendations for consolidating a distinct identity for the Brazilian DPE, focusing on faculty and student profiles, as well as defining activities and outputs.

**Keywords:** Professional Doctorate. Graduate Education in Brazil. Graduate Education in the United States.

**RESUMEN:** El artículo presenta un análisis comparativo del doctorado profesional en educación en Estados Unidos y Brasil, destacando las implicaciones del modelo estadounidense —implementado inicialmente en la década de 1920— para el contexto brasileño, donde esta modalidad fue formalizada casi cien años después. En ambos países se observa un desafío histórico: consolidar una identidad propia para este tipo de doctorado, distinguiéndolo del doctorado académico y otorgándole el prestigio necesario para alcanzar los impactos socioeducativos esperados. El trabajo está estructurado en tres partes principales. Las dos primeras examinan, respectivamente, el Doctorado Profesional en Educación en Estados Unidos (Ed.D) y en Brasil (DPE). Finalmente, la tercera parte presenta recomendaciones para la consolidación de una identidad propia del DPE brasileño, abordando su cuerpo docente y estudiantil, así como sus actividades y producciones definitorias.

**Palabras clave:** Doctorado Profesional. Posgrado en Brasil. Posgrado en Estados Unidos.

---

## Introdução

---

Em 2018, com base na Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) alterou a modalidade profissional da pós-graduação *stricto sensu* para incluir o Doutorado Profissional (DP). Seguindo essa diretriz, a área de Educação aprovou, no mesmo ano, o seu primeiro Doutorado Profissional em Educação (DPE). Considerando o pouco tempo decorrido desde sua implementação, ainda não é possível avaliar de forma abrangente seu

impacto no sistema de pós-graduação brasileiro. No entanto, para compreender suas potenciais implicações, torna-se pertinente examinar a experiência internacional com programas de pós-graduação profissional, conforme já realizado, ainda que de forma preliminar, por Calderon et al. (2019), Frucci et al. (2024) e Kot e Hendel (2011).

Tais estudos indicam que o DPE está presente em universidades de prestígio internacional, sendo os Estados Unidos o país com maior consolidação dessa modalidade. O primeiro programa de doutorado profissional

norte-americano foi instituído na década de 1920, enquanto, em diversos outros países, sua implementação ocorreu apenas a partir da década de 1990. Atualmente, observa-se sua presença consolidada em países como Reino Unido, Canadá, Austrália, Singapura, Malásia e Tailândia (Perry, 2017).

Durante as discussões que antecederam a autorização legal do doutorado profissional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a experiência norte-americana foi frequentemente utilizada como referência. Um dos argumentos recorrentes era o de que, sendo essa modalidade comum e bem-sucedida nos Estados Unidos, ela também poderia alcançar êxito no contexto brasileiro. Essa suposição, bem como outras implicações associadas ao modelo estadunidense, são analisadas no presente artigo, cujo objetivo é apresentar subsídios e sugestões para o aprimoramento da oferta do DPE no Brasil.

Além desta introdução, o presente trabalho estrutura-se em três partes principais. A primeira examina o Doutorado Profissional em Educação nos Estados Unidos, com ênfase em seus aspectos contextuais, históricos, problemáticos e em suas possíveis implicações para a realidade brasileira. A segunda parte dedica-se à análise do DPE no Brasil, com base na documentação normativa nacional e em sua interlocução com a experiência internacional. Por fim, a terceira parte

apresenta considerações e recomendações referentes à consolidação de uma identidade própria para o DPE, de modo a assegurar seu impacto no cenário brasileiro, independente e não menos relevante do que as contribuições geradas pelo doutorado acadêmico.

Este exercício comparativo proporciona a compreensão dos casos americano e brasileiro a considerar a historicidade e o desenvolvimento do doutorado profissional como matéria de análise. Parte-se do pressuposto de que o DPE somente representará um avanço na política de pós-graduação brasileira se estiver voltado, concretamente, à formação de profissionais atuantes na estrutura educacional do país — como professores e/ou gestores —, e não à formação prioritária de pesquisadores voltados exclusivamente à produção de conhecimento científico. Embora o egresso do DPE possa produzir novo conhecimento, este deve ser aplicável ao exercício de sua prática profissional e fundamentado em problemas concretos enfrentados no âmbito da educação. Além disso, sua formação deve priorizar o desenvolvimento de competências como a tomada de decisões, a capacidade de atuação colaborativa e o domínio técnico necessário para a prática educacional nos diversos níveis e contextos institucionais.

## O DPE nos Estados Unidos

---

Para contextualizar o Doutorado Profissional em Educação (DPE) nos Estados Unidos, é necessário destacar que existem, naquele país, duas categorias principais de doutorado profissional: o doutorado profissional de cunho acadêmico e o doutorado profissional de primeiro grau. O primeiro caracteriza-se pela exigência de desenvolvimento de novos conhecimentos, culminando com a

elaboração de um documento escrito (tese ou instrumento equivalente), que deve ser formalmente aprovado por uma banca acadêmica. O segundo, por sua vez, refere-se a formações profissionais em nível de pós-graduação, em áreas como Medicina (MD), Odontologia (DDS) e Direito (JD). Tais cursos, que no Brasil correspondem à formação de graduação, não são reconhecidos

como doutorados pela *National Science Foundation* (NSF), pois não exigem dos estudantes a produção de conhecimento original.

