

Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais*

Doctor in Education (EDD): trends in world-class universities contexted in international academic rankings

Doctorado Profesional en Educación: tendencias en universidades de clase mundial contextualizadas en los rankings académicos internacionales

Adolfo-Ignacio Calderón**
Bruna Mara da Silva Vargas***
Eli Borochovicus****
Marco Wandercil*****
Marina Piason Breglio Pontes*****
Adelir Aparecida Marinho de Barros*****
Fábio Brazier*****
Adriana Batista de Souza Koide*****

Resumo: O presente artigo tem como objetivo identificar se os Doutorados Profissionais em Educação (DPE) são cursos comumente oferecidos pelas principais universidades do mundo e analisar as tendências desse tipo de doutorado nas chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM). Em sua produção, foram identificadas e analisadas propostas de DPE de dezenove importantes UCM que se destacaram em três rankings. A partir de pesquisa exploratória, analítico-descritiva, no campo da Educação Comparada, constataram-se nove grandes tendências, destacando-se que a oferta de DPE é uma prática comum nas

* Artigo da disciplina “A produção do conhecimento no campo das Ciências da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nível doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Engloba-se no projeto “Governança universitária em tempos de RANKINTACs (rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias) nas instituições de educação superior brasileiras” (Processo nº 311333/2017-6), coordenado pelo Dr. Adolfo Ignacio Calderón, Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: <adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br>.

*** Doutoranda do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <brunamarawargas@yahoo.com.br>.

**** Doutorando do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <boro@boro.com.br>.

***** Doutorando do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <marco.wandercil@gmail.com>.

***** Doutoranda do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <mpbpontes@yahoo.com.br>.

***** Doutoranda do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <adelir.amb@gmail.com>.

***** Doutoranda do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <fbrazier@hotmail.com>.

***** Doutoranda do do PPGE da PUC-CAMPINAS. E-mail: <adrianabskoide@gmail.com>.

UCM que ofertam doutorados acadêmicos, direcionados, principalmente, para a formação de profissionais para altos cargos gerenciais para as escolas, universidades e/ ou governos, ganhando relevo os DP no campo da liderança educacional.

Palavras-chave: Universidade de Classe Mundial. Doutorado Profissional em Educação. Mestrado Profissional em Educação.

Abstract: This article aims to identify if the Education Doctorate (EdD) are courses regularly offered by the main universities of the world and to analyze the trends of this type of doctorate in so-called World-Class Universities (WCU). It was identified and analyzed proposals of EdD of nineteen important WCU that stood out in three rankings. From the exploratory, analytical-descriptive research in the field of Comparative Education, there were nine major trends, emphasizing that the offer of DPE is a common practice in WCU that offer academic doctorates, mainly directed to the training of professionals for senior management positions for schools, universities, and / or governments, with EdD emerging in the field of educational leadership.

Keywords: World Class Universities. Doctorate in Education. Master in Education.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo identificar se los Doctorados Profesionales en Educación (DPE) son cursos comúnmente ofrecidos por las principales universidades del mundo y analizar las tendencias de ese tipo de doctorado en las llamadas universidades de clase mundial (UCM). Se identificaron y analizaron las propuestas de DPE de diecinueve importantes UCM que se destacaron en tres rankings. A partir de una investigación exploratoria, analítico-descriptiva, en el campo de la Educación Comparada, se constataron nueve grandes tendencias, destacándose que la oferta de DPE es una práctica común en las UCM que ofrecen doctorados académicos, direccionados principalmente para la formación de profesionales para altos cargos gerenciais para as escuelas, universidades e/o gobiernos, ganando destaque los DP en el campo del liderazgo educacional.

Palabras-chave: Universidad de Clase Mundial. Doctorado Profesional en Educación. Maestría Profesional en Educación.

Introdução

Com a aprovação da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017), que institui no Brasil, no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, além do Mestrado Profissional (MP), existente desde a implantação da Portaria nº 47 em 17 de outubro de 1995 (CAPES, 2005), o Doutorado Profissional (DP), abre-se caminho para dar concretude às orientações do Parecer Ministerial nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JUNIOR, *et al*, 2005), o chamado Parecer Sucupira, que há 52 anos estabeleceu as bases da Pós-Graduação no Brasil, ao contemplar também a necessidade da criação de MP e DP.

Fatos divulgados na grande imprensa sinalizam que, da mesma forma como aconteceu com os Mestrados Profissionais em Educação (MPE), cuja implementação foi enfrentada de forma refratária pela área da Educação, a criação dos Doutorados Profissionais em Educação (DPE) também será alvo de resistência, principalmente por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹.

Como reação à Portaria supracitada, além de seus característicos questionamentos críticos à vinculação da Pós-Graduação em Educação ao mercado e ao sistema produtivo (ANPED, 2009), a ANPED destaca como dúvida preocupante o fato de que não consegue identificar “o que será

¹ Criada em 1978, a ANPED é uma entidade que congrega programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Ver página eletrônica da ANPED: <http://www.anped.org.br>

um Doutorado Profissional”, alegando que os documentos de área não permitem visualizar os elementos constitutivos de um DP, devido à inexistência de experiência acumulada no Brasil, além de que a experiência internacional, embora relevante, “nem sempre corresponde às condições de infraestrutura e cultura de Pós-Graduação que temos no Brasil, portanto demanda reflexões específicas” (ANPED, 2017, p. 3).

Diante desse cenário, permeado de dúvidas e incertezas, o presente artigo tem como objetivo identificar se os DPE são cursos comumente oferecidos pelas principais universidades do mundo e analisar as tendências dessa modalidade nas chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM), tendo como indicadores analíticos: principais focos temáticos, objetivos dos cursos, ano de criação, número de vagas oferecidas, pré-requisitos de admissão, tempo de integralização, regime de dedicação dos alunos e pré-requisitos para a obtenção da titulação.

Mais do que encontrar respostas à dúvida exposta pela ANPED, pretende-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a Pós-Graduação em Educação e, potencialmente, fornecer aporte, em alguma medida, aos debates sobre a implantação dos DPE, apresentando dados e subsídios resultantes de pesquisa inédita e original sobre essa realidade nas UCM, temática que não tem sido abordada na literatura acadêmico-científica armazenada nos principais bancos de dados nacionais e internacionais.

Na sua produção, o artigo engloba também rigorosa e seletiva revisão bibliográfica internacional sobre os DP (WILDY; PEDEN; CHAN, 2015; DREHER; GLASGOW, 2011; TAYLOR, 2008; HUISMAN; NAIDOO, 2006; KUMAR; DAWSON, 2013; DOWNS, 1989), bem como a análise da recente e reduzida literatura acadêmica produzida sobre a implementação dos MPE no Brasil (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017; AMBROSETTI; CALIL, 2016; FIALHO; HETKOWSKI, 2017; CAMPOS; GUÉRIOS, 2017; CUNHA; AGRANIONIH, 2017; SOUSA; PLACCO, 2016; HETKOWSKI; DANTAS, 2016). Nesse sentido, este artigo faz ciência ao produzir dados de natureza empírica que podem qualificar os debates, bem como subsidiar as políticas educacionais no âmbito dos DPE. Diante da tradição latino-americana ensaísta, opinativa, subjetivista, não se pode esquecer de que as abordagens empíricas racionais também têm sua importância e espaço na produção do conhecimento.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, analítico-descritiva, que se vale dos recursos e das potencialidades do campo da Educação comparada, entendendo-a, conforme Ferreira (2008), como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação que se debruça, comparativamente, sobre dinâmicas do processo educativo, de modo a obter conhecimentos que não seria possível alcançar a partir da análise de uma só situação.

Para identificar as principais UCM, entendidas como pequeno segmento de universidades de elite que procuram estar no topo dos sistemas internacionais de ensino superior, localizadas em um pequeno número de países (ALTBACH, 2006), tomaram-se como referência as universidades que aparecem com bom desempenho, de forma concomitante, em três importantes *rankings*: *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*; *Time Higher Education World University Ranking (THE)* e *Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS)* (LOURENÇO; CALDERÓN, 2015; CALDERÓN; PFISTER; FRANCA, 2015).