Dessa forma, a análise aqui apresentada concentra-se exclusivamente no doutorado profissional de cunho acadêmico, por apresentar maior semelhança com o modelo de Doutorado Profissional vigente no Brasil. É importante observar que, nos Estados Unidos, o doutorado classificado como “acadêmico” no Brasil é designado pela sigla Ph.D., enquanto o doutorado profissional é representado pela letra D, geralmente combinada com outras letras que indicam a área de especialização. No caso da Educação, a sigla utilizada é Ed.D.; em outras áreas, é comum encontrar denominações como DPH (Doctor of Public Health) e DMA (Doctor of Musical Arts) (Writers of UoPeople, 2025).

É difícil estimar com precisão o número de tipos de doutorado profissional disponíveis nos Estados Unidos. A enciclopédia virtual *Wikipedia* identifica 51 diferentes classificações de títulos; contudo, em suas pesquisas anuais, a NSF reconhece oficialmente apenas 18 modalidades. De modo geral, os programas são organizados em áreas tradicionalmente voltadas à prática profissional e à aplicação do conhecimento, exigindo formação específica que vai além da preparação para a pesquisa científica e para a produção de conhecimento original. Entre as principais áreas contempladas pelos doutorados profissionais — além da Educação — destacam-se Administração, Engenharia, Saúde (com ênfase em Saúde Pública e Enfermagem), Direito, Artes/Música e Teologia. É relevante destacar que, nos Estados Unidos, a maior parte das áreas do conhecimento não oferece a modalidade de doutorado profissional.

De acordo com dados da *National Science Foundation* (NSF, 2023), dos 55 mil títulos

de doutorado concedidos nos Estados Unidos em 2022, 98,6 % corresponderam à modalidade Ph.D. O doutorado profissional de maior expressão foi o Ed.D., embora este tenha representado apenas 0,9 % do total de títulos concedidos no referido ano, e aproximadamente 10 % dos doutorados outorgados na área da Educação. Esses dados demonstram que a suposição, por vezes sustentada no Brasil, de que o doutorado profissional é predominante nos Estados Unidos — inclusive no campo educacional — é equivocada. Mesmo nessa área, aproximadamente 90 % dos doutorados conferidos correspondem ao título de Ph.D., de natureza acadêmica. Assim, ao contrário do que se supõe em certos discursos institucionais brasileiros, o doutorado profissional apresenta presença relativamente restrita no cenário norte-americano.

Nos Estados Unidos, o primeiro programa de Ed.D. foi implementado na Universidade de Harvard, em 1921. Sua criação integrou os esforços do período para legitimar a Educação como profissão, por meio de sua associação com instituições de ensino superior (Perry, 2024). O Ed.D. expandiu-se significativamente nas décadas seguintes; contudo, a partir da década de 1970, com o fortalecimento da pesquisa científica como prioridade na investigação educacional, o título de Ph.D. passou a predominar, por valorizar abordagens teórico-metodológicas mais rigorosas.

Apesar de sua menor representatividade estatística, a oferta de programas de Ed.D. nos Estados Unidos é bastante expressiva. Segundo dados da plataforma *Ed.D. Programs.com*, existem atualmente 233 programas de Ed.D., distribuídos em 188 universidades, localizadas em 42 dos 50 estados norte-americanos. O referido site classifica esses programas em 12 categorias temáticas, sendo as mais recorrentes aquelas

voltadas à liderança administrativa e organizacional, seguidas por currículo e instrução, tecnologia educacional, educação especial e psicologia educacional. A ênfase na formação de lideranças é coerente com o perfil do público-alvo desses programas, composto majoritariamente por profissionais em exercício que buscam atualização e progressão funcional no sistema educacional estadunidense (Louie, 2024).

A importância da oferta de doutorados profissionais em Educação é corroborada por levantamento realizado com base na edição mais recente do ranking *U.S. News* (2024). Das 20 melhores escolas de pós-graduação em Educação nos Estados Unidos, 17 oferecem, de forma concomitante, os dois tipos de doutorado — Ph.D. e Ed.D. —, sendo 11 instituições públicas e 6 privadas. Esses dados indicam que, embora minoritário em termos quantitativos, o doutorado profissional ocupa posição consolidada entre as principais instituições formadoras de educadores naquele país.

O estudo da natureza do Doctor of Education (Ed.D.) nos Estados Unidos revela tendências relevantes que podem oferecer subsídios para a consolidação do Doutorado Profissional em Educação (DPE) no Brasil. A primeira refere-se à flexibilidade na oferta do Ed.D., especialmente no que diz respeito à modalidade de ensino. Considerando que os programas profissionais norte-americanos são, em geral, direcionados a estudantes mais velhos e já inseridos no mercado de trabalho, é comum que o Ed.D. seja oferecido a distância. Embora a legislação brasileira atual contemple, em tese, a possibilidade do doutorado na modalidade remota, essa oferta ainda não se concretizou no país (Verhine & Silveira, 2024).