Inicialmente, foram selecionadas as cem melhores universidades, de acordo com cada *ranking* citado, tendo como referência o ano de 2016². Posteriormente, elaborou-se uma listagem comparativa com o intuito de verificar quais dessas universidades constavam nos três *rankings*

² Destaca-se a dificuldade encontrada no cruzamento dos dados, em função dos *rankings* utilizarem nomenclaturas diferentes para as mesmas instituições de ensino.

consultados, identificando-se cinquenta e seis instituições que cumpriam essa exigência. A partir desse dado, foram realizadas buscas nas páginas eletrônicas das cinquenta e seis universidades identificadas para verificar quantas delas ofertam DP na área de Educação. Deste universo, trinta e quatro instituições (60,71%) ofertavam Doutorado Acadêmico em Educação, concedendo o título de *Doctor of Philosophy in Education* (PhD) e dezenove instituições (33,93%) ofertavam DPE, concedendo o título de *Doctor of Education* (EdD). Não foi incluída a Universidade de Sydney (Austrália), cujo DPE foi suspenso em 2015, assim como foi retirada da amostra a *Tsinghua University* (China), uma vez que não foram encontradas informações específicas sobre o curso ofertado. Diante desses dados, pode-se afirmar que a maioria (55,88%) das UCM que oferece o Doutorado Acadêmico (DAC) oferta, também, a modalidade DP. Cabe ressaltar que dessas dezenove UCM que ofertam DPE, dezoito mantém, concomitantemente, tanto o DAC quanto o DP na área da Educação, existindo uma única universidade que oferece o DPE sem necessariamente ter o DAC na área – a Universidade de Michigan (Estados Unidos).

Em posse dos nomes das dezenove UCM, conferiu-se a qualidade de informações disponíveis nas páginas eletrônicas a respeito dos DPE ofertados. Registre-se que, para complementar os dados que não constavam nas páginas eletrônicas das instituições, foram solicitadas informações por meio de mensagens eletrônicas a todos os DPE pesquisados. No entanto, até o fechamento deste artigo, apenas cinco instituições haviam respondido às mensagens³. Por esse motivo, existem tabelas que não contemplam a totalidade da amostra, tais como aquelas referentes aos indicadores: ano de criação dos DPE nas UCM (Quadro 5), quantidade de vagas oferecidas anualmente (Quadro 6), pré-requisito de admissão (Tabela 4), tempo de integralização (Tabela 5) e regime de dedicação dos alunos (Tabela 6).

Ressalte-se que, entre a primeira pesquisa realizada nas páginas eletrônicas das universidades, em maio de 2017, e a última checagem, em julho de 2017, que antecedeu à análise dos dados, algumas instituições apresentaram alterações nas informações a respeito dos DPE. Não é possível afirmar que essas mudanças ocorreram motivadas pela mensagem eletrônica, mas acredita-se que seja provável que as instituições tenham buscado atualizar as informações disponíveis em função do interesse demonstrado nos DPE para a elaboração deste artigo, que considerou as informações atualizadas.

Como exemplos, podemos citar a *Harvard University*, que informou em nota que um de seus dois programas de DPE foi descontinuado em 2013, e a *University of California*, Berkeley, que notificou estar em processo de reorganização do seu DPE, motivo pelo qual não o está ofertando no ano de 2017.

Dessa forma, conforme consta no Quadro 1, tomou-se como fonte de pesquisa as dezenove UCM que ofertam DPE, sendo catorze dos Estados Unidos, duas do Reino Unido, duas do Canadá e uma da Austrália. São UCM que, ao todo, mantêm uma variedade muito grande de DPE, chegando a totalizar sessenta e três focos temáticos (Quadro 4).

As informações que sustentam os indicadores analíticos mencionados foram obtidas, catalogadas e sistematizadas a partir de detalhada e criteriosa busca realizada nas páginas eletrônicas de cada uma das UCM que compõem a amostra. Em posse dos dados, iniciou-se o exercício comparativo entre DPE, para posteriormente proceder à análise dos dados à luz da experiência brasileira na implementação dos MPE.

³ University of Bristol, Johns Hopkins University, University of Cambridge, University of Illinois at Urbana-Champaign e University of Toronto.

Quadro 1 - Universidades de Classe Mundial que oferecem Doutorados Profissionais em Educação. Desempenho em Rankings Acadêmicos de 2016.

| País | Universidade | ARWU* | THE** | QS*** |
|----------------------------------|--|--------------|--------------|--------------|
| Estados Unidos | <i>Harvard University</i> | 1 | 6 | 3 |
| | <i>Columbia University</i> | 9 | 15 | 20 |
| | <i>Johns Hopkins University</i> | 16 | 11 | 17 |
| | <i>University of Pennsylvania</i> | 18 | 17 | 18 |
| | <i>University of California, Los Angeles</i> | 12 | 16 | 31 |
| | <i>University of Michigan</i> | 23 | 21 | 23 |
| | <i>University of California, San Diego</i> | 14 | 39 | 40 |
| | <i>University of Illinois at Urbana-Champaign</i> | 30 | 36 | 66 |
| | <i>University of Texas at Austin</i> | 44 | 46 | 67 |
| | <i>University of North Carolina at Chapel Hill</i> | 35 | 63 | 78 |
| | <i>University of California, Davis</i> | 75 | 44 | 86 |
| | <i>Boston University</i> | 75 | 64 | 89 |
| | <i>Pennsylvania State University</i> | 77 | 75 | 95 |
| <i>The Ohio State University</i> | 79 | 92 | 88 | |
| Reino Unido | <i>University of Cambridge</i> | 4 | 4 | 4 |
| | <i>University of Bristol</i> | 57 | 69 | 41 |
| Austrália | <i>The University of Melbourne</i> | 40 | 33 | 42 |
| Canadá | <i>University of British Columbia</i> | 34 | 34 | 45 |
| | <i>University of Toronto</i> | 27 | 19 | 32 |

Academic Ranking of World Universities*. *Time Higher Education World University Ranking*. ****Quacquarelli Symonds World University Ranking (QS)*.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Do Mestrado Profissional ao Doutorado Profissional

142

No Brasil, originalmente, a constituição das universidades seguiu forte influência europeia, sobretudo, buscando fundamentação no modelo francês no que diz respeito à organização dos professores em cátedras (LÜDKE, 2005). Até antes da Reforma Universitária de 1968, de acordo com Verhine (2008, p. 168), alguns poucos cursos de doutorado foram criados no país pelas principais universidades, e “o doutorado era obtido pela defesa de uma tese (tipicamente preparada sem orientador), diante de um comitê de professores catedráticos”. Nessa mesma perspectiva, segundo Sguissardi (2006), o doutorado existia, mas era um sistema livre, sem estrutura curricular uniforme e seguia o modelo europeu, em que a relação entre orientando e orientador se constituía no fator quase único para que a titulação se efetivasse.

Com a reforma de 1968, a Pós-Graduação no Brasil foi reestruturada, tendo como referência o modelo norte-americano (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2007; ALVES; OLIVEIRA, 2014). As mudanças que ora se configuram para o presente e o futuro da Pós-Graduação em nível profissional, em especial no nível de doutorado, partem das premissas internacionais formuladas no Parecer Ministerial nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JUNIOR, et al, 2005), o chamado Parecer Sucupira, que, a partir da realidade norte-americana, distinguia duas modalidades de doutorado: de pesquisa (acadêmico) e profissional.

Entretanto, de acordo com Maciel e Nogueira (2012), somente em 1995 é que a modalidade MP passou a ser praticada por meio do Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995, que previa os procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, (CAPES, 2005). Em 1998, entrava em vigor a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (CAPES, 1999), que revogava a Portaria anteriormente mencionada, datada de

1995. Essa nova diretriz estabelecia o reconhecimento dos MP e os regulamentava (HOSTINS, 2006). Em 2009, foi criada a Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho 2009 (BRASIL, 2009a), que dispunha sobre o MP no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a mesma que vigorou por seis meses, sendo revogada com a publicação da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b)⁴. Em março de 2017, a publicação da Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017), que revogou a Portaria anterior, instituiu, no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, também, a modalidade de DP, somando-se ao MP que já possuía uma trajetória consolidada nessa modalidade de ensino.

Considerando o processo histórico da modalidade profissional em nível *stricto sensu*, percebe-se que os programas de MP se ampliaram gradualmente, ganhando cada vez mais corpo e espaço no Brasil. No entanto, a expansão do MP na área da educação não se deu livre de tensões e resistências.

Pensamos também que não se poderia deixar de relacionar um subproduto indesejável, particularmente para a Área de Educação: o mestrado profissionalizante, já implementado e até o doutorado, em perspectiva. Durante muito tempo a área firmemente posicionou-se, pelas suas representações, na defesa de que o mestrado profissionalizante na Área de Educação, dado seu objeto, é o mestrado acadêmico. E enquanto a questão esteve relacionada a encaminhamentos, o processo foi barrado (BIANCHETTI, 2011, p. 455).