Nesse sentido, torna-se pertinente observar o funcionamento dessa modalidade no contexto estadunidense. Ainda que historicamente associada a instituições de baixo

prestígio — muitas delas com fins lucrativos —, a oferta de programas de pós-graduação a distância, sobretudo em formato online, passou a ser valorizada por diversas universidades de destaque nos Estados Unidos (Louie, 2024). Entre as 20 melhores escolas de pós-graduação em Educação daquele país, nove oferecem o Ed.D. na modalidade online.

Uma descrição abrangente do Ed.D. online é apresentada por Verhine e Dantas (2024), que destacam, entre outros aspectos: (1) as versões online e presenciais tendem a ser equivalentes em quase todos os elementos, exceto no formato de ensino; (2) em muitas instituições, a modalidade de condução do programa (presencial ou remota) não consta no diploma ou no histórico acadêmico; (3) diversos programas online adotam um modelo totalmente assíncrono, permitindo que os estudantes acessem os conteúdos conforme sua disponibilidade de tempo; e (4) na maioria dos casos, não há exigência de encontros presenciais, o que contraria as normativas vigentes no Brasil, que demandam momentos presenciais obrigatórios.

A segunda tendência relevante diz respeito ao nível de exigência acadêmica para a obtenção do título. Em geral, os requisitos formais do Ed.D. tendem a ser menos rigorosos do que aqueles exigidos pelo Ph.D. Essa distinção existe desde as origens da modalidade: o primeiro programa de Ed.D., oferecido pela Universidade de Harvard, apresentava carga horária menor do que o Ph.D., não exigia proficiência em segunda língua estrangeira e aceitava dissertações com ênfase na aplicação prática, em vez da fundamentação teórica (Perry, 2013).

Essas tendências permanecem atuais, como demonstra estudo recente que analisou 188 programas em 145 instituições norte-americanas (Storey & Hesbol, 2016). Dentre outros achados, o estudo indica que se espera menor tempo de conclusão para

os programas de Ed.D. Esse aspecto relaciona-se ao foco do curso: enquanto o Ed.D. visa à produção de conhecimentos aplicados ao contexto profissional, o Ph.D. enfatiza a pesquisa teórica, cujos processos são mais longos e academicamente complexos. Por essa razão, muitos programas de Ed.D. divulgam duração estimada de dois a três anos, enquanto os de Ph.D. raramente indicam prazos tão reduzidos em suas páginas oficiais.

Além da questão temporal, os dois modelos diferem em diversos outros requisitos acadêmicos. Em comparação com o Ph.D., o Ed.D., com frequência: (a) não exige comprovação de domínio de língua estrangeira; (b) dispensa a obrigatoriedade de cursar disciplinas em uma área correlata à Educação (conhecida como *cognate field*); (c) não demanda a participação de docentes externos à unidade acadêmica na banca de defesa; (d) não requer a realização do *Graduate Record Examination* (GRE), exame padronizado amplamente exigido para ingresso na pós-graduação nos Estados Unidos (Latta & Wunder, 2012).

Uma terceira tendência com implicações relevantes para o Doutorado Profissional em Educação (DPE) no Brasil está relacionada ao prestígio e à legitimidade atribuídos ao Ed.D. nos Estados Unidos, em comparação ao Ph.D. Segundo Shulman et al. (2006), o Ed.D. é frequentemente percebido como um *Ph.D. lite*, ou seja, como uma versão “atenuada” do doutorado acadêmico, com menor reputação. A própria experiência da Universidade de Harvard é ilustrativa dessa percepção. Em 2012, sua Faculdade de Educação desativou o programa de Ed.D. e passou a oferecer, pela primeira vez, o título de Ph.D. na área, além de instituir o *Doctor of Education Leadership* (Ed.L.D.). Com isso, a instituição reafirmou seu compromisso com a pesquisa teórica na área edu-

cacional e redefiniu com maior clareza a natureza do seu programa profissional (Salter, 2012).

Embora, do ponto de vista legal, o doutorado acadêmico (Ph.D.) e o doutorado profissional (Ed.D.) possuam status equivalente — ambos sendo considerados graus terminais no sistema universitário —, a distinção entre os dois títulos nos Estados Unidos tem sido objeto de controvérsias e debates recorrentes. Em termos conceituais, o Ph.D. é reconhecido como um título voltado à pesquisa, enquanto o Ed.D. destina-se à formação de profissionais da prática. No entanto, em muitas instituições, essa distinção torna-se nebulosa, gerando questionamentos quanto à validade da manutenção simultânea dos dois modelos. Alguns autores, como Deering (1998), chegaram a defender a extinção do Ed.D.; outros, ao contrário, propõem que as faculdades de educação deixem de ofertar o Ph.D. Há, contudo, estudiosos que reconhecem a importância de ambos os títulos, desde que cumpram funções distintas: formar pesquisadores acadêmicos, de um lado, e líderes educacionais atuantes fora da academia, de outro (Shulman et al., 2006).

Desde sua origem em Harvard, o Ed.D. tem enfrentado o que Perry (2013) denomina como uma “crise de identidade”. Para o autor, ao longo do tempo, as distinções entre Ph.D. e Ed.D. tornaram-se difusas, sendo a diferença mais perceptível em termos de prestígio institucional do que de conteúdo curricular. Com o objetivo de fortalecer essa diferenciação, foi criado, em 2007, o projeto *Carnegie Project on the Education Doctorate* (CPED), inicialmente com a participação de 26 instituições, hoje expandido para um consórcio que reúne mais de 125 universidades (Foster et al., 2023).

O CPED consolidou uma visão consensual segundo a qual o Ed.D. deve ser compreendido como um grau voltado à formação de

profissionais da prática, com foco em pesquisa aplicada, geralmente voltada à intervenção e à indução de mudanças institucionais. O produto final pode assumir a forma de dissertação ou *capstone*, com base na investigação de um problema concreto identificado no contexto profissional do(a) estudante (Buss, 2018; Perry, 2024).

A abordagem do CPED enfatiza que os(as) estudantes ingressantes já devem possuir significativa experiência profissional, e que o percurso formativo deve ser, em grande medida, conciliável com o exercício do trabalho, de modo a permitir que o ambiente laboral funcione como laboratório para a resolução de problemas relevantes. Nesse modelo, a pesquisa parte de demandas práticas, e não de lacunas teóricas, ainda que seja sustentada por referencial acadêmico construído tanto a partir da investigação científica quanto da experiência profissional (Kumar & Dawson, 2013).

As dissertações ou projetos finais podem assumir diferentes formatos, como propostas de financiamento, materiais curriculares ou relatórios de avaliação, e devem ser redigidos em linguagem acessível às comunidades profissionais às quais se destinam (Storey & Hesbol, 2016).

O consórcio CPED tem desenvolvido uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos para articular teoria, prática e pesquisa baseada em problemas, buscando operacionalizar sua concepção do Ed.D. Um exemplo desse esforço é a edição de 2013 da revista *Planning and Changing*, que publicou quinze estudos de caso sobre a reformulação de doutorados profissionais em diversas regiões dos Estados Unidos<sup>2</sup>. Esses estudos introduzem conceitos e siglas específicos para caracterizar os programas, como PoP (*Problem of Practice*), CoP (*Cohort-based Practice*), LSC (*Leadership*

*Scholar Communities*), CAR (*Cycles of Action Research*) e DLT (*Double Loop Training*) (Buss, 2018).

A controvérsia existente nos Estados Unidos em torno da coexistência de dois tipos de doutorado no campo da educação — o Ph.D. e o Ed.D. — ainda persiste. A maioria dos programas de Ed.D. não integra o consórcio *Carnegie Project on the Education Doctorate* (CPED), e, em muitos casos, a distinção entre os dois títulos permanece pouco clara. Foster et al. (2023), com base em um levantamento nacional, afirmam que a diferenciação tende a ser mais evidente quando ambos os modelos — acadêmico e profissional — estão alocados no mesmo departamento de pós-graduação. Ainda assim, os autores reconhecem que “*studies of difference do not produce findings that are consistent*” (Foster et al., 2023, p. 20) e reforçam que “*The Ed.D must be valued for its purpose and not be seen as a Ph.D-lite*” (p. 24).

Ao concluir esta seção, é pertinente retomar as duas questões centrais apresentadas no início: o sucesso do Ed.D. e sua transferibilidade para o contexto brasileiro. No que diz respeito à sua eficácia, os resultados são ambíguos. Por um lado, o Ed.D. apresenta ampla oferta e atende a uma demanda concreta por formação de lideranças profissionais no campo educacional. Por outro, quando comparado ao título de Ph.D. em Educação, apresenta menor difusão, além de enfrentar desafios relacionados ao prestígio acadêmico, à respeitabilidade institucional e à definição de sua identidade.

No tocante à possibilidade de adaptação do modelo para o contexto brasileiro, a resposta também é complexa. Tal processo requer maior compreensão tanto da concepção do Doutorado Profissional em Educação

---

<sup>2</sup> Ver *Planning and Changing*, v. 44, n. 3/4, 2013, pp. 113-326.

(DPE) quanto de suas formas de implementação prática. Como será abordado na seção seguinte, a preocupação com a definição de uma identidade própria e a clara distinção entre o DPE e o doutorado acadê-

mico, tão presente na realidade norte-americana, também se manifesta de maneira significativa no cenário brasileiro.

## O DPE no Brasil

---

As primeiras propostas para o Doutorado Profissional (DP) foram avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2018, sendo implementadas no ano seguinte. Entre os programas aprovados, destacam-se três da área de Educação. Desde então, a modalidade vem se expandindo rapidamente. Até o ano de 2025, foram aprovados 173 cursos de DP, dos quais 167 estão vinculados a programas que também ofertam o Mestrado Profissional (MP). As áreas de avaliação com maior número de DPs aprovados são Educação e Interdisciplinar, com 20 cursos cada, seguidas por Administração e Ensino, ambas com 19 ofertas. Dentre as 50 áreas reconhecidas pela Capes, 18 ainda não oferecem cursos de doutorado profissional, o que sugere que, assim como ocorre nos Estados Unidos, essa modalidade não é considerada adequada para todos os campos do conhecimento.