Ao encontro da afirmação supracitada, em 2009, quando da publicação da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho 2009 (BRASIL, 2009a), a ANPED denunciou que essa nova legislação contribuía para o aligeiramento dos processos formativos, restringindo-os à aplicação orientada para o campo profissional. Nessa direção, a Associação afirmou:

[...] reiterando princípios históricos em defesa da garantia do direito à educação de qualidade em todos os níveis e do aprimoramento da Pós-Graduação brasileira [...] a ANPED ratifica sua posição histórica contrária à efetivação de mestrado profissional na Área de Educação, advogando a legítima expansão dos cursos *stricto sensu*, mestrado e doutorado (ANPED, 2009, p. 1).

De acordo com André e Princepe (2017, p. 105), “essa visão foi aos poucos mudando” e, embora existam “alguns redutos de resistência, as críticas diminuíram muito e percebe-se que, gradativamente, os mestrados profissionais ganham maior confiança e credibilidade”.

Dados oficiais (BRASIL, 2017) que retratam a evolução dos MP, especificamente na Área de Educação, demonstram que, em setembro de 2016, havia 246 cursos de Pós-Graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico (52,03%), 74 de Doutorado (30,08%) e 44 de MP (17,89%). Os MP não existiam na avaliação trienal de 2010, tendo sido criados posteriormente. Já na avaliação trienal de 2013, constatou-se a existência de nove cursos de MP e, na avaliação de 2016, passaram a ser 44 cursos, ocorrendo um aumento de aproximadamente 400%.

Acompanhando essa expansão, estudos realizados sobre os MPE no Brasil, além de fragilidades, têm destacado potencialidades. Fialho e Hetkowski (2017, p. 30) afirmam que os MPE são “um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais”. Por sua vez, Campos e Guérios (2017, p. 39) destacam que na medida em que tomam como foco, em sua grande maioria, a qualificação do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Básica, os MPE “tendem a reforçar ou provocar

⁴ De acordo com dados oficiais, a Portaria Normativa nº17 apresenta uma nova redação em relação à Portaria Normativa nº7, trazendo um texto que “aborda principalmente o prazo de conclusão dos cursos e a igualdade de direitos dos mestres acadêmicos e profissionais” (BRASIL, 2009b).

o compromisso da Pós-Graduação com a formação de professores e, assim, dar respostas às expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente”. Pode-se afirmar que, da mesma forma que Sousa e Placco (2016), Cunha e Agranionih (2017), Ambrosetti e Calil (2016), outros autores, em que pese a ainda reduzida literatura existente sobre a implementação dos MPE, evidenciam preocupações sobre os desafios relacionados à construção da identidade dos MPE, bem como no tocante ao desenvolvimento profissional docente, diante das demandas locais no âmbito da educação básica e das políticas públicas orientadas à melhoria da qualidade do ensino. A essas preocupações teóricas, somam-se também estudos, como os de Hetkowski, Dantas (2016), que abordam as práticas educativas inovadoras, as novas metodologias e artefatos tecnológicos como resultado dos discentes de MPE.

O levantamento realizado nas páginas eletrônicas desses quarenta e quatro cursos de MPE levou a classificá-los em cinco grandes focos temáticos (GFT). Conforme Tabela 1, constatou-se a predominância de cursos em dois GFT: formação de professores, com 36,8%, seguida por gestão educacional, com 22,7%. Ambas as áreas, como pode ser observado no Quadro 2, posicionado mais adiante, envolvem diversos focos temáticos específicos, registrando-se que esses dois GFT somam aproximadamente 60% do total de MPE.

Tabela 1 - Grandes Focos Temáticos dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil.

| Grandes Focos Temáticos | Quantidade | % |
|---|-------------------|--------------|
| Formação de professores em diversas modalidades | 16 | 36,8 |
| Gestão educacional em diversas modalidades | 10 | 22,7 |
| Educação em campos específicos | 7 | 15,3 |
| Educação, tecnologias e educação a distância | 6 | 13,8 |
| Ensino-aprendizagem, currículo e práticas pedagógicas | 5 | 11,4 |
| Total | 44 | 100,0 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Se, por um lado, pode-se afirmar que existe maior ênfase nos GFT supracitados, por outro, o Quadro 2 permite constatar que os MP são bastante heterogêneos e amplos, envolvendo também outros GFT com menor incidência, porém, não menos importantes. Essa diversidade leva a fortalecer a hipótese da importância dos MP no atendimento de demandas específicas, assumindo um importante papel como reflexos das realidades locais e regionais.

Considerando a expansão dos MP no Brasil, pode-se afirmar, como uma decorrência natural, que os egressos desses programas vislumbrem a possibilidade de avanço, em nível mais aprofundado de conhecimento, por meio de um DP. Nesse sentido, a publicação da Portaria n° 389, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017), abre uma janela de oportunidade para esse avanço em termos formativos.

Entretanto, da mesma forma como nos MP, a implementação dos DP também enfrenta resistências. Seguindo postura historicamente adotada, a ANPED não somente questiona criticamente em que consiste um DP, mas também e, principalmente, a submissão dos DP “aos interesses do setor produtivo, em detrimento do desenvolvimento de pesquisa científica, tecnológica e social nas/ pelas universidades voltadas à comunidade” (ANPED, 2017, p. 2). Nesse mesmo raciocínio, entre outros aspectos, a ANPED questiona um dos objetivos dos DP que busca “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”, alegando que nem todas as áreas da CAPES que oferecem mestrados profissionais demonstram “essa ênfase mercadológica e produtivista” (ANPED, 2017, p. 2).

Quadro 2 - Grandes Focos Temáticos e Focos Temáticos Específicos dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil.

| Grandes Focos Temáticos | Focos Temáticos Específicos | Quantidade | % |
|---|---|------------|--------------|
| Formação de professores em diversas modalidades | Formação de professores | 6 | 13,6 |
| | Formação de professores da educação básica | 4 | 9,1 |
| | Formação de professores e gestores educacionais | 4 | 9,1 |
| | Formação de professores e práticas interdisciplinares | 1 | 2,3 |
| | Formação de professores, avaliação e práticas pedagógicas | 1 | 2,3 |
| Gestão educacional em diversas modalidades | Gestão educacional | 2 | 4,5 |
| | Gestão de ensino da educação básica | 1 | 2,3 |
| | Gestão e avaliação da educação pública | 1 | 2,3 |
| | Gestão e desenvolvimento da educação profissional | 1 | 2,3 |
| | Gestão e práticas educacionais | 1 | 2,3 |
| | Gestão escolar e sistemas de ensino | 1 | 2,3 |
| | Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior | 1 | 2,3 |
| | Políticas públicas e gestão da educação básica | 2 | 4,5 |
| Educação em campos específicos | Educação escolar | 2 | 4,5 |
| | Educação do campo | 1 | 2,3 |
| | Educação e ciências sociais | 1 | 2,3 |
| | Educação pública | 1 | 2,3 |
| | Educação sexual | 1 | 2,3 |
| | Ensino de astronomia | 1 | 2,3 |
| Educação, tecnologias e educação a distância | Educação tecnológica | 2 | 4,5 |
| | Educação de jovens e adultos, educação e diversidade, gestão e tecnologias aplicadas à educação | 1 | 2,3 |
| | Tecnologia e gestão em educação a distância | 1 | 2,3 |
| | Tecnologias, comunicação e educação | 1 | 2,3 |
| | Telemedicina e telessaúde | 1 | 2,3 |
| Ensino-aprendizagem, Currículo e Práticas Pedagógicas | Ensino e aprendizagem | 2 | 4,5 |
| | Currículo, linguagens e inovações pedagógicas | 1 | 2,3 |
| | Práticas educativas | 1 | 2,3 |
| | Teoria e prática de ensino | 1 | 2,3 |
| Total | | 44 | 100,0 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Distinguindo o Doutorado Acadêmico do Doutorado Profissional

A literatura internacional localizada nas principais bases de dados aborda diferentes realidades, tais como a da China, Islândia e Austrália (WILDY; PEDEN; CHAN, 2015), bem como a do Reino Unido e a dos Estados Unidos (DREHER; GLASGOW, 2011; TAYLOR, 2008; HUISMAN; NAIDOO, 2006; KUMAR; DAWSON, 2013; DOWNS, 1989), evidenciando, assim como está acontecendo no Brasil, que nas experiências de implantação dos DP em universidades desses países, muitos questionamentos foram levantados, em especial, os que envolviam a diferenciação entre os DP e os DAC, como também as convergências e divergências em suas estruturas curriculares.

Wildy, Peden e Chan (2015) afirmam que um doutorado, no passado, era um grau de pesquisa superior, procurado por aqueles que desejavam prosseguir uma carreira acadêmica. Caracterizado por um trabalho essencialmente solitário, o estudante dedicava-se exclusivamente a esse intento e, ao final, a titulação outorgada era o passaporte para a vida acadêmica e científica. No entanto, segundo Scott *et al.* (2004), várias razões de ordem econômica e social levaram as universidades a repensarem o papel do doutorado diante das novas demandas impostas, sobretudo,

os argumentos de que a universidade tem como objetivo formar um profissional cada vez mais econômico e socialmente relevante. Assim, novos programas, com novas possibilidades, foram desenvolvidos. Nesse contexto, novas propostas de doutorado passam a buscar a estrita relação entre o campo de atuação profissional do candidato e a possibilidade de expansão de seus conhecimentos e habilidades como um pesquisador.