Tal como no cenário norte-americano, os DPs brasileiros tendem a concentrar-se em áreas de natureza mais aplicada do que teórica. No entanto, observa-se que algumas áreas com forte componente prático — como Psicologia, Serviço Social e Engenharia — ainda não ofertam essa modalidade. O caso da Engenharia é particularmente significativo, tendo em vista que, nos Estados Unidos, trata-se de um campo consolidado em termos de doutorados profissionais. Embora os documentos elaborados pelas quatro áreas de Engenharia da Capes reconheçam a viabilidade do DP, as propostas submetidas até o momento não atenderam aos critérios estabelecidos, especialmente

no que diz respeito à apresentação de uma justificativa clara para a adoção de um doutorado profissional em vez de um acadêmico.

No plano normativo, os documentos oficiais da Capes procuram, ao menos em termos conceituais, estabelecer a distinção entre os dois tipos de doutorado. A Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, diferencia com clareza os programas de mestrado e doutorado, e, no caso específico do doutorado profissional, define seu foco como sendo a prática profissional avançada e transformadora, bem como as demandas sociais, organizacionais ou profissionais, do mercado de trabalho e dos arranjos produtivos locais. O objetivo declarado é contribuir para a melhoria da eficácia e da eficiência de organizações públicas e privadas. É importante observar que termos como "pesquisa", "produção acadêmica" e "ciência" não são mencionados nesse documento.

A Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, reforça essa diferenciação ao destacar que os DPs devem buscar soluções para problemas de alta complexidade, com ênfase na aplicabilidade e na inovação. Em relação ao corpo docente, permite-se que até 30% dos professores não possuam titulação de mestre ou doutor, o que representa uma flexibilização significativa em comparação com os critérios tradicionalmente adotados para programas acadêmicos.

No que se refere aos trabalhos de conclusão, a mesma portaria adota uma postura aberta e inovadora, ao prever a possibilidade de utilização de formatos alternativos,

desde que aprovados pelas respectivas áreas de avaliação. Tal orientação busca valorizar produtos técnicos e tecnológicos que reflitam a natureza prática e aplicada do doutorado profissional.

Por outro lado, a análise dos documentos oficiais referentes à aprovação de novos cursos e à ficha de avaliação da Capes (2025) nas quatro áreas com maior número de cursos de Doutorado Profissional (DP) revela que a distinção entre os dois tipos de doutorado (profissional e acadêmico) varia significativamente. Em uma dessas áreas, a única diferença explícita refere-se à valorização, nos programas profissionais, da produção de produtos técnico-tecnológicos (PTT) por docentes e discentes. As demais áreas também destacam a importância dos PTT, mas acrescentam outros critérios distintivos. Duas delas permitem a inclusão de até 20% de docentes sem o título de doutor e aceitam trabalhos de conclusão que não utilizam a designação “tese”. Outras duas enfatizam a resolução de problemas complexos relacionados à prática profissional e valorizam a experiência prévia dos docentes e discentes nesse campo. Em um dos casos, inclusive, é obrigatória a oferta de uma disciplina voltada ao acompanhamento da prática profissional.

No entanto, observa-se que nenhuma dessas quatro áreas aborda a flexibilização dos horários de estudo ou a adoção de metodologias pedagógicas específicas voltadas à atuação dos(as) estudantes em seus contextos profissionais. Em contraste com o modelo proposto pelo *Carnegie Project on the Education Doctorate* (CPED), não se verifica, na documentação analisada, ênfase na liderança ou no perfil de estudante em meio de carreira que concilia a formação doutoral com a atuação no campo profissional.

No quadriênio 2021–2024, 19 programas de Doutorado Profissional em Educação (DPE) foram avaliados pela Capes. Todos estão vinculados a programas de Mestrado Profissional, mas apenas seis estão sediados em instituições que também ofertam o Doutorado Acadêmico em Educação. Em termos de distribuição geográfica, a maioria desses programas ( $n=13$ ) concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, refletindo o padrão predominante da pós-graduação brasileira. Os principais focos de atuação dos DPEs são: formação de professores, gestão educacional e tecnologia educacional.

Com o objetivo de investigar se os DPEs brasileiros apresentam uma identidade própria — em consonância com as diretrizes normativas da Capes e com as concepções internacionais da modalidade —, foi realizada uma análise qualitativa de três programas aprovados em 2021/2022. Dois desses programas têm como eixo temático a tecnologia educacional, e o terceiro foca a formação de profissionais escolares<sup>3</sup>.

A metodologia incluiu a análise dos sites institucionais dos programas e dos currículos Lattes dos docentes permanentes. Foram examinados os objetivos e a missão dos programas, especialmente no que tange à ênfase na solução de problemas concretos vinculados à prática profissional. Além disso, buscou-se identificar, nos docentes, características que, conforme o modelo do CPED, distinguem um professor de programa profissional daquele vinculado a um programa acadêmico. Tais características incluem: experiência profissional fora do ambiente universitário, natureza (teórica ou aplicada) da tese de doutorado, perfil das pesquisas em andamento, tipo de produção científica e foco temático das orientações de doutorado. Também foram considerados o

---

<sup>3</sup> A referida análise foi realizada pelo autor desse artigo a partir de dados disponíveis na internet referentes aos seguintes programas: Educação Escolar (UNIR); Educação e Tecnologia (IFSUL) e Educação e Novas Tecnologias (UNINTER).

histórico de atuação em programas acadêmicos e profissionais e o envolvimento atual em projetos de extensão universitária.

Os resultados obtidos foram, em grande medida, inconclusivos. Por um lado, os DPEs analisados apresentam, em seus documentos institucionais, missão e objetivos coerentes com a proposta de formação para atuação profissional fora do meio acadêmico. Por outro lado, os perfis dos docentes permanentes não evidenciam, de forma clara, uma diferenciação em relação aos programas acadêmicos. A maioria desses professores formou-se em doutorados acadêmicos, com teses de base teórica, e mantém, em suas pesquisas atuais, essa mesma orientação. Muitos nunca atuaram na educação básica e poucos estão envolvidos em atividades de extensão.

A análise dos títulos das teses orientadas por esses docentes tampouco revela uma delimitação clara entre as modalidades. Observa-se, por exemplo, a presença de trabalhos nas áreas de história, filosofia e linguística, cujo foco não necessariamente se relaciona com a solução de problemas práticos do cotidiano educacional.

É importante frisar que esta análise tem caráter exploratório e necessita ser aprofundada por meio de estudos mais abrangentes. Ainda assim, os achados iniciais não são promissores no que se refere à consolidação de uma identidade própria para o DPE no Brasil. A ausência de distinções claras entre os programas profissionais e acadêmicos, especialmente no que tange ao perfil docente, levanta questionamentos sobre a real necessidade de coexistência de duas modalidades de doutorado na área da educação.

Antes de concluir a análise do Doutorado Profissional em Educação (DPE) no contexto brasileiro, é pertinente levantar dois pontos adicionais que se relacionam diretamente com a experiência norte-americana.

O primeiro refere-se à centralidade atribuída à liderança nos programas de Ed.D nos Estados Unidos. Nesse país, as funções administrativas de alto nível na área da educação são altamente profissionalizadas, resultado de um processo que remonta ao século XIX (Urban, Jennings & Gailher, 2019). Em decorrência disso, o título de doutor é, muitas vezes, requisito obrigatório para o exercício de cargos de liderança educacional, tanto em instituições quanto em sistemas de ensino. Foi nesse contexto que o Ed.D foi originalmente instituído. Atualmente, por exemplo, esse título é geralmente exigido para o cargo de *school superintendent*, posição equivalente, no Brasil, ao de secretário municipal de educação. Outros profissionais com titulação em Ed.D ocupam funções de liderança na gestão universitária, exercendo cargos administrativos de carreira.

Entretanto, no Brasil, tais cargos — tanto na educação básica quanto na superior — não são amplamente acessíveis aos detentores do título de DPE. Os secretários de educação e grande parte de seus quadros superiores são frequentemente escolhidos com base em critérios políticos, e não por credenciais acadêmicas (Ottman, 2006). Situação semelhante ocorre nas universidades públicas brasileiras, onde os principais cargos de gestão são ocupados, em sua maioria, por docentes da própria instituição, selecionados por processos internos frequentemente influenciados por dinâmicas natureza política e/ou pessoal. Além disso, tais gestores costumam exercer funções administrativas por períodos limitados, conciliando-as com atividades de ensino e pesquisa (Balbachevsky & Schwartzman, 2011). Em outras palavras, muitos dos nichos profissionais tradicionalmente ocupados por titulados em Ed.D nos Estados Unidos dificilmente serão preenchidos, no Brasil, por egressos do DPE.

A segunda questão relevante, já discutida por Sousa Júnior e Verhine (2020), diz respeito ao possível impacto negativo da consolidação do DPE sobre o Mestrado Profissional em Educação (MPE). Nos Estados Unidos, como em outros países desenvolvidos, é comum que professores e gestores da educação básica possuam titulação em nível de mestrado. No Brasil, essa presença ainda é limitada, o que contribui para o desempenho insatisfatório das escolas públicas. O MPE tem cumprido um papel importante na mitigação desse déficit, embora de maneira ainda parcial.

Nesse cenário, a consolidação do DPE pode vir a comprometer a missão do MPE, ao desviar potenciais estudantes para uma titulação de maior prestígio, que, na prática, tende a direcioná-los ao ensino superior, afastando-os da atuação direta nas escolas e sistemas da educação básica. Tal problema não se manifesta nos Estados Unidos, onde há uma expressiva proporção de mestres em relação a doutores (6:1), ao passo que, no Brasil, essa proporção é de apenas 2:1 (NCES, 2024). Essa diferença

decorre, em parte, do fato de que muitas instituições norte-americanas são autorizadas a oferecer apenas programas de mestrado, estando legalmente impedidas de conceder o grau de doutor, o que permite preservar uma distinção clara entre instituições voltadas à pesquisa e aquelas focadas predominantemente no ensino (McCormick & Borden, 2017).