Diante dessas concepções, os programas de doutorado tradicionais passam a ser criticados, sobretudo, pela lógica de isolamento do trabalho realizado, ou seja, essencialmente acadêmico e com limitações de utilização dos resultados obtidos. Green, Maxwell e Shanahan (2001) defendem a ideia de que a criação dos DP está ligada diretamente com a questão da política governamental, especialmente na Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos, países nos quais houve grande pressão governamental por uma sociedade mais altamente educada e ligada a uma lógica econômica mais competitiva.

Na perspectiva de Wildy; Peden; Chan (2015), as comparações entre os DAC e os DP são inevitáveis, uma vez que o primeiro, por muito tempo, foi o modelo padrão nesse nível de formação, sendo possível assim, segundo os autores, identificar falta de consenso sobre as definições de rigor e validade nas abordagens de pesquisa e o tipo de conhecimento gerado, ou seja, há grandes questionamentos sobre o mérito acadêmico.

Ao analisar a dualidade dos tipos de doutorado ofertados em países como a China, Islândia e Austrália, Wildy, Peden, Chan (2015) destacam que estudos realizados evidenciam que as universidades podem aproximar os dois modelos. No contexto australiano, o mais antigo e consolidado, sob a ótica dos autores, é possível compreender que as distinções entre os programas que se dedicam a formar pesquisadores e aqueles que se dedicam a formar os profissionais em serviço não são claramente especificadas, uma vez que os programas tradicionais de pesquisa começaram a incorporar os principais componentes do mundo do trabalho ao curso e, muitas vezes, há pouca diferença no que se refere à pesquisa realizada.

Ainda sobre a distinção delineada nos estudos comparativos, é apresentado o fato de que, na Austrália, os DP nascem de uma política governamental, com vistas ao fortalecimento do mercado econômico, enquanto na China, surgem como propostas das universidades no intuito de retardar a inserção de profissionais graduados, cuja formação sinaliza fragilidade, no mundo do trabalho. Em termos técnicos e estruturais, os DP desenvolvidos na área educacional da Austrália e China se aproximam, sobretudo, quando acentuam que o objetivo central está no treinamento profissional.

Wildy, Peden, Chan (2015) abordam também a realidade islandesa, na qual a criação dos DP se insere em uma política de governo, com vistas a aumentar a variedade de formação de professores no país e elevar seu nível de educação. Os autores se fundamentam no fato de que, em 2008, o governo islandês definiu como requisito mínimo para todos os professores do país, em qualquer nível de ensino, a titulação de mestre. Com essa mudança, houve considerável demanda também para os programas de Doutorado em Educação e, dessa forma, com a obtenção do mestrado como condicionante para ensinar, o DP se tornaria uma tendência para os professores continuarem seus estudos.

Assim, complementando as realidades da Austrália, China e Islândia, Huisman e Naidoo (2006) se debruçam sobre a realidade dos DP no mundo anglo-saxão, destacando que o surgimento desses cursos, como modelos alternativos ao doutoramento acadêmico, resulta das necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho em se ter profissionais que utilizem os conhecimentos para atender a essas demandas, bem como da excessiva especialização do doutoramento, a falta de oportunidades para o trabalho interdisciplinar e a falta de capacidade para transferir e aplicar

conhecimentos e habilidades fora do contexto acadêmico, uma vez que grande parte dos doutores inseria-se nas demandas do ensino superior.

Estudos de Dreher e Glasgow (2011) permitem perceber os principais pontos de convergência e divergência entre os dois modelos de doutoramento. O que desponta em comum é a apresentação de um trabalho original, como ápice do processo de estudo, cujo resultado se baseia em uma pesquisa com submissão oral para aprovação. Ainda, em termos de convergência, ambos se envolvem com o processo de formação do pesquisador e com a elaboração da pesquisa. Já a principal divergência apontada pelos autores é a conexão entre a teoria e a prática, que é obrigatória no DP e é facultativa no DAC. Diante das especificidades de cada modalidade, os autores salientam que os DP não são cursos de segunda linha, embora pareçam marginalizados pela comunidade acadêmica.

Downs (1989) afirma que a proposta de criação de doutorados profissionais nos Estados Unidos está inserida em um contexto econômico e social, com vistas a um mercado emergente. Tais discussões trazem à tona a importante compreensão das diferenças entre as modalidades de doutorado, acadêmico e profissional. Ainda segundo o autor, a implantação do DP reabriu discussões em torno da definição estabelecida em relação ao propósito do DAC, visto que alguns estudos apontavam como objetivo, dessa modalidade, preparar seus egressos para atuarem em processos de pesquisa, carreiras governamentais, negócios na indústria e na academia, enfatizando a busca pelo avanço do conhecimento. Já os DP partem da premissa de integração do conhecimento e da pesquisa à prática, ou seja, volta-se para a solução de problemas relacionados ao trabalho que exercem, sempre com vistas à melhoria do campo profissional.

Os programas de doutorados acadêmicos e profissionais apresentam diferenças substanciais, segundo Kumar e Dawson (2013), a partir da realidade dos Estados Unidos. O DP apresenta características inerentes ao ambiente de trabalho do estudante, ou seja, a pesquisa é conduzida com a supervisão da universidade a partir de questões do ambiente de trabalho, objetivando, essencialmente, a melhoria das relações e do ambiente profissional. Os autores destacam, ainda, que em programas de DP, em virtude de sua característica prática, há a exigência de se flexibilizar a carga horária em relação à formação de pesquisa e a formação prática, compreendendo a condição de profissional trabalhador dos estudantes. Já o DAC tem como finalidade primeira a formação de um profissional de pesquisa com ênfase no estudo teórico para a realização de processos de investigação.

Neste contexto de compreensão dos modelos doutorais, Taylor (2008), com base em entrevistas com diretores de programas e, também, a partir de sua experiência como diretor de dois programas de doutorados profissionais, aborda a implantação e desenvolvimento do DP no Reino Unido. Em sua pesquisa, o autor ressalta que os DP cresceram significativamente a partir da década de 1990. O estudo do autor sinaliza várias condições favoráveis para esse avanço: a) a relação que os profissionais estabelecem no sentido de investir em seus conhecimentos e competências profissionais; b) a consideração do DP como possibilidade de interação entre trabalho supervisionado e projetos de pesquisa, ressaltando o fato de que a pesquisa se desenvolve em grupos de cinco a vinte participantes, possibilitando atividades de *networking*, e a divisão de experiências profissionais; c) o aumento do número de pesquisadores, implicando no desenvolvimento de novos mercados; consolidando ligações entre importantes participantes do mercado, em uma estratégia que amplia o valor da universidade, revelando que em áreas específicas, como a psicologia clínica, o DP é considerado mais apropriado, algumas vezes sendo a única formação para quem intenciona ampliar conhecimentos e seguir carreira profissional. Os profissionais, ao se inserirem nesses programas, veem no DP um caminho para responder às

questões específicas da profissão que exercem, visto que pode contribuir significativamente com a prática.

Os Doutorados Profissionais em Educação em Universidades de Classe Mundial

Ao pesquisar as páginas eletrônicas dos DPE das dezenove UCM verificou-se, conforme Quadro 3, a existência de um total de sessenta e três focos temáticos ativos no ano de 2017. Verificou-se, também, que treze UCM, isto é, 68,42%, oferecem DPE concentrados em um único foco temático (Educação), embora alguns dos programas apresentem diversas áreas de concentração. Existem seis UCM (31,58%) que oferecem DPE em mais de um foco temático, das quais cinco são dos Estados Unidos e uma do Canadá. Dessas seis UCM, a *Columbia University* se destaca por oferecer DPE em trinta e dois focos temáticos.

A partir do Quadro 3, elaborou-se a Tabela 2, na qual se constata que nas UCM existe, de forma geral, grande ênfase no DPE, com estudos focados em diversos aspectos da liderança educacional, equivalentes a 19,05%. Também se destaca significativo número de DPE, que se concentram na área da Educação como único foco temático, o que equivale a sete cursos (11,11%) presentes em UCM de três dos quatro países selecionados (Estados Unidos, Reino Unido e Austrália).