Portanto, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, no Brasil ainda não há uma base ampla de mestres aptos a atender às demandas da educação básica. A expansão desordenada do DPE, sem uma articulação estratégica com o MPE, pode comprometer avanços já conquistados nessa esfera.

Com base nas reflexões apresentadas nesta seção, a última parte deste trabalho propõe recomendações e sugestões para o aperfeiçoamento do modelo de Doutorado Profissional no Brasil, com vistas à sua consolidação da sua identidade como uma modalidade legítima, relevante e coerente com as necessidades do sistema educacional brasileiro.

## Considerações e Recomendações

---

A partir da discussão apresentada, torna-se evidente, com base na experiência dos Estados Unidos, que o doutorado profissional, para evitar a duplicação das contribuições já realizadas pelo doutorado acadêmico e alcançar um nível equivalente de prestígio e relevância, deve construir uma identidade própria e distintiva. Assim como ocorreu com a iniciativa do CPED (*Carnegie Project on the Education Doctorate*) naquele país, essa identidade deve ser construída de forma participativa, envolvendo tanto os programas de pós-graduação quanto os membros das comunidades acadêmica e profissional.

Contudo, essa identidade não pode ser uma mera reprodução da experiência norte-americana, centrada quase exclusivamente na preparação de estudantes para cargos de liderança na educação básica. No Brasil, a implementação dessa modalidade no campo da Educação requer cautela, pois, caso contrário, o Doutorado Profissional em Educação (DPE) poderá comprometer as importantes contribuições já realizadas pelas Mestrarias Profissionais em Educação (MPEs) em funcionamento.

O DPE não deve competir com o doutorado acadêmico, mas sim complementá-lo, ofere-

cendo conhecimentos distintos dos proporcionados por este. Dessa forma, os DPEs devem apresentar um enfoque profissional e prático claramente delineado, voltado à preparação de profissionais para ocupar cargos de alto nível — preferencialmente vinculados ao ensino básico — que efetivamente se beneficiariam de forma substancial da formação de um doutor profissional. A educação brasileira necessita, assim como ocorreu nos Estados Unidos, de um “doutorado de prática”, no qual os estudantes adquiram competências voltadas à promoção de melhorias concretas nas escolas e nos sistemas educacionais do país.

Para concluir este artigo, apresentam-se, a seguir, algumas recomendações que merecem consideração:

- A pesquisa desenvolvida no âmbito do programa deve originar-se de problemas profissionais concretos, em vez de partir exclusivamente da teoria, e deve oferecer soluções passíveis de operacionalização e aplicação no curto e/ou médio prazo. A qualidade dessa pesquisa deve ser avaliada com base em sua eficácia na resolução de problemas vinculados ao mundo profissional. Os componentes curriculares voltados à pesquisa devem enfatizar a relação entre teoria e prática, preparando os estudantes para a condução de investigações com orientação aplicada, de ação ou de intervenção.
- O professor de um doutorado profissional deve possuir experiência prévia significativa no campo profissional ao qual o programa está vinculado. Tal experiência deve ter sido desenvolvida ao longo de vários anos e demonstrar que o docente, antes de sua vinculação ao programa, já havia adquirido atributos de liderança profissional e atuação como agente de transformação. Sua produção intelectual, oriunda de atividades de pesquisa e/ou extensão, deve estar voltada à resolução de problemas práticos. Docentes que não possuam titulação de

doutorado, mas que apresentem competência profissional excepcional, também devem poder integrar o corpo docente do programa.

- Os estudantes de um doutorado profissional devem, igualmente, apresentar experiência profissional prévia relevante, que evidencie claramente sua dedicação e competência na área de atuação. Recomenda-se que os discentes permaneçam inseridos em seus contextos profissionais durante o curso, utilizando o ambiente de trabalho como espaço de experimentação e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
- O TCC deve ser concebido como um instrumento voltado à prática profissional, no qual problemas do contexto ocupacional sejam investigados e soluções concretas sejam propostas. O documento deve admitir diferentes formatos, podendo variar desde uma dissertação tradicional até projetos, relatórios técnicos, tecnologias ou materiais didáticos. Deve ser redigido de forma acessível à comunidade profissional de referência e avaliado por uma banca que inclua representantes do contexto profissional investigado.
- Para viabilizar a permanência dos estudantes em atividade profissional durante o doutorado, o Doutorado Profissional em Educação (DPE) deve apresentar flexibilidade quanto aos horários e ao formato de aprendizagem. Assim, o uso de estratégias híbridas e de plataformas de educação a distância deve ser incorporado, a fim de atender às necessidades específicas de estudantes com restrições de tempo e acesso geográfico. Nesse sentido, é necessário que a Capes revise suas normas excessivamente restritivas no que tange ao ensino híbrido e à educação a distância, conforme recomendado por Verhine e Dantas (2024).
- O processo de avaliação da Capes deve ser reformulado para conferir maior ênfase às distinções entre as modalidades

acadêmica e profissional, utilizando critérios — e, eventualmente, fichas — diferenciados para a avaliação dos dois tipos de programas, no que diz respeito à sua organização, funcionamento, qualidade da pesquisa, produção intelectual, perfil de docentes e discentes, natureza dos trabalhos de conclusão e impactos sociais. A abordagem atualmente adotada pela Área de Educação, que se limita a atribuir pesos diferenciados a publicações e produtos técnico-tecnológicos, revela-se insuficiente para capturar e promover a identidade própria

do doutorado profissional. Tal identidade é essencial para que essa modalidade não seja percebida como um doutorado acadêmico de segunda categoria, mas sim como um programa prestigiado, orientado para a efetiva melhoria da qualidade da prática educacional no Brasil.

*Recebido em 12 de abril de 2024.*

*Aprovado em 23 de abril de 2025*

## Referências

---

- Balbachevsky, E., & Schwartzman, S. (2011). Brazil: Diverse experiences in institutional governance in the public and private sectors. In W. Locke, W. Cummings, & D. Fisher (Eds.), *Changing governance and management in higher education* (pp. 35–56). Springer.
- Buss, R. R. (2018). How CPED guiding principles and design concepts influenced the development and implementation of an Ed.D program. *Impacting Education: Journal on Transforming Education Practice*, 3(2), 40–47. <https://doi.org/10.5195/ie.2018.57>
- Calderón, A.-I., da Silva Vargas, B., Borochovcicius, E., Wandercil, M., Pontes, M. P., Marinho de Barros, A., Brazier, F., & Koide, A. (2018). Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. *Práxis Educativa*, 14(1), 138–162. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.008>
- Deering, T. E. (1998). Eliminating the Doctor of Education Degree: It's the Right Thing to Do. *The Educational Forum*, 62(3), 243–248. <https://doi.org/10.1080/00131729808984350>
- Foster, H. A., Chesnut, S., Thomas, J., & Robinson, C. (2023). Differentiating the EdD and the PhD in Higher Education: A Survey of Characteristics and Trends. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 8(1), 18–26. <https://doi.org/10.5195/ie.2023.288>
- Fruchi, A. J., Calderón, A.-I., Salceda, J. P., & Bustos, M. F. (2024). From academic doctorates to professional doctorates: Comparative analysis of experiences in Ibero-America. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(122), e0243959. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003203959>
- Kot, F. C., & Hendel, D. D. (2012). Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis. *Studies in Higher Education*, 37(3), 345–364. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.516356>

- Kumar, S., & Dawson, K. (2013). Exploring the impact of a professional practice education doctorate in educational environments. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 165–178. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.736380>
- Latta, M. M., & Wunder, S. (2012). *Placing practitioner knowledge at the center of teacher education: Rethinking the policies and practices of the education doctorate*. Information Age Publishing.
- Louie, K. (2024). The history of the doctorate in education (Ed.D): Past, present and future. Online Ed.D Programs. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.onlineeddprograms.com/guides/history-of-the-edd>
- McCormick, A. C., & Borden, V. M. H. (2017). Higher education institutions, types and classifications of. In *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_22-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_22-1)
- National Center for Educational Statistics. (2023). *Fast facts*. NCES. Retrieved June 21, 2025, from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=80>
- National Science Foundation. (2023). *Doctorate recipients from U.S. universities: 2022*. NSF. Retrieved June 21, 2025, from <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf24300>
- Ottmann, G. (2006). Cidadania mediada: processos de democratização da política municipal no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, (74), 155–175. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100010>
- Perry, J. A. (2024). *Reclaiming the education doctorate: A guidebook for (re)designing Ed.D programs*. Myers Education Press.
- Perry, J. A. (2013). The Carnegie Project on the Education Doctorate: The education doctorate – a degree for our time [Introduction to Special Issue by the Guest Editor]. *Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal*, 44(3/4), 113–126.
- Salter, D. W. (2013). One university's approach to defining and supporting professional doctorates. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1175–1184. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833030>
- Shulman, L. S., Golde, C. M., Bueschel, A. C., & Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming Education's Doctorates: A Critique and a Proposal. *Educational Researcher*, 35(3), 25–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003025>
- Sousa Junior, L., & Verhine, R. E. (2020). Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 163–178. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.11>
- Story, V. A., & Hesbol, K. A. (2016). *Contemporary approach to dissertation and research methods*. Information Science Reference.
- Writers of UoPeople. (2025). *A comprehensive list of doctorate degrees just for you*. University of the People. Retrieved June 21, 2025, from <https://www.uopeople.edu/blog/list-of-doctorate-degrees/>
- Urban, W. J., Jennings, L. W., & Gailher, M. (2019). *American education: A history*. Routledge.

- U.S. News. (2025). *2025 Best Education Schools*. Retrieved June 21, 2025, from <https://usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings/>
- Verhine, R. E., & Dantas, L. V. (2024). Programas de pós-graduação a distância: Perspectivas da experiência internacional. *Educação & Sociedade*, 45, e283826. <https://doi.org/10.1590/ES.283826>
- Verhine, R. E., & Siqueira, V. B. (2024). Pós-graduação e educação a distância. *Jornal de Políticas Educacionais*, 18, e94795. <https://doi.org/10.5380/jpe.v18i1.94795>