Quadro 3 - Universidades de Classe Mundial e respectivos Doutorados Profissionais em Educação.

| País | Universidade | Focos Temáticos | Quant. x Univ. | Quant. x país | | |
|----------------|--|--------------------------------------|----------------|---------------|--|--|
| Estados Unidos | <i>Harvard University</i> | <i>Education Leadership</i> | 1 | 55 | | |
| | | <i>Adult Learning and Leadership</i> | 32 | | | |
| | <i>Anthropology and Education</i> | | | | | |
| | <i>Applied Linguistics</i> | | | | | |
| | <i>Applied Physiology</i> | | | | | |
| | <i>Art & Art Education</i> | | | | | |
| | <i>Cognitive Science in Education</i> | | | | | |
| | <i>Communication</i> | | | | | |
| | <i>Curriculum & Teaching</i> | | | | | |
| | <i>Curriculum & Teaching in Physical Education</i> | | | | | |
| | <i>Early Childhood Education</i> | | | | | |
| | <i>Executive Program for Nurses</i> | | | | | |
| | <i>Health Education</i> | | | | | |
| | <i>Higher and Postsecondary Education</i> | | | | | |
| | <i>History and Education</i> | | | | | |
| | <i>Instructional Technology and Media</i> | | | | | |
| | <i>Intellectual Disease & Autism / Severe & Multiple Disease / Developmental Disease</i> | | | | | |
| | <i>Interdisciplinary Studies in Education</i> | | | | | |
| | <i>International Educational Development</i> | | | | | |
| | <i>Mathematics Education</i> | | | | | |
| | <i>Measurement and Evaluation</i> | | | | | |
| | <i>Motor Learning</i> | | | | | |
| | <i>Movement Sciences and Education</i> | | | | | |
| | <i>Music & Music Education</i> | | | | | |
| | <i>Nursing Education (Online Degree Program)</i> | | | | | |
| | <i>Nutrition</i> | | | | | |
| | <i>Philosophy and Education</i> | | | | | |
| | <i>Science Education</i> | | | | | |
| | <i>Sociology and Education</i> | | | | | |
| | <i>Columbia University</i> | | | | | |

| País | Universidade | Focos Temáticos | Quant. x Univ. | Quant. x país |
|-------------|--|---|----------------|---------------|
| | | <i>Teaching of English & English Education</i> | | |
| | | <i>Teaching of Social Studies</i> | | |
| | | <i>Teaching of English to Speakers of Other Languages</i> | | |
| | | <i>Urban Education Leaders Program</i> | | |
| | <i>Johns Hopkins University</i> | <i>Education</i> | 1 | |
| | <i>University of Pennsylvania</i> | <i>Higher Education</i> | 7 | |
| | | <i>Higher Education Management</i> | | |
| | | <i>Reading / Writing / Literacy</i> | | |
| | | <i>Education Leadership</i> | | |
| | | <i>Teaching, Learning and Teacher Education</i> | | |
| | | <i>Chief Learning Officer Program</i> | | |
| | <i>University of California, Los Angeles</i> | <i>Education</i> | 1 | |
| | <i>University of Michigan</i> | <i>Education</i> | 1 | |
| | <i>University of California, San Diego</i> | <i>Educational Leadership</i> | 1 | |
| | <i>University of Illinois at Urbana-Champaign</i> | <i>Education</i> | 1 | |
| | <i>University of Texas at Austin</i> | <i>Education for Higher Education and Leadership</i> | 2 | |
| | | <i>Education for Public School and Executive Leadership</i> | | |
| | <i>University of North Carolina at Chapel Hill</i> | <i>Education in Educational Leadership</i> | 1 | |
| | <i>University of California, Davis</i> | <i>Education in Educational Leadership</i> | 1 | |
| | <i>Boston University</i> | <i>Education in Language and Literacy Education</i> | 3 | |
| | | <i>Education in Curriculum & Teaching</i> | | |
| | | <i>Education in Special Education</i> | | |
| | <i>Pennsylvania State University</i> | <i>Education in Educational Leadership</i> | 1 | |
| | <i>The Ohio State University</i> | <i>Education in Educational Studies, HESA</i> | 2 | |
| | | <i>Educational Studies and Administration</i> | | |
| Reino Unido | <i>University of Cambridge</i> | <i>Education</i> | 1 | 2 |
| | <i>University of Bristol</i> | <i>Education</i> | 1 | |
| Austrália | <i>The University of Melbourne</i> | <i>Education</i> | 1 | 1 |
| Canadá | <i>University of British Columbia</i> | <i>Education for Educational Leadership and Policy</i> | 1 | 5 |
| | <i>University of Toronto</i> | <i>Education in Counselling Psychology</i> | 4 | |
| | | <i>Education in Higher Education</i> | | |
| | | <i>Education in Educational Leadership and Policy</i> | | |
| | <i>University of Toronto</i> | <i>Education in Social Justice Education</i> | | |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

O grande destaque está na existência de DPE com elevada diversidade de focos específicos (69,84%), se comparada às outras categorias. Entretanto, convém destacar que a grande maioria dessa diversidade de focos temáticos se concentra em apenas seis das dezenove UCM estudadas, principalmente norte-americanas e canadenses, com destaque para a *Columbia University*, a qual, sozinha, lista trinta e dois focos temáticos específicos. Concentrando-se a análise nas treze UCM restantes, pode-se afirmar que Liderança Educacional em diversas modalidades configura-se como um foco temático priorizado pelas UCM, sendo sua implementação a tendência predominante.

Tabela 2 - Grandes Focos Temáticos dos Doutorados Profissionais em Educação em Universidades de Classe Mundial.

| Grandes Focos Temáticos | Estados Unidos | Reino Unido | Canadá | Austrália | Total | % |
|---|----------------|-------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| Liderança educacional em diversas modalidades | 10 | - | 2 | - | 12 | 19,05 |
| A educação como único foco temático | 4 | 2 | - | 1 | 7 | 11,11 |
| Educação e focos temáticos específicos | 41 | - | 3 | - | 44 | 69,84 |
| Total | 55 | 2 | 5 | 1 | 63 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

O Quadro 4 permite constatar que, se por um lado, existem doze DPE que se debruçam sobre a Liderança Educacional em termos mais abrangentes e sete DPE que têm a educação como único foco temático, por outro lado, a pesquisa evidenciou a existência de 44 DP com diversos focos temáticos específicos, distribuídos em diversas áreas, como a de ensino superior, linguagem e alfabetização, currículo e ensino, educação especial, educação artística, educação infantil, educação matemática, educação musical, ensino de estudos sociais, educação e justiça social e aconselhamento psicológico, dentre outras. Considerando-se apenas os focos temáticos específicos, pode-se afirmar que o Ensino Superior foi aquele que mais se ofertou nas UCM pesquisadas, sendo três em UCM dos Estados Unidos e uma no Canadá, seguidos por DPE específicos em Currículo e Ensino, Educação Especial, Estudos Educacionais e Administração e Leitura, Escrita e Alfabetização.

Quadro 4 - Grandes Focos Temáticos e Focos Temáticos dos Doutorados Profissionais em Educação em Universidades de Classe Mundial

| Grandes Focos Temáticos | Foco Temático | Estados Unidos | Reino Unido | Canadá | Austrália | Total |
|---|---|----------------|-------------|----------|-----------|-----------|
| Educação em termos genéricos | Educação | 4 | 2 | - | 1 | 7 |
| Liderança educacional em diversas modalidades | Liderança educacional | 6 | - | - | - | 6 |
| | Liderança e política educacional | | - | 2 | - | 2 |
| | Liderança em ensino superior | 1 | - | - | - | 1 |
| | Liderança em carreira educacional | 1 | - | - | - | 1 |
| | Liderança em aprendizagem adulta | 1 | - | - | - | 1 |
| | Liderança em escola pública | 1 | - | - | - | 1 |
| Educação em campos específicos | Ensino superior | 3 | - | 1 | - | 4 |
| | Currículo e ensino | 2 | - | - | - | 2 |
| | Educação especial | 2 | - | - | - | 2 |
| | Estudos educacionais e administração | 2 | - | - | - | 2 |
| | Leitura, escrita e alfabetização | 2 | - | - | - | 2 |
| | Antropologia e educação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Linguística aplicada | 1 | - | - | - | 1 |
| | Fisiologia aplicada | 1 | - | - | - | 1 |
| | Arte e educação artística | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ciência cognitiva | 1 | - | - | - | 1 |
| | Comunicação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Currículo e ensino em educação física | 1 | - | - | - | 1 |
| | Educação infantil | 1 | - | - | - | 1 |
| | Programa executivo para enfermeiras | 1 | - | - | - | 1 |
| | Saúde | 1 | - | - | - | 1 |
| | História e educação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Tecnologia de aula e mídia | 1 | - | - | - | 1 |
| | Estudos interdisciplinares | 1 | - | - | - | 1 |
| | Desenvolvimento educacional internacional | 1 | - | - | - | 1 |
| | Educação matemática | 1 | - | - | - | 1 |
| | Medição e avaliação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Aprendizagem motora | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ciências do movimento | 1 | - | - | - | 1 |
| | Educação musical | 1 | - | - | - | 1 |
| | Educação em enfermagem | 1 | - | - | - | 1 |
| | Nutrição | 1 | - | - | - | 1 |
| | Filosofia e educação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Educação em ciências | 1 | - | - | - | 1 |
| | Sociologia e educação | 1 | - | - | - | 1 |
| | Língua inglesa | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ensino de estudos sociais | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ensino de inglês para estrangeiros | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ensino para população de baixa renda | 1 | - | - | - | 1 |
| | Direção de escola | 1 | - | - | - | 1 |
| | Ensino e aprendizagem | 1 | - | - | - | 1 |
| | Psicologia | - | - | 1 | - | 1 |
| Justiça social | - | - | 1 | - | 1 | |
| Total | | 55 | 2 | 5 | 1 | 63 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Ao analisar os objetivos dos DPE pesquisados, sintetizados na Tabela 3, constatou-se como tendência a formação de profissionais para altos cargos gerenciais, prioritariamente das escolas de educação básica, embora também sejam contempladas universidades e/ou governos. Dos sessenta e três cursos analisados, dezoito, isto é, 28,57%, apresentam como objetivo principal a formação profissional para altos cargos gerenciais, destacando-se que a totalidade de DPE pesquisados do Reino Unido e do Canadá enquadra-se nessa tendência, bem como onze, entre os 55 DPE dos Estados Unidos.

As práticas docentes, como objetivo predominante – ainda que não exclusivo –, por meio de programas específicos, correspondem a 58,73% do total dos DPE pesquisados, a maioria pertencente à *Columbia University*, nos Estados Unidos. Por sua vez, oito (12,70%) dos DPE pesquisados apresentam, como objetivos concomitantes, formar para altos cargos gerenciais e aprofundar as práticas docentes. Enquadra-se nesse percentual o DPE australiano e sete DPE americanos. Convém destacar que não foram localizados DPE que abordem exclusivamente o aprofundamento das práticas docentes.

Tabela 3 - Objetivos dos Doutorados Profissionais em Educação oferecidos por Universidades de Classe Mundial.

| Objetivos | Estados Unidos | Reino Unido | Canadá | Austrália | Total | % |
|---|----------------|-------------|----------|-----------|-----------|---------------|
| Formação profissional para altos cargos gerenciais | 11 | 2 | 5 | - | 18 | 28,57 |
| Predominantemente o aprofundamento das práticas docentes | 37 | - | - | - | 37 | 58,73 |
| Concomitantemente formação profissional para altos cargos gerenciais e aprofundamento das práticas docentes | 7 | - | - | 1 | 8 | 12,70 |
| Total | 55 | 2 | 5 | 1 | 63 | 100,00 |

152

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Em relação à data de criação dos DPE (Quadro 5), nota-se que o mais antigo, dentre os dez que disponibilizaram a informação em suas páginas eletrônicas, foi o oferecido pela Universidade de Toronto, no Canadá, desde 1965. O mais recente foi criado em 2013 na Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos. Apesar dos dados reduzidos por ocasião da coleta, nota-se também, a tendência de recente implantação de significativo número de DPE nos Estados Unidos e Reino Unido, principalmente, a partir da primeira metade da década de 2000.

Quadro 5 - Ano de criação de Doutorados Profissionais em Educação nas Universidades de Classe Mundial.

| País | Universidade | Título do programa | Ano |
|--|---|--|------|
| Estados Unidos | <i>Johns Hopkins University</i> | <i>Doctor of Education</i> | 2013 |
| | <i>University of California, San Diego</i> | <i>Doctor of Education in Educational Leadership</i> | 2003 |
| | <i>University of Illinois at Urbana-Champaign</i> | <i>Doctor of Education</i> | 2003 |
| | <i>University of California, Davis</i> | <i>Doctor of Education in Educational Leadership</i> | 2005 |
| Reino Unido | <i>University of Bristol</i> | <i>Doctor of Education</i> | 1991 |
| Canadá | <i>University of British Columbia</i> | <i>Doctor of Education for Educational Leadership and Policy</i> | 1997 |
| | <i>University of Toronto</i> | <i>Doctor of Education Counselling Psychology</i> | 1965 |
| | | <i>Doctor of Education. Higher Education</i> | |
| | | <i>Doctor of Education. Educational Leadership and Policy</i> | |
| <i>Doctor of Education. Social Justice Education</i> | | | |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Em relação ao número de vagas oferecidas, conforme Quadro 6, dos 63 DP pesquisados, foram encontradas informações acerca de apenas dez programas, pertencentes a sete UCM, os quais, em sua maioria, oferecem de dez a trinta vagas por ano, de acordo com a disponibilidade de cada universidade, com exceção da Johns Hopkins, que oferece entre 80 e 85 vagas, anualmente. Coincidentemente, esse é o curso mais recente entre os analisados. Os cursos mais antigos, os canadenses, são os que menos oferecem vagas – no máximo, quinze por curso –, da mesma forma que a Universidade de Bristol do Reino Unido.

Quadro 6 - Quantidade de vagas oferecidas anualmente nos Doutorados Profissionais em Educação nas Universidades de Classe Mundial.

| País | Universidade | Título do programa | Vagas oferecidas anualmente |
|--|---|--|-----------------------------|
| Estados Unidos | <i>Harvard University</i> | <i>Doctor of Education Leadership</i> | 25 |
| | <i>Johns Hopkins University</i> | <i>Doctor of Education</i> | 80 a 85 |
| | <i>University of California, Los Angeles</i> | <i>Doctor of Education</i> | 30 |
| | <i>University of Illinois at Urbana-Champaign</i> | <i>Doctor of Education</i> | 20 a 30 |
| Reino Unido | <i>University of Bristol</i> | <i>Doctor of Education</i> | 14 |
| Canadá | <i>University of British Columbia</i> | <i>Doctor of Education for Educational Leadership and Policy</i> | 10 a 15 |
| | <i>University of Toronto</i> | <i>Doctor of Education Counselling Psychology</i> | 15 |
| | | <i>Doctor of Education. Higher Education</i> | |
| | | <i>Doctor of Education. Educational Leadership and Policy</i> | |
| <i>Doctor of Education. Social Justice Education</i> | | | |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Ao coletar dados para entender o processo de admissão aos DPE nas UCM, foi possível perceber grandes semelhanças, a partir da adoção de maior ou menor grau, de avaliação dos candidatos por meio de projeto ou anteprojeto de pesquisa, carta de recomendação, análise de currículo e exame de seleção. Essas semelhanças também se constatam, conforme a Tabela 4, ao verificar que a maioria dos 21 DPE que apresentou dados sobre pré-requisitos de admissão, isto é, dezoito DPE ou 85,71%, adota como pré-requisito a realização prévia de um curso em nível de mestrado. Somente três DPE, 14,29%, priorizam, sem excluir outros pré-requisitos de admissão, a experiência do candidato, sendo este o caso dos DPE pesquisados na *Columbia University* e na *University of California Los Angeles*. Destaca-se, também, o fato de que os cinco DPE que trabalham com os dois pré-requisitos estão nas universidades canadenses, com exigências específicas para cada um deles, ou ainda uma combinação entre os dois.

Tabela 4 - Pré-requisitos de admissão aos Doutorados Profissionais em Educação nas Universidades de Classe Mundial.

| Pré-requisito | Quantidade de doutorados profissionais | % |
|---|--|---------------|
| Ter cursado mestrado | 13 | 61,90 |
| Experiência profissional | 3 | 14,29 |
| Concomitantemente ter cursado mestrado e/ou demonstrar experiência profissional | 5 | 23,81 |
| Total | 21 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

No que tange ao tempo de integralização dos DPE, a pesquisa revela que o tempo médio para a realização dos cursos, em regime de dedicação integral, é de três a quatro anos e, nos casos de dedicação parcial, o tempo de integralização se estende até oito anos. O DPE da *University of Texas at Austin* é o que apresenta o menor tempo de integralização, com dois anos de duração, sendo que o maior tempo de integralização, oito anos, é apresentado pelo DPE da *University of North Carolina at Chapel Hill*, ambas nos Estados Unidos.

A Tabela 5 permite verificar que para 42,1% dos DPE (15,8% + 10,5% + 10,5% + 5,3%) que apresentaram dados sobre o tempo de integralização, o tempo mínimo é de três anos, sendo que para 15,9% (5,3% + 5,3% + 5,3%), o tempo mínimo de integralização é de quatro anos. Ou seja, para 58% (42,10% + 15,9%) dos DPE pesquisados, isto é, onze dos dezoito, apresentam como tempo mínimo de integralização entre três e quatro anos. Outro dado que convém destacar é o fato de que apenas sete de dezoito DPE pesquisados, isto é, 38,9%, preveem a conclusão do curso em, no máximo, quatro anos, ao passo que dois dos dezoito DPE preveem a conclusão em cinco anos, isto é, 11,1%, totalizando 49,9% dos cursos que preveem a conclusão do curso em até cinco anos.

Esses dados, em seu conjunto, revelam que nos outros 50% dos DPE existe grande flexibilidade para a conclusão do curso e a obtenção da titulação, podendo-se chegar a oito anos de duração.

Tabela 5 - Tempo de integralização dos Doutorados Profissionais em Educação nas Universidades de Classe Mundial.

| Tempo de integralização (anos) | Quantidade de doutorados profissionais | % |
|--------------------------------|--|--------------|
| 2 | 1 | 5,3 |
| 3 | 3 | 15,8 |
| 3 a 4 | 2 | 10,5 |
| 3 a 6 | 2 | 10,5 |
| 3 a 7 | 1 | 5,3 |
| 4 | 1 | 5,3 |
| 4 a 7 | 1 | 5,3 |
| 4 a 8 | 1 | 5,3 |
| 5 | 2 | 10,5 |
| 6 | 4 | 21,1 |
| 6 a 7 | 1 | 5,3 |
| Total | 19 | 100,0 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Ao abordar o regime de dedicação dos alunos aos DPE nas UCM, como se pode observar na Tabela 6, com exceção de três cursos dos dezessete DPE que apresentaram dados sobre regime de dedicação dos alunos, todos os demais oferecem a realização em regime parcial, 82,4%. Os poucos DPE que exigem dedicação integral, 17,6%, estão nos Estados Unidos. Nas universidades canadenses são oferecidas as duas modalidades, assim como na universidade australiana. No Reino Unido, observa-se que a Universidade de Bristol apresenta os dois regimes, e na Universidade de Cambridge, verifica-se apenas o regime parcial.

Tabela 6 - Regime de dedicação dos alunos dos Doutorados Profissionais em Educação nas Universidades de Classe Mundial.

| Regime de dedicação | Quantidade de cursos | % |
|--|----------------------|---------------|
| Tempo integral | 3 | 17,60 |
| Tempo parcial | 8 | 47,10 |
| Concomitantemente tempo integral e parcial | 6 | 35,30 |
| Total | 17 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Finalizando, ao pesquisar os pré-requisitos para a obtenção da titulação, constatou-se que nos DPE pesquisados predomina a exigência de elaboração de uma tese de cunho original. Também faz parte do processo de formação, em alguns DPE, a realização de um estágio prático em instituições educacionais.

Considerações finais

A pesquisa realizada permite apontar nove tendências, as quais potencialmente podem contribuir para as discussões sobre os direcionamentos que seguirão os DPE a serem implantados no Brasil e em outros sistemas nacionais de Pós-Graduação.

- Primeira tendência: os DPE são cursos comumente oferecidos pelas principais universidades do mundo. A pesquisa permite constatar que, se por um lado, nem todas as UCM que ofertam DAC em Educação, ofertam também DPE, por outro lado, os DPE são cursos ofertados por mais da metade dessa elite universitária mundial que também oferece DAC em Educação, dentre as quais se destacam as primeiras colocadas no prestigioso ARWU: *Harvard University*, *University of Cambridge*, *Columbia University*, *Johns Hopkins University* e *University of Pennsylvania*.

- Segunda tendência: A oferta de DPE é uma prática comum na maioria das UCM que ofertam DAC, uma possibilidade aberta às instituições, dependendo de suas trajetórias e missões institucionais, sendo mais uma modalidade de doutorado com objetivos próprios e distintos aos DAC. Dentro dessa perspectiva, a possibilidade de abertura de DPE no Brasil e em outros países segue tendência existente nas principais universidades do mundo. A pesquisa permitiu verificar recente implantação de significativo número de DPE nas UCM, principalmente, a partir da primeira metade da década de 2000.

- Terceira tendência: Os DPE são cursos oferecidos, predominantemente, por UCM que também oferecem DAC em Educação, sendo raras as instituições que oferecem DPE sem possuir DAC nessa área. Dessa realidade, infere-se que, uma vez que as UCM oferecem de forma concomitante essas duas modalidades de doutorado, possuem clareza de que se trata de cursos diferentes e que atendem a alunos com perfis e demandas diferentes. É importante ressaltar que pelo fato de existir UCM oferecendo DPE sem possuir DAC, ainda que uma única, as universidades, não necessariamente, precisam possuir DAC em Educação para oferecer o DPE.

- Quarta tendência: O objetivo principal da maioria dos DPE pesquisados – 37 DPE (58,73%) –, é predominantemente o aprofundamento das práticas docentes. Foram identificados 18 DPE (28,57%) que têm o objetivo exclusivo de formar profissionais para altos cargos gerenciais e oito DP (12,70%) que apresentam como objetivo concomitante formar profissionais para altos cargos gerenciais e aprofundar as práticas docentes. Nesse sentido, os DPE estão claramente destinados para potencializar a atuação dos profissionais em suas organizações laborais, estando

afinados com as demandas do mundo do trabalho. Pode-se afirmar que a Portaria nº 389, de 23 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p. 61), que institui no Brasil, no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, além dos já criados MP, os DPE, encontra-se de acordo com as tendências evidenciadas nas UCM, principalmente quando determinam como um dos objetivos “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”.

- Quinta tendência: Nos sessenta e três DPE identificados, existem DPE que apresentam como foco temático variados aspectos da liderança educacional (19,05%), destacando-se expressivo número de DPE com foco temático específico em diversas áreas da educação, equivalendo a 69,84% do levantamento, tais como Ensino superior, Currículo e ensino, Educação especial, e Estudos educacionais e administração, dentre outros. O restante dos DPE (11,11%) está concentrado na área de Educação como único foco temático. Em relação a esta quinta tendência, deve-se ressaltar que diferentemente do que acontece nos DPE das UCM, no Brasil, os MP em Educação que se debruçam sobre a área da gestão educacional não evidenciam essa exaltação ao campo da liderança educacional, como ocorre nas UCM.

- Sexta tendência: A maioria das UCM (68,42%) oferece DPE apresentando como um único foco temático a própria área de Educação. Dentro desse foco temático, existem DPE que apresentam várias áreas de concentração. Apenas 31,58% oferecem DPE apresentando mais de um foco temático, chegando a existir uma UCM com até trinta e dois focos temáticos. Diferentemente dos DPE das UCM que apresentam significativo número de cursos com um único foco temático, isto é, a própria área da Educação, no Brasil, não existe MP com foco único na Educação de forma ampla e genérica. O que se evidencia é um leque de opções, em termos de áreas de concentração específica muito mais diversificada. Existem MP que combinam Formação de professores e Gestão educacional, Gestão educacional e Práticas pedagógicas, além de diversas variantes no campo da gestão educacional, bem como distintas modalidades no campo da educação. É neste desenho altamente diversificado que, potencialmente, serão moldados os DP na área da Educação, quando da sua implantação no Brasil, sendo que os quarenta e quatro tipos de focos específicos apresentados pelos DPE estudados revelam a riqueza e a diversidade de áreas atendidas pelos DPE nas UCM.

- Sétima tendência: Existe um conjunto de características predominantes nos DPE das UCM, assim descritas: a maioria dos DPE oferta de dez a trinta vagas por ano; raros são os casos de universidades com mais de quarenta ou cinquenta vagas por ano; adota-se, em maior ou menor grau, a avaliação dos candidatos por meio de projeto ou anteprojeto de pesquisa, carta de recomendação, análise de currículo e exame de seleção; um pré-requisito predominante nos processos de admissão é a realização prévia de um curso em nível de mestrado. São raros os DPE que se limitam a exigir somente a experiência do candidato.

- Oitava tendência: Considerando o perfil dos alunos dos DPE inseridos no mundo do trabalho, existe nas UCM uma grande flexibilidade no tempo de integralização dos DPE: 50% dos programas preveem a conclusão do curso em até cinco anos, enquanto os 50% restantes podem levar até oito anos de duração. Registra-se, ainda, que para 55% dos DP pesquisados, o tempo mínimo de integralização fica entre três e quatro anos, sendo raros os casos de DPE realizados em dois anos. Nesta mesma perspectiva, a grande maioria dos DPE, aproximadamente 77,80%, permite a adoção do regime de dedicação dos alunos em caráter parcial, verificando-se que os poucos DPE que exigem dedicação integral (22,20%) estão nos Estados Unidos.

- Nona tendência: Para a obtenção da titulação, os DPE pesquisados apresentam como exigência predominante a elaboração de uma tese de cunho original. Além desse produto final, destaca-se que alguns DPE exigem estágio prático em instituições educacionais na composição do processo formativo.

Convém mencionar que o estudo ora exposto, por sua própria natureza exploratória, analítico-descritiva, desafia a novos estudos e reinterpretções dos dados apresentados, principalmente, no que se refere aos diálogos possíveis com as diversas matrizes teóricas e os olhares múltiplos concernentes à diversificação da oferta de pós-graduação no mundo e, especificamente, no Brasil, incluindo as implicações de ordem econômica e científica.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>

ALTBACH, P. G. **International higher education: reflections on policy and practice**. Massachusetts: Center for International Higher Education, 2006.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i3.7526>

ANDRE, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49805>

ANPED. **Carta da Direção da ANPED sobre a Portaria que Regulamenta os Mestrados Profissionais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2017/05/anexo7_carta_Anped_portariaMP2009.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ANPED. **Preocupações da ANPED sobre a Portaria Capes nº 389/ 2017 que cria os doutorados profissionais no âmbito da Pós-Graduação brasileira**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_016_2017_manifestacao_anped_portaria_capes_389.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BIANCHETTI, L. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a Pós-Graduação Stricto Sensu: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jun. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

CALDERÓN, A. I.; PFISTER, M.; FRANÇA, C. M. Rankings acadêmicos na educação superior brasileira: a emergência de um campo de estudo (1995-2013). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v40i1.6440>

CAMPOS, M. A. T.; GUERIOS, E. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49806>

CAPES. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 1999.

CAPES. Portaria n. 47 de 17 de outubro de 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005.

CAPES. Portaria CAPES n. 59/17, de 21 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação do Quadrienal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

CAPES. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Educação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: jun. 2017b.

CUNHA, C. M.; AGRANIONI, N. T. Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática de ensino: qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 119-135, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49807>

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEPARTMENT of Applied Psychology & Human Development. University of Toronto, 2017. Disponível em: <http://www.oise.utoronto.ca/aphd/Prospective_Students/Programs/Counselling_Psychology/Degree_Programs/index.html> Acesso em: 12 maio 2017.

DEPARTMENT of Leadership, Higher and Adult Education. University of Toronto, 2017. Disponível em: <http://www.oise.utoronto.ca/lhae/Programs/Educational_Leadership/Degrees_Offered_/index.html>. Acesso em: 12 maio 2017.

DEPARTMENT Social Justice Education. University of Toronto, 2017. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/sje/index.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education Degree. Illinois College of Education, 2017. Disponível em: <<http://education.illinois.edu/current-students/graduate/coe-graduate-handbook/edd>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education (EdD) in Bristol. University of Bristol, 2017. Disponível em: <<http://www.bristol.ac.uk/education/study/doctoral/eddbristol/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education in curriculum & teaching. Boston University, 2017. Disponível em: <<http://www.bu.edu/sed/academics/graduate/edd/doctor-education-curriculum-teaching/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education in Educational Leadership. EDS Department of Education Studies, 2017. Disponível em: <<http://eds.ucsd.edu/graduate/JDP/index.html#About>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education in special education. Boston University, 2017. Disponível em: <<http://www.bu.edu/sed/academics/graduate/edd/doctor-education-special-education/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education Leadership. Harvard Graduate School of Education, 2017. Disponível em: <<http://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of education. Harvard: Graduate School of Education, 2017. Disponível em: <<http://www.gse.harvard.edu/doctorate/edd>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education. The University of Melbourne, 2017. Disponível em: <http://education.unimelb.edu.au/study_with_us/courses/doctor_of_education>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of Education. The University of Sydney, 2017. Disponível em: <<http://sydney.edu.au/courses/doctor-of-education>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTOR of philosophy. Johns Hopkins School of Education, 2017. Disponível em: <<http://education.jhu.edu/Academics/doctoral/EdD/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOCTORAL Program (ED.D.). University of Michigan - Dearborn, 2017. Disponível em: <<https://umdearborn.edu/cehhs/graduate-programs/areas-study/doctoral-program-edd>>. Acesso em: 12 maio 2017.

DOWNS, F. S. Differences between the professional doctorate and the academic/research doctorate. **Journal of Professional Nursing**, v. 5, n. 5, p. 261-265, sep./oct. 1989. DOI: [https://doi.org/10.1016/8755-7223\(89\)90036-7](https://doi.org/10.1016/8755-7223(89)90036-7)

DREHER, H. M.; GLASGOW, M. E. S. Global perspectives on the professional doctorate Editorial. **International Journal of Nursing Studies**, v. 48, n. 4, p. 403-408, Apr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.09.003>

EAD in Educational Leadership and Policy. University of British Columbia, 2017. Disponível em: <<http://edst.educ.ubc.ca/programs/edd-in-educational-leadership-and-policy/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDD in Counseling psychology. Boston University, 2017. Disponível em: <<http://www.bu.edu/academics/sed/programs/developmental-studies/edd/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDD in Educational Leadership. Graduate School of Education PennGSE, 2017. Disponível em: <<http://www.gse.upenn.edu/tll/el>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDUCATION Leadership Program. UCLA ED & IS, 2017. Disponível em: <<https://gseis.ucla.edu/education/academic-programs/educational-leadership-program/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDUCATIONAL Leadership (Candel). Disponível em: <<https://grad.ucdavis.edu/programs/gelc>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDUCATIONAL Leadership (EDLDR). University Bulletin, Pennsylvania, 2017. Disponível em: <<http://bulletins.psu.edu/graduate/programs/E/GRAD%20EDLDR>>. Acesso em: 12 maio 2017.

EDUCATIONAL Leadership, Ed.S./ Ed.D. UNC School of Education, 2017. Disponível em: <http://soe.unc.edu/academics/eds_edd_edleadership/>. Acesso em: 12 maio 2017.

FERREIRA, A. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ ago. 2008.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49135>

GRADUATE programs. Texas Education, 2017. Disponível em: <<http://education.utexas.edu/departments/educational-administration/public-school-executive-leadership>>. Acesso em: 12 maio 2017.

GREEN, B.; MAXWELL, T.; SHANAHAN, P. (Ed.). **Doctoral education and professional practice: the next generation?** Armidale: Kardoorair Press, 2001.

HETKOWSKI, T. M.; DANTAS, T. R. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v25.n47.3211>

HIGHER Education Division HED. Graduate School of Education PennGSE, 2017. Disponível em: <<http://www.gse.upenn.edu/hed>>. Acesso em: 12 maio 2017.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./ jun. 2006.

HUISMAN, J.; NAIDOO, R. The Professional Doctorate: from Anglo-Saxon to European Challenges. **Higher Education Management and Policy**, v. 18, n. 2, p. 57-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art11-en>

KUMAR, S.; DAWSON, K. Exploring the impact of a professional practice education doctorate in educational environments. **Studies in Continuing Education**, v. 35, n. 2, p. 165-178, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/0158037x.2012.736380>

LEADERSHIP for Education Equity Program. Berkeley University of California, 2017. Disponível em: <<https://leep.berkeley.edu/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

LOURENÇO, H. da S.; CALDERÓN, A. I. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 37, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i2.23394>

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300009>

MACIEL, R. G. A.; NOGUEIRA, H. G. P. Mestrado profissional: desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 461-487, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.299>

PHD in Education. University of Cambridge, 2017. Disponível em: <<http://www.graduate.study.cam.ac.uk/courses/directory/ededpdedu>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PHD in Higher Education Leadership. Texas Education, 2017. Disponível em: <<http://education.utexas.edu/departments/educational-administration/graduate-programs/program-higher-education-leadership-phd-edd-program>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PHD Programs. Institute of Education Tsinghua University, 2017. Disponível em: <<http://www.tsinghua.edu.cn/publish/ioeen/5489/index.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SAVIANI, D. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>

SCOTT, D. et al. **Professional doctorates: integrating professional and academic knowledge**. Maidenhead: Society for Research into Higher Education; Open University Press, 2004.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SOUSA, C. P. de; PLACCO, V. M. de S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2016.v25.n47.p23-35>

TAYLOR, J. Quality and standards: the challenge of the Professional Doctorate. **Higher Education in Europe**, v. 33, n. 1, p. 65-87, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720802228191>

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

WILDY, H.; PEDEN, S.; CHAN, K. The rise of professional doctorates: case studies of the Doctorate in Education in China, Iceland and Australia. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 5, p. 761-774, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842968>

Recebido em 25/04/2018

Versão corrigida recebida em 19/09/2018

Aceito em 20/09/2018

Publicando online em 26/09/2018